

RECHERCHE **et** FORMATION

Images des enseignants
dans les médias



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN (DONT UN NUMÉRO HORS THÈME)

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS	DATE LIMITE DE RÉCEPTION DES ARTICLES
- N° 22 - LE TUTORAT	fin MARS 1996
- N° 23 - HORS THÈME	fin juin 1996
- N° 24 - ÉTHIQUE, FORMATION ET RECHERCHE	fin NOVEMBRE 1996

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*.
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez
joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traite-
ment de texte 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) 46.34.91.40

2

Composition P.A.O. : N. Pellieux - (1) 60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "71C1" - (1) 69.47.17.77
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1996
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0521-1



SOMMAIRE

IMAGES DES ENSEIGNANTS DANS LES MÉDIAS

ÉDITORIAL de Raymond BOURDONCLE	5
ARTICLES	
Antonio NÓVOA : L'image à l'infini : la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine	9
Jacqueline FREYSSINET-DOMINION : Le monde enseignant dans <i>Le Monde de l'éducation</i> : approche rhétorique de l'image dessinée du professeur	23
Évelyne SULLEROT : Images des enseignants dans plus de 40 films des années 1942-1962	37
Guy GAUTHIER : La représentation des enseignants dans le cinéma français, 1964-1994	43
André ROBERT : Quelques aspects de l'image des enseignants à travers leur presse syndicale	57
Pierre DASTÉ : L'habit et le moine	73
ENTRETIEN	
Marguerite GENTZBITTEL : Madame le Proviseur, ou comment échapper aux stéréotypes ?	83
NOTE DE SYNTHÈSE	
François JACQUET-FRANCILLON : Retour sur le micro-enseignement ..	89
ARTICLES	
Marc LAVIGNE : L'œil de l'observateur : trois investigations	105
Mustapha GAHLOUZ, Alain DUREY : Conception, organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement : l'exemple des référentiels de l'enseignement professionnel du bâtiment ..	123
Gilles BAILLAT : Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants	141



LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	155
Raymond BOURDONCLE : L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique (<i>Jean-Claude Forquin</i>)	
Alain BOUVIER : Management et projet des établissements scolaires (<i>Françoise Cros</i>)	
Jean-Paul PAYET : Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire (<i>Agnès Van Zanten</i>)	
2. BRÈVES	162
3. NOUS AVONS REÇU	164

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	167
– Compte rendu du 20 ^e congrès de l'ATEE sur « La formation des enseignants pour l'égalité » (<i>Wolfgang Hörner</i>)	
– Compte rendu du colloque de l'ADMEE sur « L'évaluation de et dans la formation des enseignants » (<i>L. Paquay</i>)	
– Compte rendu du colloque international de l'AISFL sur « Les professions de l'éducation et de la formation » (<i>Martine Kherroubi</i>)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	173
– II ^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation organisé par l'Université Paris X et l'AECSE à Paris du 1 ^{er} au 3 juillet 1996.	
– Conférence annuelle organisée par l'ATEE à Glasgow du 1 ^{er} au 5 septembre 1996.	
– X ^e colloque organisé par l'ADMEE à Grenoble du 18 au 20 septembre 1996	
– Colloque organisé par la section Ouest de l'institut français des sciences administratives, le CRUARAP et l'institut régional d'administration de Nantes à Nantes le 11 octobre 1996	
3. THÈSES (Concernant les professions de l'éducation et la formation soutenues en France en 1994.)	174
4. INFORMATIONS des Universités d'été	174

ÉDITORIAL

L'image des enseignants est un objet banal. Chaque année, à l'occasion de la rentrée ou d'un événement touchant l'école (violences, réformes, rapports sur l'éducation), la presse l'évoque. C'est, par moment, lorsque les recrutements d'enseignants s'avèrent difficiles, l'un des (petits) soucis du gouvernement, auquel, il y a peu, il avait réagi par une campagne d'images. Plus irrégulièrement, un feuilleton de télévision, un film, un roman, met au centre de son intrigue un enseignant et propage de lui une certaine image. Ainsi s'alimente un imaginaire collectif diffus, qui intéresse au premier chef les enseignants, leurs représentants et les pouvoirs publics. Force est cependant de constater que cela n'a intéressé qu'épisodiquement les hommes de science. Pourquoi dès lors avoir voulu organiser à l'INRP un ensemble de manifestations (1) à ce sujet et en publier certains produits dans le précédent numéro de *Recherche et Formation* et dans celui-ci? A cela trois raisons : opportunité scientifique, défi épistémologique et enjeu stratégique.

1. C'est un sujet sous-étudié, par suite du désintérêt des scientifiques. Le but de cet ensemble de manifestations, qui ressortaient autant de la monstration (exposition, rencontres audiovisuelles) que de la démonstration (colloque), était de baliser le sujet, de montrer les matériaux, de faire intervenir des acteurs importants et, en rendant ainsi les choses plus visibles, de stimuler les recherches à ce sujet. Le présent numéro de *Recherche et Formation* et le numéro 20 qui l'a précédé veulent contribuer à cela.

1 - Au départ, il y avait l'idée avancée par R. Bourdoncle de réaliser une manifestation multimédia sur l'image des enseignants avec des Rencontres audiovisuelles (l'image des enseignants au cinéma), une exposition (l'image des enseignants dans l'histoire) et un colloque (l'image des enseignants dans la littérature, l'histoire, la Communauté européenne, les campagnes du ministère...). Une petite équipe animée par E. Burguière et composée de A. Bon, R. Bourdoncle, F. Jacquet-Francillon (exposition), A. Gonnin-Bolo, M. Hennebelle-Martineau (Rencontres audiovisuelles) et R. Sirota a développé l'idée initiale et organisé un ensemble de manifestations les 8, 9 et 10 février 1995.

2. C'est un sujet banal, reposant sur la notion d'image, notion commune que les acteurs utilisent spontanément pour interroger la manière dont ils sont perçus. Faut-il rompre avec ce vocabulaire de sens commun, au risque de ne pas répondre au problème d'identité et de reconnaissance, que les acteurs ont posé? Avec bien d'autres, mais aussi contre les émules aussi nombreuses de la rupture épistémologique bachelardienne, nous faisons le pari que les sciences sociales peuvent apporter quelque lumière en préservant la manière dont les hommes passent et pensent leurs problèmes. Il suffit qu'elles se contentent de comprendre et d'explicitier ces manières de penser.

3. C'est un sujet stratégique. Avec l'évolution du système éducatif, la transformation de la formation et même des appellations désignant les différentes catégories d'enseignants, les images jadis relativement cohérentes de l'instituteur et du professeur ont perdu de leur netteté dans l'opinion comme dans la tête des intéressés. En se centrant sur ces images floues, en permettant l'analyse de leurs composantes et de leur signification sociale et morale, on espérait contribuer à améliorer leur netteté et à ébaucher des repères clairs qui puissent aider chacun à plus facilement reconnaître, parmi ces multiples images, les modèles identificatoires de son choix.

C'étaient là des objectifs ambitieux, d'autant plus ambitieux que la notion même d'image est particulièrement ambiguë. Après avoir connue une certaine fortune dans les sciences sociales au début des années 60, notamment autour de Chombart de Lauwe, elle a été éclipsée dès la fin de la décennie par la notion de représentation sociale lancée par la thèse de Moscovici. Aujourd'hui se développent surtout des travaux sur l'identité des enseignants, ce en quoi on suit ici, comme dans les autres secteurs des sciences sociales, le mouvement de retour de l'acteur et de reconnaissance de sa capacité à construire sa propre réalité à travers ses échanges avec autrui.

6

Les notions d'image et de représentation ne sont pas pour autant obsolètes, même si elles sont malaisées à définir. Dans les dictionnaires de la langue courante (*Larousse* et *Robert*), les deux dimensions qui, à première vue, pourraient les distinguer – l'image comme objet concret, matériel, la représentation comme opération mentale – sont joyeusement entremêlées : on parle d'image mentale, par exemple dans la psychologie du XVIII^e siècle, et de représentation théâtrale. Nous pouvons toutefois relever que si image et représentation sont toujours produites par quelqu'un, et ont pour objet quelque chose ou quelqu'un, l'image en tant que reproduction exacte ou analogique est plus dépendante de son objet, et la représentation en tant qu'opération, de son producteur. On pourrait définir l'image comme une objectivation de représentation sur un support matériel, un objet concret inscrit quelque part sous forme de signes alphabétiques, graphiques ou photographiques. En tant qu'objet, l'image peut mener une existence indépendante de son producteur.

Ces définitions et distinctions mériteraient discussion. Ce ne fut pas l'objet du colloque. On s'intéressa beaucoup plus au contenu des images qu'aux notions. Dans le

précèdent numéro de *Recherche et Formation* ont été publiées des contributions traitant de l'évolution des images, de leur construction et de leur contraste. Ici sont reprises les contributions abordant l'image des enseignants dans les médias.

Les deux premières s'intéressent aux caricatures de presse. A. Nóvoa les utilise avec d'autres matériaux imagés pour raconter la lente accommodation de la profession enseignante à son identité majoritairement féminine. J. Freyssinet-Dominjon dégage les traits attachés aux enseignants dans le corpus des dessins les représentant dans le *Monde de l'éducation* (1989-1994). Les images très différenciées des hommes et des femmes enseignants que cela révèle, montrent que l'accommodation de cette profession à son identité sexuelle majoritaire est loin d'être faite. Ce constat est en partie confirmé par les deux textes suivant, qui traitent de l'image de l'enseignant à l'écran, de 1942 à 1962 (E. Sullerot) et de 1964 à 1994 (G. Gauthier). Les images très différenciées des instituteurs et des professeurs semblent s'être rapprochées d'une période à l'autre : leurs personnages à l'écran connaissent aujourd'hui, en bonne partie, les mêmes difficultés. Les représentants et gestionnaires des enseignants œuvrent eux aussi à la construction d'une certaine image de cette activité. A. Robert approche cette construction en analysant les textes et les photos de quatre revues syndicales parues durant l'année scolaire 1994-1995. P. Dasté la recherche non dans les médias, mais dans les textes, les méthodes et les contraintes qui font le quotidien du gestionnaire d'enseignants. Cela ne s'avère pas suffisant pour promouvoir l'image souhaitée, car ce n'est que l'habit, dont on sait qu'il ne suffit pas à faire le moine. L'essentiel dépend beaucoup plus des enseignants et de leurs comportements que de ce que l'on dit, fait ou pense pour eux. Marguerite Gentzbittel dit enfin comment l'on peut être constamment emprisonné par les stéréotypes et combien il est nécessaire de leur échapper, ce qui n'est pas impossible, même lorsque ceux-ci sont alimentés par une série télévisée.

7

D'autres textes, qui n'ont pas été produits à l'occasion du colloque, viennent compléter ce numéro. D'abord F. Jacquet-Francillon nous offre une présentation synthétique d'une cinquantaine de travaux portant sur la formation des enseignants à et par la technologie audiovisuelle. En contrepoint de cette démarche instrumentalisant le regard, M. Lavigne interroge directement l'œil de l'observateur, le pouvoir qu'il manifeste dans la pulsion du voir, son institutionnalisation de la scène pédagogique comme représentation et ses catégorisations spontanées. M. Gahlouz et A. Durey décrivent comment construire un programme d'enseignement à partir des pratiques professionnelles de référence et comment articuler objectifs, compétences visées et programmes. Enfin G. Baillat constatant que le tutorat favorise à la fois l'individualisation de la formation et la valorisation de l'expérience, ce qui peut conduire à des formations divergentes, analyse empiriquement les pratiques mises en place par l'IUFM de Reims.

Au terme du colloque sur les images publiques des enseignants et de ces deux numéros de *Recherche et Formation* qui lui sont partiellement consacrés, on peut consta-

ter que ce thème apparemment populaire, si l'on en croit l'affluence à ce colloque et le nombre d'étudiants-enseignants qui entreprennent des maîtrises et DEA sur ce sujet, est insuffisamment couvert par des travaux récents sur certains de ses aspects. Ainsi en va-t-il de l'image des enseignants dans la presse, la littérature ou la télévision. Le but d'un colloque est d'attirer l'attention sur un sujet et de montrer non seulement les accomplissements de la recherche, mais aussi ses manques, ses domaines insuffisamment couverts. Nous espérons que ce colloque et les deux numéros de *Recherche et Formation* qui en ont donné l'écho auront en partie rempli ce rôle.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

L'IMAGE À L'INFINI

LA LENTE ACCOMMODATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE À UNE IDENTITÉ FÉMININE

ANTÓNIO NÓVOA*

Résumé

Dans ce texte, je propose une interprétation large sur les images comme lieux de construction sociale des enseignants, entre la fin du XIX^e siècle et le temps présent. Il s'agit d'une réflexion libre, dans laquelle les images seront approchées comme des textes qui transmettent des visions conflictuelles de la profession enseignante. Je suivrai une argumentation d'ordre historique, en essayant de raconter à grands traits la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine.

Abstract

In this text, I argue that images are powerful elements towards teachers' social construction. Approaching these images as texts that reveal conflicting visions of teaching, I want to build an historical argument, from the late 19th century up to nowadays. My main objective is to understand the process of accommodation of the teaching profession to a feminine identity.

9

Écrire pour ne pas mourir, comme disait Blanchot, ou peut-être même parler pour ne pas mourir est une tâche aussi vieille sans doute que la parole. Les décisions les plus mortelles, inévitablement, restent suspendues le temps encore d'un récit. Le discours, on le sait, a le pouvoir de retenir la flèche, déjà lancée, en un retrait du temps qui est son espace propre (Michel Foucault, 1963).

Le discours éducatif est, avant tout, *imagé*. L'enseignement et l'éducation « sont choses dont on parle, choses qui se parlent, qui ne peuvent pas ne pas se porter » (Hameline, 1986, p. 15). Et les images sont le meilleur moyen pour en porter, car elles suggèrent l'action et constituent ainsi des éléments essentiels à une pensée pédagogique qui ne peut être purement spéculative ou praxéologique.

* - António Nóvoa, Université de Lisbonne (Portugal).

Les images font partie du monde des enseignants. Elles construisent des *dispositifs d'adhésion* (ou de rejet) qui configurent différents modèles professionnels. Elles sont porteuses de projets éducatifs, parfois contradictoires, et fonctionnent comme l'un des langages privilégiés pour se dire éducateur, pour définir une certaine manière d'être dans la profession.

Dans ce texte (1), je propose une interprétation large, étalée sur un siècle, sur les images comme lieux de construction sociale des enseignants. Il s'agit d'une réflexion libre, dans laquelle les images seront approchées comme des *textes* qui transmettent des visions conflictuelles, comme des espaces de pouvoir qui déterminent l'existence personnelle et professionnelle des enseignants. Elles ne seront pas envisagées comme des signes d'une quelconque réalité « cachée », mais, au contraire, comme des éléments qui font partie intégrante des pratiques discursives qui construisent cette même réalité (Nóvoa, 1995).

Je tiendrai un argument historique, en essayant de raconter à grands traits la lente accommodation de la profession enseignante à son identité féminine. Mon récit s'organise autour de trois temps forts de l'histoire des enseignants et de la production d'images sur leur profession : le tournant du XIX^e siècle, le milieu du XX^e siècle et la période actuelle. Je chercherai à présenter un point de vue – et ce n'est qu'un point de vue parmi beaucoup d'autres – portant sur les images masculines et féminines de la profession enseignante. La réflexion prend appui essentiellement sur un corpus iconographique concernant les *instituteurs portugais*, mais elle prétend rendre compte d'une idée qui, avec les nécessaires adaptations, peut être utile pour penser le parcours de différents groupes d'enseignants dans plusieurs contextes nationaux.

10

En effet, et sans nier que l'invention d'images a des spécificités nationales, il faut bien reconnaître qu'on est face à un phénomène international. De l'un et de l'autre côté de l'Atlantique, on retrouve les mêmes images, qui traduisent la similitude des dilemmes vécus par les enseignants, mais aussi la diffusion mondiale d'un même *modèle scolaire* (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992 ; Tyack & Cuban, 1995). Le recueil d'images présenté par Ellwood Cubberley dans le *Syllabus of Lectures on the History of Education* (1902), ainsi que le livre récent de Pamela Bolotin Joseph et Gail E. Burnaford, *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America* (1994), montrent bien que la circulation internationale des images sert à instituer une certaine vision de la profession enseignante. C'est pourquoi elles doivent être regardées comme des *discours*, et non pas comme de simples *portraits* du « réel ».

1 - Je reprends, pour l'essentiel, mon intervention dans la table ronde « Invention et diffusion d'images, dans la littérature, les médias, les sciences sociales » (Colloque « Images publiques des enseignants », INRP, 8-10 février 1995). J'ai décidé de garder le texte dans sa *forme orale*, tout en étant conscient qu'il s'agit de « réflexions provisoires » qui réclament des démonstrations à venir.

Aujourd'hui, l'historien ne cherche plus à restituer un passé unitaire qui serait inscrit dans les faits qu'il interroge ; bien au contraire, il essaye de comprendre toutes les histoires, en identifiant les groupes qui ont été investis de la légitimité sociale pour les raconter. C'est pourquoi mon analyse des images dans le temps privilégie les groupes qui ont détenu le pouvoir de les produire et de les diffuser, instaurant de la sorte une vision dominante des enseignants et de leurs processus individuels et collectifs d'identité professionnelle.

L'AFFIRMATION PUBLIQUE ET LES IMAGES MASCULINES DES ENSEIGNANTS (fin du XIX^e siècle)

Je m'arrête d'abord à un temps fort de l'affirmation publique des enseignants, la fin du XIX^e siècle. Alors, le système éducatif assume la responsabilité majeure de la formation de citoyens intégrés dans le projet d'une nation qui se définit, le plus souvent, à l'intérieur des frontières d'un État souverain. Certains historiens parlent de l'*État enseignant*, pour bien marquer la liaison intime entre le « nouvel » État et le « nouvel » enseignant : il n'est pas possible de rendre raison de l'un sans faire référence à l'autre (et vice-versa). Les écoles normales constituent l'enceinte adéquate à discipliner les enseignants, devenus agents du projet social et politique de la modernité : les discours qui y sont produits édifient un modèle d'enseignant qui mélange les « anciennes » références religieuses avec le « nouveau » rôle de serviteurs de l'État. Les enseignants sont investis d'un important pouvoir symbolique, renforcé par la croyance dans un progrès social qui serait assuré par l'école. Dans ce contexte, ils n'acceptent plus un statut extrêmement détérioré du point de vue social et économique. La vision *misérabiliste* qui traverse traditionnellement l'« imagerie » des enseignants devient insupportable. Et c'est dans ce registre qu'il faut interpréter leur présence dans les caricatures publiées au tournant du XIX^e siècle.

11

Dans un échantillon de plus de 200 caricatures d'enseignants (2), j'ai choisi quatre exemples pour illustrer mon propos.

Le premier dessin, *À la parade*, est publié en 1886, à l'occasion d'une visite des souverains anglais au Portugal, dans une situation de grande tension politique entre les deux pays en vue du contrôle de plusieurs territoires africains.

2 - On n'a retenu que les caricatures publiées dans les années de transition du XIX^e vers le XX^e siècle. La recherche a été menée au Portugal, avec la collaboration de Vera Teixeira et Filomena Bandeira, ayant fait l'objet de l'édition d'un ensemble de cartes postales avec un texte d'introduction : *Os professores e as reformas de ensino - Na viragem do século (1886-1906)*. Porto : Edições Asa.

La troisième caricature, *Le congrès des instituteurs*, publiée en 1897, est particulièrement parlante. Les « misérables » deviennent menaçants, du fait de leur organisation collective : « Le prochain congrès des instituteurs à Porto sera le fléau de monsieur le Président du Conseil ».



Les férules servent à frapper les mains du Premier ministre et à attaquer le « tronc des promesses » qui ne sont jamais tenues. Ce Congrès a été très important dans la consolidation du mouvement associatif des enseignants : des institutrices y ont participé activement, même dans les comités d'organisation, mais les images diffusées restent exclusivement masculines.

13

Finalement, la quatrième caricature, *Le banquet*, apparaît en 1906 pour confronter les « excès » des gouvernants aux « manques » des instituteurs. Elle serait impensable quelques années plus tôt, car on met en cause directement le pouvoir de l'État.

Après de longues revendications, les structures associatives des enseignants sont, enfin, reçues par le Directeur général de l'Instruction publique. Face à une table où l'on présente la meilleure cuisine française, l'instituteur s'exclame :

« - Comment se fait-il qu'il y ait des gens qui mangent ainsi tous les jours!... ».



Ces images peuvent être analysées sous différents angles. Je n'en retiens qu'un seul : l'absence d'images *publiques* des institutrices. Or, vers 1900, les femmes sont déjà majoritaires au sein du corps enseignant primaire : plus de 50% en France ou en Belgique; plus de 60% en Suède ou en Italie; plus de 70% en Angleterre ou aux États-Unis. Et, pourtant, les images dominantes sont toujours des images *masculines*, lesquelles semblent convenir mieux à l'affirmation professionnelle des enseignants.

C'est vrai qu'il y a aussi des images féminines, mais elles sont souvent « privées » (l'institutrice avec ses élèves ou dans sa classe). Simultanément, il y a des idéologies de *maternage* qui se diffusent dans le champ éducatif, notamment grâce au travail d'une nouvelle génération de médecins et d'hygiénistes. Mais la conception de l'enseignement comme profession féminine n'apparaît qu'en plan secondaire, comme l'on peut le confirmer par la discrimination salariale subie par les institutrices de la plupart des pays jusqu'au début du XX^e siècle (Araújo, 1993).

L'image *utile*, notamment pour la lutte syndicale et la recherche d'une plus grande reconnaissance sociale, reste masculine. La dimension féminine de l'enseignement est acceptée, mais ne constitue pas la référence identitaire de la profession. Bien au contraire, ce sont les images masculines qui s'adaptent le mieux au modèle professionnel dominant. À cette époque, ce qui colle à la peau des instituteurs, relève plutôt, d'une idéologie de progrès qui renvoie à une intervention publique et à un combat socio-politique (ceci ne signifie pas que les institutrices n'interviennent pas sur le plan social et politique, notamment dans le cadre des mouvements féministes, mais elles le font d'une toute autre manière). Les enseignants se fabriquent eux-mêmes par des *mots* qui appartiennent fondamentalement au genre masculin.

LA FÉMINISATION ET LES IMAGES « PRIVÉES » DES ENSEIGNANTS (milieu du XX^e siècle)

Après 1918, la profession enseignante vit un temps de transition, marqué de tensions provoquées par la critique d'un *modèle scolaire* qui a été incapable d'empêcher les horreurs de la Guerre. Il fallait former un homme nouveau, mais pour cela on avait besoin d'une école nouvelle et, *a fortiori*, d'un nouvel enseignant. Aux cours des années vingt, on assiste à l'émergence d'une nouvelle conception du travail pédagogique et de l'identité professionnelle des enseignants.

Il y a, d'une part, le discours de l'Éducation nouvelle, qui est à beaucoup d'égards la conséquence pédagogique d'une évolution des mœurs et du rapport à l'enfance. Le fameux prologue d'Adolphe Ferrière à son ouvrage *Transformons l'école*, où il présente l'invention de l'école comme une création du Diable, illustre bien un changement qui va s'inscrire dans le champ pédagogique et dans la manière dont chacun se dit éducateur : au lieu de la férule, l'affect; au lieu de la corvée, le jeu; au lieu de l'obéissance, la créativité; au lieu de la besogne, le plaisir; au lieu du silence,

la communication. Sans prolonger le manichéisme d'une approche qui oppose l'école traditionnelle à l'école nouvelle – et sans forcer la démonstration stéréotypée –, il faut bien reconnaître l'émergence d'un univers féminin dans la pensée éducationnelle. L'Éducation nouvelle est porteuse d'images contrastantes sur les enseignants, mais on voit se dessiner une présence féminine, qui avait été absente (ou, en tout cas, silencieuse) jusque-là.

Il y a, d'autre part, la continuité d'une tendance envers la féminisation de la profession enseignante. Aux États-Unis, le pourcentage de femmes dans le corps enseignant primaire est environ 90% au début des années trente. En Europe, les pourcentages sont plus bas, mais suffisamment significatifs pour que la question du genre se pose de façon accrue dans le processus identitaire des enseignants. On connaît les arguments classiques, qui cherchent à expliquer la féminisation à travers la dévalorisation économique et professionnelle de l'activité enseignante (et vice-versa). À la suite de Michaël Apple (1988), il est peut-être plus intéressant de poser une autre question : Est-ce que nous ne sommes pas devant un changement essentiel du métier d'enseignant? Cette problématique ne peut pas être approchée par le biais d'un simple raisonnement statistique ou quantitatif. Il est nécessaire de la replacer dans un champ complexe d'influences et de projets contradictoires pour la profession enseignante.

Simultanément – et pour des raisons qui relèvent à la fois du politique, du social et du culturel – les enseignants vont être écartés, petit à petit, du devant de la scène publique. Dès les années trente, on a l'impression qu'un manteau de silence va tomber sur les enseignants, et les renfermer à l'intérieur des espaces scolaires. Ce retrait s'accompagne d'une rhétorique qui réinvente les concepts de mission, de sacerdoce ou de vocation, tout en les adaptant à l'univers féminin. Le métier d'enseignant s'accorde maintenant d'une identité féminine et cela entraîne des images plutôt privées : les instituteurs sont souvent figurés sur des espaces publics, tandis que les institutrices tendent à être représentées à l'intérieur de l'enceinte scolaire. Comme si la mission de l'instituteur était définie par l'élargissement du scolaire vers le public (intervention sociale et politique) et celle de l'institutrice par le rétrécissement du scolaire vers le privé (action éducative et pédagogique).

15

En rapport avec cette transition, on assiste au renforcement des dispositifs de contrôle des enseignants, qui, surtout dans le cas des femmes, ne portent pas uniquement sur les aspects professionnels mais s'étendent à des dimensions privées (Butler, 1993 ; Maynard & Purvis, 1994). La vie et le corps des institutrices deviennent l'objet d'une surveillance accrue qui met en œuvre des politiques discriminatoires vis-à-vis du travail féminin. Les conditions imposées aux femmes lors de la signature de leur contrat de travail comme enseignantes illustrent bien mon propos ; Michaël Apple transcrit un contrat de 1923, tout en informant qu'aux États-Unis ce modèle s'est répandu « pendant plusieurs décennies, ayant par la suite pris des formes plus techniques et bureaucratiques de contrôle » (1988, p. 74).



Rules for Teachers



1. You will not marry during the term of your contract.
2. You are not to keep company with men.
3. You must be home between the hours of 8 p.m. and 6 a.m. unless attending a school function.
4. You may not loiter downtown in ice cream stores.
5. You may not travel beyond the city limits unless you have the permission of the chairman of the board.
6. You may not ride in a carriage or automobile with any man unless he is your father or brother.
7. You may not smoke cigarettes.
8. You may not dress in bright colors.
9. You may under no circumstances dye your hair.
10. You must wear at least two petticoats.
11. Your dresses must not be any shorter than two inches above the ankle.
12. To keep the school room neat and clean, you must: sweep the floor at least once daily, scrub the floor at least once a week with hot, soapy water, clean the blackboards at least once a day, and start the fire at 7 a.m. so the room will be warm by 8 a.m.

- 
- 
- 
1. Ne pas se marier pendant la durée du contrat.
 2. Ne pas se faire accompagner d'un homme.
 3. Rentrer à la maison entre 8 heures du soir et 6 heures du matin, à l'exception de l'exercice de fonctions scolaires.
 4. Ne pas se traîner chez les glaciers au centre ville.
 5. Ne pas s'absenter de la ville sans l'autorisation du Conseil de l'École.
 6. Ne pas se promener en attelage ou en voiture avec un homme, autre que son frère ou son père.
 7. Ne pas fumer des cigarettes.
 8. Ne pas s'habiller de couleurs vives.
 9. Ne pas teindre ses cheveux, en aucune circonstance.
 10. S'habiller toujours avec un jupon et une jupe.
 11. Ne pas porter des jupes plus de cinq centimètres au dessus de la cheville.
 12. Pour tenir la salle de classe propre et bien rangée, il faut : balayer le plancher au moins une fois par jour, laver le plancher au moins une fois par semaine, nettoyer le tableau noir au moins une fois par jour et allumer le feu à 7 heures de façon à ce que la salle soit chauffée vers 8 heures.

Voilà une image prégnante qui s'impose aux femmes enseignantes :
 « Il serait inadéquat d'essayer d'expliquer cette situation uniquement par des motivations économiques ou des stratégies de classe. C'est vrai que les femmes célibataires sont souvent jeunes et moins payées, mais les notions de moralité et de pureté, en tant que symboles du travail enseignant féminin, doivent être prises en considération. Les dispositifs de contrôle du corps, la façon de s'habiller, les conditions de vie ou les comportements moraux des femmes montrent l'importance de ces symboles. On est face à la reproduction d'idéologies patriarcales – articulées, sans doute, avec une suspicion masculine à l'égard de la sexualité féminine – qui contribuent à entourer les enseignants d'un manteau domestique et maternel. » (Apple, 1988, p. 72)

Cette image des enseignants domine les représentations (discours, écrits, photos, films...) au milieu du XX^e siècle, ce qui n'empêche pas qu'elle soit concurrencée par d'autres images. On diffuse une illusion de stabilité, de « faux silence » sur les enseignants – dû, en grande mesure, à la production du mythe de la femme passive – qui tend à légitimer des lectures consensuelles de la profession. Je pense, par exemple, à un discours prononcé par Albert Shanker, leader syndical des enseignants nord-américains, en 1974 :

« Toutes les années il y a 10 000 nouveaux enseignants qui entrent dans le système scolaire de New York. Ils viennent d'un peu partout. Ils représentent toute sorte de religions, de races, de filiations politiques et même de formations professionnelles. Mais ce qui est très curieux c'est qu'après trois semaines en classe on ne les distingue plus les uns des autres » (cf. Cuban, 1983).

Cet appel à l'homogénéité de la profession enseignante doit être mis en rapport avec les tendances de rationalisation de l'enseignement qui se développent à partir des années soixante : à cette époque la recherche en sciences de l'éducation renforce la *silence* sur les enseignants. En effet, l'effort d'édification d'une pédagogie scientifique porte sur l'analyse « objective » du processus enseignement-apprentissage, de telle façon que l'enseignant ne constitue qu'une variable parmi beaucoup d'autres. Ce n'est pas un hasard si les recherches portant spécifiquement sur les enseignants ont considérablement diminué au cours des années soixante et soixante-dix, à l'exception des études sur la problématique de la formation (Cohn & Kottkamp, 1993 ; Middleton, 1993).

La tentative de construire un discours sur l'enseignement en marge des enseignants contribue à entériner une définition technique du métier et, du même coup, à mettre en œuvre des pratiques de contrôle basées sur des rationalités « scientifiques ». C'est le rapport des enseignants au savoir qui est directement mis en cause, à travers : la séparation entre la conception et l'application, ce qui entraîne une tutelle des experts sur les enseignants ; la standardisation des tâches, ce qui provoque une définition technique et instrumentale des enseignants ; l'intensification des activités scolaires quotidiennes, ce qui rend impassible une approche réflexive des pratiques pédagogiques (Nóvoa, 1994).

La rationalisation de l'enseignement met entre parenthèses les savoirs, les subjectivités, les expériences, en un mot, les histoires personnelles et collectives des enseignants. Se construit, ainsi, une logique de *professionnalisation* qui fait table rase des dimensions subjectives et expérientielles, des espaces de réflexion des enseignants sur leur propre travail, des moments informels d'échange et de coopération. Est-il étonnant que les enseignants, majoritairement des femmes, aient réagi contre ce modèle? Est-ce que la crise d'identité des enseignants n'est pas liée à ce refus?

L'ÉMERGENCE D'IMAGES PUBLIQUES ET FÉMININES DES ENSEIGNANTS (fin du XX^e siècle)

Lors des années quatre-vingts le thème de la « professionnalité enseignante » redevient à l'ordre du jour. Le livre coordonné par Ada Abraham, *L'enseignant est une personne* (1984), constitue une référence symbolique de l'effort tendant à créer de nouvelles références identitaires des enseignants, que l'on peut évoquer à partir de trois idées : la possibilité d'envisager la personne et son expérience comme critères de définition professionnelle ; la délimitation d'un espace d'intervention, c'est-à-dire l'organisation scolaire, comme niveau intermédiaire d'autonomie professionnelle ; l'investissement des savoirs produits par les enseignants comme condition d'une nouvelle culture professionnelle (Nóvoa, 1994).

Ce changement ne doit pas être regardé uniquement sous l'angle du genre. Je suis d'accord avec Roger Chartier quand il met en garde contre le risque « *d'investir la différence entre sexes d'une force explicative universelle* » (1993, p. 1006). Néanmoins, cette voie d'explication doit être aussi prise en compte, et c'est pourquoi je soutiens que la nouvelle *visibilité publique* des enseignants peut être lue à la lumière de l'évolution du rôle social et de la pensée sur les femmes.

18

Je passe comme hypothèse polémique, qu'après quelques décennies (au début du siècle) d'accommodation à une image féminine et après quelques décennies (au milieu du siècle) de gestion d'une subjectivité silencieuse, le métier d'enseignant retourne à l'espace public, mais cette fois-ci par l'affirmation d'une identité féminine. Le nouvel intérêt qu'on porte aux enseignants – très évident dans la littérature pédagogique et dans le travail scientifique à partir des années quatre-vingts – peut être analysé à partir de cette mutation historique. D'ailleurs, on constate sans surprise que l'*agenda* du féminisme est présent dans la réflexion actuelle sur les enseignants : on se réfère aux voix silencieuses, à la valorisation de l'expérience, à l'affirmation du privé, à l'importance de la subjectivité, à la reconstruction d'identités personnelles et professionnelles... (Canning, 1994 ; Casey, 1993 ; Gore, 1993 ; Luke & Gore, 1992).

Il y a, sans doute, d'autres raisons qui expliquent le retour des enseignants sur la scène publique, à la fois dans la rhétorique politique, dans le discours scientifique et

dans l'espace social de la profession. La rhétorique politique diffuse des images d'autonomie au moment même où les dispositifs d'évaluation et de contrôle du travail et de la vie des enseignants sont de plus en plus fermes (Giroux, 1992; Little & McLaughlin, 1993). Le discours scientifique construit une logique de professionnalisation, qui dépend de l'action menée par les experts eux-mêmes à l'intérieur de leurs espaces académiques et universitaires (Apple, 1993; Popkewitz, 1991). Mais le plus décisif se joue dans la façon dont chacun s'approprie ces images produites à l'échelle mondiale, tout en les localisant dans l'espace-temps de sa propre intervention professionnelle (Goodson & Walker, 1991; Hargreaves, 1994). Le processus identitaire des enseignants s'élabore dans un jeu de pouvoirs et de contre-pouvoirs entre des images qui sont porteuses de différents projets de la profession enseignante.

Au milieu de toutes les contradictions et paradoxes, on aperçoit des images qui marquent l'identité féminine de la profession enseignante. Elles sont peut-être minoritaires, mais laissent entrevoir la possibilité de vivre autrement la profession et ses rapports avec la vie personnelle. Parallèlement, on constate l'existence de constructions discursives qui insistent sur une définition féminine de l'enseignement.



Affiche éditée par le ministère de l'Éducation nationale en 1993.

Le bombardement d'images auquel on assiste aujourd'hui a, tout au moins, l'avantage d'attirer l'attention sur les enseignants et de leur permettre d'affirmer publiquement leurs sensibilités et leurs croyances (Altenbaugh, 1992; Cunningham, 1992). Je tiens particulièrement aux images qui s'attachent à redéfinir ce que j'appelle les deux paradigmes perdus de la réflexion en éducation : l'enseignant en tant que personne et l'école en tant qu'organisation. Au milieu d'une profusion d'images contradictoires, on remarque la présence, pour la première fois, d'images *publiques* des femmes-enseignantes. Est-ce le signe que la lente accommodation des enseignants à une identité féminine est à même d'être accomplie ?

La question reste ouverte, suggérant des recherches ultérieures. Pour l'instant, je me suis borné à suivre librement une idée, qui s'est progressivement constituée en argument : d'abord, je me suis arrêté aux années de transition du XIX^e vers le XX^e siècle, pour souligner l'importance des images *publiques* (essentiellement *masculines*) des enseignants à un moment décisif de leur affirmation collective et professionnelle ; ensuite, j'ai regardé des images produites au milieu du XX^e siècle, et j'ai signalé qu'elles étaient majoritairement *féminines* et *privées*, c'est-à-dire qu'elles portaient sur des femmes en situation pédagogique ou scolaire ; finalement, j'ai constaté l'existence, aujourd'hui, d'images *publiques* et *féminines* des enseignants, en laissant comme hypothèse qu'on est face à un changement significatif du modèle de professionnalisation des enseignants hérité du XIX^e siècle.

L'ambition de ce texte est modeste. Il ne prétend nullement s'ériger en thèse ou même en schéma interprétatif. Bien au contraire, il se veut un regard libre qui peut suggérer de nouveaux éclairages sur la problématique du *genre* au sein de la profession enseignante. C'est une histoire parmi tant d'autres histoires qui peuvent être racontées sur les images passées (et présentes) des enseignants. Des images qui se dédoublent à l'infini et qui constituent l'un des moyens les plus puissants pour *parler* de la profession enseignante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAHAM Ada, (ed.) (1984). – *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions ESF.
- ALTENBAUGH Richard J. (1992). – *The Teacher's Voice – A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London : The Falmer Press.
- APPLE Michael W. (1988). – *Teachers & Texts – A Political Economy of Class & Gender Relations in education*. New York : Routledge.
- APPLE Michael W. (1993). – *Official Knowledge – Democratic Education in a Conservative Age*. New York : Routledge.
- ARAÚJO Helena C. (1993). – *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)*. London : Ph.D. thesis – University of London.
- BUTLER Judith (1993). – *Bodies that matter – On the discursive limits of « sex »*. New York and London : Routledge.
- CANNING Kathleen (1994). – « Feminist History after the Linguistic Turn : Historicizing Discourse and Experience ». *Signs – Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), pp. 368-404.
- CASEY Kathleen (1993). – *I Answer With My Life : Life histories of women teachers working for social change*. New York : Routledge.
- CHARTIER Roger (1993). – « Différences entre les sexes et domination symbolique ». *Annales ESC*, 48 (4), pp. 1005-1011.
- COHN Marilyn M. & KOTTKAMP Robert B. (1993). – *Teachers – The Missing Voice in Education*. Albany, NY : State University of New York Press.
- CUBAN Larry (1983). – « How did teachers teach, 1890-1980 ». *Theory into Practice*, 22 (3), pp. 159-165.
- CUBBERLEY Ellwood P. (1902). – *Syllabus of Lectures on the History of Education*. New York : The Macmillan Company.
- CUNNINGHAM Peter (1992). – « Teachers' professional image and the Press 1950-1990 ». *History of Education*, 21 (1), pp. 37-56.
- FOUCAULT Michel (1963). – « Le langage à l'infini ». *Tel Quel*, 15, pp. 44-53.
- GIROUX Henry A. (1992). – *Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education*. London and New York : Routledge.
- GOODSON Ivor & WALKER Rob (1991). – *Biography, Identity, and Schooling*. London : The Falmer Press.
- GORE Jennifer M. (1993). – *The Struggle for Pedagogies – Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York and London : Routledge.
- HAMELINE Daniel (1986). – *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : Éditions ESF.
- HARGREAVES Andy (1994). – *Changing Teachers, Changing Times : teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.
- JOSEPH Pamela Bolotin & BURNAFORD Gail E., (eds.) (1994). – *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America*. New York : St. Martin's Press.
- LITTLE Judith W. & McLAUGHLIN Milbrey W., (eds.) (1993). – *Teachers' Work – Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York : Teachers College Press.

- LUKE Carmen & GORE Jennifer, (eds). (1992). – *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York and London : Routledge.
- MAYNARD Mary & PURVIS June, (eds). (1994). – *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London : Taylor & Francis.
- MEYER John W. ; RAMIREZ Francisco O. & SOYSAL Yasemin N. (1992). – « World Expansion of Mass Education, 1870-1980 ». *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.
- MIDDLETON Sue (1993). – *Educating Feminists – Life Histories and Pedagogy*. New York and London : Teachers College Press.
- NÓVOA António (1994). – « Les enseignants : à la recherche de leur profession. » *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), pp. 35-43.
- NÓVOA António (1995). – « On History, History of education, and History of Colonial Education ». In A. Novoa, M. Depaepe & E. Johanningmeier (eds.) *The Colonial Experience in education : Historical Issues and Perspectives*. Gent : Paedagogica Historica, pp. 23-61.
- POPKEWITZ Thomas S. (1991). – *A Political Sociology of Educational Reform – Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York : Teachers College Press.
- TYACK David & CUBAN Larry (1995). – *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

LE MONDE ENSEIGNANT DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION (1989-1994) APPROCHE RHÉTORIQUE DE L'IMAGE DESSINÉE DU PROFESSEUR

JACQUELINE FREYSSINET DOMINJON*

Résumé

L'analyse porte sur le corpus des 144 dessins de presse du mensuel *Le Monde de l'éducation* (1989-1994) mettant explicitement en scène des enseignants. Après repérage des indices et critères de reconnaissance de la figure dessinée de l'enseignant, l'analyse rhétorique du message graphique permet d'en dégager trois aspects caractéristiques et contrastés par rapport au contenu rédactionnel de la revue : l'effacement du sexe féminin dans le profil du corps, la dramatisation des situations entre les positions d'enseignant-victime et d'enseignant-bourreau et les métamorphoses héroïques du « prof » par emprunts à l'iconographique de la religion, de la littérature ou de l'histoire. Les représentations dessinées sans ambivalence ni effet de loupe sont l'exception.

Abstract

This is an analysis of the corpus of 144 cartoons from the monthly magazine, *Le Monde de l'Éducation* (1989-1994) explicitly staging teachers. After defining the clues and criteria which characterize the drawings representing teachers, the rhetorical analysis of the graphic message allows one to bring out three specific and contrasted aspects in respect to the magazine's written content: women are very discreet in the profile of the teaching corps; there is a dramatisation of the situations ranging from the position of victimised teacher to the position of victimizing teacher; the teacher is turned into a hero through drawings inspired by religious, literary or historical illustrations. Hardly any of the representations can be said to be devoid of ambivalence and exaggeration.

23

* Jacqueline Freyssinet Dominjon, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne.

Du corps enseignant le miroir des médias donne des images tantôt flatteuses tantôt calamiteuses, en tous cas composites et changeantes. Pour tenter d'en saisir et d'en fixer plus précisément certains traits, notre contribution s'appuie sur un matériel limité : les dessins de presse publiés dans *Le Monde de l'éducation* dont un des objectifs explicites est « donner de l'école une image plus réaliste et moins négative que celle qui est habituellement répandue dans les médias » (1) et dont le souci du « plaisir de l'œil » (2) des lecteurs s'affirme par une large place faite à l'illustration de type graphique ou photographique.

Ces deux espèces de paratextes au sens de Gérard Genette (3), s'inscrivent à l'intérieur des textes rédactionnels qu'ils signalent et renforcent. Notons d'emblée que cette fonction commune d'accompagnement ne les rend pas tout à fait substituables. La photographie a pour principale finalité d'attester la réalité. Le dessin – représentation ou suggestion d'objets sur une surface à l'aide de moyens graphiques – la transforme sur un mode ironique, humoristique, parfois fantastique. Il propose un message où s'expriment d'autres opinions et impressions, avec la force que donne l'« immunité iconique » (4) du trait, tolérables parce que non dites. Notre analyse du monde enseignant dans *Le Monde de l'éducation* s'appuie sur ce seul type d'images (5). Notre espoir est d'y trouver non seulement les illustrations explicites des articles et dossiers qu'ils accompagnent mais aussi les traces des stéréotypes

1 - Frédéric Gaussen, « 1992, un magazine, une lettre », *Le Monde de l'éducation*, janvier 1992, p. 3.

2 - Frédéric Gaussen, *idem*.

3 - Gérard Genette (1987). - *Seuils*, Éditions du Seuil, coll. Poétique. Dans l'introduction de cet ouvrage sur les paratextes, (productions, verbales ou non, qui accompagnent une œuvre littéraire) Genette justifie le choix du mot *seuil*, emprunté à Luis Borgès, pour qualifier cette « zone indécese », ce « vestibule offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin... ». À nos yeux et pour rester dans les métaphores domestiques et topiques, les illustrations du *Monde de l'éducation* remplissent la fonction de « fenêtres ouvertes » sur le réel et l'imaginaire.

4 - L'expression est d'Albert Kientz, *Pour analyser les médias*, Mame, 1971.

5 - Les dessins du *Monde de l'éducation* n'ont pas une simple fonction de bouche-trou ou d'ornementation. Ils sont des messages à port entière, choisis avec soin après avoir été commandés à de nombreux dessinateurs aux styles diversifiés. Cette fonction autonome reconnue au dessin apparaît de façon particulièrement nette après le changement de maquette du magazine en 1988 et l'apparition de la quadrichromie (entretien du 2 février 1995, avec Françoise Tovo, secrétaire de rédaction et responsable de l'iconographie au *Monde de l'éducation* durant la période de référence).

Les auteurs des 144 dessins du corpus sont : Bernar, Dominique Boll, Cagnat, Delphine Chauvin, Chavanat, Sylvain Diez, Doyonnax, Jean Philippe Dumas, Fingo, Göthy, Grandjean, Héloé, S. Hutin, Juhel, Kerleroux, Patrick Lestienne, Kathy Miller, D. Mutio, Pessin, J.D. Philippe, S. Pierre, J. Thomas.

culturels et les images inconscientes que suggère, au-delà des intentions éthiques de description réaliste et positive, toute information sur l'école.

LA PERCEPTION DE L'IMAGE DE L'ENSEIGNANT DANS LES DESSINS DU MONDE DE L'ÉDUCATION

La constitution du corpus pertinent pose le problème de la reconnaissance de l'objet de recherche dans l'ensemble des dessins représentant ce que les acquis culturels nous font habituellement percevoir comme la représentation d'êtres humains adultes? Quels sont alors les traits d'un croquis qui font que celui-ci représente un enseignant plutôt qu'une autre personne? Dans le champ de l'information sur l'éducation, thème qui spécifie l'unité de contexte choisie – un magazine centré sur ces questions – en quoi telle silhouette représente-t-elle un professionnel de l'enseignement plutôt qu'un grand élève, un étudiant, un parent, un inspecteur, une femme de ménage, un directeur d'établissement ou le ministre de l'Éducation nationale? Est-il nécessaire pour figurer ce type professionnel de recourir à certains procédés utilisés dans les dessins politiques qui inscrivent le nom du ministère sur le portefeuille porté par le personnage? Sinon, quels sont les traits graphiques pertinents, les « critères de reconnaissance » qui dans un signifiant iconique, le dessin, permettent de reconnaître le référent enseignant ou du moins, à suivre les analyses du Groupe de Liège, un « type » enseignant (6)?

Premières recherches, l'enseignant suivi à la trace

Dans le numéro de juillet-août 1993, « Le Pessin du mois » nous met graphiquement sur la voie (7). Sur le bord de la mer, deux hommes en tenue de plage échangent quelques mots. Le premier déclare « *En maillot de bain, on ne reconnaît plus personne. C'est de Tacite, n'est-ce pas?* » Le second rectifie : « *Non, de Plaute* » (D. 1, voir page suivante).

Ce rapide dialogue fait apparaître une première contradiction : l'accord virtuel sur l'idée de l'égalité humaine des individus disparaît derrière la contestation sur le nom de son auteur. Les deux interlocuteurs montrent ainsi le bout de l'oreille. Ce sont des intellectuels, citant des auteurs anciens. L'un d'eux fait étalage de son savoir, l'autre le corrige. Malgré leur tenue de bain, le lecteur les a reconnus, si l'on peut dire, à la voix. Sans considérer le caractère fantaisiste de leurs références, tout part à entendre que ce sont des enseignants.

6 - Groupe Mu (1992). – *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Seuil.

7 - Le Pessin du mois, présent dans *Le Monde de l'éducation* depuis janvier 1992 n'est pas proposé à titre d'illustration d'article. C'est une unité rédactionnelle isolée, ordinairement sans légende, mais non sans paroles prononcées par un ou deux personnages. L'absence de contexte externe autre que le magazine lui-même rend plus difficile la reconnaissance du statut des silhouettes.

" EN MAILLOT DE BAIN, ON
NE RECONNAIT PLUS PERSONNE.
C'EST DE TACTE, N'EST-CE PAS ?



D. 1*

26

L'effet humoristique est souligné par une autre contradiction créant disjonction (8) entre le discours et le dessin. Les deux personnages en maillot de bain sont également chauves, bedonnants, fumeurs de pipe et porteurs de lunettes. Non seulement ils se connaissent ou se reconnaissent entre eux en l'absence de tout repère vestimentaire, mais surtout, malgré le déni du discours, ils sont reconnaissables par tous au premier regard. Le lecteur habitué aux dessins du magazine, et vraisemblablement à ceux d'autres organes de presse, possède suffisamment d'indices pour reconnaître ici deux enseignants. Dans un contexte non scolaire, ceux-ci se dévoilent non seulement par leur discours mais en montrant qu'ils ont la tête et les marques de l'emploi.

Indice et critères de reconnaissance de la figure enseignante

Un premier indice de l'identité enseignante d'une silhouette dans un dessin est fourni par le contexte rédactionnel : non seulement le magazine lui-même comme dans l'exemple précédent mais l'article qu'il accompagne. L'environnement linguistique extérieur à l'image lui sert en quelque sorte de légende et oriente la perception correcte de ses éléments intrinsèques. Le lecteur s'attend à ce que les illustrations d'un

* - D. 1 : Pessin, juillet-août 1993.

8 - Dans une célèbre étude, Violette Morin analyse la façon dont des jeux de traits, comparables aux jeux de mots, provoquent des ruptures de sens (ou « disjonctions ») par juxtaposition, ou succession d'éléments sémiques incompatibles, et créent l'effet humoristique. « Le dessin humoristique », *Communications*, 1970, 15, pp. 110-131.

dossier sur le revenu des enseignants ou le conseil de classe, représentent les personnes concernées. De même, dans l'espace d'un article sur l'école, telle silhouette humaine de taille adulte sera spontanément perçue comme un enseignant.

Dans un contexte moins spécifique, par exemple un dossier sur les attentes des parents ou le rapport des jeunes à l'écriture, l'identification éventuelle du maître se fait selon l'un ou plusieurs des critères de ressemblance ci-dessous.

■ Au sein du message dessiné, l'enseignant se repère par sa position topique dans l'espace scolaire : à son bureau en classe, devant un tableau noir face à des rangées d'enfants, assis derrière une table d'examen, debout contre une chaire d'amphithéâtre.

Arrêtons-nous sur l'espace délimité par le bureau du maître et le tableau noir, marqueurs privilégiés de l'identité visuelle de l'enseignant. À son bureau, l'enseignant est en sécurité. Il prend la parole sans réplique, met les pieds sur le plateau ou même s'y installe de toute sa hauteur pour brandir, tel Moïse devant le peuple hébreu, les tables de la loi encore intactes. Le tableau noir est l'objet de représentations plus complexes. Près du bureau du maître, il fait partie de son territoire propre et semble lui être réservé pour un usage aussi bien sadique (à la rentrée de septembre, le maître efface le dessin de plage et les vœux de « Bonnes vacances » (D. 2)) que masochiste (le maître s'efface lui-même (D. 3)). En fait, le danger l'emporte. Sans protection, il y est la cible des projectiles de toutes sortes, boulettes de papier mâché, avions, flèches et fléchettes, porte-plume, couteaux mêmes lancés par des tireurs hors cadre. En dehors de la classe, le prof itinérant porte sur le das le tableau noir de la honte où s'inscrit le mot « vagabond ».



D. 2*



D. 3* H.P.

* - D. 2 : D. Mutio, septembre 1989 - D. 3 : J.D. Philippe, février 1991.

■ En l'absence de fond de décor, la figure enseignante se repère par sa manipulation d'objets en rapport avec le métier, actuel ou passé : cartable, stylo, porte-plume, bouteille d'encre, craie, livre, carnet, feuille de papier. Le cartable est l'un des critères de reconnaissance les plus fréquents. Il est particulièrement utile pour étiqueter son porteur adulte hors de l'espace scolaire. Dans un dossier sur les enseignants remplaçants c'est le seul indice permettant d'identifier comme enseignant une jeune auto-stoppeuse (D. 5) ou un homme-vêtement suspendu à un cintre (D. 4) en attendant d'être convoqué.



D. 4*



D. 5*

■ Enfin, l'enseignant se reconnaît à un certain nombre de traits personnels, physiques ou vestimentaires qui le différencient de son entourage. Le trait distinctif le plus fréquent est partagé par les maîtres des deux sexes : enseignants et enseignantes portent des lunettes. Les autres marques sont spécifiques à l'un et l'autre sexe. Nous en dressons plus loin un inventaire systématique dans l'analyse de leur profil composé.

28



D. 6*



D. 7*

* - D. 4 et D. 5 : Doyonnax, mai 1990 - D. 6 : Dominique Boll, septembre 1990 - D. 7 : Jacques Thomas, juillet-août 1994.

LE PROFIL DU CORPS

L'effacement du sexe faible

Dans la totalité des dessins publiés de 1989 à 1994 par les 66 numéros du mensuel, 144 mettent en image la représentation d'un ou plusieurs enseignants. Opposés graphiquement aux autres silhouettes adultes selon un certain nombre de traits que nous venons de préciser, comment se distinguent-ils entre eux ?

Les différenciations selon le sexe

La distinction la plus apparente est celle qui existe entre enseignants et enseignantes. Si nous laissons de côté leur appartenance commune à la catégorie des mal voyants – ou d'une façon plus générale, des intellectuels – signalée par le port de lunettes, les hommes et les femmes de la profession présentent des « look » contrastés.

Les premiers compensent une fréquente calvitie qui fait ressortir à la fois l'ampleur de leur enveloppe cérébrale et leur avancement en âge par le port de la barbe taillée en collier – selon une coupe fréquemment associée dans les années 1980 aux militants socialistes – ou parfois d'une barbiche de style III^e République. Ils portent en majorité un vêtement à la fois sobre et sombre, de type costume et cravate sans élégance particulière. Sauf exceptions sur lesquelles nous reviendrons, ils se présentent comme des personnages d'une autre époque, plus proches de l'employé aux écritures du siècle dernier que du cadre branché du prochain millénaire.

Les femmes donnent une toute autre impression visuelle. Campées sur leurs hauts talons, elles offrent au regard une plastique très féminine, un maquillage marqué et le port fréquent de baucles d'oreilles (D. 8, voir page suivante). Symboliquement, tous ces attributs de la féminité donnent aux figures d'enseignantes une impression de présence et de puissance presque virile. Ces marques ajoutées à leur être-femme dans l'exercice de la fonction magistrale remplissent vraisemblablement la même fonction que le port de la cravate pour leurs collègues masculins. C'est « un plus » qui les range du côté du pouvoir lié au savoir dont l'ensemble des enseignants sont porteurs. Tout se passe comme si le système éducatif ne reconnaissait pas de sexe faible.

29

L'image de « Mr Prof »

Est-ce pour cette raison que, tout compte fait dans les 66 numéros visés, les représentations dessinées d'enseignantes soient en proportion très inférieure aux portraits d'enseignants. Dans l'imagerie du magazine, moins d'un maître sur quatre est une femme. Certains dessinateurs manifestent encore plus nettement leur choix. Dans sa rubrique mensuelle depuis 1992, Pessin met en image et donne la parole à des enseignants à peu près une fois sur deux. Des 19 maîtres repérés en trois années, 3 seulement appartiennent au sexe féminin.

Cette disparité de représentation est-elle égale à tous les degrés d'enseignement en cause? La réponse à cette question est très différente selon que sont concernés les enseignants du premier degré, du second degré ou de l'enseignement post-secondaire.

La représentation des enseignants dans le post-secondaire et à l'université doit être mise à part. En effet, elle ne concerne qu'un nombre très limité de dessins, le magazine marquant, dans ce type de contexte, une nette préférence pour l'usage de la photographie dont les sujets sont le plus souvent des étudiants. La demi-douzaine d'enseignants dessinés sont exclusivement des hommes. Jusqu'à présent, les 30 % de femmes enseignantes à l'Université n'ont pas laissé de traces graphiques de leur existence dans les dessins du *Monde de l'éducation* (9).

Les illustrations des textes concernant les enseignants de l'école primaire accordent une juste place aux institutrices et professeurs des écoles femmes, environ 8 cas sur 10, ce qui correspond à la réalité des proportions actuelles. Au contraire, la silhouette de l'enseignant du second degré est très majoritairement masculine. Les hommes apparaissent seuls ou en groupe dans plus de 80 % des illustrations? Alors qu'elles représentent 55 % des enseignants du second degré, les femmes sont esquissées, seules ou en groupe, dans seulement 10 % des cas. Le reste des illustrations (un peu moins de 10 %) présentent hommes et femmes dans le même dessin.



D. 8*



D. 9*

9 - Si nous élargissions le corpus aux images de moniteurs d'enseignement supérieur, nous prendrions alors en considération le dessin d'une monitrice portant un T-shirt à l'enseigne de *University of Ohio*. Deux étudiants, porteur de T-shirts à l'enseigne de *University of Illinois* lui trouvent « un look... ringard ».

* - D. 8 : Dominique Bolle, avril 1990 - D. 9 : Delphine Chauvin, avril 1992.

L'image détournée de *Mr Propre*, rebaptisé « Mr Prof », est bien venue (D. 9). Ce puissant et souriant athlète est présenté en support d'une pyramide d'enfants à qui il permet de s'élever. Il présente – mieux que ne le ferait une femme ? – l'image positive de la force et de l'efficacité que l'on attend d'un maître.

L'ENSEIGNANT MIS EN SCÈNE

Dramatisations et métamorphoses

Avec ce dernier exemple, nous abandonnons les nombreux tropes visuels utilisés pour la représentation des enseignants. Le regard rhétorique porté sur le corpus de référence fait découvrir une multitude de transformations et d'écarts graphiques qui placent l'enseignant dans des positions sémantiquement intéressantes. Le dessinateur n'utilise pas uniquement les ressources de la caricature (l'enseignant au cou de taureau dans D. 2, l'enseignante à la poitrine avantageuse dans D. 8), il substitue partiellement ou entièrement un objet à un autre, grâce à des systèmes d'équivalence aussi bien formels que conceptuels (le professeur-pontalon sur le cintre de D. 4).

L'enseignant victime ou bourreau ?

La mise en scène des dessins de *Monde de l'éducation* place les enseignants aussi bien en position de victimes que de bourreaux. Le rôle de victime est différemment distribué selon le sexe. L'institutrice est une cible offerte aux projectiles des élèves ou aux fléchettes des nombreuses réformes ministérielles. Elle devient portenaire du lanceur de poignards dans le cirque de la classe ou celui du fils de Guillaume Tell soumis à un lancer de porte-plume sur la pomme-pendule placée sur sa tête. Les hommes souffrent autrement : l'un rame péniblement à l'aide de pagaies en forme de porte-plume, l'autre ensanglanté d'encre rouge s'effondre sous le poids des copies à corriger (10).

Il arrive que les uns et les autres partagent les mêmes difficultés. Par exemple, celles qui sont liées à leur statut de remplaçants, profs-poissons dans un vivier où l'administration vient les pêcher, pions de jeu d'échec ou jouets à roulettes manipulés par des mains mystérieuses. L'inspection les transforme en objet d'observation et de mesure grâce à un dispositif d'appareils sophistiqués, ou en individu rampant tel un

10 - Parfois, entre deux enseignants placés dans des situations comparables, l'un peine alors que l'autre emporte tous les succès. C'est le cas de ceux qui donnent des cours en dehors de leur service pour augmenter leurs revenus. Des deux professeurs de langues représentés en musiciens de rue, l'angliciste récolte une pleine sébile alors que son collègue enseignant d'« autres langues » n'a presque rien gagné. De même, en formation permanente, le professeur de gestion jongle avec les billets de banque alors que, dans le même situation, son collègue (littéraire ?) n'a que quelques pièces à sa disposition.

insecte sous le regard du supérieur hiérarchique. Invités en 1990 à se recycler dans le cadre d'un plan nommé « Ariane », les professeurs du technique sont pris en tenaille dans une clé anglaise ou ficelés au poteau d'une fusée prête à décoller (11).

Leur rôle de bourreau s'exerce surtout en situation d'évaluation des élèves et des étudiants. En conseil de classe, les professeurs font bloc contre l'élève ou sont unanimes à baisser le pouce pour le condamner. À l'oral d'examen, tel enseignant reste de marbre devant le candidat dont le visage se décompose et semble s'effondrer. Telle autre fait piocher non pas des sujets mais des notes, toutes « petites » (D. 7, page 28). Du haut de sa chaire le professeur d'université profère des menaces en expliquant à l'amphithéâtre plein à craquer qu'il se chargera (en fin d'année) de faire de la place pour l'année suivante.

L'enseignant métamorphosé

Les exemples précédents placent les enseignants en tant qu'acteurs dans des situations favorables ou défavorables : les jeux du cirque antique ou moderne, le commerce à la sauvette, l'espoce intersidéral. Pour autant, ceux-ci ne changent pas de profil ni d'allure. Quelques dessins vont plus loin dans les transformations iconiques. Ils procèdent à une véritable transformation des maîtres, le plus souvent par le procédé rhétorique de la métaphore visuelle proposant un personnage sous couvert d'un autre personnage. L'enseignant apparaît sous l'enveloppe d'un autre dont, en contrecoup, il reçoit les caractères propres. Toutefois, pour être repéré sous son nouvel habit, il conserve quelques uns des traits de reconnaissance de son type d'origine selon le procédé de la métaphore *in presentia*. Ainsi, dans la galerie des personnages de la chevalerie, le cavalier brandit un porte-plume/hallebarde et don Quichotte porte des lunettes. De même, en référence aux textes bibliques, un premier Moïse monte sur son bureau pour exposer les commandements, un second fait lire les tables de division à la bogue. Au sommet de l'héroïsation métaphorique, c'est à un élève-Adam portant ses cahiers qu'un maître-Dieu tend la main selon la gestuelle classique reprise du plafond de la Chapelle Sixtine.

Un dernier exemple, appartenant à la fois à l'histoire médiévale et à l'univers religieux, illustre parfaitement les jeux de sens produits par les jeux de traits dans la représentation des enseignants. L'illustration d'un texte sur les futurs instituteurs de l'école privée est un dessin de Jeanne d'Arc en armure, un genou à terre et bannière

11 - Le contexte de l'article que ces dessins illustrent, permet de lever toute ambiguïté. Les silhouettes dessinées représentent bien des enseignants. Ceux-ci sont en difficulté objective. Leur compétence ne correspondant plus aux besoins du système éducatif, il leur faut acquérir une nouvelle professionnalité. Est-ce pour cela que, placés en position d'entre-deux, ils ne sont plus parés d'aucun des attributs enseignants classiques (cartable, lunette, barbe, baudes d'oreilles).

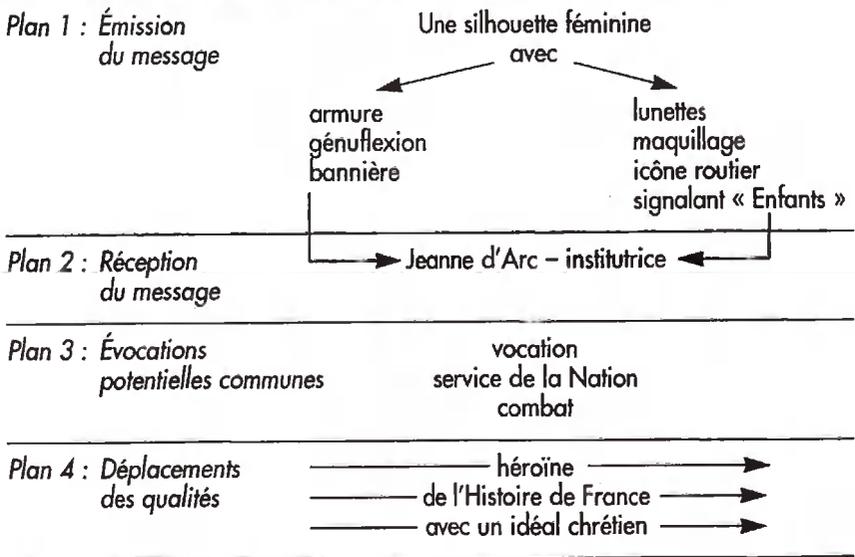
au vent (D. 10). Quelques détails montrent que *Le Monde de l'éducation* ne s'est pas soudainement transformé en manuel d'Histoire de France. Cette femme-chevalier qu'un minimum de culture française permet d'identifier immédiatement porte lunettes et boucles d'oreilles. Selon le code graphique en vigueur dans le magazine, il s'agit d'une enseignante. En outre, figurent sur son drapeau deux petites silhouettes en ombre chinoise se tenant la main sur le modèle du ponneau routier signalant la présence d'enfants.



* - D. 10 : Sophie Pierre, avril 1989.

Le tableau ci-dessous récapitule les mécanismes d'émission (*Plan 1*) et de réception (*Plan 2*) du message dessiné. Il fait apparaître quelques unes des évocations communes possibles associées à la « lecture » de ce dessin sans parole (*Plan 3*) et le processus de transfert des qualités du représenté le plus apparent, Jeanne d'Arc, au représenté en pointillé, une future institutrice de l'école privée (*Plan 4*). Par condensation entre le statut d'héroïne de l'histoire nationale et la fonction d'enseignante de l'école catholique ce dessin propose une vive et intelligible métaphore visuelle. Celle-ci remplit la tâche difficile d'illustrer une des quelques différences entre les maîtres des deux secteurs d'enseignement, public et catholique, en introduisant une symbolique de caractère religieux. Plus subtilement, en faisant appel à un personnage incontesté de notre histoire, elle concourt à la valorisation et à la légitimation implicite de l'image du maître de l'école privée.

Une Jeanne d'Arc à lunettes
Les effets de sens dans la métaphore visuelle in presentia



Une image renouvelée de l'enseignant ?

Notons pour conclure que quelques représentations d'enseignants échappent aux traits d'ambivalence ou de référence historique que nous venons de présenter. Un autre style d'interprétation de leur image suscite quelques portraits inhabituels, dans un graphisme de bande dessinée (D. 11) ou d'image fantastique (D. 12).



D. 11*



D. 12*

Sur la couverture du *Monde de l'Éducation* d'avril 1993 annonçant un dossier « Profs en banlieue » l'enseignant se présente sous les traits d'un jeune homme souriant qui porte un T-shirt et le tatouage d'un cœur percé d'une flèche et de l'inscription « Banlieue pour la vie » (D. 11). Ses lunettes et le stylo qu'il tient en main le différencie du jeune, du loubard ou même de l'éducateur que l'on pourrait aussi s'attendre à voir dessiné sur fond d'usines. Jeune et sympathique il se distingue surtout de tous ses collègues à l'image.

Dans un autre registre graphique proche du fantastique, une série de dessins pleine page jouent sur les fenêtres des immeubles en barre des grands ensembles. L'un d'entre eux représente une enseignante dont le haut du visage est une fenêtre largement ouverte au grand souffle de l'extérieur (D. 12). La métaphore est lumineuse et convaincante. L'image est ici empreinte de beauté et d'optimisme. L'action personnelle de l'enseignant en banlieue peut être une action d'ouverture.

* - D. 11 : L'Iroquois, avril 1993 - D. 12 : Patrick Lestienne, avril 1993.

Compléments méthodologiques

L'analyse porte sur les dessins extraits du mensuel *Le Monde de l'éducation* qui mettent en traits des figures d'enseignants, de janvier 1989 à décembre 1994.

Choix de la période et du corpus

Le choix de la période s'explique pour deux raisons. D'une part, l'intention de saisir des représentations de l'enseignant d'aujourd'hui, d'autre part réunir un corpus de taille assez importante pour garantir sa saturation indépendamment des variations aléatoires tenant à la diversité des articles et dossiers traités. Celui-ci est constitué de l'ensemble des dessins mettant en traits au moins un enseignant de quelque degré que ce soit. La définition de l'enseignant dessiné n'est pas donnée au départ. Elle fait l'objet de la recherche initiale, exposée dans le corps du texte de la communication (12). Ainsi constitué, le corpus comprend 144 dessins, réalisés par 23 dessinateurs différents.

Analyse

Chaque dessin est considéré comme unité sémantique autonome, qu'il constitue une unité rédactionnelle isolée ou qu'il soit l'illustration d'un article. Le plus souvent réalisé par un dessinateur après qu'il ait pris connaissance du contenu du contexte rédactionnel, il est vu par le lecteur avant que celui-ci n'entame (ou évite) la lecture des articles. Il peut être considéré comme un message en soi. L'analyse porte principalement sur l'aspect visuel des éléments du corpus. En principe, la partie linguistique (article de contexte, légende, bulle) n'est pas directement prise en compte sauf quand sa lecture est indispensable à la bonne perception du dessin.

L'ensemble est traité de façon synchronique sans recherche d'une éventuelle évolution des images sur les six années visées. Les dessins reproduits dans notre texte le sont à titre d'exemples, en noir et blanc et parfois après réduction de leur format. Ils sont choisis pour illustrer des procédés rhétoriques indépendamment de toute analyse de type esthétique ou plastique.

12 - Cf. colloque « Images publiques des enseignants », INRP, 8-10 février 1995.

IMAGES DES ENSEIGNANTS DANS PLUS DE 40 FILMS DES ANNÉES 1942-1962 (1)

ÉVELYNE SULLEROT*

Résumé *Pour assurer la partie française d'une étude internationale portant sur l'image des enseignants dans les médias, E. Sullerot, en 1962, a visionné et analysé 42 films français présentant près de 400 enseignants, rôles principaux ou silhouettes secondaires. Cette population fictive peu réaliste compte quatre hommes pour une femme. Les instituteurs sont présentés comme des héros positifs, actifs, désintéressés, dans des films dramatiques. Les professeurs du secondaire et les universitaires jouent, dans des films comiques, les ridicules, niais, inoffensifs, décalés du réel; et dans des films dramatiques, des ratés amers et souvent psychopathes. Les auteurs de ces films, interrogés, ont avoué avoir ainsi réglé leurs comptes avec leurs mauvais souvenirs de collège. Les images des enseignants se trouvent ainsi anachroniques en même temps que caricaturées.*

Abstract *In 1962, so as to carry out the French part of an international study on the image of teachers in the media, E. Sullerot viewed and analysed 42 French films staging nearly 400 teachers in leading or minor roles. This fictitious and quite unrealistic population is composed of four men for one woman. Primary school teachers are presented as positive, active and disinterested heroes in dramatic films. In comic films, secondary school teachers and university professors perform ridiculous, simple, inoffensive characters disconnected from reality, while in dramatic films they are shown as bitter and often mentally disturbed failures. When interviewed, the authors of these films confessed to settling a score with the bad memories they had kept from school. The images of teachers are thus anachronistic as well as caricatural.*

* - Évelyne Sullerot, sociologue.

1 - Contribution au colloque « Images publiques des enseignants » organisé par l'INRP les 8 et 10 février 1995.

C'est en 1960 que George Gerbner, alors Professeur à l'Université d'Illinois (États-Unis), m'a chargée de la partie française d'une étude comparative menée en même temps dans dix pays (d'Amérique et d'Europe de l'Ouest mais aussi de l'Est, en dépit de l'épaisseur du rideau de fer à l'époque, grâce à la diplomatie de Gerbner, hongrois d'origine) dont l'objet était « *La représentation de l'enseignement et des enseignants dans les mass médias* ». Ma recherche comportait une analyse de contenu du traitement, par six quotidiens d'information, d'un fait divers concernant un enseignant, et surtout, l'analyse de 67 contenus de fiction, 42 films français réalisés entre 1942 et 1962 et 25 romans-feuilletons français parus dans les hebdomadaires de la presse populaire. Je devais, après avoir vu chaque film ou lu chaque roman, remplir une fiche perforée thématique comprenant une cinquantaine d'items relatifs au type d'enseignement représenté et, de plus, remplir une autre fiche analytique pour chaque personnage-enseignant, que celui-ci ou celle-ci ne soit qu'une silhouette dans le récit, ou qu'il ou elle soit le héros de l'intrigue, ou un second rôle peu important. Bien entendu, ces fiches devaient être rédigées en anglais, et d'après un guide de codage mis au point par Gerbner – très bien fait, mais hélas ! à partir des images américaines d'enseignants. J'ai donc analysé ainsi 393 enseignants de fiction, et c'est de cette population irréelle que je vais vous parler. (Habituellement, seuls les premiers rôles permettaient une analyse complète.)

Ces images d'enseignants, il faut bien mesurer la distance qui vous en sépare : ces personnages-enseignants sortent de films réalisés voici 33 à 53 ans. Or, même pour les années 1942-1962 qui les ont vus apparaître sur nos écrans, ces enseignants étaient « d'un autre âge ». Ils et elles sont bien habillés à la mode des années de la sortie du film, mais leurs manières, les leçons qu'ils donnent, les rapports qu'ils ont avec leurs supérieurs, avec les parents d'élèves et surtout avec les élèves – tout cela renvoie plutôt aux années 1910-1930... Cela m'avait beaucoup frappée quand j'avais visionné ces films, au début des années 60 : j'avais moi-même été professeur, une partie de ma famille était dans l'enseignement, j'avais quatre enfants scolarisés, – or je ne reconnaissais rien d'actuel dans ces films, qu'ils fussent comiques, donc un peu caricaturaux, ou dramatiques, à thème ou sentimentaux. Jusqu'à ce que j'aie interviewé certains des auteurs de ces films pour leur demander pourquoi ils avaient choisi le métier d'enseignant pour leurs personnages. Ils m'ont tous parlé de leur propre scolarité...

J'ai alors compris deux choses : 1. Pourquoi tant d'enseignants dans les contenus de fiction : c'est peut-être le métier le plus souvent représenté, bien plus souvent que les ouvriers ou les paysans qui étaient alors les catégories professionnelles dominantes ? C'est que tout le monde a été à l'école et a connu des enseignants, personnellement ! 2. Pourquoi ces représentations sont-elles à ce point décalées dans le temps, démodées, et dessinées d'un trait, comique ou dramatique, forcé ? Chaque auteur puise dans ses souvenirs, heureux ou malheureux, règle ses comptes personnels ou se complaît dans la nostalgie.

Ce biais psychologique ajoute à l'irréalisme sociologique des représentations d'enseignants. Mes 393 personnages, sortant de ce prisme déformant, composaient un curieux tableau de l'enseignement en France. Qu'on en juge :

■ Pour les personnages de films, quatre fois plus d'hommes que de femmes, alors même que certains films se déroulaient dans des établissements de filles... C'est une constante de tous les films de tous les pays et époques : ils comptent davantage de héros masculins que féminins (c'est ce que nous avons trouvé aussi dans la grande étude que nous avons faite avec Edgar Morin au CECMAS sur l'ensemble des personnages de l'ensemble des films français 1961-1962 : trois hommes pour une femme). Le biais pour les personnages-enseignants est accentué par le fait que les auteurs (hommes) de films ont été dans des écoles et lycées de garçons uniquement, – alors que dans les années 45-65 les écoles primaires étaient mixtes, ainsi que la plupart des établissements secondaires de province.

■ L'enseignement est divisé en deux mondes absolument distincts : le primaire d'un côté ; le secondaire et le supérieur (peu représenté) de l'autre. Ils ne se connaissent pas : il est très rare de voir un instituteur et un professeur dans le même film. En ce cas, ils se chipotent sans cesse, le professeur, suffisant, écrase l'instituteur de son mépris, mais c'est l'instituteur qui est sympathique.

■ En effet, à quelques exceptions près (*L'assassinat du Père Noël*), instituteurs et institutrices sont éminemment sympathiques, qu'ils soient jeunes ou vieux. Ils apparaissent le plus souvent dans un cadre rural, village ou bourg, où ils font figures de notables, bien que pauvres, sans terres dans un monde paysan qui « possède », sans fonds de commerce, sans appuis. Mais ils et elles ont « de l'instruction », plus que les parents de leurs élèves. Dans plusieurs films et dans quasiment tous les feuilletons, l'intrigue nous présente trois personnages : le riche, propriétaire, ou industriel, souvent noble, maire du village ; le curé, bien brave mais un peu bête, entouré de quelques vieilles femmes et de quelques enfants de chœur turbulents, cherchant à ramener son troupeau égaillé vers son territoire – l'église – ; et enfin l'instituteur, en même temps secrétaire de mairie, avec son territoire à lui peuplé d'enfants, et toutes les affaires qu'il résoud. Il (ou elle) est honnête, droit, courageux, intelligent. Il ou elle adore son métier, aime les enfants, les aide, joue les assistants sociaux (*La maternelle*). Il déjoue les intrigues, sauve la communauté de quelque péril (*Bonjour jeunesse*), il est du côté de la raison contre la superstition (*Le cas du Docteur Laurent*, *La route Napoléon*, *L'École buissonnière*), de la science, de la technique. Il est souvent beau et sportif, elle est souvent jolie et danse bien. Mais comment trouver à se marier quand on est à la fois plus pauvre et plus instruit que ses congénères (*Manon des sources*, *Gaz-Oil*, *Une fille dans le soleil*) ou qu'on aime trop son métier (*La maternelle*) ? Les instituteurs vieux sont un peu le père (ou la mère) de tous au village, de toutes les générations qui se sont succédées sur les bancs de l'école. À la retraite, ils parlent au forgeron quadragénaire ou à la mercière comme à des gamins qu'on

morigène sans vergogne (Larquey a incarné plusieurs vieux instits, et dans *Crésus*, c'est une extraordinaire vieille actrice). On ne peut clore ce chapitre sans remarquer combien rares sont les instituteurs comiques. En revanche, les inspecteurs sont presque toujours odieux et grotesques, et les représentants du Ministère, ridicules.

■ Le tableau change du tout au tout quand on observe la galerie des professeurs. Ou ils sont comiques et ridicules, ou ils sont tragiques et un peu dérangés, qu'ils soient victimes ou qu'ils soient bourreaux (assassins... même!). Les établissements où ils enseignent sont bizarres, pensionnats louches, Sorbonne de fantaisie (avec Fernandel enseignant la philosophie – *Le Caïd*), externats genre *Topaze*...

L'acteur qui avait le plus souvent incarné des professeurs, dans mon échantillon, était Darry Cowl... (*Le Petit Prof*, *Ce joli monde*, *La Française et l'amour*, etc.). Le suivait de près : Fernandel ! Dans plusieurs films comiques, on oppose des gangsters costauds et taciturnes, montant des coups pas possibles, qui sont contrariés dans leurs plans, et finalement démasqués, à un professeur huluberlu, bavard, émaillant ses discours de citations latines, gringalet et dans la lune. Ou bien alors le professeur (ogrégé s'il vous plaît) campe le Français moyen avec ses petites manies mesquines (*Papa, Maman, la bonne et moi*) toujours loquace et pontifiant. Comme type du Français moyen, choisir un agrégé, cela en dit long sur le peu de cas dans lequel on tient les plus hauts diplômés, et surtout, sur la place médiocre dans l'échelle sociale – moyenne, très moyenne – conférée au professeur.

Mais, à côté des ratés glorieux des films comiques qui finissent par arrêter l'ennemi public n° 1 ou par séduire une femme du monde, il y a la cohorte des ratés tragiques qui eux et elles, finissent mal. Les professeurs des films tragiques ne sont presque jamais sympathiques, rarement honnêtes. En ce cas, ce sont des idéalistes fumeux (*L'homme aux clefs d'or*, *Avant le déluge*) qui font le malheur de leurs proches et ne comprennent rien aux jeunes, qu'il s'agisse de leurs propres enfants, ou de leurs élèves. Tous semblent être professeurs par raccroc, à la suite d'un échec, et être ressentis par leur entourage comme des ratés sociaux, des gagne-petit, des minables (*Je reviendrai à Kandara*, *Tous peuvent me tuer*, *La vie en rose*, *Le miroir à deux faces*, *La mort de Belle*, etc.). Pas les femmes, me direz-vous, car à l'époque, être professeur représentait indéniablement une réussite sociale pour une femme. Hélas ! les femmes professeurs sont des homosexuelles, des perverses ou des criminelles (*Olivia*, *Les Diaboliques*).

Je faisais état, à l'instant, du décalage temporel qui déguisait l'enseignant des années 20 en enseignant des années 50, à cause des souvenirs déformants du réalisateur. Mais on trouve tout de même des thèmes ou des styles qui sont correctement « datés ». Ainsi, durant les années 55-65, c'est à l'emprise grandissante de l'influence psychanalytique et de ses formes vulgarisées, à la préoccupation de la sexualité derrière le personnage social, laquelle devient alors obsessionnelle avant d'ouvrir sur le libéralisme sexuel, c'est à ce climat qui va crescendo jusqu'en 1968

que nous devons tous ces professeurs impuissants, jaloux, détraqués sexuels. On laisse entendre clairement que, demeurés dans les murs de l'école toute leur vie, ils ne sont jamais devenus des hommes (*La mort de Belle*). Comme je demandais à un réalisateur pourquoi il avait ainsi châtré ses personnages-professeurs, il m'a répondu par des souvenirs de potache : « Comment voulez-vous qu'il en aille autrement ? Nous, on était là, devant eux, obligés de bosser, privés de sorties, travaillés de désir mais sans vie sexuelle, et vous voudriez qu'eux, les profs, on accepte volontiers qu'ils aient le bouquin pour les réponses aux interros, qu'ils nous punissent comme des gamins, et qu'en plus ils aient de belles gonzesses et une vie amoureuse ? Allons donc ! C'est si bon de se venger... »

Il n'empêche que cette galerie d'impuissants et de détraqués sexuels, professeurs dans les films, s'est révélée une spécialité française... Lors du dépouillement des fiches perforées codant les professeurs héros de films des dix pays de l'étude Gerbner, aux items relatifs à l'équilibre psychique et à la vie amoureuse, les personnages-profs de lycée français étaient bien les seuls à accuser un tel pourcentage de « brinzingues » et d'amants ratés. Cela a même beaucoup fait rire George Gerbner : le mythe du « latin lover » lui-même s'évaporait surtout en comparaison de ces héros positifs absolus qu'étaient les professeurs dans les films soviétiques... On comptait, dans les films américains, une institutrice hystérique et plusieurs du genre vieilles filles desséchées, ainsi qu'en Italie deux professeurs femmes assez névrosées, mais c'est tout. Aucun professeur meurtrier, comme dans l'échantillon français (*La mort de Belle*, *Les Diaboliques*).

Autre spécificité française : les enseignants des films dépendent des inspecteurs qui figurent l'administration tatillonne et souvent injuste, tandis que les parents d'élèves n'ont guère de pouvoir sur la carrière des professeurs, alors que dans les films américains les rapports entre enseignants et *trustees* sont souvent présents, mais surtout les toutes puissantes PTA (*Parents Teachers Associations*).

41

En résumé, il m'était apparu évident que l'image du professeur était en crise (« les chers professeurs » de la guerre d'Algérie si vilipendés). Certes le nombre des candidates au CAPES et à l'agrégation ne cessait d'augmenter, mais quand un métier se féminise... Au contraire, l'image de l'instituteur était idyllique, et on comptait de moins en moins de candidats – et même de candidates.



LA REPRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS DANS LE CINÉMA FRANÇAIS (1964-1994)

Guy GAUTHIER*

Résumé Les enseignants du cinéma ne sont plus sommés de changer le monde, le message humaniste de l'instituteur participe désormais plus de la nostalgie de l'enfance ou de l'adolescence que de la réaffirmation d'une mission. L'instituteur « 3^e République » a vécu, bien qu'il soit affecté surtout aux communautés rurales ou projeté dans le passé. Il a des problèmes avec l'opinion, plus qu'avec les élèves. À l'opposé, les enseignants du second degré sont intégrés dans le monde moderne, urbain et contemporain. Leurs relations avec les élèves sont une projection du rapport adultes-adolescents qui se nourrit de conflits, de fantasmes sexuels, de crises, de rêves de jeunesse, ambiance idéale pour les dépressions psychiques. Il ne fait pas bon être femme et prof, surtout de lettres, dans le cinéma français, mais les hommes ne sont pas épargnés, victimes en leur âge mûr de la séduction perverse ou innocente des adolescentes.

Abstract Teachers as they are featured in films are no longer expected to change the world; the humanistic message of the primary school teacher has now more to do with a nostalgia of childhood or adolescence than with a reassertion of a mission. The "Third Republic" school master has become irrelevant even though he is mainly associated with rural communities or thrown back into the past. He has problems with public opinion rather than with the pupils. On the other hand, secondary school teachers are integrated in the contemporary, urban, modern world. Their relationship with the pupils are a reflection of the adult-adolescent relationship which lives on conflicts, sexual fantasy, crisis, dreams of a lost youth, the ideal conditions of psychic depression. Women teachers, especially if they teach literature, have a hard time in French cinema, but men are not spared either, victimised in their middle age as they are shown, by the perverse or innocent seduction of adolescent girls.

43

* - Guy Gauthier, critique et écrivain de cinéma.

En trente années, environ quatre-vingt-dix films ont introduit, en premier ou second rôle, en comparse ou en silhouette, un personnage d'enseignant, homme ou femme, instituteur ou professeur, du public ou du privé. Ce sont ces personnages qui vont servir à établir une typologie de la représentation d'une profession, dans ses rapports avec les élèves comme dans ses rapports avec l'environnement social. Cette galerie ne peut être livrée à simple statistique sans tenir compte d'une autre distinction plus fuyante, selon que l'enseignant est vu en tant qu'enseignant – quelqu'un qui intervient dans le cadre d'une institution aux fonctions bien définies –, ou en tant qu'individu pourvu, sans autre précision, d'une identité professionnelle sans incidence sur la conduite du récit. Cette donnée narrative ne concerne pas les seuls enseignants, elle pourrait tout aussi bien s'appliquer à n'importe quelle profession.

Il convient donc, pour au moins débroussailler la question, de distinguer entre personnages (pauvres d'une identité professionnelle spécifique) et rôles (intervention dans le récit). La fonction narrative d'un enseignant ne va pas de soi, à la différence de celle d'un détective dans un film policier ou d'un shérif dans un western. Éliminons le côté narratif pour ne retenir que la fonction sociologique. La diversité des situations peut alors se ramener à deux rubriques :

- l'enseignant dans sa relation avec les élèves, qui peut être, ou bien classiquement professionnelle (discipline, pédagogie, etc.), ou bien sentimentale, phénomène peu abordé, sauf de façon allusive, avant les années 60 ;
- l'enseignant dans ses rapports avec la société (parents d'élèves, population en général, conventions sociales), qui ont beaucoup évolué depuis que les instituteurs et les professeurs, ont cessé pratiquement d'être perçus comme des agents de changement social (1).

44

Il va de soi que le partage n'est pas aussi net d'un film à l'autre. Le même film peut donc se retrouver plusieurs fois. Dans certains cas, ces deux catégories, présentées de façon diffuse, sont escamotées par la fonction narrative : *P.R.O.F.S.* est par exemple un prétexte à gags qui se voudraient désopilants. Comme tout le monde a été élève, le risque d'incompréhension qui existe avec des milieux plus fermés est exclu.

L'image de l'enseignant, qui sous-tend implicitement les situations de base, a beaucoup évolué depuis l'instituteur dévoué (*Nous les gosses*, 1941) jusqu'au professeur désinvolte (*P.R.O.F.S.*, Patrick Schulman, 1986), mais aussi depuis le pion ahuri (*Topaze*, 1932) jusqu'à l'instituteur écolo (*L'arbre, le maire et la médiathèque*, 1993). Il faut ajouter que le cinéma français répugne à approcher de trop près les

1 - *L'école buissonnière* relevait de cette croyance qu'un individu éclairé pouvait accélérer l'évolution d'une communauté rurale (voir aussi *Le cas du Dr Laurent*, du même auteur). Toutefois, le cas le plus exemplaire de l'influence d'un individu en période prérévolutionnaire reste *Un médecin des Lumières*, de René Allio. Donc un médecin.

problèmes d'actualité. Une tendance qui remonte loin, sans doute au théâtre classique, privilégie les sentiments intimes et les situations à prétention universelle par rapport à l'approche des « problèmes ». Ainsi, les moments historiques réputés « explosifs » (mai 1968, par exemple) ne suscitent pas une floraison de films centrés sur les universités. Même constat pour les crises scolaires que traverse épisodiquement la société française, et qui ont d'importantes répercussions sur l'édition. Le quasi-silence du cinéma français sur les guerres coloniales est dû à cette réticence de la matière historique dans le contemporain autant qu'à la mauvaise conscience des intellectuels français. Le cinéma français, à la différence de son homologue américain, répugne autant à l'expérience concrète qu'au débordement mythologique.

NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET SPÉCIALITÉS

Éliminons l'enseignement supérieur, pratiquement absent de notre liste, à l'exception d'un professeur de surcroît secrétaire d'État aux Universités, en désaccord politique avec sa maîtresse, qui occupe un poste important dans le patronat (*L'état de grâce*, Jacques Rouffio, 1987). Restent les instituteurs(trices) et professeurs du secondaire, ceux-là pouvant être classés en fonction de la période historique où ils sont situés, ceux-ci selon leur spécialité.

Les instituteurs

Les instituteurs(trices) « à l'ancienne ». Les instituteurs du début du siècle revivent dans deux adaptations de Marcel Pagnol : *La gloire de mon père* (Yves Robert, 1990), avec une figure assez conforme à la convention de rigidité et d'anticléricalisme ; *Manon des sources* (Claude Berri, 1987), dans lequel le jeune instituteur incarne une alternative d'intégration sociale pour une fière sauvageonne exclue de la communauté villageoise.

Haro ! (Gilles Béhat, 1978) introduit au début des années 20, dans l'immédiat après-guerre, le personnage de l'institutrice rurale en rupture avec le milieu du fait de sa liaison avec un ancien combattant. À la fin des années 30, c'est encore l'institutrice qu'on retrouve, cette fois dans un univers colonial étouffant où elle représente le seul élément sain, ou même simplement normal, parmi des Blancs en pleine déchéance (*Coup de torchon*, Bertrand Tavernier, 1982). Le rôle de l'instituteur en milieu colonial est encore salvé, cette fois dans les Antilles, à travers la fonction libératrice de l'école (*Rue Cases Nègres*, Euzhan Palcy, 1984).

De la Résistance émergent deux figures contrastées, celle d'un instituteur jovial et anticlérical (*La ligne de démarcation*, Claude Chabrol, 1966), celle, tragique d'un instituteur mort sous la torture après dénonciation, pour avoir défendu une jeune

juive alsacienne, qui sera elle-même violente et assassinée par des résistants de la dernière heure (*Douce France*, François Chardeaux, 1986) (2).

Insérons dans cette rubrique l'instituteur d'après 1945, plus ou moins gentiment brocardé pour son côté désuet, tel celui de *La communale* (Jean Lhote, 1966). C'est que « l'instit » est emblématique à sa manière, aux côtés de quelques personnages pittoresques, d'une France d'antan, sur laquelle on porte un regard nostalgique. La série télévision qui porte ce titre en fait une sorte de justicier, mais dans un milieu profondément ancré dans le terroir.

Instituteurs d'aujourd'hui. On les retrouvera dans les rubriques suivantes en remarquant dès maintenant que les institutrices sont plus exposées aux situations personnelles difficiles (avortement, amours impossibles, résistance du milieu), ce qui les rapproche partiellement de leurs collègues du secondaire.

Les professeurs du secondaire

Pratiquement absent des films à coloration historique (en gros, qui traiteraient de situations d'avant 1960), à l'exception de cet original qui enseigne *Andromaque* dans une arrière-salle de café parce que l'école a été détruite (*Uranus*, Claude Berri, 1990), le « prof » se distingue de l'« instit » par sa spécialité, même si celle-ci n'intervient en aucune manière dans l'intrigue. Un simple survol permet déjà de noter d'étranges déséquilibres.

Les professeurs de lettres, ou de matières dites « littéraires ». Tout se passe comme si l'enseignement se réduisait à ces matières. Les deux professeurs d'histoire (*Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000*, Alain Tanner, 1977 ; *La fracture du myocarde*, Jacques Fansten, 1991) et le professeur de géographie (*Debout les crabes, la mer monte*, Jacques Grand-Jouan, 1984) doivent de toute évidence leur présence à leur statut de « littéraires », convention irritante, mais dominante. Quant aux professeurs de lettres au sens strict, ils sont omniprésents, hommes ou femmes, généralement dans des situations où les lettres n'ont pas grand chose à voir. Nous les retrouverons.

Les professeurs de philosophie. Les films d'Éric Rohmer faussent un peu les statistiques (*Ma nuit chez Maud*, 1969 ; *Contes de printemps*, 1990). Les « profs de philo » n'en sont pas moins surreprésentés par rapport à leur importance numérique.

Les autres. Le seul professeur de mathématiques, en dehors des films centrés sur les élèves où le collectif « professeurs » fournit la figuration, est un séduisant jeune

2 - Ne pas confondre avec le film de même titre de Malik Chibane (1995), l'utilisation du titre de la chanson de Trénet dans les deux cas procédant du même désenchantement.

homme, objet d'une rivalité amoureuse entre une mère et sa fille dans une pochade d'une rare insignifiance (*Le temps des vacances*, Claude Vital, 1979). Les autres, de diverses disciplines, sont de simples silhouettes dans des galeries de portraits en arrière de l'agitation ou de la turbulence lycéenne (*On n'arrête pas le printemps*, René Gilson, 1972; *Diabolo menthe*, Diane Kurys, 1978; *Le bahut va craquer*, Michel Nerval, 1981, etc.).

Enseignants sur la marge

La profession enseignante se retrouve aussi hors des domaines et des disciplines classiques. Écoles d'enfants de troupe (*Allons z'enfants*, Yves Boisset, 1981; *L'année de l'éveil*, Gérard Corbiau, 1991), écoles d'audiovisuel (*Et pourtant elle tourne*, François Raoul-Duval, 1982), écoles de danse (*L'araignée de satin*, Jacques Baratier, 1986), offrent ainsi un cadre moins familier, mais qui ne permet guère de renouveler le genre, pas plus que l'arrivée de professions moins traditionnelles (éducateurs, animateurs, etc.).

Les religieux

L'enseignement privé ne se distingue de l'enseignement public que dans deux cas : ce qu'on appelle familièrement la « boîte à bac », adaptation modernisée de la pension façon *Topaze* ou *Les diaboliques* (*Cours privé*, Pierre Granier-Defferre 1987); le collège religieux de tradition, dans lequel la figure de l'enseignant, qu'elle soit positive ou négative, est occultée par celle du « père », généralement un jésuite. Deux personnages sont emblématiques de cette ambivalence : le père Lauzon, dans *Les amitiés particulières* (Jean Delannoy, 1964) et le père Jean, qui, durant l'occupation, cache dans le collège des enfants juifs, ce qui lui vaudra la déportation et la mort (*Au revoir les enfants*, Louis Malle, 1987). La période de la guerre, situation exceptionnelle, donne les personnages les plus forts : c'est aussi le cas de Roland, l'instituteur déjà cité de *Douce France*, film sorti la même année que le film plus connu de Louis Malle.

MAÎTRES ET ÉLÈVES

Vie professionnelle

Certains films d'inspiration documentaire ou militante ne sont pas consacrés à l'enseignant en tant que personnage, mais à l'institution scolaire dans son ensemble. Les enseignants y apparaissent tributaires d'un système qu'ils peuvent tout au plus aggraver ou tempérer, mais non réformer. Les films de Jean-Michel Carré, dont il faut aussi évoquer l'œuvre télévisuelle, en partie consacrée aux différents niveaux du

système éducatif (*Le ghetto expérimental*, 1971-1974 ; *L'enfant prisonnier*, 1976 ; *Caca boudin ou la machine à tuer la parole*, 1981 ; *On n'est pas des minous*, 1986) sont représentatifs de ce point de vue. *Alertez les bébés* (1979) est une charge contre l'école progressiste, renvoyée dos à dos avec l'école traditionnelle mise en cause dans *L'enfant prisonnier*. Le maître autoritaire, pris à partie dans ce dernier film, ne semble pas plus acceptable que le maître qui tente de se libérer des vieilles méthodes pour retomber dans une autre pédagogie tout aussi répressive. Le film mêle épisodes de style fictionnel, burlesques et caricaturaux, et des interventions plus mesurées de spécialistes comme Liliane Lurcat. *Votre enfant m'intéresse* (1982) propose une vision historique de l'enseignement qui ne laisse guère de chance à l'enseignant, dont la bonne volonté et la sincérité sont, dit en substance le film, souvent piégées. C'est aussi le propos d'un film antérieur, tout aussi post-soixante-huitard : *L'école sauvage* (Costa Natsis & Adam Pianko, 1974). Il s'agit de l'école Decroly, univers privilégié, sans enseignant visible, mais tapi dans l'ombre pour mieux exercer le contrôle social. « *Les sociétés de répression, dit le commentaire dialogué, utilisent plus volontiers la violence discrète et invisible, appelée persuasion. Dans ces conditions, un enseignant est le plus souvent « à 89 % un gardien de l'ordre, et à 11 % un bavard.* »

Un film atypique, où d'ailleurs l'enseignant intervient peu, mérite un traitement à part : *Les enfants* (Marguerite Duras, 1985). Un élève, sujet parfaitement imaginaire, mais porte-parole de l'auteur, accumule un savoir encyclopédique aux portes des écoles et des universités tout en refusant d'y entrer. « *Pourquoi étudier, dit-il, ce n'est pas la peine.* »

Plus rarement, le film de fiction s'intéresse à la vie des enseignants dans leur classe, même si celle-ci n'est pas le sujet du film. Dans *Qu'est-ce que tu veux, Julie ?* (Charlotte Dubreuil, 1977), Jacques, instituteur dans un village de Provence, a introduit dans sa classe les méthodes de la pédagogie active, sous l'influence de Julie, une Parisienne qui s'est retirée pour vivre en communauté selon la mode des années 70. La morale de la communauté se heurte à la morale traditionnelle du village, les méthodes pédagogiques de Jacques sont mises en accusation et lui-même est déplacé, la communauté se disperse. Vie professionnelle et vie privée interfèrent.

C'est aussi le constat, mais à un tout autre niveau, que fait Alain Resnais avec *La vie est un roman* (1983), film d'une grande richesse qui déroule parallèlement trois histoires sur un thème unique : on ne fait pas le bonheur des autres, en tout cas pas sans eux. Élisabeth Rousseau, jeune institutrice, participe avec enthousiasme à un colloque sur le thème de « l'éducation de l'imagination ». Vaste programme en vérité, assez typique d'un certain type de colloques de ces années-là, et qu'on ne s'étonne pas de voir terminer sur un échec, après des péripéties aussi bien amoureuses que pédagogiques. Tout ceci ne doit pas faire oublier l'architecture d'ensemble d'un film somptueux, pour qui la pédagogie n'est qu'une figure de l'utopie parmi d'autres.

On peut retenir comme typiques d'une célébration de l'antipédagogie les films qui vantent les charmes et les mérites de la fraude et du système D : *Les sous-doués* (Claude Zidi, 1980) ; *Les diplômés du dernier rang* (Christian Gion, 1983). La tendance se manifeste plus sournoisement dans d'autres films.

Vie professionnelle, vie privée

Il est un thème qui a bien plus retenu l'attention des cinéastes : les rapports amoureux maîtres-élèves. Il n'est pas sûr que l'enseignant soit particulièrement visé, mais les rapports qu'il entretient obligatoirement avec des adolescents fournissent la matière d'histoires plausibles sur des transgressions de codes sociaux. À l'arrière-plan se devine l'ombre de Lolita, ou d'une façon générale, la fascination que certains adultes, hommes ou femmes, éprouvent pour des adolescents, ou même des enfants. Beaux sujets de situation scandaleuse, qui mettent en cause sexualité et morale, d'autant plus productifs que l'enseignant est plus qu'un autre sous surveillance sociale. Tout autant qu'à la critique, il est exposé... à la récupération narrative. Retenons quelques titres qui rendent compte de différents cas illustrés par des films, en soulignant à quel point ce thème nous éloigne de la vision de l'enseignant dans le cinéma d'avant 1960.

Mourir d'aimer (André Cayatte, 1971) est la transposition transparente dans la fiction d'une affaire qui avait défrayé la chronique après 1968. Georges Pompidou avait même à cette occasion cité Paul Éluard au cours d'une conférence de presse après le suicide de Gabrielle Russier. Devenue Danièle dans le film de Cayatte, c'est un jeune professeur de lettres aux méthodes progressistes. Dans le cours des événements de mai, elle milite avec un libraire, et devient amoureuse du fils, au scandale des parents qui partent plainte. Condamnée, repoussée de partout, elle se donne la mort.

49

La clé sur la porte (Yves Boisset, 1979) est l'histoire de Marie Arnault, professeur de lettres, mariée, mère de famille, dont le mari est souvent absent. Elle compense sa frustration – c'est ainsi que le film analyse implicitement sa situation – en tentant de se rapprocher de ses élèves, en parlant de leurs problèmes, et en les accueillant chez elle à toute heure ainsi que les amis de sa fille. Un lycéen nouveau venu dénonce cette « démagogie », Marie s'enfoncé peu à peu dans la déprime. Finalement, contre toute attente, les choses s'arrangent, et les élèves lui font le « cadeau » de l'appeler désormais « Marie ».

Il ne fait pas bon être femme et prof, surtout de lettres, dans le cinéma français. En voici encore une, dans *Une semaine de vacances* (Bertrand Tavernier, 1980). « *Nous avons voulu, dit le réalisateur, parler doucement, modestement, sans démagogie ni fausse dramatisation, d'un personnage aux prises avec ce qui nous hante tous : l'éducation... Nous avons voulu nous mettre à l'écoute de cette jeune femme qui*

tente de murmurer ses doutes, et des gens qui l'environnent. » Des doutes et des difficultés, Laurence en a son lot, aussi bien avec son compagnon Pierre, un garçon solide qui comprend mal sa déprime chronique, qu'avec ses élèves et leurs parents. Pourtant, elle ne pourra se résoudre, comme sa collègue et amie Anne, à quitter ce métier. Une autre Marie (*Je parle d'amour*, Madeleine Hartmann-Clausset, 1980), plus éloignée des élèves, mais aussi malade de l'enseignement, n'a d'autre issue que de raconter au psychanalyste ses échecs et le drame de sa solitude. La psychanalyse semble en dernier recours le remède au malaise des profs. Pour montrer la généralisation du mal, précisons qu'il n'épargne pas l'enseignement privé : Jeanne (*Cours privé*, Pierre Granier-Deferre, 1987) est victime d'une conspiration montée par un élève amoureux, et s'en sort de justesse pour l'*Happy End* de rigueur.

Les hommes, à leur manière, ne sont pas épargnés, victimes en leur âge mûr de la séduction perverse ou innocente des adolescentes. Sans aller jusqu'à se mêler aux jeux amoureux d'adolescents (*Jeans Tonic*, Michel Patient, 1984), cas extrême qui révèle néanmoins les ambiguïtés qu'un certain cinéma tend à banaliser dans les représentations, on note une plus grande fréquence d'apparition du thème « Lolita au lycée ». Ainsi, dans *Noce blanche* (Jean-Claude Brisseau, 1989), François, un professeur de philosophie quinquagénaire, âge fragile semble-t-il, est séduit par Mathilde, adolescente à problèmes, à qui il donne, par pitié d'abord, des cours de rattrapage. Le scandale éclate, François est muté, tandis que la jeune fille se laisse mourir de faim. C'est plutôt pour défier les conventions de son milieu que Camille (*La petite allumeuse*, Danièle Dubroux, 1987) exerce sa séduction, avec succès, sur Jean-Louis, professeur de lettres quadragénaire, collègue et ami de son père. Jean-Louis affronte toutes les phases de l'humiliation avant de retrouver la jeune fille en Afrique, très loin du lycée.

50

Finalement, la condition enseignante semble être traitée avec plus d'intensité par les cinéastes en raison de la proximité qu'elle implique fantasmatiquement entre adultes et adolescents.

ENSEIGNANTS ET SOCIÉTÉ

Quels sont les rapports des enseignants avec la société, indépendamment de leur rôle strictement pédagogique, de leurs aventures sentimentales, et de leurs débâtres ?

Comme dans la rubrique précédente, on peut distinguer grossièrement deux cas : le rôle d'agents sociaux prêté aux enseignants ; les difficultés d'une vie privée dans un métier plus que d'autres soumis au jugement de l'opinion publique.

Du militantisme à l'interpellation

Il y a longtemps que l'instituteur et le professeur ne sont plus sommés de changer le monde, ou de travailler à ce qu'il aille un peu moins mal. Le « hussard noir » de la Troisième République est aussi loin de nous que *Le premier maître* (3), qui apportait la lumière et la vérité dans la steppe kirghize, Il reste encore cependant quelques velléités d'intervention hors de l'école, ne serait-ce qu'en son nom, ou en souvenir d'une mission passée. Qu'en est-il dans les films ?

Les situations historiques exceptionnelles, en dehors de la Résistance (*La ligne de démarcation*, *Douce France*, *Au revoir les enfants*, *Les Turlupins*, film de Bernard Revon de 1979, qui a pour cadre un collège religieux) sont peu exploitées. Seule, Anne, l'institutrice de *Coup de torchon*, assure la présence de l'instituteur colonial, oublié depuis les indépendances ; la *Coopération*, relais possible, ne fournit guère qu'un cadre-prétexte pour les aventures sentimentales d'un professeur, de lettres évidemment (*Blancs cassés*, Philippe Venault, 1989), tandis que la recherche d'un ailleurs, ne parvient pas à satisfaire un ancien professeur de philosophie exilé en Israël (*Pour Sacha*, Alexandre Arcady, 1991).

Le message humaniste de l'instituteur dans la tradition républicaine (*L'argent de poche*, François Truffaut, 1976) participe plus de la nostalgie de l'enfance que de la réaffirmation d'une mission. L'instituteur Troisième République, blouse grise et convictions ancrées, semble ne pas avoir survécu à la caricature qu'en fit Eugène Ionesco, dans *Le rhinocéros*, pièce de théâtre de 1959.

Il faut bien chercher pour trouver un enseignant en révolte contre la société pour le bien, du moins le pense-t-il, de ses élèves. Il s'agit cependant d'un film atypique, d'un cinéaste iconoclaste et provocateur. Armand Saint-Just (sic), professeur (de lettres) excédé des soirées télévision qui empiètent sur le sommeil de ses élèves, entreprend, avec l'aide d'un professeur d'éducation physique et d'un droguiste ingénieux, de saboter les antennes. La police ne réussissant pas à capturer les coupables, le directeur de l'ORTF adresse un appel pathétique aux téléspectateurs qui se mettent en chasse sur les toits (*La grande lessive*, Jean-Pierre Mocky, 1969). L'année de production n'étonnera personne.

Marc Rossignol, l'instituteur de Saint-Juire, dont le maire veut abattre un saule centenaire pour y construire une médiathèque (*L'arbre, le maire et la médiathèque*, Eric Rohmer, 1993), se compare, signe des temps, en combattant écologiste, non pas en théorisant, mais en intervenant dans une circonstance particulière. Il est loin le temps de l'instituteur kirghize qui abattait le seul arbre de la région pour construire son école (*Le Premier Maître*).

3 - Andrei Mihalkov-Kontchalovski, URSS, 1965.

Le mal d'être des enseignants, d'après certains films, serait de vivre sous surveillance clandestine, de la population pour les instituteurs ruraux, des parents pour les professeurs, ce qui complique les rapports déjà difficiles avec les élèves.

Ce malaise, parfois projeté dans le passé avec l'arrière-pensée d'en tirer des leçons pour le présent (*Haro!*), s'exprime de plusieurs manières. La plus démonstrative, conduite par André Cayatte d'après un livre de Jean Cornec (*Les risques du métier*, 1968) procède d'une technique de plaidoirie caractéristique du réalisateur, qui poursuivra sur un sujet voisin avec *Mourir d'aimer*. À la différence de Danièle, Doucet, instituteur dans une bourgade de Normandie, n'a pas à se défendre d'une liaison réelle condamnée par l'opinion publique, mais d'accusations calomnieuses (tentative de viol sur une élève et liaisons féminines). Ce ne sont pas les rapports avec les élèves qui sont en cause, mais les fantasmes des parents (4), suivis par une population toujours portée à croire ce genre d'accusations, même si l'accusé est au-dessus de tout soupçon.

Toujours en raison des accusations rapides qui circulent dès que la sexualité est en cause, les femmes sont sous surveillance renforcée en cas de grossesse impassible à expliquer hors de la situation conjugale. Si la question n'est qu'abordée par Luc Moullet (*Anatomie d'un rapport*, 1977), elle est plus directement évoquée dans un film de Claude Autant-Lara consacré à une femme médecin. Celle-ci pratique elle-même l'avortement d'une jeune institutrice qui craint, ayant eu la rubéole, de donner le jour à un enfant infirme. C'était en 1966, bien avant la loi Veil (*Nouveau journal d'une femme en blanc*) (5).

52

Dans *Le boucher* (Claude Chabrol, 1970), le personnage d'Hélène, directrice d'école, s'il ne vise pas au « typique », qui fausse souvent les représentations professionnelles à l'écran, met en évidence la difficulté des rapports entre l'enseignante célibataire et le villageois fruste, comme si la condition enseignante, surtout pour les femmes, obligeait à une vie en marge, à un engagement interdisant toute « mésalliance ». L'institutrice, par définition plus présente dans la France rurale que sa collègue de l'enseignement du second degré, est ainsi implicitement condamnée à la solitude, à moins d'être mariée avec un instituteur, ou, à la rigueur, avec un fonctionnaire de rang « honorable », exerçant éventuellement au chef-lieu de canton voisin. Le scénario de *La palombière* et celui de *Haro!* sont en fait construits sur cet isolement sentimental. Il s'ensuit un statut qui n'est pas sans rapport avec celui

4 - Jean Cornec, qui a inspiré le film, était à l'époque président de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE), dite pendant longtemps « fédération Cornec ».

5 - Autant-Lara, député européen du Front national vers la fin de sa vie, n'a pas toujours eu les mêmes positions.

des religieuses, d'autant plus que l'on attend une conduite à la fois d'abnégation et respectabilité. Les films cités précédemment fonctionnent à l'opposé sur la subversion de cette règle non formulée. Le personnage d'Hélène dans *Le boucher* doit sa force à l'équilibre qu'elle maintient sans machiavélisme entre son attirance physique pour Popaul et la retenue à laquelle elle s'astreint, entre sa réticence à dénoncer un coupable probable, et sa compréhension miséricordieuse. Hélène, finalement, pourtant issue de l'imagination d'un cinéaste iconoclaste, est assez représentative du statut imaginaire de l'institutrice. Il faudrait le compléter en négatif par le personnage de Melle Lajoie (*Le maître d'école*, Claude Berri, 1982), l'institutrice dépressive et incapable qui se jette au cou de son collègue, tente de se suicider, tandis que le délégué syndical s'oppose à ce qu'on prenne sa classe en charge. Les instituteurs de ce film, à l'exception de Gérard, personnage principal qui démontre qu'on peut très bien pratiquer ce métier sans y être préparé, illustrent une autre conception de la représentation des enseignants, fonctionnaires bornés et mesquins, tout au plus bons à fournir aux scénaristes des situations sur lesquelles il est de bon rendement présumé de broder quelque intrigue bonale, à base de crises ou de gags.

CONCLUSION : IMAGES DE L'ENSEIGNANT

La représentation de l'enseignant dans les films dépend largement, à la différence de celle de la plupart des professions, de la biographie des cinéastes : tous ont eu affaire à des instituteurs, puis à des professeurs de diverses disciplines, au cours de leur enfance et de leur adolescence, périodes marquantes dans une vie. Souvenirs attendris des heures joyeuses (plutôt avec les copains qu'avec les profs), nostalgie du temps passé, comptes à régler, sentiment d'injustice ou fierté de succès d'antan qu'on affecte toujours de minimiser, nourrissent un imaginaire que renforce ou bouscule l'idéologie du moment dont l'éducation est toujours, surtout en France, un enjeu d'importance.

Renonçant à la notoriété de son nom de plume (Sébastien Japrisot), Jean-Baptiste Rossi a signé de son véritable nom un film sans doute largement autobiographique (*Les mal-partis*, 1976). Ce penchant à l'autobiographie, plus ou moins assumé, explique aussi qu'une bonne part des films soit consacrée à la vie de lycée, où les élèves tiennent une plus grande place – et surtout un rôle plus valorisant – que les enseignants.

Les portraits-robots que l'on peut risquer à partir des personnages d'enseignants – dont certains ne font que passer – se ramènent à quatre, selon le niveau d'enseignement et le sexe, même si bien des points restent communs qui permettraient de parler d'une « condition enseignante ». Pratiquement absent, le professeur de l'enseignement supérieur ne peut être pris en compte. Quant aux religieux de

l'enseignement catholique (6), malgré la similitude de certaines situations, ils relèvent d'un autre statut imaginaire. Même remarque pour d'autres raisons à propos d'enseignants à statut particulier : une école d'enfants de troupe est plus à l'enseigne militaire qu'à l'enseigne pédagogique, au moins dans les représentations collectives dans lesquelles puise le cinéma, y compris pour interpréter l'expérience.

Les instituteurs et institutrices

En dépit de l'évolution de l'enseignement élémentaire vers une dominante urbaine, les instituteurs sont affectés en priorité aux communautés rurales ou projetés dans le passé : instituteurs du début du siècle, de l'entre-deux-guerres ou de la Résistance, ou acteurs de la vie coloniale sont l'occasion d'évoquer, non sans nostalgie, un monde ancien et quelque peu attendrissant. Du moins pour les hommes, car les femmes y sont souvent condamnées à la solitude ou aux « mésalliances ». Ce n'est guère qu'à ce niveau que le cinéma – en général post-soixante-huitard – s'est risqué à la critique pédagogique, l'instituteur devenant malgré sa bannière volonté l'agent d'une répression subtile.

Les professeurs

À l'opposé, les enseignants du second degré sont intégrés dans le monde moderne, urbain bien entendu, mais aussi contemporain : on en trouve peu dans les films historiques. Leurs relations avec les élèves sont une projection du rapport adultes-adolescents, qui, vu du côté des adultes (en l'occurrence les cinéastes), se nourrit de conflits, de fantasmes sexuels, de crises, de rêves de jeunesse, ambiance idéale pour les dépressions psychiques. Si les professeurs de lettres sont privilégiés sous ce rapport, c'est sans doute à cause des souvenirs d'enseignement de la littérature, riche en situations de ce genre. Les rapports professeurs-élèves, en revanche, sont d'un faible intérêt pour le cinéma, bien qu'ils fondent en réalité le système éducatif.

C'est la caractéristique des représentations de professions en général d'éliminer ce qui fait la vie quotidienne professionnelle.

6 - Cf. *Les amitiés particulières*, 1964 ; *Les mal-partis*, 1976 ; *Un enfant dans la foule*, 1976 ; *Les Turlupins*, 1980 ; *Au revoir les enfants*, 1987.

FILMOGRAPHIE*

Les enseignants dans les films, 1964-1993

1964

La foire aux cancrs (Louis Daquin)
Les amitiés particulières (Jean Delannoy)

1965

La bonne occase (Michel Drach)

1966

La communale (Jean Lhote)
La ligne de démarcation (Claude Chabrol)
Nouveau journal d'une femme en blanc
 (Claude Autant-Lara)

1967

Mouchette (Robert Bresson)

1968

Le Grand Meaulnes (Jean-Gabriel Albicoco)
Les grandes vacances (Jean Girault)
La mariée était en noir (François Truffaut)
Les risques du métier (André Cayatte)

1969

La grande lessive (Jean-Pierre Mocky)
Ma nuit chez Maud (Éric Rohmer)

1970

Le boucher (Claude Chabrol)

1971

Mourir d'aimer (André Cayatte)

1972

Aussi loin que l'amour (Frédéric Rossif)
On n'arrête pas le printemps (René Gilson)

1973

Les zozos (Pascal Thomas)

1974

L'école sauvage (Costa Natsis-Adam
 Pianko)

1975

La gifle (Claude Pinoteau)

1976

L'argent de poche (François Truffaut)
Les mal-partis (Jean-Baptiste Rossi)
Le petit Marcel (Jacques Fansten)
Un enfant dans la foule (Gérard Blain)

1977

Anatomie d'un rapport (Luc Moullet,
 Antonietta Pizzorno)
Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000
 (Alain Tanner)
Qu'est-ce que tu veux Julie ? (Charlotte
 Dubreuil)

1978

Ca va pas la tête (Raphael Delpard)
Diabolo Merthe (Diane Kurys)
Haro ! (Gilles Béhat)

1979

Alertez les bébés (Jean-Michel Carré)
Les chiens (Alain Jessua)
La dé sur la parte (Yves Boisset)
Un si joli village (Étienne Périer)
Le temps des vacances (Claude Vital)

1980

Certaines nouvelles (Jacques Davila)
L'école est finie (Olivier Nolin)
Je parle d'amour (Madeleine Hartman-
 Clausset)
Passé ton boc d'abord (Maurice Piala)
Les sous-doués (Claude Zidi)
Les Turlupins (Bernard Revon)
Une semaine de vacances (Bertrand
 Tavernier)

1981

Allons z'enfants (Yves Boisset)
Le bahut va craquer (Michel Nerval)
Clara et les chics types (Jacques Monnet)

* - Les dates de cette filmographie sont celles des sorties commerciales. Elles présentent parfois un décalage avec les dates d'enregistrement du CNC (Centre national de cinématographie).

1982

Coup de torchon (Bertrand Tavernier)
Le maître d'école (Claude Berri)
Et pourtant elle tourne (François Raoul-Duval)
Votre enfant m'intéresse (Jean-Michel Carré)

1983

Les diplômés du dernier rang (Christian Gion)
La palombière (Jean-Pierre Denis)
La vie est un roman (Alain Resnais)

1984

Liberty Belle (Pascal Kané)
Rue Cases Nègres (Euzhan Palcy)
Debout les crabes, la mer monte (Jacques Grand-Jouan)
Jeans Tonic (Michel Patient)

1985

Les enfants (Marguerite Duras)
J'ai rencontré le père Noël (Christian Gion)
Ni avec toi, ni sans toi (Alain Maline)

1986

L'araignée de satin (Jacques Baratier)
Douce France (François Chardeaux)
P.R.O.F.S. (Patrick Schulman)
États d'âme (Jacques Fanstein)

1987

Cours privé (Pierre Granier-Deferre)
L'état de grâce (Jacques Rouffio)
Manon des sources (Claude Berri)
Au revoir les enfants (Louis Malle)
La petite allumeuse (Danièle Dubroux)

1988

De bruit et de fureur (Jean-Claude Brisseau)
La petite voleuse (Claude Miller)

1989

Noce blanche (Jean-Claude Brisseau)
Blancs cassés (Philippe Venault)

1990

Conte de printemps (Éric Rohmer)
La gloire de mon père (Yves Robert)
Uranus (Claude Berri)

1991

L'année de l'éveil (Gérard Corbiau)
La fracture du myocarde (Jacques Fanstein)
Génial, mes parents divorcent (Patrick Braoudé)
Les clés du paradis (Philippe de Broca)
Pour Sacha (Alexandre Arcady)

1993

L'arbre, le maire et la médiathèque (Éric Rohmer)
Le jeune Werther (Jacques Doillon)
L'ombre du doute (Aline Isserman)

QUELQUES ASPECTS DE L'IMAGE DES ENSEIGNANTS À TRAVERS LEUR PRESSE SYNDICALE

André ROBERT*

Résumé

Dans la production volontaire aussi bien qu'involontaire d'une image des enseignants, les syndicats jouent encore un rôle essentiel. L'analyse des incidences, en termes d'image, de la pratique des directions syndicales peut être menée selon deux perspectives. La première emprunte les voies classiques de l'analyse des positions publiques défendues par les organisations, par exemple en matière de représentation de la professionnalité. La seconde, beaucoup moins explorée, quoique peut-être féconde dans l'hypothèse de son approfondissement, concerne la notion d'image littérale : quelle(s) signification(s) le « décor » iconographique accompagnant le discours argumentatif et injonctif des bulletins syndicaux est-il susceptible de revêtir ?

Abstract

In the voluntary as well as involuntary production of an image of teachers, the trade unions still play an essential role. The analysis of the influence in terms of image of the practice of trade union directions can be conducted along two lines: the first one uses the traditional ways of the analysis of the public positions advocated by the organisations, for instance in terms of the representation of professionalism. The second one has been far less explored but might be fruitful if it were deepened, it concerns the idea of a literal image: what meaning(s) is the graphic "scenery" accompanying the arguments and injunctions of trade union, likely to have?

57

* - André Robert, Université Rennes II, URA 887, Paris V CNRS.

Même si le milieu enseignant n'a pas échappé à la désyndicalisation, les syndicats restent des instances de socialisation professionnelle non négligeables et leur influence continue à s'exercer de manière relativement sensible sur les différentes catégories d'instituteurs et de professeurs. Il apparaît donc indispensable à une réflexion sur l'image des enseignants de s'intéresser à la contribution apportée par les organisations syndicales, en distinguant les divers niveaux de l'image auto-construite par elles, de l'image effectivement intériorisée par les premiers destinataires et de l'image finalement produite vis-à-vis du monde extérieur.

De ce point de vue, tout en n'étant pas exclusif d'autres angles d'approches (observation de pratiques, questionnaires, interviews, etc.), l'étude de la presse syndicale constitue un des supports pertinents de l'analyse d'image, dans la mesure où les publications régulières des organisations sont, sinon systématiquement lues, du moins regardées et partiellement suivies par une fraction plus large des enseignants que les seuls syndiqués. La notion d'image sera entendue ici en un double sens d'image littérale ou matérielle (reproduction, par exemple photographique, du réel) et d'image idéelle (construction d'une représentation d'un objet quelconque par des moyens discursifs).

Quatre revues ont été sélectionnées en fonction de leur représentativité des enseignants des premier et second degrés, ainsi que des courants de pensée les plus influents dans ces milieux : *Fenêtres sur cours*, bulletin du SNUipp-FSU (premier degré), *L'Université Syndicaliste*, bulletin du SNES-FSU (second degré), *L'Enseignant*, bulletin du SE-FEN (premier et second degrés), *Profession Éducation*, bulletin du SGEN-CFDT (syndicat général recrutant dans tous les secteurs de l'enseignement, y compris le supérieur). L'investigation porte sur l'année scolaire 1994-1995, avec incursion dans une période antérieure quand cela s'est avéré nécessaire (pour certains textes de congrès).

58

PRESSE SYNDICALE ET IMAGE IDÉELLE DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Notre premier angle d'approche de l'image des enseignants à travers leur presse syndicale est des plus classiques. Également destiné à préciser liminairement l'orientation de chacune des organisations retenues, il concerne ce que nous proposons d'appeler l'image idéelle, c'est-à-dire parmi toutes les représentations intérieures celle qui s'élabore par des moyens discursifs. Paradoxalement en effet, malgré la teneur du support (journaux incluant des illustrations), c'est ce type de référent que semble plus spontanément déclencher le signifiant « image », avant même l'évocation d'un référent matériel ou littéral. La compréhension du concept, pris d'abord à ce niveau, apparaissant évidemment très large, nous circonscrivons notre investigation au problème de la représentation de la professionnalité : quelle image les quatre organisations considérées se font-elles de l'enseignant professionnel, c'est-à-dire

d'un certain idéal enseignant? Autant que d'une image idéale, il s'agira donc d'une image idéale ou, en tout cas, idéalisante. Pour répondre à cette question, nous mobiliserons d'une part les motions de congrès, en général reproduites dans la presse syndicale, et d'autre part – à titre de référence comparative – l'image de la professionnalité idéale de l'enseignant telle qu'elle a pu être élaborée au nom de l'Etat. Ce rapide examen de certaines constructions discursives nous servira de point d'ancrage pour aborder ensuite le domaine des représentations physiques, visuelles ou « littérales ».

Repère : l'image de la professionnalité à valeur quasi officielle (rapport Bancel)

C'est la commission présidée par le recteur Bancel (octobre 1989) qui, adoptant le point de vue de la rationalité instrumentale, a posé – au nom de l'Etat – la fin, un enseignant moderne efficace caractérisé par sept compétences fondamentales valables pour le premier comme pour le second degrés, et suggéré les moyens permettant d'atteindre cette fin. Conjuguant une formulation qui peut passer pour caractériser depuis toujours la fonction (« organiser un plan d'action pédagogique ») avec des éléments plus novateurs liés à l'évolution du système, de ses publics et de son insertion dans l'environnement (« gérer les phénomènes relationnels », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », « travailler avec des partenaires »), le rapport Bancel a mis en valeur des compétences relevant assez explicitement des pédagogies de la maîtrise (« préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage », « réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel »). L'accent a ainsi été porté sur la pratique professionnelle comme organisation de situations d'apprentissage et d'un ensemble d'activités scolaires impliquant des élèves différenciés, plus que sur les savoirs saisis en eux-mêmes. Cependant « chacune de ces compétences met en œuvre trois pâles de connaissances », ce qui revient à dire que dans l'exercice de chaque compétence, dont la somme constitue l'enseignant efficace, doit intervenir non un pur savoir autonome mais une concrétion composite de plusieurs savoirs.

1. Connaissances liées à l'identité des disciplines.
2. Connaissances relatives à la gestion des apprentissages.
3. Connaissances relatives au système éducatif.

Une fois passée à titre de repère cette image officielle ou quasi officielle (car le rapport Bancel n'a pas valeur de loi mais de texte indicatif et incitatif, avec – on le sait – des points restés non résolus parmi les membres de la commission, comme la place du concours), comment les syndicats prennent-ils quant à eux position en matière d'image de la professionnalité enseignante aujourd'hui?

Rapide image de la professionnalité selon les quatre organisations

Comme on l'a dit, à travers cette image de la professionnalité telle que la construisent les textes de congrès, c'est une certaine image de l'enseignant du futur qui est censée se profiler.

Le **SGEN** (1), tout en estimant que les tâches nouvelles exigées aujourd'hui par le métier d'enseignant ne sont pas suffisamment reconnues sur le plan institutionnel, se réfère explicitement au rapport Bancel. Ces tâches mobilisent des compétences dont la formulation n'est pas éloignée de celle du document de 1989 : concertation, aide méthodologique, tutorat, suivi individualisé, élaboration de projets, conception d'outils pédagogiques, relations avec les partenaires extérieurs. À côté de la revendication du « corps unique » et de la formation à un « métier unique », c'est l'exigence de l'équipe pédagogique qui – pour le SGEN – prime à tous les échelons du système. Autrement dit, une des qualités premières de l'enseignant idéal réside dans sa capacité à s'intégrer à un collectif, et à y déployer des compétences relationnelles et pédagogiques venant s'articuler à celles de ses collègues (en matière de concertation bien sûr, mais aussi de co-animation de certaines activités, de suivi individuel et de négociation). Or, ceci peut s'acquérir et doit donc faire l'objet d'une formation : « l'accent doit être particulièrement mis sur l'apprentissage du travail en équipe ». C'est pourquoi les deux années d'IUFM devraient avoir un caractère professionnel, le concours étant placé à l'entrée.

Bien qu'il s'inscrive dans une autre tradition pédagogique, le **SNUipp** se retrouve à son tour dans la notion d'équipe. Prenant soin de souligner l'importance des éléments de formation commun aux deux degrés d'enseignement, le **SNU** (2) affirme que dans le premier degré doit prévaloir « la polyvalence de l'équipe ». L'enseignant rêvé n'est plus l'instituteur doté de la vaste culture générale élémentaire sur le modèle des EN d'un passé lointain, ni quelqu'un pour qui on aurait créé une licence polyvalente spécifique (projet vivement critiqué), mais un professionnel de haut niveau (à terme détenteur d'une maîtrise) qui a acquis dans sa formation certaines spécialisations disciplinaires dont il fait bénéficier les élèves dans le cadre du travail de l'équipe enseignante ; bref, un véritable « professeur » des écoles. « La réduction de la polyvalence individuelle du maître, au bénéfice de la polyvalence de l'équipe, devient une réponse évidente pour couvrir l'ensemble du champ d'enseignement que l'École doit dispenser ». Sans allusion explicite au rapport Bancel, le projet assigné à des IUFM, dont l'ancrage universitaire devrait être accru, consiste à dispenser aux enseignants du premier degré « une formation initiale à dominante », prenant appui sur la spécialisation disciplinaire antérieure de l'étudiant, le modèle de formation

1 - *Profession Éducation*, n° 49, avril 1995, congrès de Caen.

2 - *Fenêtres sur cours*, n° 72, 23.05.1995, congrès de Vaulx-en-Velin. Ipp : instituteurs, professeurs des écoles, PEGC.

revendiqué étant celui de la formation en biseau (professionnalisation progressive tout au long du cursus universitaire).

De son côté, le SE (3), lui aussi convaincu de la « nécessité de travailler autrement », appelle de ses vœux un enseignant à la fois unique par son statut (de la maternelle à la terminale) et différencié par ses fonctions, donc par sa formation. Affirmant la « communauté de métiers » des personnels dans un même établissement ainsi qu'entre écoles, collèges, lycées d'un même secteur, ce syndicat de la FEN souhaite, à tous les niveaux du système, des « pratiques collectives et concertées », mais ne va pas jusqu'à revenir, dans le premier degré, sur la polyvalence de l'enseignant. Il la revendique au contraire, évoquant une « polyvalence bonifiée » ou une « globalité de la tâche », qui n'excluent pas la mise en valeur des « qualifications particulières pour organiser en équipe tous les enseignements dans toutes les classes ». L'image cultivée de l'enseignant est donc celle d'une certaine modernité (par la référence aux textes réformateurs de ces dernières années), mais une modernité qui ne remet pas en cause – à la différence du SNUipp et du SGEN – la tradition de la polyvalence de l'instituteur. Émanations de la loi de 89 et du rapport Bancel, les IUFM sont analysés comme structure de formation pertinente mais dont la mise en place n'a pas « répondu à nos attentes ». La situation du concours en fin de première année notamment interdit une professionnalisation de pleine efficacité, articulant vraiment théorie et pratique (pâle jugé le plus négligé).

Seul syndicat spécifique au second degré dans notre échantillon, le SNES (4) entretient une certaine différence. Alors que le SGEN évoque favorablement le terme, et qu'il arrive au SNU de l'utiliser, cet autre syndicat de la FSU récuse la notion de « référentiel des compétences » comme « conception réductrice du métier ». Si aucune image de professeur idéal n'est définie, c'est pour des raisons que le SNES pourrait volontiers dire théoriques (il y a place pour une pluralité d'images d'enseignants compétents), en revanche celle qui est expressément refusée apparaît en toutes lettres : « un enseignant simple exécutant de » recettes « élaborées ailleurs », produit d'une pédagogie officielle et de « l'illusion que l'acte d'enseigner pourrait être complètement rationalisé ». Dans l'ensemble, doit prévaloir, parmi les qualités essentielles du professeur de l'enseignement secondaire, la capacité à adopter une posture réflexive et critique (notamment au sens épistémologique), tant sur le plan des rapports aux savoirs disciplinaires que des rapports au métier lui-même, à son insertion dans la société et à son exercice. À l'image « étriquée » de l'enseignant produite par la conception ministérielle et incarnée par les IUFM dans leur forme actuelle, le SNES entend opposer, grâce à une « nouvelle génération » d'IUFM, l'image d'un professeur de niveau scientifique plus élevé (maîtrise pour tous les certifiés), efficace, sachant lier pratique et théorie, et surtout autonome, c'est-à-dire

3 - *L'Enseignant*, n° 20, 10.04.1993, rapport d'activité pour le congrès de Nantes ; cf. aussi motion « éducation-formation » (document du congrès).

4 - *L'Université Syndicaliste*, n° 366, 5.05.1995, congrès de Reims.

« acteur de sa propre formation », capable par « la réflexion en équipe » d'enrichir le « rapport individualisé aux élèves ».

Ces orientations générales en matière de professionnalité une fois posées, nous nous tournons vers les images littérales auxquelles recourent les bulletins syndicaux pour « mettre en scène » les enseignants.

PRESSE SYNDICALE ET IMAGE LITTÉRALE DES ENSEIGNANTS

Plus originale s'avère être cette approche, dans la mesure même où elle apparaît – comme nous l'avons dit en soulignant le paradoxe – moins spontanée, et n'a pas encore été appliquée à la presse syndicale enseignante. Il ne s'agit d'ailleurs ici que d'une esquisse, qui devrait être approfondie et systématisée, si son projet se révèle pertinent.

Nous entendons donc maintenant image dans le sens de sa matérialité, c'est-à-dire « ce qui nous donne une projection du réel, un décalque non pas métrique assurément, mais informationnel... » (5) ou bien encore, nous référant à la terminologie sartrienne, « contenu physique qui ne se donne pas en propre, mais à titre de représentant analogique de l'objet visé » (6). La photographie constitue un tel contenu physique – « analogon » d'une chose ou d'une personne absente, ainsi présentifiée – contenu le plus apte à nous proposer une re-présentation littérale des enseignants, le dessin et la caricature étant à la fois moins utilisés et moins pertinents de ce point de vue.

Notre analyse consiste d'abord à repérer toutes les photographies parues dans les revues au cours de l'année (à l'exclusion des publicités à caractère non syndical). Un premier tri doit être effectué entre photos ne représentant pas (ou pas de manière centrale (7) des personnes et photos représentant des personnes ; entre ces dernières et celles qui montrent des personnes identifiables comme des enseignants (l'identification se fait à partir d'indices tels que la relation à des élèves dans une classe, la proximité d'ouvrages scolaires ou de copies, à partir d'une légende ou, en l'absence de légende, d'indices contextuels qui permettent de décider qu'il s'agit d'enseignants (8). Une dernière discrimination s'avère nécessaire parmi les photos de personnes et

5 - Dagognet F. (1986). – *Philosophie de l'image*, Paris, Vrin, 2^e éd.

6 - Sartre J.-P. (1940). – *L'imaginaire*, Paris, NRF, Gallimard.

7 - Par exemple : il arrive que des personnes servent seulement de décor ou d'échelle de grandeur pour la présentation d'un sujet central qui est souvent un bâtiment. Nous considérons alors qu'il s'agit de photos d'objets.

8 - Il est clair, par exemple, que même en l'absence d'indices photographiques précis, certaines photos de manifestations ne peuvent – dans le contexte – que référer aux enseignants. Si, parfois, tel n'est pas le cas, des indices au contraire très précis doivent venir signifier qu'il ne s'agit pas d'enseignants.

concerne les enfants ou jeunes gens identifiables comme élèves, ou étudiants, présentés cette fois seuls en dehors de la présence d'instituteurs ou de professeurs : il n'est en effet pas dénué de signification qu'un bulletin professionnel d'enseignants recoure souvent, ou non, à la mise en scène des « partenaires » essentiels de la profession.

L'utilisation de cette première grille d'enregistrement conduit à rapporter au nombre total de photographies celles qui mettent précisément en scène des enseignants, des enseignants et des élèves, des élèves seuls. Une deuxième grille, spécifique aux enseignants, vise à interroger et interpréter la signification que peuvent revêtir les différentes situations où ils sont présentés. Plusieurs items sont alors mis au jour pour tenter, en accord avec le corpus retenu, de rendre compte de ces situations diverses : situation d'enseignement, en classe, au laboratoire ou à l'atelier, de travail individuel de l'enseignant chez soi ou dans un autre lieu, en interaction avec des élèves, hors la classe proprement dite mais dans l'établissement ou au cours d'une activité d'éducation physique ou périscolaire ; en interaction avec des collègues dans l'établissement ou ailleurs (sauf manifestations et actions syndicales) ; dans une manifestation, dans un colloque ou un congrès. Un autre item ne recouvre pas une situation mais permet de mesurer quel usage iconique tel syndicat fait de ses leaders et responsables en général (quelle place leur est-elle réservée dans le corpus de photos?). Enfin, tout corpus réservant des surprises qui défient le classement, un item sert de soupape de sécurité méthodologique, à condition toutefois de ne pas se retrouver surchargé : autre activité et/ou divers.

En vue de l'interprétation des résultats obtenus par la mise en œuvre de ces deux grilles, il convient de préciser que notre but n'est pas une analyse sémiologique en bonne et due forme, qui supposerait un travail de connotation et de décryptage du message symbolique à partir du message littéral, comme il en va dans tout « système qui prend en charge les signes d'un autre système pour en faire ses signifiants » (9). Nous nous en tenons, autant qu'il est possible, à la seule dénotation, autrement dit à l'identification des images et à leur enregistrement dans l'une des catégories ou l'un des items de nos grilles. Notre hypothèse est que la signification littérale des images proposées suffit déjà à renseigner le lecteur sur le type de représentation de la profession et le type de stratégie de promotion professionnelle que l'organisation syndicale considérée entend déployer. Choisir de montrer principalement les instituteurs et les professeurs dans des situations professionnelles (lesquelles?) ou plutôt revendicatives n'a évidemment pas le même sens ; ignorer, dans le système iconique d'un journal d'enseignants, la présence des enfants ou des adolescents n'est pas sans être au moins indicatif d'une conception, peut-être involontairement produite, du métier. Introduire des illustrations photographiques qui n'ont a priori rien à voir, ou qui ont à voir au second degré, sur un mode humoristique, en tout cas sur un mode non « naturaliste », avec le sujet traité, peut relever d'une stratégie éditoriale,

9 - Barthes R. (1964). - « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, pp. 40-50.

etc. Sans aucune prétention à être exhaustive par rapport aux intentions explicites ou, inversement, plus ou moins inconscientes des concepteurs des bulletins syndicaux, l'analyse des résultats s'efforcera simplement de tirer parti de quelques comparaisons inter et intra-syndicales.

Analyse de contenu du corpus d'images photographiques

■ Fenêtres sur cours (SNUipp)

- Nombre total de numéros de la revue (année 94-95) : **24**.
- Nombre total de photographies (hors publicités à caractère non syndical) : **343**, soit 14 photos en moyenne par n° (écart maxi : de 1 à 34).
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes (reconnaissables directement ou par synecdoque) : **288**.
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes identifiables comme des enseignants : **141**, soit 41,1% par rapport au total de photos et près de 6 photos d'enseignants en moyenne par revue.
- Parmi les autres personnes mises en scène, nombre de photographies représentant des élèves (hors la présence d'enseignants) : **125**, soit 36,4% par rapport au total de photos, et 5 photos d'élèves en moyenne par numéro.

Corpus des photos d'enseignants

	nb total photos	% par rapport au nb total photos enseignants	% par rapport au nb total photos
En situation d'enseignement en classe ou à l'atelier	19	13,4	5,5
En situation de travail individuel dans l'établissement	1	0,7	0,2
En situation de travail individuel chez soi ou dans un entretien	0	0	0
En interaction avec des élèves (hors la classe)	12	8,5	3,5
En interaction avec des collègues (dans l'établissement ou ailleurs sauf manif, congrès, colloque)	6	4,2	1,7
Dans une manifestation	48	34	13,9
Dans un congrès	41	29	11,9
Dans un colloque	5	3,5	1,4
Autre activité et divers	2	1,4	0,5
Photographies de responsables syndicaux	7	4,9	2

■ *L'Université Syndicaliste* (SNES)

- Nombre total de numéros de la revue (année 94-95) : **29**.
- Nombre total de photographies (hors publicités à caractère non syndical) : **315**, soit près de 11 photos par n° (écart maximum de 0 à 49).
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes (reconnaisables directement ou par synecdoque) : **269**.
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes identifiables comme des enseignants : **181**, soit 57,4% du total des photographies et 6 photos en moyenne par n°.
- Parmi les autres personnes mises en scène, nombre de photographies représentant des élèves (hors la présence d'enseignants) : **67**, soit 21,2% du total et un peu plus de 2 photos par numéro.

Corpus des photos d'enseignants

	nb total photos	% par rapport au nb total photos enseignants	% par rapport au nb total photos
En situation d'enseignement en classe ou à l'atelier	10	5,5	3,1
En situation de travail individuel dans l'établissement	1	0,5	0,3
En situation de travail individuel chez soi ou dans un autre lieu	1	0,5	0,3
En interaction avec des élèves (hors la classe)	5	2,7	1,5
En interaction avec des collègues (dans l'établissement ou ailleurs sauf manif, congrès, colloque)	2	1	0,6
Dans une manifestation	28	15,4	8,8
Dans un congrès	38	20,9	12
Dans un colloque	13	7,1	4,1
Autre activité et divers	11	6	3,4
Photographies de responsables syndicaux	71	39,2	22,5

■ **L'Enseignant** (SE, Syndicat des enseignants)

- Nombre total de numéros de la revue (année 94-95) : **20**.
- Nombre total de photographies (hors publicités à caractère non syndical) : **458**, soit presque 23 photos par n°.
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes (reconnaisables directement ou par synecdoque) : **415**.
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes identifiables comme des enseignants : **222**, soit 48% du total et 11 photos par n°.
- Parmi les autres personnes mises en scène, nombre de photographies représentant des élèves (hors la présence d'enseignants) : **190**, soit 41,4% du total et entre 9 et 10 photos par n°.

Corpus des photos d'enseignants

	nb total photos	% par rapport au nb total photos enseignants	% par rapport au nb total photos
En situation d'enseignement en classe ou à l'atelier	52	23,4	11,3
En situation de travail individuel dans l'établissement	9	4	1,9
En situation de travail individuel chez soi ou dans un autre lieu	0		
En interaction avec des élèves (hors la classe)	11	4,9	2,4
En interaction avec des collègues (dans l'établissement ou ailleurs sauf manif, congrès, colloque)	11	4,9	2,4
Dans une manifestation	64	28,8	13,9
Dans un congrès	0		
Dans un colloque	42	18,9	9,1
Autre activité et divers	6	2,7	1,3
Photographies de responsables syndicaux	27	12,1	5,8

■ Profession Éducation (SGEN-CFDT)

- Nombre total de numéros de la revue (année 94-95) : 9.
- Nombre total de photos (hors publicités à caractère non syndical) : 153, soit 17 photos par n° (mini : 14, maxi : 21).
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes (reconnaisables directement ou par synecdoque) : 135.
- Nombre total de photographies mettant en scène des personnes identifiables comme des enseignants : 58, soit près de 38% du total et 6 photos par n°.
- Parmi les autres personnes mises en scène, nombre de photographies représentant des élèves (hors la présence d'enseignants) : 48, soit 31,3% du total et 5 photos par n°.

Corpus des photos d'enseignants

	nb total photos	% par rapport au nb total photos enseignants	% par rapport au nb total photos
En situation d'enseignement en classe ou à l'atelier	7	12	4,5
En situation de travail individuel dans l'établissement	6	10,3	3,9
En situation de travail individuel chez soi ou dans un autre lieu	0		
En interaction avec des élèves (hors la classe)	3	5,1	1,9
En interaction avec des collègues (dans l'établissement ou ailleurs sauf manif, congrès, colloque)	4	6,8	2,6
Dans une manifestation	18	31	11,7
Dans un congrès	4	6,4	2,6
Dans un colloque	5	8,6	3,2
Autre activité et divers	8	13,7	5,2
Photographies de responsables syndicaux	3	5,1	1,9

Interprétation des résultats

Les quatre organisations de gauche ici considérées optent pour une représentation militante ou « syndicalo-syndicale » des enseignants puisque dans tous les cas arrivent en tête les photographies montrant des manifestations, des responsables syndicaux ou des situations de congrès. La manifestation domine dans les bulletins du SE (28,8% du nombre total de photos d'enseignants), du SNUipp (34%) et du SGEN (31%). Au SNES, si la manifestation arrive en troisième position (15,4%), elle est précédée par les photographies de responsables (39,2%) et les situations de congrès (20,9%). Il ressort de ce premier regard sur les résultats que les revues privilégient indéniablement un type de lecture interne (journal du syndicat pour les syndiqués); du coup, elles promeuvent une image de l'enseignant satellisée autour des valeurs syndicales (un enseignant protestataire, combatif, présent aux manifestations), et/ou des images instrumentales, permettant aux lecteurs de se situer par rapport aux moments forts de l'activité et d'identifier les syndicalistes à leur service (SNES). Syndicalisme de protestation, syndicalisme d'auto-célébration (congrès) et syndicalisme de service semblent donc les figures qui émergent prioritairement. Si ce dispositif n'a rien pour étonner tant qu'on l'appréhende d'une position d'assez grande proximité culturelle, en revanche, dès qu'on se place d'un point de vue d'extériorité même relative, il peut paraître plus singulier de voir se profiler un enseignant essentiellement manifestant, centré sur la vie syndicale, syndicaliste militant. En dehors de tout jugement de valeur, il en découle que l'image de la profession dans le public s'en trouve nécessairement affectée.

68

Des nuances doivent toutefois être établies, par exemple sur la question de la représentation des responsables. Ainsi le SGEN (5,1%) et le SNUipp (4,9%) lui accordent-ils peu de place. Le SE arrive à 12,1%, du fait de l'omniprésence du portrait de son secrétaire général Hervé Baro, accompagnant tous ses éditoriaux. Pour le SNES, si les leaders nationaux connus des médias sont assez présents (12 fois Monique Vuailat, 9 fois Denis Paget), la prédominance de la rubrique « images de responsables » provient particulièrement d'un n° qui s'emploie à faire connaître aux lecteurs tous les secrétaires de catégories (24 photos à lui seul, le tiers de l'ensemble de l'item).

Il est compréhensible que les organisations qui tiennent leur congrès au cours de l'année y consacrent de la place et des photos : c'est le cas du SNES, également du SGEN (mais pour celui-ci seulement 6,4% du total des photos d'enseignants montrent des congressistes (10) et du SNUipp (29% du total « enseignants », deuxième position). Pour le SE, pas de congrès en 1994-95, aucune photo évoquant un congrès précédent, mais une forte occupation de la rubrique « colloque » (18,9%,

10 - Plusieurs photos désignant par ailleurs des monuments de la ville du congrès, Caen, sans présence humaine.

troisième position). Avec cette configuration, on touche à l'image de l'enseignant dont une des activités est la participation à une réflexion collective, soit sur des sujets syndicaux (hors congrès), soit sur des sujets professionnels ou scientifiques, le plus souvent articulant les deux (par exemple : les contenus d'enseignement, les rythmes scolaires). Image donc d'un enseignant participant à cet « intellectuel collectif » qu'est aussi une instance syndicale. Au cours de l'année 94-95, le SNES place cette rubrique en quatrième position (7,1% du total « enseignants »), le SGEN en cinquième (8,6%), le SNUipp en sixième (3,5%).

L'image professionnelle globale induite par les photographies illustrant les bulletins résulte du total de quatre items : « en situation d'enseignement », « en situation de travail individuel dans l'établissement et chez soi », « en interaction avec des élèves (hors la classe) », « en interaction avec des collègues (hors situations syndicales) ». On trouve ainsi par ordre de positionnement professionnaliste : SE (37,2%), SGEN (34,2%), SNUipp (26,8%), SNES (10,2%). Il ne s'agit pas d'en tirer des conclusions définitives, seulement des indications, en remarquant au passage que si l'US est sans doute, d'un point de vue éditorial, l'organe qui cherche à être le moins systématiquement « naturaliste » en cultivant certaines formes de décalage au niveau de l'illustration, il y réussit manifestement plus sur le plan professionnel que sur le plan de l'activité syndicale. Il faut cependant noter, en se replaçant d'un point de vue de relative extériorité, que la présentation directe de la pratique enseignante devrait certainement contribuer à équilibrer, aux yeux de l'opinion, l'image protestataire rencontrée ci-dessus.

Les situations de classe, de laboratoire ou d'atelier concernent 23,4% des photos d'enseignants de la revue *L'Enseignant* (juste après les manifs, 28,8%), 13,4% de celles de *Fenêtres sur cours*, 12% de celles de *Profession Éducation*, 5,5% de celles de *L'Université Syndicaliste*. C'est au SNUipp qu'on voit le plus des instituteurs ou professeurs en interaction avec des élèves hors la classe, dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu, par exemple un site naturel, une usine, sur un terrain de sport, etc. : 8,5% du total des photos d'enseignants parues dans la collection de *Fenêtres sur cours*. C'est au SGEN-CFDT que les enseignants sont le plus présentés en situation de travail individuel dans l'établissement hors travail en classe (10,3% des photos mettant en scène des enseignants dans *Profession Éducation*). Sur ces différents points, le SNES se situe très en retrait (respectivement 0,5%, 2,7%, 1%).

Donc, pour au moins trois des organisations considérées, l'image de l'enseignant impliqué dans des situations professionnelles diverses se situe, sinon au même niveau de fréquence que l'image de l'enseignant protestataire, du moins en une place très visible.

Qu'en est-il, enfin, de la présence des élèves dans l'économie propre à la composition iconographique des revues syndicales au cours de cette année scolaire 1994-95? Étant évidemment compréhensible que, sous différentes figures, les maîtres

occupent la majeure partie de l'ensemble iconique (*US*, 57,4% ; *L'Enseignant*, 48% ; *Fenêtres*, 41,1% ; *Profession*, 38%), les représentations d'élèves ou plus généralement de jeunes ont, à leur tour, une signification professionnelle et une valeur symbolique qui doivent être prises en compte. Si l'on considère, comme nous l'avons fait pour des commodités de repérage, les élèves ou jeunes seuls, hors la présence de leurs professeurs, ils représentent 41,4% du total des photos de *L'Enseignant*, 36,4% de *Fenêtres sur cours*, 31,3% de *Profession Éducation*, 21,2% de *L'Université Syndicaliste*. Pour obtenir la totalité des représentations d'élèves, il faudrait ajouter à ces pourcentages ceux découlant des items « situation d'enseignement en classe » et « interaction avec des élèves » : cela ne changerait pas les positions respectives des syndicats dans la comparaison, mais ferait alors globalement apparaître l'élève comme le sujet principal des bulletins, certes avec des degrés d'intensité variables selon les organisations, mais en tout état de cause devant les rubriques « manifestations », et « responsables syndicaux ». Ceci peut être interprété comme la réfraction, au niveau syndical, de l'incitation législative à « centrer » le système éducatif sur l'élève, et/ou comme l'illustration de la contribution de plusieurs syndicats à l'accomplissement de cette mutation.

Il est assez caractéristique que, pour donner la représentation la plus conséquente des élèves et des jeunes, se retrouvent les deux syndicats issus de la culture premier degré incarnée jadis par le SNI : le SE et le SNUipp, organisations rivales, produits de la scission de 1992. On pourra relever dans ce trait une convergence avec ce que Martine Kherroubi voyait se faire jour en questionnant des instituteurs sur leur manière de présenter leur métier à quelqu'un qui ne le connaîtrait pas : la « prégnance de l'enfant », le caractère « incontournable » de sa présence (11). Même si l'*US*, beaucoup plus que *Profession Éducation*, apparaît encore en situation assez différente sur ce plan, il reste que les quatre syndicats participent tous de la diffusion d'une image de l'enseignant proche de l'enfant, du jeune, de l'élève (en jouant de la plurivocité de la notion de proximité).

Bien entendu, nous ne prétendons pas conférer à cette interprétation une portée autre qu'indicative, et limitée à l'année scolaire 1994-95. L'analyse du message connoté de certaines images particulièrement emblématiques resterait notamment à mener, ainsi que le dépouillement des photographies ne représentant ni enseignants ni élèves, qui peuvent constituer des éléments de signification complémentaires.

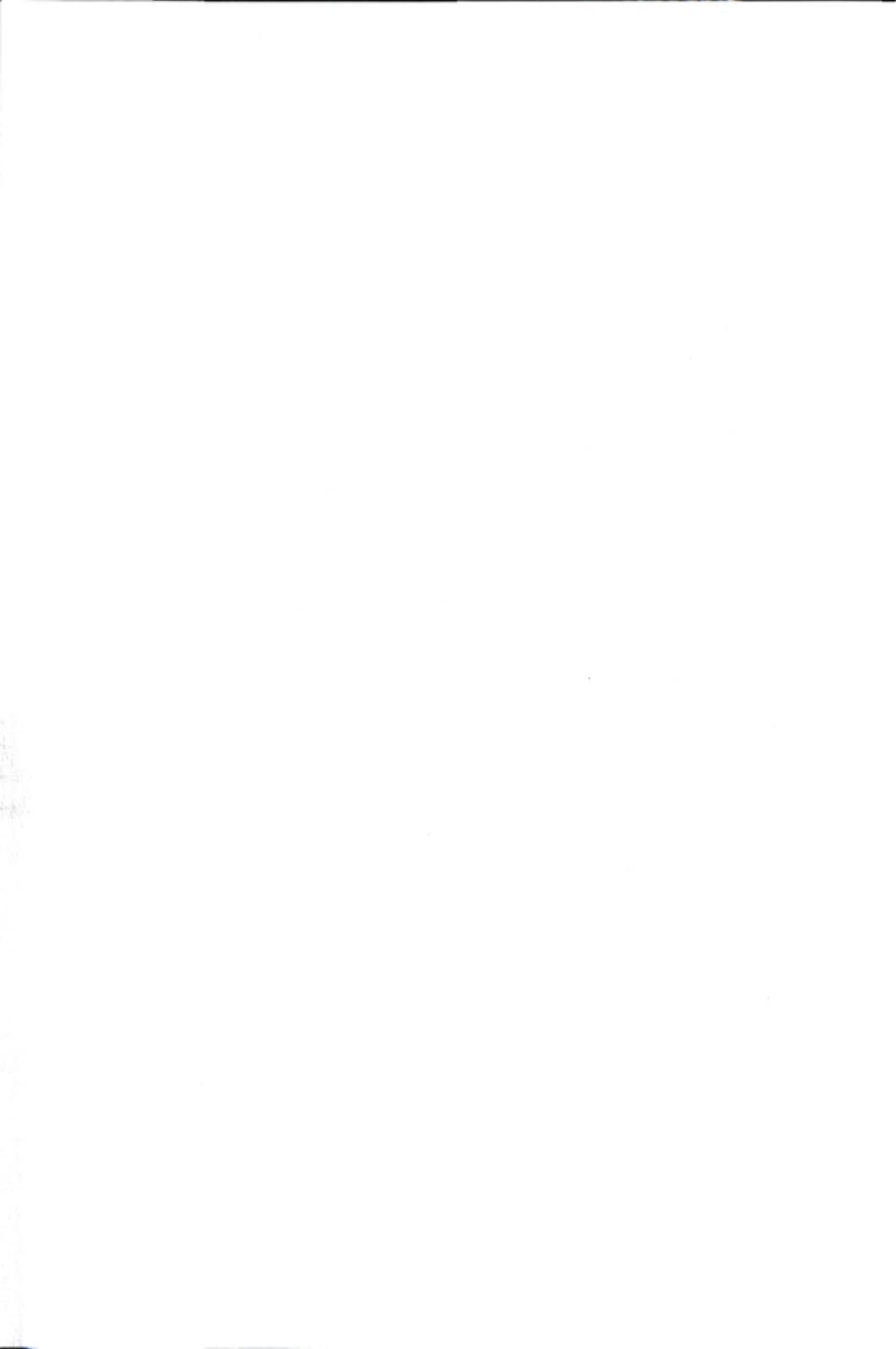
11 - Kherroubi M., Grosiron M.-F. (1991). - « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, n° 95.

CONCLUSION

Au total, dans la presse syndicale, les images idéelles de la professionnalité enseignante actualisent – en fonction de l'état des institutions éducatives comme du système de formation des maîtres – des configurations dont la forme était déjà bien connue, et que nous avons pour notre part analysées ailleurs en recourant à la notion de « multiréférentialité » : sous les développements professionnels et pédagogiques, affleure toujours une dimension revendicative et tactique (par rapport à l'Etat, par rapport aux organisations rivales), dont la qualité de conséquence logique ou de préalable reste finalement indécidable – parce qu'il ne peut sans doute en être autrement. En d'autres termes, se combinent – dans les élaborations discursives propres au syndicalisme enseignant – modèle syndical strict et modèle professionnel (12).

Ce qui était moins visible, bien que nous nous situions précisément là dans l'ordre du visuel, concernait la signification des images physiques des enseignants, consciemment construite ou plus ou moins volontairement produite par les revues (vraisemblablement à la frontière de ces deux postures). D'une certaine manière, avec des nuances, celles-ci présentent une alternative semblable, quoique autrement modulée : des images d'enseignants centrés sur l'activité syndicale, notamment dans sa version revendicative et de service, induisant une sorte de repli corporatif sur un univers fermé, et des images référées à l'élève, renvoyant à la dimension « altruiste » du professionnalisme. Les organisations elles-mêmes y verront sans doute la validation de l'argument par lequel elles justifient leur action revendicative et leur attitude tribunitienne : l'intérêt supérieur des élèves.

12 - Robert A. (1995). – *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, CNDP/La Documentation française.



L'HABIT ET LE MOINE

PIERRE DASTÉ*

Résumé

L'image de l'enseignant et de son métier dépend d'abord de lui-même, de l'idée qu'il a de lui-même et qu'il transmet au public. L'institution ne peut que conforter cette image et la diffuser. Elle ne peut la créer.

Dans les années 90, la gestion du métier d'enseignant s'effectue dans un contexte marqué par quelques faits importants et face à des contraintes diverses et lourdes.

La loi d'orientation relative à l'éducation du 10 juillet 1989 et le nouveau contrat pour l'école de 1994 marquent en quelque sorte les bornes de cette gestion : création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), plan de recrutement sur cinq ans et revalorisation financière de la fonction enseignante relèvent de la première. Gestion plus qualitative et plus humaine des personnels, création d'une direction des ressources humaines dans les rectorats sont inscrites dans le second. Quant aux contraintes, elles sont connues : gestion de masse, nécessité et aléas d'une gestion prévisionnelle, insuffisance notoire de l'évaluation des enseignants, présence et parfois omnipotence des organisations syndicales.

Abstract

The image of teachers and their profession first depends on themselves, on the idea they form of themselves and they convey to the public. The institution can only reinforce this image and circulate it; it cannot create it.

In the 90's, the management of the teaching profession, is done in a context marked by a few important facts and has to cope with various heavy constraints.

* - Pierre Dasté, Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale. Ancien directeur des personnels enseignants.

The Law of Orientation for education of 10 July 1989 and the new School Contract of 1994 somewhat mark the bounds of this management: the Law of Orientation gave birth to the creation of the teacher training university institutes (IUFMs), a five year recruitment plan and the financial revaluation of the teaching profession. The Contract implies a more qualitative and humane management of the staff and the creation of a department of human resources in the local education authorities (rectorats). As for the constraints, they are well-known: mass management, necessity and drawbacks of a management orientated toward future requirements, a notorious inadequacy of teacher's assessment, presence and sometimes omnipotence of the trade unions.

Au début de cette année 1996 deux sondages (1) montrent qu'un jeune sur dix choisit le métier d'enseignant. Simultanément le CD Rom fait son entrée dans la formation. On apprend ainsi que le Centre national d'enseignement à distance lancera à l'automne prochain son « campus électronique » et qu'aux États-Unis l'on parle de « cyberclasse ». Ce rapprochement illustre la séduction durable du métier d'enseignant parmi les jeunes lycéens et les changements que les technologies peuvent introduire dans la pratique du métier et peut-être même dans sa conception. L'actualité offre une autre image de l'enseignant, celle de ces professeurs agressés dans les collèges par de jeunes adolescents dont les parents comme les « grands frères » ne travaillent pas et sont eux-mêmes le plus souvent victimes de la violence de la société urbaine. Ces images sont à compléter par celle des enseignants, les plus nombreux heureusement, sans problèmes majeurs et dont 85% des parents sont « satisfaits ou très satisfaits ».

74

Il n'y a pas une image de l'enseignant parce qu'il y a **plusieurs sortes d'enseignants** – ce qui fut toujours le cas mais notre regard a longtemps été réducteur. Il ne voyait que l'instituteur chanté par Charles Péguy ou par Marcel Pagnol, le professeur de lycée, agrégé, apportant le savoir à des jeunes cervelles prêtes à le recevoir et le professeur d'université, maître souvent inaccessible mais révééré. La réalité d'aujourd'hui est diverse et l'enseignant qui n'est plus le seul détenteur du savoir – il s'en faut de beaucoup – se retrouve dans des défilés « bon enfant » ou fortement revendicatifs, plus ou moins débraillés dans la tenue et le langage. Dans les années cinquante quand les enfants de petits cadres, de fonctionnaires moyens, voire de petits employés dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires commençaient à envahir, en petit nombre au début, les lycées bourgeois, ils n'imaginaient pas que

1 - Pour Phosphore – « L'Aventure des métiers » et IPSOS (à l'occasion du 25^e anniversaire de l'ONISEP).

leurs professeurs aient pu s'habiller et parler comme eux. Il leur arrivait de les chahuter, car ces « chers professeurs » n'étaient pas toujours de bons pédagogues – oh non ! – mais jamais au fond de contester leur autorité.

Le gestionnaire du métier d'enseignant doit lutter contre cette image trouble et troublée surtout quand elle entraîne, comme ce fut le cas jusqu'en 1993, des difficultés graves de recrutement, comme il doit combattre celle d'une gestion qualifiée d'aveugle, mécanique et livrée à l'ordinateur. Il doit le faire dans un contexte qui lui est fixé et face à des contraintes diverses dont il a rarement la maîtrise.

LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ACTION DANS LE SECOND DEGRÉ (2)

Dans les années 1990 le contexte général est marqué par la politique de revalorisation financière des enseignants qui s'achève actuellement, la reprise forte du recrutement de jeunes professeurs (en 1996, encore plus de 15 000 postes sont offerts aux différents concours externes), le vote de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, l'élaboration d'un « nouveau contrat pour l'école » en 1994, enfin par les premiers développements d'une gestion qualitative des enseignants.

L'afflux de candidats à la fonction enseignante – 125 713 inscrits en 1995 aux concours externes de l'agrégation, du CAPES et assimilés, contre 67 509 en 1991 (3) – et une rémunération améliorée ne sont évidemment pas indifférents à l'image des professeurs. Il faut garder ces faits en mémoire en examinant plus particulièrement l'appart de la loi du 10 juillet 1989, du nouveau contrat pour l'école et d'une gestion qui s'efforce au qualitatif.

75

La loi d'orientation sur l'éducation

Elle donne une nouvelle définition des missions des enseignants ou du moins les formalise en cinq points.

1. « Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves ».
2. Ils « travaillent au sein d'équipes pédagogiques » correspondant soit à une classe soit à un champ disciplinaire.
3. Ils « apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation ».

2 - Cet article ne traite ni du premier degré, ni de l'enseignement supérieur.

3 - Il est sûr que la situation de l'emploi n'est pas indifférente à ce retournement : deux fois plus de candidats en 4 ans !

4. « *Ils conseillent (les élèves) dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation* ».
5. « *Ils participent aux actions de formation des adultes* ».

Quatre missions propres auxquelles ils participent et une **méthode de travail**, telles sont les prescriptions de la loi. Elles ont été traduites dans les textes statutaires en 1990 pour les agrégés, par exemple. Ceux-ci « *participent aux actions d'éducation principalement en assurant un service d'enseignement. Dans ce cadre ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation* ». Il est clair que ni l'institution ni les intéressés n'ont tiré de cette définition – large – toutes les conséquences. Le plus souvent les enseignants se veulent, dans notre pays, des spécialistes d'une discipline. Ils répugnent sauf exceptions à « se mêler » d'éducation. Quant à l'orientation, s'il est vrai qu'aujourd'hui ils sont pressés par leurs élèves, notamment dans les lycées, qui recherchent information et conseils, les professeurs ne sont pas préparés à y répondre.

La loi d'orientation de 1989 a créé les Instituts universitaires de formation des maîtres. Ces IUFM constituent un des volets de la **revalorisation** engagée au même moment sur le plan financier de la fonction enseignante. Ils constituent une institution unique de formation pour les enseignants des premier et second degrés, située à l'intérieur de l'Université, créée à un moment de crise de recrutement d'autant plus préoccupante que les besoins de nouveaux professeurs devenaient considérables ne serait-ce que pour renouveler les enseignants partant de plus en plus massivement en retraite, au fur et à mesure que l'on approche de la fin du siècle. Il fallait aussi répondre aux besoins nouveaux nés d'une scolarisation accrue des jeunes qu'enregistrait l'article 3 de la loi : « *La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP et 80 % au niveau du baccalauréat* ». Ces dispositions et la réalité qui les avait précédées conduisaient par ailleurs à une augmentation corrélative du nombre d'étudiants. La massification des premiers cycles universitaires aspirait un nombre important d'agrégés – 1200 par an dès le début des années 90 – pour faire face aux besoins de l'encadrement de ces nouveaux étudiants. Dans certaines disciplines – langues notamment – ces agrégés remplacent largement les enseignants-chercheurs.

Enfin la loi d'orientation de 1989 prévoyait qu'« *un plan de recrutement des personnels* » devait être publié chaque année pour couvrir une période de cinq ans et qu'il était annuellement révisable. « *Un plan se fait avec une gomme et un crayon* » disait Jean Monnet. Ce plan n'a jamais vu le jour. Cependant le ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective) publie désormais depuis 1992 des scénarios de développement du système éducatif. Celui qui a été diffusé en septembre 1995 porte sur la période 1995-2004. Il comporte une évaluation des besoins en nouveaux enseignants des écoles, des collèges et des lycées. Ce n'est donc pas un plan de recrutement, pas plus que la loi de programmation du

13 juillet 1995 qui prévoit la création pour la période 1995-1999 de 9 831 postes, et non « emplois » qui est la terminologie budgétaire. Elle ne programme d'ailleurs que les moyens nouveaux ou non, jugés nécessaires au nouveau contrat pour l'école.

Le nouveau contrat pour l'école

Publié en 1994, celui-ci n'apporte pas de novation véritablement marquante. Il met cependant l'accent sur un certain nombre d'actions en direction des enseignants dont l'effet peut-être positif pour une valorisation de l'image du métier d'enseignant qui est par ailleurs recherchée.

Ces actions de nature diverse concernent :

- **la formation** des enseignants et notamment leur formation professionnelle qui doit être « *conçue de manière plus concrète et plus proche des réalités de la classe* » ;
- **la gestion** des enseignants qui doit être « *plus humaine et plus moderne* ». La prise en compte dans le mouvement de « postes porticuliers » à définir, l'assistance et le suivi au cours de la première année d'affectation des débutants, des avantages en termes de carrière et de mutation pour les enseignants volontaires nommés sur un poste difficile en constituent l'ossature. La mise en place d'une direction des ressources humaines dans chaque rectorat en sera le moyen.

La gestion des ressources humaines

La nécessité de cette gestion est apparue progressivement dans les dix dernières années. Encore que le ministère de l'Éducation, de longue date, ait su gérer les ressources humaines nécessaires au succès des classes préparatoires aux grandes Écoles (4) ou à celui des sections de techniciens supérieurs. Il a su aussi de façon, il est vrai moins apparente, faire une notation des enseignants capable de différencier fortement la durée des carrières par des avancements suffisamment typés pour établir des distinctions importantes entre le meilleur et le moins bon. Faisait-on de la gestion des ressources humaines sans le savoir, comme M. Jourdain faisait de la prose ?

La gestion des ressources humaines au sens moderne du terme a de grandes ambitions : elle se veut globale aussi bien à l'égard des individus – personne ne devrait y échapper – qu'à celle de l'institution. Tel est le sens de la création des DRH rectorales chargées de « *coordonner toutes les instances académiques de formation et de gestion des personnels selon le nouveau contrat pour l'école (5)* ». La GRH est liée à

4 - Soit 5 584 enseignants intervenant en CPGE dont 1 268 professeurs de chaire supérieure et 3 768 agrégés.

5 - Un récent séminaire des DRH (février 1996) a montré que cette institution cherche ses marques aussi bien quant à son positionnement au sein du rectorat – ce qui peut s'analyser

plusieurs phénomènes que sont notamment l'insatisfaction provoquée par une gestion insuffisamment fine, l'importance du facteur humain dans le succès ou l'échec d'une institution, la crise des années 1980 qui voient tarir les « vocations » pour devenir professeurs. Elle utilise plusieurs instruments. Le premier est la gestion prévisionnelle quantitative : de combien de personnes a-t-on et va-t-on avoir besoin ? – et qualitative : pour quel métier ? Le second instrument nécessaire est celui qui permet d'évaluer avec le maximum de sûreté le personnel et pas seulement de le noter. Le troisième enfin est la connaissance précise que doivent avoir les personnels des objectifs de l'entreprise, de l'organisme ou du système auquel ils appartiennent. Il est difficile de soutenir qu'actuellement le ministère de l'Éducation nationale dispose de ces trois instruments que les théoriciens de la gestion des ressources humaines présentent comme décisifs. Il est vrai cependant que la loi de 1989 et le nouveau contrat pour l'école donnent le cadre pour avancer dans la voie d'une gestion qualitative qui soit perceptible dans le système et à l'extérieur et donc bénéfique à l'image des enseignants.

LES CONTRAINTES

Le gestionnaire des enseignants doit naviguer au milieu de contraintes qui échappent trop souvent à son action mais qui ont une influence incontestable sur l'image du métier de professeur. L'on en dénombre quatre principales.

1. Une gestion de masse

78

La première contrainte est celle du nombre. Gérer les personnels enseignants du second degré c'est faire une gestion de masse : directement ou indirectement près de 400 000 fonctionnaires. Or dans l'entreprise, la gestion des ressources humaines ne se pratique que dans de petites unités et sur de petits nombres. Et comment ne pas voir que cette gestion contribue à la dégradation de l'image du métier d'enseignant ?

Ce que l'opinion ignore c'est que cette image est largement faussée. Depuis 1985 en effet la déconcentration des actes de gestion s'est imposée, si bien qu'aujourd'hui « l'on a plus vite dressé la liste de ce qui est de compétence ministérielle que de ce qui est de compétence rectorale » (6).

en termes de luttes de pouvoir – que dans ses actions qui se concentrent sur la détection des personnes en difficulté et des problèmes personnels plus qu'elles ne visent l'amélioration du fonctionnement de l'institution qu'il s'agisse de la gestion proprement dite ou de la formation.

6 - Cf. Dasté Pierre. – *Gérer les personnels enseignants*, Hachette Éducation, 1993.

Ce qui obstrue la vision de cette réalité c'est le fait que le recrutement et surtout le mouvement sont demeurés de la responsabilité du Ministre. Il en résulte que demeure vivace l'idée – et donc l'image – que l'on gère « mal » depuis Paris. « Mal » veut dire que la gestion est lointaine, impersonnelle, fondée sur des règles négociées avec les organisations professionnelles – les barèmes – incapables de prendre en compte la personnalité de l'enseignant et la spécificité du poste.

Il y aurait beaucoup à dire sur ce problème. Notons simplement ici que les Recteurs disposent d'un pouvoir certain sur les enseignants et que par conséquent ils ont les moyens de faire une gestion intelligente et pour une large part de proximité. Utilisent-ils ces possibilités suffisamment? Sans doute pas aujourd'hui. En revanche ce n'est pas l'accumulation des exceptions au mouvement national (CPGE, établissements sensibles, jeunes débutants sortant des IUFM etc.) qui fait une politique lisible. Passer d'une gestion de masse à une gestion « *plus humaine et plus moderne* » pour reprendre les termes du nouveau contrat pour l'école, plus encore mettre en œuvre la décision qui concerne le mouvement de personnels, demeurent des objectifs lointains.

2. Une gestion prévisionnelle

La seconde contrainte est la difficulté de mettre en œuvre une gestion prévisionnelle. Et d'ailleurs est-ce possible? Sur le plan quantitatif nous avons vu que les scénarios du développement du système éducatif étaient capables de projeter à cinq ans les besoins par discipline. Cependant année après année la direction gestionnaire doit ajuster ces projections pour déterminer les postes à offrir au concours compte tenu d'aléas divers tels que les résultats de la gestion, les recrutements réellement effectués, les postes créés, éventuellement les besoins nouveaux... Un plan de recrutement même glissant prendrait sans doute difficilement en compte ces paramètres.

79

Quant à la gestion prévisionnelle, sur le plan qualitatif, force est de constater une certaine impuissance du gestionnaire. Les décisions pédagogiques des Ministres successifs ne tiennent qu'un compte lointain des enseignants réels dont ils disposent et n'intègrent pas le fait qu'il faut du temps pour recruter des enseignants nouveaux dans les disciplines enseignées. Les exemples de l'impréparation ou de l'imprévoyance abondent de la suppression de l'enseignement de la physique-chimie en 6^e-5^e à la réforme du baccalauréat. Le comportement des familles est difficile à prévoir : sans remonter à « l'explosion scolaire » des années 60, pensons à l'afflux des lycéens dans les années 80 : en 1984 encore on pouvait lire sous la plume des planificateurs que la demande d'éducation dans les lycées demeurerait stable. Un an après 100 000 jeunes de plus restaient dans nos lycées! La durée de services des enseignants eux-mêmes évolue par décision plus ou moins préparée. Le temps partiel ajoute à la difficulté de la prévision. Enfin l'incohérence des structures administratives permet aux échelons locaux par leurs micro-décisions de déséquilibrer les

décisions nationales et, par exemple, d'entraîner une augmentation de l'auxiliarat même en période de plein recrutement de titulaires. Bref, toutes ces difficultés de nature diverse et aux conséquences plus ou moins graves influent sur l'image du métier d'enseignant et naturellement à son détriment.

3. Les insuffisances de l'évaluation des enseignants

La notation reste traditionnelle. Sa déconcentration n'a rien changé à l'affaire. Celle des agrégés reste d'ailleurs entre les mains du Ministre c'est à dire des Inspecteurs généraux des disciplines.

Ce n'est pas le moindre paradoxe que de constater que pour la première fois l'Inspection générale de l'éducation nationale a constitué un groupe de réflexion sur l'évaluation des enseignants. La Direction de l'évaluation et de la prospective n'a pas avancé non plus dans ce domaine difficile et plein de chausse-trapes (7).

Le dossier est ouvert, même le juge administratif s'en est emparé en précisant que la notation – qui doit être annuelle – ne résulte pas forcément d'une observation directe de l'enseignant dans sa classe par l'Inspecteur ! Des progrès qui seront lents assurément sont à faire et cependant une évaluation incontestable sur des critères clairs renverraient du métier une meilleure image.

4. Les organisations professionnelles

Leur présence institutionnelle est pour le gestionnaire une contrainte. Les procédures de gestion en sont singulièrement alourdies et encadrées. Pour autant les représentants du personnel dans les diverses commissions paritaires constituent par leur présence un facteur d'équilibre et de clarté. Quant à leur présence non requise par des institutions statutaires et donc leur influence de fait, elle dépend d'un grand nombre de facteurs depuis la vision politique du Ministre jusqu'au professionnalisme des dirigeants syndicaux. Ces facteurs et d'autres mériteraient une analyse fine. Disons simplement ici que l'influence de fait est assurément une réalité forte dans ce domaine de la gestion des personnels enseignants.

Dans l'un et l'autre cas de figure, présence organisée ou non des organisations professionnelles, l'image du métier enseignant en est affectée.

Comme elle l'est par l'expression publique de revendications mille fois répétées – le plus souvent sans nuances et qui portent toujours sur toujours « plus de moyens » dont l'insuffisance serait censée expliquer toutes les difficultés du système. On ne voit

7 - Claude Thélot, Directeur de la DEP, l'explique dans son ouvrage, *L'évaluation du système éducatif*, Nathan, Université, 1993.

jamais affleurer l'idée que chaque acteur, et, au premier chef, l'enseignant, peut avoir à en prendre sa part. Ceci est l'attitude médiatique des représentants des enseignants. Elle n'est pas l'attitude générale des enseignants quand on a la chance de pouvoir les observer dans leurs établissements et leurs classes. Pour leur image le plus souvent ne subsiste que l'expression des revendications publiques, trop rarement s'impose celle de l'enseignant réel. Ceci illustre la difficulté de gérer un **métier pro-téiforme** et donc son image.

En guise de conclusion

C'est l'enseignant qui construit son image même si l'institution peut l'aider à l'améliorer, ce que l'armée a su faire pour les siens. C'est ce que l'éducation ne sait pas faire.

Cependant si l'on en croit une récente étude de la DEP (8) l'image du métier d'enseignant évolue par rapport à l'image traditionnelle. Au-delà de la transmission des connaissances qui demeure évidemment le cœur du métier, 46% des enseignants se définissent aussi comme des **éducateurs**. La prise en compte des difficultés des élèves a provoqué cette évolution peu perceptible même si dans les établissements les plus difficiles de notre pays « *l'IGAEN a été frappée par l'implication généralement très forte* » de la majorité des enseignants « *dans le fonctionnement pédagogique des établissements et, au delà, dans la vie du collège ou du lycée* » et par leur « *investissement pédagogique et affectif* » (9).

L'attrance des jeunes vers le métier d'enseignant est déterminée – après le plaisir de faire aimer et connaître une discipline – par le sentiment de l'utilité sociale et le contact avec les jeunes : quelle meilleure image conserver en mémoire? (10)

8 - Cf. Note d'information 95-32 de juillet 1995, *Enseigner dans les lycées et collèges*.

9 - Cf. « Rapport sur le fonctionnement des établissements sensibles », juillet 1994, de l'Inspection Générale de l'Administration, in *Rapport public*, 1995.

10 - Cf. sondages déjà cités.



ENTRETIEN

AVEC MARGUERITE GENTZBITTEL*,
ADAPTÉ PAR ANNETTE GONNIN-BOLO**

MADAME LE PROVISEUR Ou comment échapper aux stéréotypes?

Lors de l'organisation du colloque « Images publiques des enseignants », il nous était apparu comme évident et nécessaire d'avoir l'opinion de Marguerite Gentzbittel à la fois sur les images que les différents publics ont d'un Proviseur, et les attentes que ces images engendrent. En quoi une certaine transgression des stéréotypes contribue-t-elle à reconstruire de nouvelles images? Quel rôle vont jouer les médias dans cette construction? Est-ce que cette image, quand elle est portée à l'écran par une actrice comme Danielle Delorme (1), échappe à son inspiratrice et la transforme? Entre images de soi au quotidien et image idéale, images renvoyées, voire imposées par les autres, images reproduites et transformées, qui est « Madame le Proviseur »?

Les réponses que nous a apportées Marguerite Gentzbittel s'articulent autour de quatre questions.

Annette Gonnin-Bolo. – *Quelles sont les caractéristiques d'un Proviseur pour le grand public et en quoi vous vous êtes sentie en décalage?*

Marguerite Gentzbittel – En matière d'image, je crois qu'en fait le chef d'établissement part de Daumier ou à peu près. Alors, on le voit naturellement toujours au masculin. L'un des premiers éléments qui a attiré les médias, pour faire de mon image une image médiatique, cela a sûrement été que je sois résolument décidée à aimer le pouvoir, à le dire et à le trouver joyeux. C'est impossible... impassible d'ailleurs, au point que les journalistes, assez souvent, m'appellent « Monsieur le Proviseur »!... ce qui ne me donne plus vraiment d'inquiétude, car quand on a une

* - Marguerite Gentzbittel, ancien proviseur du lycée Fénelon et auteur de « Madame le Proviseur », Seuil, 1988.

** - Annette Gonnin-Bolo, INRP.

1 - Dans la série télévisée *Madame le Proviseur*.

image, il faut l'assumer. Et l'assumer, c'est d'abord se reconnaître dans ses caricatures et bien éviter de nuancer. Parce que si on se met à nuancer, on n'a plus d'image, on fait éclater l'image, elle devient des petits morceaux que personne ne recolle et à la place de cela, il y a un laïus du journaliste qui présente l'image que lui voudrait avoir, ou aurait, ou a eu, ou a rencontré... et c'est pire encore. Il vaut donc mieux se prendre tel que l'on est et tel que les médias vous renvoient.

On part de l'établissement, on est en redingote, haut de forme, barbe, placé sous la pendule, et à proximité son concierge... Ce dernier élément est un élément dont je mesure toute l'importance avec une grande humilité, une grande reconnaissance et avec un grand regret de n'avoir jamais eu dans ma carrière comme concierge le concierge qu'a Danielle Delorme dans *Madame le Proviseur*. Vous voyez à quel point l'image vous échappe...

On est d'abord placé sous la pendule parce qu'on est l'homme de l'heure, celui qui empêche que l'ange passe. Ensuite, on est l'homme de la sanction ; alors, quand les proviseurs se préoccupent des états d'âme de leurs potaches, l'image publique en est toute retournée, toute bouleversée ; généralement, elle refuse ceci, elle voit mieux à l'école, les sanctions et les engueulades. Vous êtes forcément, quand vous quittez la pendule, enfoui derrière des portes capitonnées où vous comptez les fautes commises et distribuez les sanctions... aux élèves d'abord, bien sûr, très généreusement ; et aux enseignants assez généreusement aussi, mais en calculant mieux vos risques, quand même, car, comme les ministres, le chef d'établissement peut toujours être défait par une FEN qui rôde par là et il peut même être défait par une vague... C'est difficile, c'est un défi difficile, de fabriquer une image car le premier devoir du chef d'établissement est : « pas de vagues », donc pas d'images ! Faire dans le creux, aussi, si j'ose dire. Faire sûrement dans le non-dit, mais surtout dans le non-montré.

A. G.-B. – *En quoi et comment communiquer est devenu un devoir ?*

M. G. – Voilà qu'en 1986 avec la décentralisation, les affaires ont nécessairement un petit peu changé : les collectivités locales ont souhaité voir et ont souhaité ne donner de l'argent qu'à ce qu'elles avaient vu. D'où le devoir de communication pour les chefs d'établissement. Ils ont maintenant un nouveau devoir, un devoir publicitaire. C'est ainsi que Madame Delorme est venue au secours de la profession. Au moins, c'est ce qu'a décidé Francis Balle (2) qui a pensé qu'il y avait là une image positive de la profession et qu'il était temps qu'on la diffuse. C'est vrai qu'il était temps, puisque quelques huit ou quinze jours après, les chefs d'établissements moroses défilaient du Panthéon à Matignon. Heureusement qu'ils avaient eu d'abord ce temps de réconfort !

Et c'est un temps aussi de marketing et de publicité : on recrute dans la profession... Savez-vous que cent postes ne sont pas pourvus ? On a compté sur Madame Delorme, d'abord, pour faire des suppléances et dans un deuxième temps pour faire

2 - Alors, directeur de la communication au ministère de l'Éducation nationale.

du prosélytisme et des adeptes. Ce n'est pas à moi d'évaluer son impact sur les cohortes de professeurs qui, pour rompre la monotonie du travail d'enseignant, peuvent accéder au métier de chef d'établissement.

A. G.-B. – *Le public a une image : est-il possible de la modifier ? Quel rôle jouent les médias et quelle est l'interaction avec l'image que vous souhaitez donner ?*

M. G. – Après la sanction et après l'heure, l'histoire de l'image devient plus compliquée et je me demande s'il y a une image publique. Je ne crois pas qu'il y ait une image publique. Je crois que le public a une image et que vous vous débattiez comme un bon diable pour essayer de l'effacer ou de substituer l'image que vous voulez donner, vous, de votre métier. Ce qui est terrible dans cette affaire de communication (quand on est l'école qui communique avec le monde), c'est que l'on communique beaucoup trop lentement, de manière beaucoup trop nuancée, et que les deux minutes de la trotteuse sont passées juste quand on aborde le cœur du sujet. Mais, de toute façon, le journaliste, lui, l'a abordé depuis longtemps, le cœur du sujet, car il a de vous une image qui est celle qu'il s'est construite comme élève, comme parent, souvent comme professeur (car s'il y a des professions où on retrouve les gens qui ont un passé d'enseignant, c'est bel et bien celles des médias).

Il vous faut d'abord tenter – je ne dirais pas de démolir l'image qu'il a –, mais au moins de l'écouter, de vous glisser dans ces chaussures qu'il vous présente, qui ont été les chaussures d'un proviseur qu'il a eu une fois dans sa vie et, à partir de là, essayer d'élaborer une image qui serait plus proche d'une vérité actuelle, toujours, d'ailleurs en évolution et que le journaliste s'obstine à ramener au temps où il était à l'école ; alors, vous êtes obligé d'écouter d'abord tout ce qu'il a comme images... Et ça peut aller très loin : j'ai même rencontré, un cas limite, un journaliste à Marseille qui était censé m'interviewer à la sortie de mon premier bouquin et qui m'a dit : « c'est totalement impossible, l'expression même de proviseur me fait l'effet du coup du lapin, ça me tape là et ça me bloque complètement ». Les techniciens m'avaient rassurée dans les coulisses : de toute façon il était très largement bloqué dans toutes les circonstances, mais là, il était encore plus bloqué ! Il m'a dit qu'il ne pouvait pas interroger un proviseur, qu'il avait tellement la trouille des proviseurs, qu'il était prêt à me proposer une chose : que je m'interroge et que je me réponde ! Je ne me le suis pas fait dire deux fois et comme Raymond Devos je me suis mise à ma portée, je me suis posée des questions intelligentes et drôles, auxquelles j'ai répondu, vous vous en doutez bien, avec une grande liberté !

C'est de cela qu'on part. Il faut donc tenter de l'élucider, de l'assumer et de faire passer ce que l'on souhaite faire passer dans des messages lapidaires. Car les gens vous reconnaissent (et c'est la raison pour laquelle, malgré la suggestion qu'on me fait, je ne me ferai pas de chignon), ils vous aiment dans ce que vous avez de plus stéréotypé. S'il arrive à Madame le Proviseur d'aller à la télévision dans une robe à rayures, elle se fait corriger vertement par le journaliste qui l'attendait en robe à fleurs. Il faut donc s'assumer comme tel(le), et assumer aussi ce qu'il y a de public dans le fait d'être reconnue ; aussi, fais-je appel ici à l'humilité des enseignants, car

ce qui est reconnu, c'est votre coiffure, ce sont vos robes à fleurs, c'est votre voix, etc., mais c'est bien peu ce que vous pensez. Il y a des voix qui restent, et dans l'autobus on les reconnaît comme étant celles de Madame le Proviseur ; en revanche, on ne sait pas du tout ce dont elle a parlé, ni quand, ni où, ni comment. Rien ne me rend plus enragée que quand on me dit : « c'est bien vous qui êtes à Henri IV ? ». Humilité : vous n'êtes située nulle part sinon quand même, un petit peu dans la profession... avec des égarements d'ailleurs. Il y a des gens qui ne vous remettent pas là et qui, à vous voir, vous trouvent si peu proviseur qu'ils vous attribuent immédiatement une nouvelle fonction de marchande de légumes (ce qui me paraît plutôt une promotion, au moins en termes de bulletin de salaire) !

N'espérons pas avoir fait connaître quelque chose ni faire retenir quelque chose de la profession, sauf aux gens qui ont eu confirmation de ce qu'ils pensaient et sauf aux collègues. Ceux-là, oui, parce qu'ils venaient chercher quelque chose, ont peut-être entendu votre voix dire quelque chose. Généralement, ils ont plutôt entendu votre voix dire ce qu'ils se disaient déjà, surtout si vous ne l'avez jamais dit. Ils sont absolument sûrs que vous leur avez apporté la confirmation du message qu'ils détenaient sur leurs fonctions.

A. G.-B. – *Quelles sont les attentes qu'engendrent ces images stéréotypées ? Peut-on y échapper ou est-ce votre image qui vous échappe ?*

M. G. – Vous me demandez si l'image vous échappait : oui elle vous échappe... vous n'avez pas le droit de sortir de certains stéréotypes et de ne pas répondre à l'attente, par exemple en matière de solennité. Si vous avez plus de goût pour l'humour que pour la solennité, alors vous trichez et on vous ramène avec beaucoup d'insistance à une représentation de la solennité parce qu'on vous veut maillon d'une hiérarchie. Certes, vous l'êtes ! La subtilité du maillon hiérarchique que vous représentez, c'est quelque chose de très fort. Je dirais même que, dans l'image, c'est ce qu'il y a de plus fort : vous êtes perçue comme un maillon dont on est sûr, puisqu'il a le droit de parler publiquement, qu'il est l'homme du ministre. Cela a immédiatement deux effets dans le public : le premier effet, c'est un effet de défense. J'ai trouvé, il n'y a pas tellement longtemps sur le trottoir de Fénelon écrit en peinture jaune « Marguerite vendue à Jospin ». J'avais envie d'ajouter « Pas cher vraiment ». Voilà, puisque vous avez pu parler sous le signe d'un ministre, c'est donc que vous lui êtes totalement vendue !

La même image vous fait apparaître comme sauveur de tous les cas désespérés, de ceux qui ont une mauvaise relation avec cette hiérarchie. Vous recevez donc des appels à l'intervention et des appels au secours : « Vous qui êtes si près du ministre, dites lui donc que mes heures supplémentaires n'ont pas encore été payées... Dites-lui que mon fils n'a pas trouvé la classe qu'il cherchait sans être interne et il déteste être interne ; peut-on créer la classe tout près de chez lui ? » Dites-lui, dites-lui...

Les intercessions sont innombrables et je dirais presque intemporelles. Je pense à ce monsieur de 85 ans qui, après m'avoir vue sourire dans une émission, m'a dit que le fait qu'il y ait des proviseurs l'avait complètement retourné. Il m'a envoyé deux

bulletins de 4^e, deux trimestres consécutifs où il avait eu le malheur de changer de professeur de français entre les deux trimestres. Le premier le disait quasi génial, et le second lui disait qu'avec cette orthographe déplorable, il l'engageait fort à cesser définitivement ses études à la fin de la 4^e s'il avait la chance que le professeur qui le précédait revienne pour faire le 3^e trimestre, car lui-même le congédierait volontiers dès le moment où il lui écrivait son bulletin... Eh bien, cet ancien élève de Louis Le Grand avait gardé ses bulletins, pendant plus de soixante dix ans, soigneusement, m'en a envoyé photocopie et m'a dit que mon apparition à la télévision l'avait vengé de cette blessure qu'il cultivait soigneusement, dont il s'était appliqué à faire qu'elle ne soit jamais refermée, et qu'il gardait donc depuis sa classe de 4^e. C'est d'autant plus saisissant que l'homme paraissait normal (l'écriture l'était aussi) et qu'il avait l'air d'avoir eu une carrière et une vie familiale assez normales.

Votre image, est-ce qu'elle vous échappe? Oui, bien sûr! Entre l'ancien séminariste qui veut absolument vous épouser toute de suite et le petit africain qui est persuadé qu'il a vu enfin à l'écran celle qui doit être à la fois son proviseur et sa mère... Bien sûr que l'image vous échappe quand Madame Danielle Delorme s'en empore, mais je considère cela plus comme un épiphénomène, intéressant certes, mais épiphénomène.



NOTE DE SYNTHÈSE

POUR AIDER LE LECTEUR À FAIRE FACE À L'INFLATION DES PUBLICATIONS, CETTE RUBRIQUE PROPOSE DE FAIRE LE POINT SUR UNE QUESTION DÉTERMINÉE EN REPÉRANT, CHOISISANT ET ANALYSANT LES TEXTES QUI LA TRAITENT ET EN MONTRANT SON ÉVOLUTION.

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON*

RETOUR SUR LE MICRO-ENSEIGNEMENT

Dans le corpus rassemblé par la Banque Émile IV et qui couvre vingt ans, de 1970 à 1989 (Banque dite « Prof », *Inventaire des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs* (1), les études consacrées aux formations à et par la technologie audiovisuelle ou simplement le Circuit fermé de télévision (CFTV), notamment celles portant sur le **micro-enseignement**, occupent une place certes limitée mais singulière. Limitée parce que la Banque recèle tout juste une cinquantaine de documents, thèses, livres, articles divers sur ces questions (exactement 52 entrées sur le descripteur « vidéoscopie », 44 sur le descripteur « micro-enseignement » ; et si l'on croise le descripteur « formation par l'observation » avec le descripteur « micro-enseignement », on trouve 28 entrées) ; mais singulière parce qu'il s'agit du mouvement innovateur le plus radical et le plus global de la période considérée. C'est ce que l'on observe en parcourant le corpus recensé pour découvrir ainsi les tenants et les aboutissants de ce dispositif de formation.

89

Un **dispositif** de formation professionnelle (dans le thésaurus de la Banque Émile IV, cette rubrique est renseignée par les descripteurs : « méthodologie générale », « méthode », « technique » et « outils »), c'est un ensemble d'activités qui actualisent des choix didactiques, lesquels s'étaient à leur tour sur des modes d'organisation ; bref, des exercices (ici : conduite de séquences enregistrées et visionnées) ayant en aval une finalité (faciliter et renforcer l'observation et l'analyse), et en amont un cadre matériel et social (studio, travail de groupe, etc.). De tels dispositifs « vidéo » sont bien évidemment destinés à transmettre des compétences précises, qui sont en l'occurrence des compétences de correction des pratiques pédagogiques. De ce fait,

* - François Jacquet-Francillon, IUFM de Versailles.

1 - Cf. Bourdoncle R. (dir.) (1991). - *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*, Paris, INRP.

comme le rappelle N. Faingold, ils créent chez les formés un type de conscience d'eux-mêmes dans la poursuite de leurs activités, et ils offrent donc un moyen d'objectivation du fonctionnement personnel et professionnel (2).

Si l'on se réfère à la typologie des modèles de formation proposée par G. Ferry (3), on reconnaîtra trois variantes principales :

1. celle centrée sur l'acquisition des connaissances et des savoir-faire ;
2. celle centrée sur la démarche, les expériences sociales ou le développement personnel ;
3. celle centrée sur l'analyse et qui consiste à déceler les composantes d'un ensemble pour « apprendre à repérer ce qu'il convient d'apprendre ».

De ces trois modèles, lequel emporte les principes essentiels de la vidéo-formation ? La technologie audiovisuelle engage-t-elle à acquérir, à s'éprouver, ou à comprendre ? Permet-elle, en d'autres termes, d'établir un lien de la théorie et de la pratique qui serait d'application, de transfert ou de régulation ? Cette question est une première difficulté ; car le micro-enseignement s'est déplacé de la première à la troisième variante ; importé comme une méthode d'acquisition de savoir-faire, il a finalement livré une démarche d'analyse des situations. Telle est l'évolution la plus sensible dans le corpus que nous parcourons.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA VIDÉO-FORMATION

Rappelons que le contexte institutionnel de la formation des instituteurs et institutrices dans les écoles normales (sans oublier qu'il y a eu des tentatives francophones de vidéo-formation en d'autres lieux, dans les universités françaises et étrangères) se caractérise, à partir de la circulaire du 6 juin 1969 complétée par les instructions du 1^{er} octobre 1970, par l'instauration d'une formation professionnelle étendue à deux années au lieu d'une seule après le baccalauréat (notons que la formation continue,

90

2 - Faingold N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse, Université de Paris X-Nanterre. P. 11, il souligne en effet, outre la dimension temporelle et spatiale, le rôle des médiations qui permettent des supports de travail et engendrent une distanciation entre l'acteur et son vécu.

3 - Ferry G. (1983). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, pp. 47 et suivantes. Cette typologie s'appuie sur un document du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation ; cf. *Cahiers du COPIE*, n° 1, 1979. Elle est grosso modo reprise par Zay D. (1983). – « L'audiovisuel : facteur d'innovation dans la formation des enseignants ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 63. Une autre typologie utilisable est celle de De Ketele J.-M. (1979). – « La formation des enseignants : modèles existants. Proposition d'une conception de synthèse », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, pp. 37-38.

dans ce secteur, est instaurée à son tour en 1971 (4). D'autres réformes ont suivi – une douzaine en sept ans – dont la plus importante est celle qui, en 1979, « universitarise » la préparation au métier d'instituteur en allongeant son cursus à trois ans, conclus par un DEUG portant mention « premier degré » ; après quoi, en 1986, le DEUG habituel devient la condition d'entrée à l'école normale, qui dispense alors, conformément à l'ancien schéma post-baccalauréat, deux années de « formation professionnelle ».

C'est donc à partir de 1972 que cette formation initiale se met en place, et que, dans ce cadre, la vidéo-formation trouve un espace où elle peut, sinon répondre, du moins correspondre à une attente de « professionnalisation ». Un Comité de coordination des actions de formation des professeurs d'école normale aux emplois des techniques modernes d'éducation est créé par un arrêté de mars 1973, pour encourager cette catégorie de personnels à utiliser les techniques audiovisuelles. Ce comité prolonge en fait des pratiques initiées par l'OFRATEME et le Centre audiovisuel de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, animé par M. Fauquet et S. Strasvogel (un CFTV existe à l'ENS de Saint-Cloud et à l'école normale de Lille depuis 1966-1967). Habituellement dénommé CCEN (Comité de coordination des écoles normales), et organisé sous l'impulsion de l'Inspecteur général A. Biancheri, il est dirigé par G. Mottet (lui-même chargé de mission à la Direction des écoles), et il deviendra en 1979 la Mission Média formation. Il publie en outre, à partir de 1975, un bulletin de liaison, *Formation des Maîtres*, où l'on trouve les compte rendus des nombreux séminaires dans lesquels les formateurs des écoles normales confrontent et analysent leurs expériences dans ce domaine. C'est ensuite le groupe Média formation et G. Mottet qui instaurent en 1980-1981 des « laboratoires d'essais pédagogiques » (LP), structures qui annoncent un saut qualitatif des pratiques de la vidéo-formation et du micro-enseignement. Avant cela, entre 1978 et 1980, une expérimentation commandée par la Direction des écoles et pilotée par G. Mottet et M. Chabert avait d'ailleurs porté sur « Le micro-enseignement dans la formation initiale des instituteurs ».

Les promoteurs du micro-enseignement dans les écoles normales d'instituteurs cherchent avant tout à abolir la division traditionnelle des cours et des stages, cette manière de succession qui aboutit à mettre le débutant, quand il arrive sur le « terrain », dans le cas de s'« initier » en imitant un enseignant « chevronné ». Sur ce plan, la vidéo-formation prouve d'abord son efficacité dans des pratiques comme l'analyse des besoins, qui est une forme de négociation avec les stagiaires : après enregistrement vidéo d'une situation (table ronde, discussion ou autre), on visionne collectivement, on fait une analyse du contenu, et en inventoriant les items, on analyse les besoins pour établir un plan de formation dans un souci, en outre, d'individualisation. Cette idée d'individualisation par la vidéo-formation à partir de l'ana-

4 - Cf. Zay D. (1988). – *La formation des instituteurs*, Paris, PUF, pp. 66 et suivantes.

lyse des besoins est l'objet, en 1984, d'un rapport de recherche du groupe Média formation : *Expérimentation à l'individualisation de la formation des instituteurs* (5).

On voit que, de manière générale, la vidéo-formation s'inscrit dans une visée « politique » d'innovation. Si l'utilisation de la technologie audiovisuelle prend effet des nouvelles dispositions légales, elle n'est cependant ni annoncée ni proposée par elles, ce qui la contraint à rechercher un mode d'exercice et d'insertion original et forcément problématique. D'ailleurs, comme le notent C. Tourette-Turgis et al. (6), l'institution de formation des instituteurs et institutrices est alors en crise, et la vidéo-formation va être l'occasion de certains « dérangements pédagogiques et institutionnels » en fonction de quoi elle jouera plus ou moins explicitement un rôle d'analyste.

LE MICRO-ENSEIGNEMENT « CLASSIQUE »

Par rapport au type de formation en vigueur, la justification principale de l'outil audiovisuel, introduit à une époque où le magnétoscope arrive sur le marché, c'est donc, comme l'indiquent M. Fauquet et S. Strasfogel en 1970, un effort pour surmonter « le divorce entre la théorie et la pratique » (7). En effet, le CFTV, qui permet l'observation d'une classe à distance, ménage une possibilité d'analyse critique instantanée ; et le magnétoscope, qui permet l'**autoscopie**, favorise évidemment l'auto-correction et en général l'évaluation formative. Telle fut en tout cas l'hypothèse à l'origine des expériences pionnières menées par ces auteurs auprès des élèves-maîtres des écoles normales de Lille, entre 1964 et 1966-1967, et de Versailles, en 1966 (le tout conduit depuis le centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud). Revenant plus tard, en 1980, sur ces tentatives, M. Fauquet conclut qu'il s'agit là d'un « système de formation individualisée où la situation d'apprentissage se trouve profondément modifiée » (8).

Le micro-enseignement proprement dit a été inventé quelques années auparavant aux États-Unis. Il a exactement son origine en 1963 à l'Université de Stanford, au titre d'une formation, pendant l'été, de professeurs qui devaient prendre leur poste

5 - Par Lang V., Balduzzi C., Rebinguet M., Morineau N., Mortreuil C., Bruchon Y. (1984). - Paris, Média formation.

6 - Tourette-Turgis C., Mottet G., Dugast A., Angelini L. (1980). - « Autoscopie du CCEN ou Un certain regard sur la formation », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2-3, pp. 95 et suivantes.

7 - Fauquet M. et Strasfogel S. (1970). - « Circuit fermé de télévision et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 10, p. 23.

8 - Fauquet M. (1980). - « Pour une formation des enseignants par et à l'audiovisuel », in *Revue ATEE*, n° 3, p. 13.

à la rentrée suivante. Le premier et le meilleur bilan de ces pratiques est tiré par D. Allen et K. Ryan en 1969, et traduit en 1972 sous le titre : *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Nombreuses sont les études françaises qui reprennent et développent les définitions de la méthodologie et du dispositif du micro-enseignement issus de ces travaux. M. Altet et D. Britten (qui ont mené une expérience à l'école normale de Dakar), ou bien D. Zay, décrivent le micro-enseignement comme un **entraînement** à la conduite de la classe, dont le principe est d'une part la simplification de la situation pédagogique (réduction de la durée, de 5 à 20 minutes, et du nombre des élèves, de 5 à 10, etc.), d'autre part l'enregistrement vidéo de la prestation afin que celle-ci soit immédiatement visionnée, évaluée et recommencée, pour être encore modifiée ou améliorée. Le dispositif du micro-enseignement articule nettement les deux axes porteurs du *feed-back* auto-correctif, c'est-à-dire de cette confrontation « *entre perception de soi, comportement manifesté rendu visible et perception des autres* » (9) : l'axe matériel de la vidéo et l'axe intellectuel de l'autoscopie (soit par auto-confrontation à l'image de soi, avec, éventuellement, auto-évaluation par questionnaires standardisés ; soit par des commentaires des conseillers). Le *feed-back* sur la prestation est donc censé être continu, répétitif et la reprise de la micro-leçon peut être effectuée plusieurs fois de suite jusqu'à complète satisfaction. Cette leçon auto-corrective est donc bien le moment fondamental dans l'optique d'une acquisition de savoir-faire.

Car la démarche suppose que l'on saisisse avant tout les savoir-faire propres à l'activité magistrale, pour les transmettre par renforcement, suivant le schéma passé à l'instant : essai, retour d'information, analyse, rectification, reprise. En ce point, tous les auteurs soulignent la provenance néo-behavioriste de la démarche. Le micro-enseignement se fonde en effet sur la psychologie de l'apprentissage et l'enseignement programmé théorisés par les travaux de Skinner (d'où l'insistance sur la répétition, la motivation, le renforcement, la progression, le transfert, etc.) ; il se produit selon une modalité à la fois progressive et séquentielle, dans laquelle le formé est confronté à une tâche de complexité croissante qu'il accomplit par des retours d'information sur ses erreurs, atteignant par paliers l'acte d'enseigner selon toutes les habiletés concrètes qui le définissent.

Comment sont identifiés et travaillés ces habiletés (*skills*), savoir-faire, aptitudes ? Par analyse ou décomposition, répondent la totalité des études que nous lisons. A. Perlberg souligne que l'on vise de l'élémentaire, du « *micro-élément* », par refus des « *macro-paradigmes* » (10). Et il est de l'essence du micro-enseignement, disent

9 - Postic M. et De Ketele J.-M. (1988). - *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, p. 265.

10 - Perlberg A. (1970). - « Le micro-enseignement : une nouvelle technique de laboratoire », in *Perspectives*, vol. 1, n° 3, p. 31.

M. Linard et I. Prax, que l'on ne travaille qu'un seul *skill* à la fois (11). M. Altet et D. Britten, examinant la littérature américaine sur cette question définissent ainsi :

1. des aptitudes générales : sensibilisation (mettre en route le cours, échauffer la classe, annoncer le sujet, situer le travail dans la suite, éveiller l'intérêt); communication verbale (savoir s'exprimer clairement); facilité à poser des questions; renforcement (encourager les élèves); communication non verbale, etc.;
2. des aptitudes spécifiques à la matière (exemples, en mathématiques, l'utilisation du tableau; en langue, l'authenticité du langage).

Il est clair que, pour définir une aptitude susceptible d'être pratiquée dans une situation type micro-enseignement, il faut viser à la fois un tout cohérent de comportements observables, donc modélisables, et une gamme restreinte, qui sera dès lors assimilable (12).

LES ÉVOLUTIONS. L'ADAPTATION FRANÇAISE

Une caractéristique de la littérature que nous analysons, c'est que, dans le contexte théorique et pratique qui est le sien, elle anime une volonté critique très insistante. La formule initiale, ou plutôt les « formes classiques du micro-enseignement », comme disent M. Postic et J.-M. de Ketele, furent d'emblée un enjeu de débats et de rectifications, au point d'être rapidement abandonnées.

Évidemment, la première inquiétude vient de la simplification à la base du micro-enseignement : laisse-t-elle ou non intacte la particularité de la situation pédagogique, faute de quoi l'entraînement serait d'un piètre profit lors du contact avec la classe en vraie grandeur? Le réductionnisme, que l'on nomme parfois un « *taylorisme* » (13), jette une équivoque sur la démarche pratique elle-même. M. Fauquet, prenant l'exemple simple de la passation des consignes, conclut aussi à un « caractère incontestablement trop simplificateur de la notion d'habileté » (14). Le micro-enseignement serait donc facilitateur, à cause de la progressivité des apprentissages

11 - Linard M. et Prax I. (1978). - « Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe », in *Revue française de pédagogie*, n° 43, p. 5.

12 - Altet M. et Britten D. (1983). - *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, chap. IV, « Les aptitudes pédagogiques ». Voir notamment les pages 173 et suivantes, qui distinguent en outre : aptitudes en rapport avec la motivation; en rapport avec la présentation et la communication; avec le questionnement; avec le travail par groupes ou l'apprentissage individuel; en rapport avec les processus intellectuels des élèves; en rapport avec l'évaluation; en rapport avec l'animation et la discipline.

13 - Kohn R., Massonat J., Piolat M. (1978). - « Formation par l'observation de situations éducatives : éléments pour une problématique », *Revue française de pédagogie*, n° 43.

14 - Fauquet M., *op. cit.*, p. 18.

qu'il induit, mais sans plus ; et il ne dissiperait pas une incertitude quant au transfert des compétences acquises.

De manière plus tranchée encore, M. Linard et I. Prax relèvent une réduction concrète de l'individualité psychologique à la performance, ce qui exclurait le sujet « désirant ». Hyper-rationaliste, le micro-enseignement serait incapable de prendre en charge la complexité de la situation pédagogique et notamment sa dimension subjective, socio-affective, dissoute par l'illusion de toute-puissance qu'engendrerait l'opérationnalisation technologique des actes d'enseignement.

Puisque ces critiques visent la ligne compartementaliste, skinnerienne, de l'apprentissage professionnel (entraînement dans le but d'acquérir des habiletés par un montage de renforcements), les praticiens et théoriciens français vont bientôt suivre une ligne divergente, notamment pour ce qui tient aux démarches d'observation de la classe et des activités pédagogiques. Cette ligne sera plus franchement psychosociale, au sens où elle conduira d'une part, du côté du sujet, à décrire des attitudes, à définir des rôles et leurs effets, et d'autre part, du côté de l'objet, à saisir des systèmes d'interactions. Ce glissement, déjà sensible dans la thèse de M. Postic (15) et plus encore dans celle de M. Altet (16), mène à analyser le comportement du maître en tant qu'il prend sens dans un complexe de relations avec le groupe des élèves. Ceci explique l'usage fréquent, chez ces formateurs, des « grilles » d'observation mises au point par Bales, Flanders, K. Benne, Marie Hugues, Landsheere, etc., soit une série d'outils intellectuels destinés à décrire non seulement des comportements mais aussi des interactions, des interdépendances de rôles, d'attitudes, de fonctions, et qui interrogent par conséquent la forme et le fond des communications dans la classe.

La problématisation de l'observation au delà du strict behaviorisme dégage ainsi un nouvel horizon pour les pratiques de formation. L'observation saisit, autant que possible, des formes de subjectivité et d'identité de l'apprenant : celui-ci est appelé à un retour sur lui-même, à une réflexion sur ses attitudes (danc aussi à la compréhension des écarts entre ses idéaux et la réalité). C'est ainsi que R. Kohn, J. Massonat et M. Piolat, par exemple, rejetant le « voir pour voir », évoquent une prise de conscience et une capacité de relativisation des cadres de référence qui pourrait sensibiliser à la définition et à la compréhension des attitudes et de leur efficacité. Ce primat des formes de subjectivité a lui-même deux conséquences. D'une part, l'ouverture d'un projet de développement personnel, dant le nécessaire apprentissage

15 - Cf. Postic M. (1973). - *Observation objective des comportements d'enseignants*. Thèse de doctorat d'État, Université de Caen, dir. Mialaret G. « Observation objective des comportements et formation des enseignants », in *Bulletin de psychologie*, n° 316, 1974-1975.

16 - Altet M. (1979). - *Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation, rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*. Thèse, Université de Caen, dir. G. Mialaret.

commence par l'apprentissage de l'observation, et qui est pensé comme un gage d'amélioration de la communication au sens subjectif et intersubjectif. D'autre part, le grand intérêt éprouvé par les utilisateurs du micro-enseignement (surtout ceux du CCEN) pour les expériences de groupe et l'autoscopie collective, qui sont toujours pensées comme des chances de décentration et d'objectivation des attitudes. M. Linard, relatant un travail de petits groupes avec des élèves de lycées (il s'agit de débats), démontre ainsi l'utilité de l'entraînement vidéo à l'observation et à « l'élucidation critique de situations vécues » (17). Précisément, le but poursuivi par M. Linard et I. Prax, et dans une certaine mesure par M. Altet, c'est de faire varier les cadres pédagogiques et d'élargir les variables d'analyse du micro-enseignement par l'introduction du travail en groupe, afin de faire surgir des dimensions nouvelles, socio-affectives avant tout. Dans les travaux de M. Linard et I. Prax, cette dimension subjective est du reste traitée avec une sorte de radicalité qu'autorisent tout à fait les concepts de la psychologie et la psychanalyse. Leur ouvrage sur *les Images vidéo, images de soi, ou Narcisse au travail*, notamment dans le chapitre sur l'image de soi dans le cadre pratique du micro-enseignement, montre qu'après la première génération des années 1965-1970, qui cherchait à prouver l'utilité de la vidéo-formation, ont été abordées des questions plus complexes sur les rôles de l'« instructeur » et l'établissement des modèles de skills, après quoi la problématique s'est enrichie de l'extérieur, par des études sur le rapport à l'image de soi en psychologie et thérapie, déjouant du même coup la restriction behavioriste du champ pédagogique. Le livre en appelle alors à une « pédagogie de l'incertitude », qui affirmerait le caractère irréductible de la communication vivante, « à la fois logique et irrationnelle, prévisible et incertaine, cohérente et contradictoire » (18).

VERS LE LABORATOIRE D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES

Le point de convergence de ces évolutions, c'est le dispositif des Laboratoires d'essais pédagogiques, qui entreprend de refonder les activités de formation, donc les exercices d'entraînement professionnel des stagiaires, afin qu'ils puissent affronter les situations vivantes et complexes d'interactions où le travail pédagogique s'effectue quotidiennement. N. Faingold par exemple, souligne que dans la pratique du LP, les stagiaires ou les formés construisent une situation pédagogique « dans ses différentes composantes » (19). En fait, la nouvelle démarche se découpe comme suit :

17 - Linard M. (1974). - « Autoscopie et formation », in *Orientations*, vol. 14, n° 51.

18 - Linard M. et Prax I. (1984). - *Images vidéo, images de soi, ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, p. 190.

19 - Faingold N. « La phase de préparation et la variation des essais », in Lecointe M. (dir.) (1985). - *Les laboratoires d'essais pédagogiques : une innovation dans la formation des enseignants*, Paris, Média formation.

- conduite d'une séquence pédagogique courte avec un petit nombre d'élèves, et qui est enregistrée et visionnée par d'autres ;
- analyse et remaniement de la séquence par le groupe ;
- reprise de la leçon remaniée avec un nouveau groupe d'élèves, leçon également visionnée et analysée.

Le schéma de ce type d'analyse distingue par conséquent les capacités :

- d'identifier et de manipuler des variables ;
- de libérer un processus de rétro-information ;
- d'effectuer reprises et variations (ce qui signifie que les trois rôles de base dans ce processus sont ceux de prestataire, d'observateur et de cameraman).

L'approche du micro-enseignement initial est donc très sensiblement modifiée. On trouve toujours les moments habituels de l'exécution, du visionnement et de la reprise, mais la phase de préparation prend désormais une place prépondérante, puisqu'elle cible les objectifs du côté des élèves et des formés (bien sûr avec l'aide des formateurs), et qu'elle articule solidement l'essai pratique avec l'analyse méthodique qui le suit.

L'entraînement, si l'on retient ce terme typique du micro-enseignement, ne se limite plus à acquérir des comportements, ou skills, il peut aussi construire des problèmes de différentes natures, problèmes didactiques ou problèmes de formation (besoins, simulations, etc.). Dans le bulletin de liaison du CCEN, cette évolution se dessine dès 1975 et 1976, époque à laquelle l'analyse des situations éducatives devient un chapitre régulier de cette publication. C'est dire que l'analyse elle-même est au premier rang des objectifs de formation dans le dispositif LP. Ce dispositif, dit G. Mottet, est conçu comme un « ensemble de méthodologies de formation visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses » (20). Et c'est ce déplacement, cette valorisation de l'analyse, qui réoriente le micro-enseignement vers un modèle de régulation au lieu d'un modèle d'acquisition (du moins si l'on s'attache aux travaux du CCEN, de M. Altet et D. Britten, ou de M. Linard et I. Prax).

L'analyse évolue par suite sur deux plans distincts :

1. **Comme compétence du formé.** Si, comme le dit G. Mottet « la capacité à construire sa pratique est fonction de sa capacité à l'analyser », c'est que l'analyse met en rapport ce qui avait été prévu (puisque préparé), ce qui a été effectué, et ce qui va être repris. Plus précisément encore, le LP vise à donner un « pouvoir interne de variabilité » (21). La capacité d'effectuer et d'analyser des variations, de construire des « écarts différentiels » signifie que cette formation

20 - Mottet G. (1988). - « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, p. 34.

21 - *Ibid.*, pp. 35 et 45.

repose non plus sur le couple essai/analyse comme dans le micro-enseignement classique, mais sur l'itération essai/analyse/reprise. L'analyse détermine une capacité à définir des variables, à faire des hypothèses de causalités à leur sujet, et à déclencher des actions pour éprouver des causalités. La notion de skill est alors remplacée par une autre, plus complexe, de « situation-objectif », si bien que le travail de la formation n'est plus seulement correctif : il devient « exploratoire », il est même un mode d'expérimentation. D'après Vincent Lang, ce « micro-enseignement d'expérimentation » relève d'« un modèle plus global, d'inspiration plus cognitiviste » (22) qui vise l'explication de modèles et de normes.

2. **Comme intervention dans les processus pratiques.** Il est frappant qu'en agissant moins sur les habiletés du maître (on est loin de la centration d'Allen et Ryan sur le rôle enseignant), on envisage et on traite désormais la classe, ou l'activité pédagogique, comme un ensemble de niveaux d'interactions plus ou moins complexe. Dans ces conditions, le micro-enseignement nouvelle version prend en compte la totalité de la situation et donc avant tout l'interaction et les actions dans le groupe ; d'abord, sur le plan du contenu, tout ce qui est tâches ou objectifs, ensuite, sur le plan des formes de communication, les relations et les échanges de toute nature, enfin sur le plan des modes d'organisation, les activités individuelles ou collectives, effectuées par petits groupes ou pos, et ainsi de suite. Dans cette perspective, on atteint un acte d'enseignement en quelque sorte habituel, centré sur les élèves (et qui, en même temps, implique une autonomie croissante des formés). L'action des élèves devient le point nodal des **situations** (ou « micro-situations » ; termes qui paraissent fondamentaux eux aussi). Cette évolution de la formation professionnelle à travers la formation à l'analyse, aboutit par là même, non pas uniquement à un entraînement renouvelé, ou renforcé, mais à une véritable intervention dans le champ pratique.

98

Comment cet accès à la réalité et à la complexité pédagogiques, **dans une situation de formation qui reste aménagée**, s'annonce-t-il ?

Une première condition est étudiée récemment par N. Faingold. Il faut que l'entraînement se situe du côté d'une analyse de la tâche par différence avec l'activité (la tâche, définie dans la perspective de l'ergonomie – autre manière de surmonter le behaviorisme – c'est un but que l'élève peut atteindre en toute conscience (23). L'analyse de la tâche-élève est un guide pour saisir et traiter des informations sur les actions matérielles et mentales du sujet.

22 - Lang V. (1985). – « Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in M. Lecoq (dir.), *Les laboratoires d'essais pédagogiques : une innovation dans la formation des enseignants*, Paris, Média formation, p. 114.

23 - Faingold N., *op. cit.*, pp. 47, 53.

Une condition plus générale tient à la mise en œuvre et à l'expérimentation, par les formés, de **stratégies**. Des « *stratégies pédagogiques limitées* » comme disent M. Postic et J.-M. De Ketele, s'intègrent effectivement aux activités de la classe et prennent en compte les situations d'apprentissage réelles des élèves. Ces derniers, de ce fait, sont eux-mêmes observés en fonction de leurs caractéristiques individuelles. D'après N. Faingold, l'avantage essentiel de ce « *micro-enseignement par stratégies* » serait qu'il constitue une approche fine de la pédagogie, à mi-chemin de la simulation et de la réalité, et capable de fournir une description aussi objective que possible de la séquence, avec des interprétations ayant « *explicitement statut d'hypothèse* ». L'analyse inclut par conséquent un projet scientifique : pas seulement un *feed-back* pour introduire une reprise correctrice et amélioratrice, pas seulement ce qui mesure l'écart entre un savoir et une norme, mais un moment réflexif, un « *outil de conception de l'action pédagogique* » (24). Ce faisant, elle ne délivre évidemment pas un modèle d'action imitable ; elle cherche bien davantage à élaborer un « *modèle prévisionnel de la situation d'interaction* », on peut dire aussi un « *modèle anticipatoire de l'action* » (25).

Le passage d'une observation empirique à une observation plus globale, « *systémique* », et l'amélioration du lien théorie-pratique qui s'ensuit, ne répondent plus au simple souci d'accroître l'efficacité de la formation. Comme le notent M. Fauquet et S. Strasfogel dans leur ouvrage de synthèse (26), la première version du micro-enseignement venait d'une demande technologique d'observation (autoscopie), avant tout dans une visée amélioratrice. Cependant, puisque cette amélioration se produit d'abord, on l'a vu, comme une prise de conscience des rôles et des attitudes, elle passe aussi bien à les transformer. Si le dispositif de vidéo-formation permet de dépasser une observation imitative, qui cherche l'appropriation d'un modèle inanalysé, il engage dans le même temps à la critique et à la réfutation pratique des modèles (27).

99

Au total, quand la formation développe une représentation interactionniste de la situation, donc de la pratique, elle construit en général :

- une relation de la théorie et de la pratique qui surmonte le réductionnisme ;

24 - *Ibid.*, p. 45.

25 - Mottet G., *op. cit.*, pp. 53 et 55.

26 - Fauquet M. et Strasfogel S. (1972). – *L'audiovisuel au service de la formation des enseignants*, Paris, Delagrave ; cf. aussi Fauquet M. (1971). – « Orientation des recherches sur l'emploi du CFTV pour la formation des maîtres », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3.

27 - Toutefois, le dépassement vidéoscopique de l'imitation ne va pas toujours de soi, car certaines pratiques, y compris dans des situations d'observation non-traditionnelles, peuvent induire des effets de fascination si elles ne prennent pas des mesures de distanciation. Voir Lecoindre M. (dir.), *op. cit.*, p. 256.

- une utilisation de l'observation qui dépasse le cadre de l'autoscopie à visée comportementaliste;
- une formation à l'analyse qui englobe une sensibilisation aux stratégies pédagogiques différenciées et qui elle-même peut déboucher sur une visée de changement dans l'exercice professionnel.

DES ENJEUX CONTEXTUELS

À l'origine, le micro-enseignement exprimait la nécessité de simplifier l'activité pédagogique pour la rendre accessible à un entraînement des stagiaires. Or l'entraînement proposé par le dispositif du laboratoire pédagogique entend au contraire assumer la complexité, ou du moins la travailler dans la situation « expérimentale ». Ce retournement se produit au terme d'une série de déplacements qui mène de la compétence de l'enseignant à l'acte de l'enseignement. L'objectif fondamental de la démarche, c'est donc le **contrôle**, ou du moins une forme de contrôle que l'on peut dire « systémique » et qui substitue l'idéal de l'ingénieur à celui de l'artisan » (28).

Globalement, les situations de formation paraissent similaires à des situations de recherche, et tant l'observation que l'analyse sont soutenues par des méthodologies empruntées à l'investigation des sciences humaines et de la recherche-action (notamment les grilles, la modélisation, etc.); et en outre, on suppose possible le transfert de ces méthodologies depuis la recherche vers la formation (et donc que le recueil et le traitement des données dans un but de construction d'objet vaut aussi dans un but de régulation pratique). Cependant, même si certains auteurs considèrent rigoureusement la frontière qui sépare l'observable et le non-observable (N. Faingold, ou d'autres, énoncent une « règle de l'observable »), il n'est pas démontré *a priori* que les dispositifs vidéo permettent de les articuler fiablement. Une interrogation peut s'appuyer notamment sur les travaux qui désignent les causalités solidement ancrées dans l'inobservable. A.-M. Chartier, par exemple, relève tout ce qui échappe aux dispositifs de visibilité, le « hors de la classe » : non seulement les contextes matériels (supports de travail, taille du groupe, etc.), mais aussi les contextes didactiques (préparations, décisions sur le rythme, choix d'une dynamique évolutive des activités au cours de l'année, enchaînement des séances, critères retenus pour orienter les interactions), etc., bref « *l'impensé des pratiques* », inscrit dans la banalité quotidienne des gestes et du métier (29).

28 - Voir sur ce point Lerbet G. (1986). - « Approche systémique versus systématique des pratiques de formation des enseignants », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4.

29 - Chartier A.-M. (1993). - « Les "faire" ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et la formation », in Grafmayer (éd.), *Milieux et liens sociaux, Les chemins de la recherche*, n° 17, Programme Rhône-Alpes en sciences humaines, Lyon.

Si l'on tient compte de ces articulations des éléments directement visibles avec les éléments non-directement visibles, on doit donc traiter avec prudence le repérage et la mise en relation des variables. A.-M. Chartier affirme en ce sens : « *À isoler une variable, à définir a priori un objet, on court toujours le risque de perdre ce qui en fait la valeur d'usage : sa position relative aux autres éléments du champ* ». En réalité, l'évolution des pratiques de vidéo-formation jusqu'au laboratoire d'essais pédagogiques montre la volonté de dépasser ou de surmonter un contrôle empirique au profit d'un contrôle expérimental, ou savant. Mais ce faisant il n'est pas sûr que ce dispositif puisse compenser l'épreuve du métier, l'accumulation lente d'une expérience peu ou pas réfléchie, c'est-à-dire ce qui est le fond ou la forme de l'expertise professionnelle, qui repose précisément sur la maîtrise des liens tenus entre les éléments de la situation, et en général sur une capacité automatique de réagir et de s'ajuster à l'« *impensé* » dont parle A.-M. Chartier, et qui est finalement un système de normes historiquement donc contextuellement valides (ce qui caractérise une norme c'est précisément que l'on n'a nul besoin de la penser pour s'y adapter). Quand on postule, comme G. Mottet, que « *la capacité à construire sa pratique est fonction de sa capacité à l'analyser* », le moins que l'on puisse dire, c'est que cette hypothèse, d'une part, dans la théorie, repose sur une vision strictement interactionniste de la situation, et d'autre part, dans la pratique, s'applique peu aux enseignants, même « *chevonnés* », qui ont une forme de compétence et d'efficacité, donc une expertise généralement étrangère aux formes savantes de langage, de conscience et, en fin de compte, d'identité professionnelle. Pas de symétrie, pas de passage entre un contrôle savant qui réduit l'incertitude des interactions, et une expertise professionnelle qui s'adapte à l'implicite des activités.

Justement, le fin mot de l'itinéraire de la vidéo-formation (qui s'épuise – sans mourir tout à fait – avec la suppression de la mission *Média formation* en 1985, puis la disparition des écoles normales d'instituteurs en 1989), c'est peut-être la volonté de greffer une identité professionnelle nouvelle sur le corps ancien des instituteurs. Si on cherchait les raisons de ce trajet vers une compétence quasi-scientifique d'analyse, il est clair que l'on trouverait en effet la nécessité de faire évoluer la « *professionnalité* » elle-même (comme on ne le dit pas tout à fait au début des années 1980, car on parle exclusivement d'exigence « *professionnelle* »), à cause de l'impossibilité où seraient désormais les enseignants d'appliquer toute leur carrière un modèle transmis par la formation initiale. C'est dire que l'apprentissage d'une capacité de contrôle expérimental sur la classe ne cherche pas seulement à transmettre les compétences usuelles de la profession, qui sont aussi les exigences que les membres de cette profession s'imposent à eux-mêmes. La formation vise plutôt, dans ce cas, des qualités que les formateurs assignent à l'exercice d'un métier transformé, rénové, qui peut être par exemple (mais ce n'est pas n'importe quel exemple), celui de la pédagogie différenciée (30).

30 - Cf Mottet G., *op. cit.*

Disons que l'innovation dans la formation répond au désir de changement dans l'enseignement primaire lui-même, et si elle prend un tour exploratoire et scientifique, c'est aussi pour rencontrer une condition posée dans le processus de professionnalisation des instituteurs. Car l'un des critères de la professionnalisation d'une corporation ou d'un métier, c'est la possibilité offerte à ses membres de l'apprendre non par simple apprentissage imitatif, mais comme un savoir professé, donc rationalisé et plus ou moins autonome, en tout cas affranchi d'une démarche purement intuitive (31).

On ne saisira enfin la portée de la littérature examinée ici, et ses limites objectives, que si l'on rappelle deux originalités – donc deux difficultés – socio-institutionnelles de sa production. D'abord, l'introduction du micro-enseignement s'est opérée dans une période où les écoles normales, d'un côté cherchaient à se professionnaliser, mais d'un autre côté, paradoxalement, à cause des massifs recrutements parallèles, notamment féminins, n'étaient plus en mesure de jouer leur rôle traditionnel, créatif et normatif du corps des instituteurs et de leur métier. Ensuite, la vidéo-formation, comme démarche d'innovation et de professionnalisation, n'était pas issue de la corporation des instituteurs elle-même. Elle fut, conformément à la tradition des écoles normales, greffée de l'extérieur par des formateurs qui étaient tous issus de l'enseignement secondaire. Parmi eux, d'ailleurs, une forte représentation des professeurs de philosophie : M. Fauquet, à l'origine des premières tentatives, à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, A. Biancheri, à l'Inspection générale des écoles, G. Motet, animateur principal de la mission Média formation ; sans oublier, dans les écoles normales d'instituteurs, les nombreux professeurs de philosophie souvent rebaptisés « psycho-pédagogues », qui étaient et demeurent – comme d'autres catégories marginales – « régulièrement menacés d'inutilité » (32), et qui furent certainement en porte à faux, tant vis à vis de leur corps d'appartenance, peu amène à l'égard de la pédagogie et des savoirs professionnels, que vis à vis des formateurs de « terrain », peu soucieux de cultiver et de diffuser des savoirs réflexifs.

31 - Voir Bourdoncle R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », in *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 78 et suivantes.

32 - Tourette-Turgis C. et al., *op. cit.*, p. 98.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- ALLEN D., RYAN K (1972). – *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod
- COEURDEVEY J., DOPFFER M., GUILBERT M. (1982). – *Apprendre à observer : l'observation et l'analyse de situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et Média formation.
- CRAHAY M. (1979). – « Un essai de micro-enseignement : une perspective fonctionnelle », in *Revue française de pédagogie*, n° 48.
- ESTRELA A. (1981). – *Vers une théorie et une pratique de l'observation de la classe dans le cadre de la formation des enseignants*, thèse, Université de Caen.
- FAUQUET M. (1975). – « Autoscopie collective et analyse des besoins en formation », in *Média*, n° 75-76.
- FAUQUET M. (1976). – « L'emploi des moyens audiovisuels en vue du diagnostic des besoins en formation », in *Formation des maîtres*, n° 3.
- LANG V., BALDUZZI C., REBINGUET M., MORINEAU N., MORTREUIL C., BRUCHON Y (1984). – *Expérimentation à l'individualisation de la formation des instituteurs*, Paris, Média formation.
- LÉON A. (1975). – « Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres », in *Revue française de pédagogie*, n° 30.
- PILOZ L. (1983). – « Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres », in *Revue française de pédagogie*, n° 63.
- POSTIC M. (1988). – « Évolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5.
- TROTT A. (1977). – « Micro-enseignement : vue d'ensemble », *Média*, n° 91-92.
- ZAFRILA M. (1983). – *Micro-enseignement et analyse des interactions : problématique et réalisations*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et Média formation.



L'ŒIL DE L'OBSERVATEUR TROIS INVESTIGATIONS

MARC LAVIGNE*

Résumé

Les observations des situations de classe ont été souvent analysées à partir de positions très soucieuses de l'élaboration des cadres et des instruments de l'observation destinés à objectiver le regard de l'observateur. En se situant en-deçà de l'instrumentation, on retrouve toute la gravité du voir au sens moral et physique de l'expression. Que l'œil de l'observateur soit justement le point aveugle de l'observation nous l'avons, d'une certaine façon, toujours su mais assez peu entendu. Pulsions, représentation et catégorisation constituent les formes de résurgence de ce savoir d'avant les grilles et les dispositifs de mise à distance. Elles tentent, chacune à sa manière, de ramener le lecteur à l'écoute de ces histoires de l'œil.

Abstract

The observations of classroom situations have often been analysed with a view to elaborating the structures and instruments of observation made to objectivize the observer's outlook. By putting oneself below instrumentation, one recovers all the seriousness of "looking" in the moral and physical sense of the word. The fact that the observer's eye may be the blind point of the observation has in a way always been known but seldom said. Pulsions, representation and categorisation constitute the forms of reappearance of the knowledge that existed before assessment grids and distancing systems existed. These forms attempt, each in its own way, to bring the reader back to these eye stories.

105

* - Marc Lavigne, IUFM des pays de la Loire.

« Sous le familier, découvrez l'Insolite » (B. Brecht)

Ces brèves investigations représentent trois contributions à un dérangement des cadres de l'observation des situations de classe. Elles ne sont pas menées du point de vue de Sirius, comme s'il s'agissait d'ordonner la vérité et l'erreur depuis une position échappant à la complexité et aux urgences de l'action en situation. Elles montrent seulement, chacune à sa façon, qu'on ne regarde pas impunément ce qui se passe dans une classe, introduisant ainsi l'étrangeté dans ce qui pourrait passer pour le plus familier pédagogiquement parlant car, « *il n'y a point de paix pour qui a les yeux ouverts, ni pour celui qui est vu* » (1).

Nous devrions, effectivement, nous méfier : ni la tradition judéo-chrétienne, ni la mythologie grecque n'ont fait du regard une activité innocente : dans la Bible, il n'y a pas de bon œil et l'ubiquité divine ne relève guère d'une particulière bienveillance. Et que dire du funeste destin du voir chez Narcisse, Orphée et Œdipe ?

Cependant, cette gravité du voir ne semble aucunement affecter l'observateur tranquille des fonds de classe, sereinement installé à distance du drame pédagogique qui va se dérouler sous ses yeux.

Cet observateur tranquille, c'est moi, c'est nous, c'est vous, c'est-à-dire quiconque peut prendre, un jour cette position tellement bonale que l'idée ne nous vient justement pas d'en faire des histoires. À moins que n'émerge, bien sûr parce qu'on est aussi allé voir ailleurs, un peu du sel de cette suspicion à l'égard de ce qui semble aller de soi et un certain goût (2) pour l'examen des conditions d'acceptation de ce qui, en général, ne fait pas question. Ce qui revient à prendre, alors, le risque de rendre complexe ce qui paraissait « tout de même bien simple » et expose à l'accusation, si fréquente aujourd'hui, de vouloir rompre cette longue chaîne consensuelle de nos ignorances qui nous maintient, pourtant, si bien ensemble.

Le choix de trois formes d'investigation dont le thème commun pourrait être : « bien est pris qui croyait prendre », ne doit rien au respect d'un quelconque paradigme tridimensionnel. Il renvoie au décompte de nos dépendances ; lorsque, ne nous contentant plus d'être des observateurs naïvement participatifs, nous nous interrogeons sur ce qui nous pousse à être dans une classe pour en analyser le fonctionnement. Dit autrement, il s'agira de comprendre de quelle manière sous-jacente

1 - Starobinski J. (1961). - « Racine et la poétique du regard », in *L'œil vivant*, Gallimard.

2 - Le « goût », rend compte ici de l'irrécusable ambiguïté de toute entreprise d'exploration des évidences partagées, qui n'est jamais, quoiqu'elle en dise, fondamentalement pure : « *L'effort pour comprendre doit, sans doute, quelque chose au plaisir de détruire les préjugés.* » (Wittgenstein). *Leçons sur l'éthique*, cité par P. Bourdieu, *Les règles de l'art*, Paris, Le Seuil, 1982.

pulsion, représentation et catégorisation, déterminent, déjà, l'appréhension de la scène pédagogique.

On ne verra là aucune prétention à dépasser ou à concurrencer d'autres modes d'interrogation de l'observation des situations de classe, notamment ceux qui sont propres aux sciences de l'Éducation depuis les travaux instaurateurs de Marcel Postic (3). Succession de petites opérations de contrebande conceptuelle, ces investigations sont seulement destinées à nous garder l'œil ouvert.

LA PULSION DE VOIR

L'observateur d'aujourd'hui est, dans la plupart des cas, un héritier qui s'ignore : sa présence s'inscrit dans un rite institué qui lui assigne, par avance, position, attitude et discours. Car, être au fond de la classe, regarder les choses à distance et comme *a tergo*, c'est prendre une place déjà tenue dans la tradition du contrôle pédagogique de l'école, notamment par celui qui a reçu mission d'inspecter, c'est-à-dire étymologiquement d'observer ce qui se passe dans l'enceinte sacrée de la classe dont les autres : parents, publics, sont exclus. « Entrée interdite à toute personne étrangère à l'établissement ! »

Sans entrer dans le détail de l'analyse de cette présence autorisée, on peut en souligner quelques aspects remarquables : ils ont pour caractéristique essentielle de suspendre la plupart des effets en rapport avec les personnes et les particularités de la situation. Ainsi, cette présence est-elle censée ne pas déranger : « faites comme si je n'étais pas là ! » ; ne pas changer le déroulement de la séance : « vous faites exactement comme d'habitude ! » ; négliger enfin, les singularités propres au flux des événements de la séance, c'est le : « j'irai donc à l'essentiel ! » du commentaire liminaire qui suit l'observation.

C'est ainsi que se définit un regard institué : un regard qui prétend se faire oublier comme regard de quelqu'un d'effectivement présent, transcendant par là même, les déterminations et les particularités de la situation. Ne sera vu que ce qui compte effectivement de par sa compatibilité avec ce qui doit normalement se manifester dans une classe et prendre sens comme objet de commentaire et d'écriture.

L'inspection ne voit pas pour voir, elle voit pour dire et écrire et se trouve donc dotée de ce pouvoir d'épurer la réalité de ses scories, compte tenu de la hauteur de ses vues et de la lumineuse pertinence de son propos. Ce que rappelle fart judicieuse-

3 - Postic M. (1973). - *Observation objective des comportements d'enseignants, études de comportements de professeurs de sciences*, thèse de doctorat d'État présentée devant l'Université de Caen, 618 p.

ment le *Livre blanc des collègues* : « Le regard de l'inspection, c'est-à-dire de l'Institution est aussi une façon d'accorder une dignité aux enseignants. » (4)

Toute situation d'observation de classe rencontre ce déjà là de l'observation même si les formes de celle-ci s'annoncent comme différentes parce qu'assumées par des formateurs de l'IUFM : responsables de groupe de référence ou conseillers pédagogiques. On peut prétendre se démarquer de l'Inspection, les lapsus des stagiaires restent pourtant significatifs (comme il se doit!) : « Inspection, ô! pardon, visite... »

Bien sûr, en tant que formateur, on travaille l'objectivation du regard : les grilles, les outils, les appareils d'enregistrement sont là pour ça. Mais n'est-ce pas substituer une prétention à une autre : l'objectivité de l'instrumentation à la pertinence instituée? Ainsi, l'observation doit être « armée » comme si l'œil devait s'équiper préalablement contre le risque de chaos, visitant les lieux d'enseignement comme on visite les beaux sites : le Baedeker à la main, pour ne voir que ce qu'il faut voir...

Dès lors, on exclut la dimension sous-jacente à l'exploration visuelle des êtres et des choses, celle d'avant les codes et les grilles, trop vite chargés de l'organiser et de la guider en indiquant où et comment le regard doit être pasé.

Il est vrai que de ce côté là, rien n'est simple ou, en tout cas, aucunement réductible à la représentation d'un œil enregistreur, instrument d'une vision pure et désintéressée. L'œil est vivant (5), pour reprendre le mot titre de Jean Starobinski, égoïstement vivant et à cet égard, l'organe est originellement bien peu convenable.

On ne voit d'abord que par intérêt et pour des raisons dramatiquement vitales en relation avec des questions de vie et de mort, de place parmi les humains. Ainsi, celui qui ne parle pas encore parce qu'il ne dispose pas de la mise en ordre des mots, apprend à voir pour apprendre à vivre avec et par les autres : le visage de la mère ou peut être aujourd'hui du père (nouveau?) apaise, rassure, encourage. Mais il est aussi celui qui, sans raison passible encore, disparaît, se dérobe; déclenchant, ainsi, une activité exploratrice soumise à l'urgente nécessité d'avoir à retrouver celle ou celui qui manque ou de se donner des images de substitution hallucinant bien sûr la présence de l'absent(e), et, quelquefois, opérant imaginativement sa destruction en tant que mauvais objet parce que défaillant.

En nous risquant encore plus loin vers les origines du voir, nous rencontrons « l'œil du dedans », celui dont la Psychanalyse et plus particulièrement Mélanie Klein (6), a tenté de reconstituer l'activité en montrant son caractère impitoyable. Très précocement, l'investigation du corps maternel s'effectue à travers des fantasmes de pénétration, de dilacération, de curetage; comme s'il s'agissait d'annuler ainsi, la

4 - Bouchez A. (1994)-. - *Le Livre blanc des collègues*, Documentation française.

5 - Starobinski J., *op. cit.*

6 - Klein Mélanie (1969). - *La psychanalyse des enfants*, PUF.

distance entre cet objet primordial, et celui qui cherche à le posséder en totalité même au prix de sa propre destruction. Œil scalpel, donc, qui exerce son pouvoir au risque de ne plus être, mais c'est pourtant bien cette curiosité sauvage que l'on voudrait domestiquer ensuite, lorsque l'on souhaite que l'enfant s'investisse dans les formes convenables de la recherche. Avant la caverne de Platon il y a l'ancre maternel ; matrice de toute investigation ultérieure au sens où l'objet que l'on désire voir le plus ardemment est aussi le plus dangereux (7).

Quelques traces de cette expérience primordiale subsistent d'ailleurs dans les pratiques familiales les plus banales : lorsque l'on exige soudain d'un enfant qu'il baisse les yeux ou qu'on l'envoie « au coin » pour le priver du regard comme si l'on redoutait un retour de cette sauvagerie initiale : « tu perdras la vue si tu regardes encore, jeune effronté ! ».

Parler, comme Freud, de pulsion scopique c'est donc pointer la nécessité et les risques (8) de cette pensée exploratrice qui conduit chaque humain à percer l'énigme de sa propre origine par delà tout ce qui peut être le plus immédiatement accessible.

Toutes les formes d'investigation ultérieures résulteront de cette précession du fantasme sur le réel qu'il s'agisse de la forme prédatrice du voir : l'œil se nourrit de la chair du monde et cherche à s'en repaître (9) ; ou de sa forme accaparatrice, lorsque la pulsion scopique devient pulsion d'emprise : l'œil, centre du monde, dispose alors des êtres et des choses. C'est bien cette centralité omnipotente qui se manifeste dans cet autre passage des carnets où Léonard de Vinci parle de l'œil : « *qui pourrait croire qu'un espace si petit pourrait contenir des images de tout l'univers ? Ici les silhouettes, ici les couleurs ; ici toutes les images de l'univers sont réduites à un point.* »

109

7 - Un passage des Carnets de Léonard de Vinci fait état d'un fantasme tout à fait caractéristique à cet égard : il se trouve à l'entrée d'une énorme caverne ignorée de lui et qui le laisse à la fois fasciné et terrifié : « *Et après être resté ainsi un moment, soudain deux émotions naquirent en moi, la peur et le désir ; peur devant la sombre et menaçante caverne, désir de voir s'il ne pouvait pas y avoir quelque merveille à l'intérieur* » in Eissler K. (1980). - *Léonard de Vinci*, PUF. Comment ne pas rappeler aussi les enjeux du travail de dissection nécessaire aux connaissances anatomiques mais effroyable pour celui qui devait « *passer la nuit en compagnie de cadavres découpés, écorchés et horribles à voir* » !

8 - Didier Anzieu remarque que la découverte du rôle de la scène primitive dans l'auto-analyse de Freud s'est faite autour de plusieurs rêves dont un, « *mon fils myope - janvier 1898* » réalise à la fois la défense (tu perdras la vue si tu regardes ce qui est défendu : le coït parental), et le désir (les myopes ont besoin de s'approcher pour mieux voir). Anzieu D. (1988). - *L'auto-analyse de Freud*, PUF, 3^e édition.

9 - Ce n'est sans doute pas un hasard si Y. Chevillard parle de « *prédation informationnelle* » à propos des visites d'inspection (Université d'automne - Fréjus 1992).

Là sont les miracles qu'il puisse recréer et reconstituer par son grossissement des forces déjà perdues, mélangées entre elles dans un si petit espace. » (10)

Comment ne serions-nous pas concernés par cette protohistoire du voir qui rappelle l'inquiétante étrangeté de ce sens apparemment au dessus de tout soupçon (car si naturellement distanciateur quand on le compare au toucher ou à l'odorat)? Mais comment, dans le même temps, la prendre en compte alors que nous nous sentons tellement rassurés par la prolifération d'instruments qui prolongent si bien l'organe dont on ne veut rien connaître. Comme si ces perfectionnements techniques pouvaient nous épargner une humiliante et périlleuse régression en nous évitant de tomber dans « le puits noir de la prunelle » (11).

Au moins, pourrions-nous tirer parti de la mise en garde bachelardienne : ce qui s'offre à l'œil est toujours trop poli pour être honnête, d'où le conseil d'avoir à travailler sous l'espace, en deçà de l'évidence du vrai si chère à l'âge classique (Le nouvel esprit scientifique) et l'hommage à la perspicacité du poète aveugle : Tiresias qui « voyait l'avenir parce que ses yeux de chair ne s'engluaient pas au spectacle du présent », et qu'il pouvait « prêter l'oreille au sourd bavardage des profondeurs » (12).

Saurons-nous alors accepter en tant qu'observateurs moins innocents et moins prétentieux, que notre vision soit prise par ce qui lui échappe et nous mettre alors, modestement, en quête du point aveugle de toute observation?

REPRÉSENTATION ET SCÈNE PÉDAGOGIQUE

On insiste depuis longtemps sur le caractère artificiel de l'observation de la classe : rappeler que l'observateur, par sa seule présence, transformerait la situation de classe : « ah ! quand vous n'êtes pas là... », relèverait donc de la banalité la plus ressassée.

Cette banalité devrait pourtant être interrogée, car l'observateur/transformateur peut aussi bien être celui qui, dérangeant l'organisation habituelle, provoque quelque résurgence intéressante : s'il y a, en effet, mise en scène reconnue et regrettée à la fois : « ils s'agitent parce que vous êtes là ! », c'est que d'une certaine façon tout est prêt pour cela. Ou, dit autrement, si une pièce peut-être aussi spontanément jouée aujourd'hui, c'est que le lieu, les acteurs, et le texte, lui-même, étaient en potentialité de scène.

10 - Eissler, *op. cit.*, p. 235.

11 - Epstein J. (1963). - « L'intelligence de la machine », cité par E. Morin in *Le cinéma et l'homme imaginaire*, Éditions de Minuit.

12 - Pour cette rencontre de l'épistémologie et de la poétique bachelardienne autour d'une critique de la vision, la moins sensuelle des sensations, on pourra goûter le texte de J. Bellemain Noël (1969). - « Bachelard » in *Le complexe de Tiresias, Critique*, n° 270.

Peut-on d'ailleurs continuer à prétendre qu'habituellement on ne joue pas, mais qu'exceptionnellement aujourd'hui, à cause de la seule présence de l'observateur, il y a spectacle ? Comme si cette seule présence de l'observateur entraînait ce passage du travail habituel au jeu exceptionnel. Il suffirait donc de disparaître, en tant qu'observateur, pour que tout redevienne aussi sérieux que cela doit être ?

Au risque de susciter l'hostilité de ceux qui redoutent les dommages statutaires d'un tel propos : « on serait payé pour jouer ! », il faut pourtant reprendre très sérieusement l'hypothèse du jeu réglé comme réalité profonde de « l'être en classe » et s'attarder sur l'incident/rupture d'une présence autre.

Si l'entrée de cet autre : conseiller pédagogique, responsable du groupe de référence ou psychopédagogue, perturbe effectivement ce qui s'y déroule, c'est qu'elle y introduit un véritable changement par rapport à ce qui était prévu, que l'on a bien tort de considérer comme négligeable.

L'autre présence autorisée, et elle ne peut d'ailleurs être que cela, pose de fortes questions : qui compte aujourd'hui ? que devient avec cet intrus l'ordre habituel ? qui, finalement, est au centre, et s'il y en a plusieurs, comment alors, s'y reconnaître ?

Vu ainsi, le phénomène devient beaucoup moins négligeable, car resitué dans une tout autre dimension : celle de l'institution de l'ordre dans les pensées et dans les corps dont les effets ne se limitent, évidemment pas, au seul cadre de la classe.

Depuis l'aube des temps modernes, cet ordre est celui de la représentation comme forme universelle de manifestation du réel en tant qu'objet pour un sujet. Elle sous-tend d'abord la rationalisation du regard opéré par Alberti à la Renaissance, elle se développe, ensuite (13), avec Descartes et ses nombreux héritiers comme mode de domination du monde, pensé *more geometrico*, pour la plus grande assurance du sujet souverain : « *Le sujet est dans une position de retrait, voire de surplomb, au regard d'un monde qui n'existe que par la conscience qu'il en a et qu'à travers les formes qu'il lui reconnaît ou lui prête.* » (14)

Nous vivons encore aujourd'hui sous ce régime de la représentation ; du moins pour tout ce qui touche aux formes de l'institué. Le monde est un spectacle pour un sujet observateur et coordonnateur édictant les règles des relations entre objets à partir de celles qui gouvernent la relation sujet/objet.

13 - Il s'agit là d'un discutabile raccourci d'exposition qui passe un peu vite sur les intermédiaires, par exemple, le moment galiléen.

14 - Sauvageot Anne (1994). - *Voires et savoirs - Esquisse d'une sociologie du regard*, PUF.

La rationalité moderne, c'est cela, cet universel asservissement aux règles qui fait que « rien n'est sans raison » et que le réel ne comporte ni trou, ni incertitude. Ainsi s'établit la responsabilité ontologique d'un sujet en capacité permanente « *de supposer de l'ordre là même où il ne s'en présente pas spontanément* » (Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*). La physique galiléenne enchaînera donc l'apparence des phénomènes à la rigueur de la loi de la chute des corps et Velasquez asservira le jeu des miroirs et des reflets à la représentation des sujets souverains (15).

Comment la classe pourrait-elle ne pas relever de cette raison ordonnatrice où la place, les attitudes, les actes et les propos de chacun ne peuvent jamais, eux non plus, être sans raison ? Dans la tradition de l'enseignement français, telle que nous la connaissons et telle qu'elle continue à guider encore le fonctionnement de l'institution scolaire, rien ne doit échapper à l'œil du maître dont l'attention porte à l'existence ce qui mérite de l'être et renvoie au néant toutes les vaines agitations.

Sujet par excellence, il est bien ce point unique de référence vers lequel convergent toutes les lignes de fuite de l'espace classe, celui autour duquel tout s'ordonne du point de vue des mouvements et des espaces ; celui aussi par la parole duquel tout s'éclaire du point de vue des savoirs. Détenteur de l'ordre et des raisons des choses il est donc ce « maître après Dieu » instruisant des principes essentiels dont tout découle. Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement, lorsque l'École persiste à se proclamer comme « élémentaire » ? (16)

Par un isomorphisme admirable, l'architecture scolaire n'a longtemps été qu'un espace géométrisé « *offrant l'avantage de satisfaire, d'une part, à une organisation de la pensée tant cognitive que symbolique, d'autre part, aux normes perceptives, notamment visuelles, entérinées par cinq siècles de représentation euclidienne.* » (17) Ainsi, le dehors rejoint le dedans, la rationalisation ordonnée de l'espace, *l'ordo docendi*, de l'exposition magistrale.

On voit donc, par ce détour, tout ce qu'il pourrait y avoir de réducteur à apprécier les situations d'observation à partir des seules dimensions psychologiques liées au

15 - Sujets souverains au sens propre et figuré : sujets du tableau et souverains d'Espagne, dans ce tableau représentation de la représentation que constitue « Les ménines » ou « Les suivantes ». Michel Foucault en a fait un commentaire éblouissant, dans *Les mots et les choses* (Gallimard, 1966), cf. chap. 1 : « Le tableau en son entier regarde une scène pour qui il est à son tour scène... (p 29.)

16 - On se reportera au morceau d'anthologie que représente la contribution de Régis Debray aux *Préaux de la République* tout à fait représentative de cette persévérance d'un *ratio studiorum* s'appuyant sur la puissance génératrice des principes premiers (toujours simples) pour peu que l'on agisse toujours avec ordre et mesure. Par quelle perversion notre époque en est-elle venue à douter de « cette puissance » ?

17 - Sauvageot A., *op. cit.*

malaise engendré par une présence autre dans la classe. La prise en compte de notre longue et persistante appartenance au régime de la représentation nous permettra-t-elle de mieux saisir l'origine et la nature des difficultés que doivent affronter tous ceux qui, à un titre ou à un autre, tentent de sortir de cette dépendance, qui nous institue en tant qu'enseignant, comme sujet central de la scène pédagogique, accablé mais héroïque (18) ?

C'est bien à partir de cette place aussi, qu'il faudrait apprécier ce monument d'exposition que constitue « la leçon » dans le contexte éducatif français. Lieu et temps de profération, elle est également lieu et temps de répétition (19) et cela à double titre : en tant que repère du texte du savoir rédigé par d'autres (ceux qui sont les auteurs autorisés), en tant que réitération de ce moment insigne qu'est la grande leçon d'agrégation.

Et si la classe n'a pu si longtemps n'être qu'un tableau dont la composition était par ailleurs déjà réglée, on comprend tous les risques encourus par l'introduction de quelque chose qui n'entrerait pas dans la reproduction de la scène initialement prévue. Ainsi, tout projet de transformation de l'élève spectateur en « acteur de son propre développement », pour en reprendre l'expression la plus incitatrice, se heurtera constamment au rappel de l'évidence massive, qu'acteur il ne peut l'être qu'en répétant les scènes du savoir déjà répertoriées ; comme les bons hystériques, ou prétendus tels, reprenaient les phrases et les attitudes reconnues par l'autorité médicale à la fin du XIX^e siècle : « extase, crucifiement, supplication amoureuse, appel, menace, moquerie » (20).

En dépit des tentatives constructivistes ou néo-constructivistes visant à mettre l'élève en situation de recherche authentique, on se heurtera donc inmanquablement à cette mise en tableau des êtres et des choses au sens pictural et scénographique de l'expression, assurant globalement à l'élève, peut-être pour longtemps encore, un statut de récitant des savoirs. « *Ce qu'on attend en réalité alors de cet acteur (l'élève) c'est qu'il puisse jouer un scénario déjà écrit sur une scène déjà prête.* » (21)

113

18 - Honneur aux maîtres donc et à ces solitudes héroïques, qui se sont illustrées au champ d'honneur de la pédagogie ! Pour cette dimension hagiographique, on consultera de M. Léna (1991). – *Honneur aux maîtres*, Critérion.

19 - C'est bien cette répétition que donnait à entendre l'ancien titre de maître répétiteur.

20 - Iconographie photographique de la Salpêtrière publiée en 1876 par Bourneville et Rignard, 3 vol. Paris Delahaye 1873-1880, cité par Pontalis J.B. (1977). – *Entre le rêve et la douleur*, Paris, Gallimard, p. 17.

21 - Désautels Jacques, Laroche Marie (1993). – « Constructivisme au travail. Propos d'étudiants et d'étudiantes sur leur idée de la science », *Aster*, n° 17 p. 34.

En cette période de restauration identitaire favorisant le retour des routines institutionnalisées et des certitudes fondatrices, les stratégies de « dérangement épistémologiques » visant un sujet producteur de connaissance, semblent réduites à des percées héroïques. Consensuellement l'école résiste en redevenant pour beaucoup ce rassurant lieu de mémoire commémorant à sa façon la vertu intégratrice des savoirs stabilisés et labellisés par l'institution. Les fils apprendront donc, ce que les pères sont censés savoir au moment où partout ailleurs, dans les domaines de la culture vivante, on interroge les conditions de production et de diffusion de ce qui prétend se faire passer pour le savoir (22). À l'école, point de suspicion sur la valeur de ce qui s'y expose, ce serait dangereux pour la jeunesse qui a besoin de vérités simples et universelles. Veuillez regarder le tableau, s'il vous plaît, tout est prêt pour la leçon !

C'est bien aussi cette mise en tableau qui explique cette incapacité de l'école à envisager le temps autrement que sur le mode programmé dans les emplois du temps du jour, de la semaine, du mois... Temps uniformisé, spatio-temporalisé disait Bergson, il est bien celui de la morne répétition des heures et des jours de classe aménageant ces vides de la mémoire où ne s'inscrivent bientôt plus que les peurs des contrôles... Mais cette absence de relief rejoint de manière tellement cohérente la fonction répétitive des savoirs sans histoires, qu'il ne faut guère s'étonner que la taylorisation, chassée de l'usine, retrouve ici, à l'abri des intentions progressistes hautement proclamées, une éternelle jeunesse (23).

Comment, dans ces conditions, c'est-à-dire dans la reprise quotidienne de ce qui a toujours déjà été établi ailleurs et par d'autres, pourrait-il se passer quelque chose entre les savoirs et les élèves ? Car, réintroduire la dimension du temps impliquerait de repenser pour chacun l'appropriation de ces savoirs à travers une histoire unique faite d'événements, d'oublis et de remémoration, attestant ainsi de la profondeur d'un travail sur soi déclenché par une vraie rencontre.

22 - Ainsi, entre autres exemples, la construction de l'objet pour l'historien qui n'est donc jamais immédiatement donné. S'agissant de « l'homme grec » comme objet-construit, J.-P. Vernant en souligne ainsi les caractéristiques : « *Le personnage qui se dessine au terme de l'étude présente moins une figure unique qu'un visage éclaté en une multiplicité de facettes reflétant les divers points de vue que les auteurs de cet ouvrage ont choisi de privilégier* ». *L'homme grec* (1994) ouvrage collectif sous la direction de J.-P. Vernant, Seuil.

23 - « À l'école il n'y a pas suffisamment de temps pour que les enfants construisent graduellement des modes de pensée adéquats à la compréhension des processus : les situations de conflit gérées par l'enseignant visent à produire un ajustement rapide entre ce que chaque enfant pense et ce que tous doivent savoir ». Caravita Maria Arcà-Silvia (1993). - « Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes », *Aster*, n° 16, p. 90.

LA CATÉGORISATION DU VISIBLE

Et s'il s'agissait d'abord et tout simplement de dire ce que l'on voit? Chacun dans ce domaine serait bien capable de nommer ce qui se présente à lui en situation d'observation, puisqu'apparemment, il n'y a pas d'obstacle entre l'œil et ce qu'il voit, la transparence et l'isotropie parfaite du milieu garantissant l'exactitude de l'enregistrement.

Il faudrait pourtant revenir sur cet art qu'a l'œil de ne pas y toucher, de laisser entendre qu'il traite les choses comme elles sont, sans rien déranger du spectacle du monde. Comme s'il savait, lui, se maintenir à distance convenable, à la différence des autres sens, toujours plus ou moins engagés et englués dans la matérialité sensible.

En tant qu'organe de la vision, l'œil s'avère, en effet, être un moyen peu fiable, non seulement parce qu'il traduit et trahit à sa façon les sensations visuelles, comme le montre l'abondante littérature des illusions perceptives de Descartes à la Psychologie de la forme, mais aussi et surtout, parce qu'il est l'œil d'un corps engagé dans l'expérience du monde. Ainsi, on ne voit pas les objets de la même façon lorsque la présence d'autrui est potentiellement envisageable et lorsque cette présence se trouve radicalement exclue. C'est ce que montre admirablement M. Tournier en décrivant l'expérience perceptive de Robinson Cruséo sur l'île d'Esperanza, assiégé par des objets « dont les contours deviennent plus aigus parce qu'ils ne sont plus tenus en respect par autrui. » (24)

En général, nous avons du mal à admettre cette immersion du regard dans le flux des êtres et des choses parce que l'œil se nourrit d'une diversité sensible qu'il transforme en tableaux successifs? Sens des surfaces et des limites strictes, il annule dans l'apparente immédiateté de ce qu'il cerne ce qui l'a rendu possible.

Ne pouvant le saisir en flagrant délit d'accaparement et d'engloutissement de ce qui fait qu'il voit ce qu'il voit, nous sommes donc contraints de recourir à des détours qui nous permettront, peut-être, de reconstituer cette genèse souterraine des formes du visible.

En forme d'avertissement salutaire, il faudrait d'abord revenir au texte aujourd'hui centenaire de Paul Valéry *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* (25), parce qu'il constitue un texte de protestation à l'égard d'une forme de vision tellement naturalisée qu'elle confond saisie et reconnaissance, comme si le concept avait toujours

24 - Tournier Michel (1972). - *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Gallimard (coll. Folio).

25 - Valéry Paul (1894). - *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, Idées, Gallimard, 1^{re} édition.

déjà colonisé la rétine : « La plupart des gens y voient par l'intellect bien plus que par les yeux. Au lieu d'espaces colorés, ils prennent connaissance de concepts. Une forme cubique, blanchâtre, en hauteur, et trouée de reflets de vitres est immédiatement une maison pour eux : la maison ! Idée complexe, accord de qualités abstraites. S'ils se déplacent, le mouvement des fils de fenêtres, la translation des surfaces qui défigurent continûment leur sensation leur échappent ; car le concept ne change pas. Ils perçoivent plutôt selon un lexique que d'après leur rétine, ils approchent si mal les objets, ils connaissent si vaguement les plaisirs et les souffrances d'y voir qu'ils ont inventé les beaux sites. »

Propos de poète, dira-t-on, pour ne pas rompre avec la rassurante appartenance à un cadre commun supposé stable et dont la remise en cause n'est jamais ressentie comme nécessaire. Habituellement l'œil découpe, distingue, classe avec une telle spontanéité, qu'il n'y a rien à en dire, puisque chacun est supposé procéder ainsi. Aller au-delà de l'acceptation et de l'usage de ce sens commun pratique demande donc un effort coûteux et incongru, toujours plus ou moins rapporté à un besoin d'originalité en rupture avec l'expérience d'universalisation immédiate : « tout autre que moi verrait la même chose »...

Si l'on persiste pourtant dans l'investigation des limites et délimitations des formes du voir nous pourrions, peut-être, mieux comprendre ce à quoi il a bien fallu adhérer pour porter une communauté de vues.

Dans *Les Règles de l'art*, Pierre Bourdieu réalise ce geste iconoclaste d'une « *exploration des conditions et des conditionnements historiques de l'œil du quattrocento.* » (26) Contre la prétention à l'universalisation immédiate qui habite toute contemplation d'œuvres sacralisées, comme le sont celles de Piero della Francesca ou de Botticelli, il montre l'appartenance de l'œil de la Renaissance à un champ social et culturel particulier.

Entreprendre une genèse sociale de l'œil revient d'abord, par-delà l'admiration convenue, à restituer les conditions sociales de production des tableaux notamment à travers « l'institutionnalisation des formes » qui dictent aux peintres ce qu'ils ont à faire. C'est ensuite, confronter le regard pur du spectateur d'aujourd'hui, résultant d'une longue fréquentation des œuvres et des lieux choisis, à la dureté des contrats du temps : les clients précisent la surface peinte, la nature des matériaux, exigent du bleu d'outremer à quatre florins l'once qui ne doit pas être confondu avec son substitut économique le bleu allemand, mais se méfient aussi d'un étalage ostentatoire de richesse qui les désigneraient comme nouveaux riches. C'est enfin, revenir contre l'intemporalité de la création esthétique, à la construction « *des schémas de perception et d'appréciation que le peintre et les spectateurs engagent dans leur vision du*

26 - Bourdieu P. (1992). – *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil.

monde et dans leur vision de la représentation picturale du monde. » (27) Ces schémas pratiques investis dans l'expérience ordinaire de l'écoute des sermons, de la mesure du tas de blé, d'une pièce de drap, de la résolution de problèmes d'intérêts composés, présentent la remarquable propriété de s'appuyer sur le développement de la proportionnalité au moment où l'apparition du purgatoire dans l'ordre spirituel coïncide avec la naissance de la banque dans l'ordre temporel (28).

Ce détour par l'œil de la renaissance définit aussi, assez bien, les conditions du bonheur de voir lorsque « *l'intromission du corps socialisé et d'un objet social satisfait tous les sens socialement institués* » (29) : vue, toucher... mais aussi sens économique et sens religieux. Nous sommes soudainement très proches du plaisir de l'observateur habitué des fonds de classe, lorsque « *les choses et les dispositions sont immédiatement accordées* » (30), et que l'œil en tant que produit du champ auquel il s'applique (l'enseignant-observateur est généralement un élève qui a réussi), se repose de ce qui fait sens et valeur pour lui.

Contre la prétention à l'objectivité et à l'universalité du point de vue qui annule toute reconnaissance des conditions de sa propre lecture, il semble donc salutaire de rompre avec la représentation d'un univers scolaire où tout semble se passer entre les savoirs et les hommes sans que ce qui se construit au jour le jour, à travers la fréquentation de « la salle des profs », les différents conseils, les multiples déplacements dans l'établissement, les formes différenciées de prise de parole, soit réellement pris en compte.

C'est pourtant, ce formidable processus d'adhésion implicite aux codes et aux structures déjà en place qui fait que l'on finit par voir et dire les choses « comme un vrai prof », pour reprendre le propos de stagiaires nouvellement débarqués. Assurément, il serait temps que cette inscription des pratiques dans un rituel quotidien qui laisse finalement peu de place à l'initiative personnelle, soit reconnue comme telle.

Ce qui supposerait aussi que cela soit digne d'intérêt, or, cette expérience de façonnage des schémas pratiques constamment à l'œuvre dans la quotidienneté professionnelle, renvoie à la dimension non noble du métier, c'est-à-dire celle qui ne ressortit pas à l'art du propos professoral. On mesure là, toutes les difficultés auxquelles s'expose, alors, une telle analyse aussi bien pour les impétrants que pour les professeurs chevronnés.

27 - Bourdieu P., *op. cit.*, p. 437.

28 - Le Gaff J. (1981). - *La naissance du purgatoire*, Gallimard.

29 - Bourdieu P., *op. cit.*

30 - Bourdieu P., *op. cit.*

L'une des autres caractéristiques du processus de catégorisation mis en œuvre par l'observateur, c'est son appartenance à l'univers de l'écrit, appartenance qui n'est guère interrogée, elle non plus, dans les analyses habituelles des conditions de l'observation des pratiques de classe.

Tout se passe ordinairement comme si l'écriture était apparemment asservie à l'activité de perception des événements de la situation d'enseignement. Auxiliaire de l'œil en quelque sorte, elle permettrait de retenir et d'organiser ce qui a été saisi de la dynamique du discours et des interactions. Alors qu'il faudrait, en inversant l'apparente succession du vu et du noté, se demander comment cette forme d'enregistrement, dont le rapport d'inspection a constitué pendant longtemps la référence majeure, détermine de manière rétroactive les modalités du voir.

Voir pour dire, dans le cas de l'entretien entre l'observateur et le stagiaire, aussi bien que voir pour écrire, dans le cas de la rédaction de notes à usage interne préparant le rapport final, c'est, assurément s'apprêter à voir autrement ; même si cette détermination par l'aval passe quelque peu inaperçue.

Plus largement, il y aurait toute une investigation à mener sur l'appartenance de l'œil à la raison graphique (31) qui impliquerait un remaniement général des perspectives. On sait que l'écriture a apporté une transformation essentielle dans la mise en ordre des choses : ainsi par le biais des tableaux des classements et des listes, chaque chose « s'est vue attribuer une position unique à l'intérieur d'une matrice immuable » (32) en même temps qu'émergeait le pouvoir et la compétence du scribe devenu lecteur supposé d'une structure inaccessible à ceux qui la vivaient.

118

En ouvrant à la connaissance du caché, l'écriture a donc confié pouvoir et autorité à ceux qui détenaient les secrets de la mise en ordre. Peu à peu, les choses ont fini par ressembler à leur description, réalisant ainsi l'adéquation du prévu et du constaté au prix de l'asservissement du réel à sa représentation graphique. Ce qui compte, désormais, ce ne sont pas les choses elles-mêmes, mais la manière dont elles sont décrites, et malheur alors à ceux qui « oublient la représentation de l'objet pour réagir à l'objet de la représentation. » (33)

Il n'est donc pas surprenant que l'observateur des situations de classe se trouve crédité par les observés d'une sorte de modèle à usage interne, certains disent « modèle IUFM » à partir duquel il est censé, en connaissance de cause, mesurer les écarts affectant la pratique d'enseignement observée.

31 - Goody Jack (1979). - *La raison graphique*, Éditions de Minuit.

32 - Goody Jack, *op. cit.*

33 - Lahire Bernard (1993). - *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL. Ainsi, les élèves et les adultes des classes populaires en refusant de prendre acte de l'excellence scripturale s'excluent d'eux-mêmes de l'univers culturellement fondé.

Sujet supposé détenteur d'un texte de référence, l'observateur est alors légitimement fondé à dire les manques et les insuffisances, mais c'est justement ce crédit et cette supposition qui seraient à interroger : comment se sont-ils constitués, à partir de quelles nécessités institutionnelles, et en articulation avec quels besoins personnels d'exercer un pouvoir décisionnaire ?

D'ailleurs, avec quoi est supposé s'écrire le texte du savoir pédagogique ? L'investigation devrait également se poursuivre dans cette direction, car elle touche précisément aux échanges entre observateur et observé.

Ce qui frappe souvent le débutant c'est qu'il ne dispose pas, lui, des mots qui conviennent : partagé entre le constat d'une insuffisance lexicale : « je ne sais pas comment ça se dit », et une ironie compensatrice : « tiens, ça se dit comme ça ? », il voudrait bien comprendre les règles et les enjeux de ces échanges autour des pratiques de classe.

On peut, bien sûr, insister sur l'exigence d'une fonctionnalité minimale des moyens de description ou de désignation que l'on se donne pour porter de ce qu'on voit, en évitant ainsi l'usoge emblématique d'expressions censées garantir un certain niveau d'expertise, mais c'est peut-être penser un peu vite, que tout pourrait être réglé par une volonté de clarification réciproque et supposer, surtout, que nous disposons d'un langage comme d'un outil qui permettrait de parler univoquement de ce que l'on aurait vu ensemble.

Comment expliquer, pourtant, que certains aspects seulement des situations d'enseignement soient pris en compte ? Pourquoi certaines configurations conceptuelles constituent-elles des moyens d'analyse quasiment obligés de ces situations alors que d'autres paraissent déconseillées voire interdites ?

119

Qu'on le veuille ou non, « les mots pour le dire » portent les marques des débats et des compromis qui appartiennent aux univers dans lesquels on a commencé à les utiliser ou à les accepter, faute de mieux, avec toutes les équivoques des consentements implicites et des accords supposés. Qu'est-ce qu'on manipule, aujourd'hui, par exemple, à travers une expression comme celle de « situation d'enseignement », entre la *Geworfenheit* présartrienne, l'innovation pédagogique des années 80 et la labellisation officielle de la « situation d'enseignement » avec l'arrêté du 30 avril 1991 (34) portant organisation de l'épreuve professionnelle des CAPES ?

À moins d'en faire un usage exclusivement protecteur, un discours ne se construit pas avec des parpaings, et il devient alors tout à fait nécessaire de mettre en relation les processus d'attribution de sens : « là, vous avez dit... là, vous avez fait... » avec les

transformations affectant l'univers des rapports sociaux : qu'est-ce qui suscite, autorise, oblige... le passage à d'autres formes de discours ? Ainsi, les tensions actuelles entre le disciplinaire, le didactique et le pédagogique ne sauraient être appréhendées ni en dehors des enjeux de pouvoir auxquels ils participent ni en dehors de la signification qu'ils revêtent par rapport à l'histoire personnelle d'un observateur des pratiques de classe (35).

Le moment où l'on parle de ce que l'on a vu avec notes et documents à l'appui, est aussi un moment de condensation qui correspond à la fixation /décision (36) du sens à partir du découpage de la réalité : quelque chose est prélevée, parmi une multitude d'autres possibles et désignée en fonction des ressources de la configuration verbale actuellement prégnante : activités des élèves, structuration, trace écrite, pour donner quelques exemples. On ne parle donc jamais de n'importe quoi, ni n'importe comment. Ainsi, observateur et observé se trouvent pris dans des mécanismes d'inclusion et d'exclusion, de choix rhétoriques qu'ils ne maîtrisent jamais totalement mais dont ils sont, d'une certaine manière, comptables l'un vis à vis de l'autre.

On voit donc qu'il ne s'agit pas de s'intéresser à l'interaction observateur/observé avec le seul souci de maintenir des conditions d'échange empreintes de tact et de courtoisie.

Au-delà des aléas de la mise en présence des discours et des points de vue (qu'est-ce qui d'ailleurs influencera vraiment l'évolution de l'un et de l'autre et à quelle échéance ?) (37), il paraît désormais nécessaire de maintenir une posture d'enquête renvoyant à une vigilance permanente à l'égard des formes dans lesquelles et par lesquelles se constitue le texte de l'entretien observateur/observé. Autrement dit, observateur et observé ont à œuvrer conjointement à une mise à jour permanente de l'articulation entre leur histoire personnelle et l'élaboration collective d'un discours sur et autour de l'observation des situations de classe.

35 - Pour la relation entre l'objet de l'observation et la trajectoire sociale on se reportera au prologue et à l'épilogue de l'ouvrage de B. Lahire. - *op. cit.* p. 285, conçu comme « le produit de la conversion, de la transformation d'une contradiction sociale vécue en activité systématique, réflexive et méthodique (en un mot scientifique) de recherche ».

36 - « Une telle fixation n'a pas lieu dans un "nulle part extra-temporel", mais dans un "où" qui a une demeure géographique, sociale, chronologique propre ». Enrico Artifoni, *Liber*, déc 1992.

37 - Dont on pourrait retrouver la formulation fulgurante dans cette phrase de J.A. Miller : « soudain une étincelle a fixé quelque chose pour moi ! » à la suite de ce billet laconique transmis par Lacan à Louis Althusser : « Plutôt bien votre gars ! » - Althusser L. (1993). - *Écrits sur la psychanalyse*, Stock-Imec, p. 299.

EN GUISE DE CONCLUSION

« *L'acte de voir comporte un échec fondamental ; l'être s'y heurte à un obscur refus, il y découvre son impuissance.* » (38) En retrouvant le versant racinien de l'histoire du regard, on retrouve aussi tout le soupçon qui s'attache désormais aux artifices cachés d'une observation considérée comme allant de soi. L'œil de l'observateur ne peut plus faire comme s'il ignorait le prix du partage des évidences consensuelles quel que soit le confort psychologique qu'elles offrent encore aujourd'hui.

On ne peut, bien sûr, préjuger de l'extension ou de l'approfondissement d'un tel soupçon que d'aucuns considèrent d'ailleurs comme une menace, une sorte de mauvais œil théorique, tant s'avèrent prégnantes les urgences et les habitudes de l'action en situation : « jusque-là on se débrouillait bien, et ce n'était quand même pas si compliqué ! »... Mais des exigences éthiques et épistémologiques semblent désormais converger pour rappeler à l'observateur ce dont il hérite, et ce qu'il met de lui-même dans ses dispositifs, ses techniques et ses instruments.

Au moment où des listes d'indicateurs de comportements attendus chez l'observé se substituent peu à peu aux normes inaccessibles de « l'intuition » de l'inspection, on doit revenir à cette donnée fondamentale : ce qui fait d'un enseignant en situation d'observation, un formateur, ce n'est ni l'équipement instrumental, ni la prose méthodologique empruntée à d'autres, mais l'examen sans complaisance de toutes les formes de défenses professionnelles qu'il aménage pour refuser ce qui ne lui est pas encore connu. C'est tout le sens d'un rapprochement avec le travail critique de Georges Devereux, au point de rencontre de la psychanalyse et de l'ethnographie, à l'égard de toutes les tentations objectivantes de ceux qui « *essaient d'étudier les êtres humains, en se défendant eux-mêmes d'être humains* » (39). Dès lors, la donnée la plus fondamentale de l'observation ne serait-elle pas ce qui se pose à l'intérieur de l'observateur ?

La formation à la pratique de l'observation est autant une entreprise de reconnaissance de ses propres limites qu'une connaissance de l'autre : chaque moyen mis en œuvre dans l'exploration du réel devrait, aussi, être interrogé comme une excroissance personnelle suscitée par certains aspects de la réalité observée. Freud et Heisenberg même combat donc, c'est-à-dire même intelligence des limites de l'investigation de l'analyste et du physicien, tenus l'un et l'autre de concevoir « *la démarcation observateur-sujet comme un chevauchement constamment régénéré* » (40).

38 - Starobinski Jean, *L'œil vivant*, op. cit., p. 86.

39 - Devereux Georges (1980). - *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion. (L'édition originale date de 1967.)

40 - C'est le sens de la note de G. Devereux : « *il vaut la peine de remarquer que la réinsertion opérée par Einstein du physicien dans l'expérience physique et la réinsertion opérée*

On pourrait dire de chaque classe observée ce que G. Devereux dit de chaque tribu : « Elle stimule chez l'observateur des pulsions névrotiques différentes, tournant vers celui-ci le profil qui est complémentaire du statut qu'elle lui a assigné et qui dissimule donc les autres »... mais on pourrait également rappeler qu'il appartient aussi à l'observateur de lutter contre cet accaparement situationnel par la prise en compte du caractère inéluctablement segmentaire de ce qui lui est montré « en faisant que l'autoreprésentation segmentaire ne soit pas donnée pour le tout ».

Contre la prétention à une neutralité si hautement et si fréquemment proclamée pré-supposant séparation et clarification des rapports observateur/observé, il faudra bien accepter de comprendre l'observation d'une classe autant comme une transformation de celui qui observe que de « l'objet » observé. Ce qui revient, aussi, à renoncer au fantasme d'une explicitation totale (41) impliquant la liquidation de ce que l'on prétend étudier, pour travailler sur l'écart jamais comblé – mais est-ce un échec ? « entre constructions nécessitantes et compréhension participante » (P. Bourdieu).

par Freud de la personne du thérapeute dans la situation thérapeutique, coïncident, dans le temps, avec les efforts de bien des analystes du comportement pour exclure l'observateur de l'expérience », p. 388, note 3, *op. cit.*

41 - ... à la Pierre Vernier (cf. Butor, *Degrés*, 1960).

CONCEPTION, ORGANISATION ET MISE EN ŒUVRE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

L'EXEMPLE DES RÉFÉRENTIELS DE L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL DU BÂTIMENT

MUSTAPHA GAHLOUZ, ALAIN DUREY*

Résumé

À partir de l'examen des principes qui ont guidé le choix de l'orientation des formations et la sélection des compétences dans les référentiels de l'enseignement professionnel, cet article se propose d'argumenter sur les choix d'outils d'analyse opérationnels qui permettent de construire des contenus d'enseignement. Il s'agit d'une part, de dégager des outils d'analyse qui permettent de lire les tâches, les savoirs et les rôles dans la pratique de construction qui est prise comme référence, et d'autre part, d'examiner le rapport objectifs-compétences-programmes dont l'articulation constitue le problème permanent dans la mise en œuvre effective des contenus d'enseignement.

Abstract

Starting from an examination of the principles which have guided the choices as regards the type of training and the selection of skills in the field of vocational teaching, this paper aims at discussing the choices concerning the tools for operational analysis which allow the elaboration of teaching curricula. On the one hand, this paper highlights several analytical tools which allow a detailed reading of the tasks, knowledge and roles required for the practice of building taken as a field of reference. On the other hand, this paper proposes an analysis of the relation between objectives, skills and curriculum whose articulation constitutes a permanent problem affecting the implementation of teaching curricula.

123

* - Mustapha Gahlouz, Alain Durey, GDSTC-LIREST-ENS Cachan.

INTRODUCTION

Détermination, organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement : l'interrogation des référentiels de l'enseignement professionnel

Des évolutions notables ont été enregistrées ces dernières années en matière de méthodologie du curriculum. On note la proposition de modèles de description et d'élaboration des buts de l'action éducative (1) ou de démarches tendant à organiser le curriculum (2). Cette réflexion a abouti à la proposition de typologies de démarches intellectuelles (3) notamment transdisciplinaires qui sont de plus en plus utilisées comme principe organisateur des curriculums. C'est le cas des référentiels de l'enseignement professionnel du bâtiment et travaux publics (BTP).

Ces référentiels s'inscrivent dans une tendance de professionnalisation des formations où l'acquisition de compétences constitue l'orientation principale, et proposent des programmes de compétences en référence à une réalité professionnelle. Mais, en dépit de leur application effective dans l'enseignement, ces référentiels ne manquent pas de susciter plusieurs interrogations à propos de cette référence des contenus à la réalité professionnelle et de la mise en œuvre des contenus.

En effet, on ne peut s'empêcher d'affirmer, qu'il existe des différences entre cet enseignement et les pratiques sociotechniques auxquelles il se réfère. Différences mais aussi convergences conjoncturelles (car ces références ne sont pas stables) qu'il s'agit de maîtriser et de contrôler. Dès lors, quels outils d'analyse utiliser pour situer les

1 - D'Hainaut L., 1988. Celle-ci se situe selon cet auteur à trois niveaux : au niveau de la politique éducative ; au niveau de la conception et de l'élaboration des curriculums ; au niveau de l'opérationnalisation des objectifs. L. D'Hainaut essaye de « restituer dans un cadre conceptuel commun les liens entre la politique éducative, les programmes ou les démarches intellectuelles à enseigner et les objectifs exprimés en termes d'activités observables ». Il propose la détermination du curriculum par deux entrées directes en rapport avec la politique éducative et la philosophie de l'éducation : d'une part, par les situations que l'élève sera susceptible de rencontrer et qui sont déterminées par l'image qu'on se fait du milieu où il s'insérera et d'autre part, les démarches intellectuelles, psychomotrices et socio-affectives qu'il devra pouvoir maîtriser dans ces situations et qui découlent immédiatement de l'image de l'homme qu'on veut former, de ses rôles et de ses fonctions dans la société. Ainsi, L. D'Hainaut propose d'étudier « les profils de sortie » dans leur milieu d'activité. Il s'agit alors d'examiner successivement : les fonctions et les rôles, les tâches et les situations, les attitudes et valeurs, et enfin, les démarches et opérations.

2 - C'est le cas de la démarche du CEPEC de Lyon qui s'appuie sur trois niveaux d'objectifs liés les uns aux autres et qui constituent les concepts organisateurs d'un curriculum : les compétences, les capacités et les objectifs opérationnels. CEPEC, Gillet P. (dir.), 1991, p. 29.

3 - D'Hainaut L., 1991.

tâches, les savoirs et les rôles dans ces pratiques, à partir desquels peuvent être discutés et choisis les contenus d'enseignement ?

Mais, discuter et choisir les contenus d'enseignement ne suffit pas à définir entièrement ces derniers. C'est dans leur mise en œuvre que s'achève leur caractérisation. Un programme de compétences n'étant pas un programme d'activités scolaires, quelles indications proposer alors pour une organisation et une mise en œuvre profitables des contenus d'enseignement ?

LA RÉFÉRENCE ET RÉFÉRENTIELS : QUELS RECOUVREMENTS ?

L'enseignement professionnel du BTP en France

Ce n'est qu'en 1919 (loi Astier) (4) que l'enseignement technique est organisé dans son intégralité et que des cours professionnels obligatoires pour les apprentis et les jeunes ouvriers sont créés (4 heures par semaine ou 100 heures par an sur trois années). Cette formation professionnelle alternée (pour partie chez les maîtres et pour partie dans les cours) devient contrôlée et sanctionnée par un diplôme : le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle). En 1920, cet enseignement change de tutelle ; il passe de celle du ministère du Commerce et de l'Industrie à celle du ministère de l'Instruction publique (5).

L'apprentissage (6) reste la norme en matière de formation professionnelle des ouvriers jusqu'à la naissance des centres d'apprentissage (CA) créés en 1939 sous le nom de Centres de formation professionnelle et placés sous la tutelle de l'État. Au début des années 1960, l'apprentissage est supplanté par la forme scolaire qui devient le mode central de la formation ouvrière en France. Les CA vont alors être transformés en Collèges d'enseignement technique (CET). Le bâtiment constitue néanmoins une exception dans l'adhésion à ce mouvement de scolarisation puisque le patronat y intervient encore en matière de formation professionnelle. Il organise à ce jour un mode de formation dans les CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage) (7). Dès lors, deux logiques (8) coexistent en France en matière de formation professionnelle :

- une logique de métier proche des réalités artisanales représentée par les CFA (Centre de formation pour apprentis) du CCCA ; elle est à la fois traditionnelle et

-
- 4 - Campinos-Dubernet M., Tanguy L., 1989.
 - 5 - Léon. A., 1968.
 - 6 - Troger V., 1989.
 - 7 - Campinos-Dubernet M., Grando J.-M., 1988.
 - 8 - Casella P., Tanguy L., Tripier Ado P., 1987.

actualisée (notamment par celui qui est considéré comme le père de la pédagogie du CCCA, Georges Boché (9) ;

- une logique de décloisonnement professionnel et de scolarisation accrue représentée par l'Éducation nationale et les groupes de travail de la CPC n° 5 (Commission professionnelle consultative) qui conçoivent et élaborent les référentiels dont il sera question ici.

■ L'élaboration des référentiels de l'enseignement professionnel

Le référentiel de l'enseignement professionnel établit une relation entre le système éducatif et le secteur professionnel. Cette notion de référentiel s'inscrit en particulier dans la mouvance de la réflexion sur la « pédagogie par objectifs » et a été mise en place officiellement pour la première fois lors de la définition des diplômes obtenus par unités capitalisables et la mise en place du contrôle continu. Les référentiels sont élaborés et actualisés au besoin, au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) qui associent l'ensemble des partenaires sociaux à la définition des différentes formations. Ils se composent de deux parties :

- le référentiel des activités professionnelles, anciennement dénommé référentiel de l'emploi, où est défini le champ d'intervention du futur formé. Il s'agit d'une analyse des grandes activités que recouvrent les emplois que sont censés occuper les élèves à l'issue de leur formation ;
- le référentiel du diplôme où est traduite l'analyse des activités professionnelles en termes de compétences à acquérir, de savoirs et de savoir-faire. Les tâches décrites dans le référentiel des activités sont mises en relation avec les capacités exigées des futurs formés.

Quant aux modalités de validation, elles sont globales pour les élèves et les apprenants et par unités capitalisables pour les adultes.

126

La référence à l'emploi

■ L'ambiguïté des références

Un des débats majeurs dans les CPC, lorsqu'elles ont à créer un diplôme est de savoir quelle profondeur et quelle ouverture on doit donner au diplôme ? Cela pose un problème d'organisation et d'économie générale de la formation qui est celui d'optimiser ce rapport profondeur-ouverture du diplôme : assurer au jeune une formation dans l'appareil scolaire lui permettant une insertion professionnelle immédiate grâce à une bonne technicité, mais aussi le préparer à des ouvertures, des adaptations ultérieures. Mais que faut-il faire lorsqu'il y a ambiguïté à propos des qualifications vers lesquelles on orienterait la formation ? À propos du domaine de la construction, la question demeure posée comme le prouve un bilan thématique sur

9 - Appay B., 1987.

les qualifications dans ce secteur (10). Ce constat basé sur des études approfondies tout en soulevant une donnée importante que celle de l'évolution des pratiques, pose la question des références et interroge l'efficacité de la formation initiale.

■ L'intervention du système éducatif et ses justifications

Si les prérogatives des milieux professionnels en matière d'orientation des formations se limitent à celles d'un partenaire ayant le statut de « consulté », c'est en partie dû au fait que les milieux professionnels sont loin de maîtriser les changements et les évolutions enregistrés dans le secteur du bâtiment et des travaux publics (BTP). Le débat sur la répartition des responsabilités à propos de la formation professionnelle entre les milieux professionnels et le système éducatif se traduit par un affrontement qualifications-diplômes que B. Hillaud (11) attribue à une confusion entre la reconnaissance des acquis de la formation initiale et la reconnaissance d'une qualification. Toujours est-il que, à l'instar des autres secteurs industriels, le BTP tend à entériner le déclin des métiers et à accepter d'autres normes qui lui sont extérieures, en l'occurrence les normes de l'État qui fixe et garantit les diplômes. Le passage d'un système de référence – le métier – à un système d'équivalence que serait le diplôme, expliquerait la réticence des milieux professionnels pour qui, ce changement constitue une véritable révolution (12). Cet affranchissement de la formation du principe des métiers est une réalité dans les référentiels de l'enseignement professionnel.

10 - « *Crise de qualification, c'est-à-dire difficultés d'identification des objets, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes à transmettre et crise du mode traditionnel de transmission se cumulent ainsi pour hypothéquer les chances d'un renouvellement de la main d'œuvre, d'une élévation de son niveau de technicité et surtout de maîtrise de chantier, d'acquisition d'une culture spécifique – que la formation initiale est incapable de transmettre – sur laquelle a reposé, pour partie, la régulation du secteur et des entreprises.* » (Aballéa F., 1988)

11 - Hillaud B., 1989.

12 - Parmi les dysfonctionnements graves reprochés au dispositif de formation professionnelle : la formation professionnelle répond mal aux besoins de l'économie. En dépit de la présence des Commissions professionnelles consultatives, les objectifs de formation professionnelle sont souvent prédéterminés par le dispositif et les moyens déjà existants plutôt que définis en fonction des besoins réels de l'économie ; les ressources sont mal optimisées et sont rarement à la hauteur des objectifs. Les compétences et les équipements des entreprises, pourtant les seuls réellement à jour dans les technologies nouvelles, sont insuffisamment utilisés ; les diplômes ne constituent pas toujours pour les entreprises la garantie d'une réelle qualification professionnelle, la définition et l'attribution des titres et diplômes étant de la seule responsabilité de l'État et principalement de l'Éducation nationale. Les entreprises participent pourtant aux jurys d'examens de l'enseignement professionnel, mais il s'avère que cette participation devient de plus en plus difficile avec la croissance du nombre des diplômes de l'enseignement technologique et le développement du contrôle continu. Les professions éprouvent dans certains cas de réelles difficultés pour garantir dans leurs conventions collectives les qualifications telles qu'elles sont validées par les diplômes (Cuisinier J.-F., 1988). Signalons qu'à cette date Monsieur Cuisinier est le sous-directeur des enseignements et des diplômes au ministère français de l'Éducation nationale, nous assimilons, de ce fait, sa voix à une voix officielle.

Si l'on se réfère dans l'enseignement à des pratiques sociotechniques, ces références ne sont pas transposées telles quelles, mais « aménagées » selon des déterminants propres à l'institution éducative qui traduit à sa manière la réalité professionnelle (13).

Cependant, rendre compte de façon précise et à l'aide de concepts clairement établis, des qualifications déployées dans les pratiques sociotechniques, ne s'avère pas chose aisée. Un examen du contenu des différents termes avancés pour ce faire, tels que ceux de qualification, de professionnalité, de socio-professionnalité, ou de métier, le montre. Ainsi, pour P. Zarifian, du côté des sociologues du travail, « un concept de qualification qui serait de portée disciplinaire au sens où il serait fondateur d'une discipline et fixerait un accord entre ceux qui la pratiquent » (14), n'existe pas.

Pour donner une approche théorique au problème général de la qualification, certains auteurs ont été amenés alors à proposer l'utilisation du concept de *professionnalité*. Or, la notion de professionnalité elle-même « n'a pas à proprement parler jusqu'à présent en France, de statut bien défini, ni sur le plan scientifique, ni dans la langue courante, en dehors de sa référence à la notion de professionnalité italienne » (15). Dès lors, des confusions ne manquent pas d'apparaître comme celles faites entre *socio-professionnalité* et *professionnalité* (16). En effet, il n'existe aucune coïncidence obligatoire entre les deux, et cette confusion montre qu'une contradiction peut se développer entre les formes établies de la hiérarchie sociale et l'ensemble des attributs qui leur sont attachés d'un côté, et des connaissances qu'ils développent et mobilisent de l'autre.

128

La notion de métier quant à elle, est imprécise dans son sens et recouvre plusieurs sens distincts (17). C'est pourtant à partir des images et des représentations que chaque métier diffuse, que s'effectue implicitement la sélection et le recrutement aussi bien dans le système scolaire que dans le système productif (18). Dans l'enseignement professionnel, les anciens ouvriers, qui se réfèrent aux connaissances et

13 - Cette traduction a pour base la recherche d'une adaptabilité permanente des finalités et des contenus des diplômes aux besoins du monde professionnel (Cuisinier J.-F., 1988).

14 - Zarifian P., 1989.

15 - Dadoy M., 1988. Selon cet auteur, « La notion italienne de professionnalité est introduite en France vers 1968-1969, à l'occasion des analyses sur les luttes ouvrières en Italie... » (p. 101) et « Le vocable professionnalité a surtout été massivement utilisé par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation de travail et les modes de reconnaissance de la qualification des années 1960 à 1975. » (p. 102).

16 - Citée par Zarifian P., 1989, *op. cit.*, p.113.

17 - Casella P., 1989.

18 - Vasconcellos M., 1989.

pratiques du métier, auxquels était confié souvent l'apprentissage dans les lycées professionnels, sont de plus en plus remplacés par des diplômés de l'enseignement supérieur (19). Il n'en demeure pas moins que la socialisation des recrues par ces anciens ouvriers qui maintient en partie la continuité culturelle et idéologique d'une génération à l'autre, ne s'est pas totalement estompée.

■ Le cas du niveau V en BTP : des champs professionnels et une logique

Le CEREQ (Centre des recherches et études sur la qualification) a été chargé par l'Éducation nationale de fournir un texte d'avis sur la proposition de réforme des CAP-BEP du Bâtiment en février 1985 au groupe des enseignements technologiques. Il s'agissait de mettre en « évidence certaines spécificités du bâtiment en référence à celle-ci » (20). C'est à partir du niveau V de formation et d'une réorganisation des BEP et CAP que la notion de champ professionnel, autre approche du concept de professionnalité, a été avancée. Empiriquement, rapporte P. Zarifian (21), elle parlait de la mise en relation de trois ordres de phénomènes :

1. des regroupements d'emplois réalisés à partir des proximités dans leur contenu et permettant de délimiter un nombre réduit de grands champs professionnels ;
2. des analyses des flux d'accès des groupes d'individus à ces emplois permettant de tester, et le cas échéant, de corriger les regroupements opérés à partir des analyses de contenus ;
3. enfin un redécoupage interne des formations dispensées par l'Éducation nationale, pour se rapprocher d'une organisation correspondant aux grands champs professionnels ainsi dégagés.

Pour le bâtiment, quatre grands champs professionnels ont été présentés à la cinquième CPC à l'occasion de la création de quatre grands BEP (Brevet d'enseignement professionnel) pour l'ensemble du secteur du BTP: gros œuvre et travaux publics, équipements du bâtiment, finitions, menuiserie-charpente-agencement. Du point de vue de leur identification, ils font référence soit à des sous-secteurs regroupés en un seul (gros œuvre et travaux publics), soit aux produits (équipements, menuiserie, charpente), soit à l'activité (finitions, agencement), ce qui fait ressortir la très profonde hétérogénéité de ces champs du point de vue professionnel. Des métiers différents aussi bien du point de vue des savoirs utilisés que des identités professionnelles sont regroupés : les maçons avec les dessinateurs, les conducteurs d'engins avec les tailleurs de pierre, ou encore les plombiers avec les électriciens. B. Appay (22) trouve une logique à ces amalgames, ils recèlent un objectif implicite

19 - Tanguy L., 1991.

20 - Campinos-Dubernet M., 1987.

21 - Zarifian P., 1989.

22 - Appay B., 1987.

et prospectif : préparer la flexibilité de la main-d'œuvre de demain et les possibilités de conversion à l'intérieur d'un champ professionnel, les métiers étant considérés comme des catégories rigides en voie d'obsolescence (23). Ce décloisonnement s'expliquerait, selon B. Appay, par sa structuration à partir d'une logique dominante qu'est la scolarisation poussée des jeunes.

Affranchissement du principe des métiers certes, mais ambiguïtés subsistantes tout de même quant aux références de cet enseignement, de sorte que l'on ne peut dire que les principes guidant l'orientation des formations et la sélection des compétences soient aisément identifiables.

DÉTERMINATION ET MISE EN ŒUVRE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

La lecture des pratiques et leur traduction dans l'enseignement : éclairage didactique

■ La question de la transposition didactique de pratiques sociales de référence pour l'enseignement professionnel

Le point de vue de la transposition didactique qui se limiterait au seul savoir savant n'est pas pertinent pour caractériser la mise en relation des buts et contenus pédagogiques avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Cette mise en relation concernant le passage entre pratiques de référence et activités scolaires correspondantes, doit être comprise comme le soulignent Durey et Martinand (24), comme transposition didactique dans un sens élargi par rapport à la théorie de Y. Chevallard (25).

La difficulté principale dans cette transposition tient pour les pratiques sociotechniques au fait qu'aussi bien savoirs, rôles sociaux, tâches, même leur mode de transmission se trouvent imbriqués voire parfois inséparables. Dès lors, toute étude menée dans ce sens devra prendre en compte la nature et les modalités d'expression des savoirs (au sens large) qui sont déployés dans la pratique. Elle doit aussi tenir compte de la détention et de la distribution des connaissances dans les pratiques sociotechniques (26). Cette distribution interroge le rôle et le fonctionnement sociaux des savoirs qui ne sont pas, par ailleurs, exclusivement savants. Elle doit remettre en question l'idée de la référence à un spécialiste qui saurait tout. Elle doit remettre en tous cas en question, le rapport de ce spécialiste au savoir scientifique et au savoir

23 - Dutertre C., 1988.

24 - Durey A., Martinand J.-L., 1994.

25 - Chevallard Y., 1985.

26 - Poitou J.-P., 1992.

des pratiques techniques. Plus encore, dans cette perspective, la hiérarchie entre science et technologie est inversée par rapport aux idéologies de la « science appliquée ». Ce sont les sciences qui sont utilisées selon une dynamique propre aux technologies, qui elles-mêmes se développent selon une rationalité autre que celles des sciences. Cette façon de caractériser les connaissances technologiques, permet de dépasser les discours sur la relation science – technologie, et fonde ainsi le savoir technologique comme un style de connaissance propre et portuculier intégrant des concepts scientifiques, des données spécifiques, des théorisations d'ingénieur distinctes des sciences et du savoir-faire.

À cet égard, la question de la détermination, de l'organisation et de la mise en œuvre des contenus d'enseignement n'a pas été traitée de façon complète en ce qui concerne les contenus relatifs à un champ disciplinaire technique de l'enseignement professionnel. Cette question a néanmoins reçu certains traitements dans des travaux didactiques tels ceux de M. Develay (27) qui conviennent à des disciplines non techniques. Pour les disciplines techniques, une problématique de fond concernant l'organisation et la mise en œuvre des contenus d'enseignement a été esquissée par J.-L. Martinand (28) qui jette les fondements de base sur la réflexion autour des contenus disciplinaires et qui préconise d'asseoir la mise au point des contenus d'enseignement à partir de la réflexion sur trois questions fondamentales que sont celles des références, des technicités et des matrices disciplinaires. Une autre démarche se situant dans le fil des référentiels de l'enseignement technique et dont le niveau de questionnement des contenus est plus restreint que celui des travaux cités ci-dessus, a abouti à certaines réalisations pratiques : c'est celle préconisée par les chercheurs du CEPEC (Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil) de Lyon. Cependant, ces démarches ne nous satisfont pas, et ce pour diverses raisons :

- soit parce qu'elles n'intègrent pas la spécificité de l'enseignement technico-professionnel qui se réfère à des pratiques sociotechniques de référence ;
- soit parce qu'elles situent trop à l'aval la question des contenus, comme c'est le cas de la démarche pratique du CEPEC (29) qui relègue au second plan la réflexion (épistémologique, psychologique et pédagogique) préalable sur les contenus d'enseignement.

Il ne s'agit pas d'entraîner la didactique sur un terrain qui n'est pas le sien, comme de l'impliquer dans une prise de position sur la discussion des finalités de l'enseignement. Cette discussion, de par les acteurs qu'elle implique et les arguments qu'elle développe, est plutôt de l'ordre du compromis sur des déclarations d'intention (30).

27 - Develay M., 1992.

28 - Martinand J.-L., 1992.

29 - CEPEC, Gillet P. (dir.), 1991, *op. cit.*

30 - Dans sa conception de la détermination des contenus scolaires par exemple, M. Develay n'envisage pas le rôle effectivement dévolu à la didactique qui est d'éclairer les « déci-

■ Tenir compte des spécificités de l'enseignement professionnel

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, l'importance de l'écart par rapport au contexte sociotechnique auquel il se réfère n'est plus à démontrer.

- **La première caractéristique** de l'enseignement professionnel est qu'il trouve sa source et sa reconnaissance dans les pratiques sociotechniques pour lesquelles il est censé former. De ce fait, les contenus d'enseignement doivent se référer à ces pratiques. C'est là une des conditions de la conception des activités scolaires dans ce type d'enseignement.
- **La deuxième caractéristique** de l'enseignement professionnel est que les niveaux de formation correspondent, ou sont censés correspondre à des niveaux de qualification définis dans les pratiques sociotechniques auxquelles il prépare. Dès lors, envisager des contenus et des activités scolaires, nécessite que soient pris en compte les rôles et les fonctions que sont censés occuper les élèves à l'issue de leur formation.
- **La troisième caractéristique** est que les référentiels de l'enseignement professionnel ne renvoient pas aux seuls programmes mais aussi à des objectifs et à des compétences. Cette caractéristique pose alors la question de la construction des contenus et de leur mise en œuvre dans des schémas de fonctionnement didactiques.

■ Une lecture des pratiques

Toute élaboration de curriculum doit tenir compte de ces spécificités. Dans le cas de la référence à la pratique de construction, cette élaboration nécessite une approche permettant une lecture de cette pratique. Cette lecture doit :

- aborder les rapports entre les participants à l'acte de construire ;
- préciser le rôle de chacun des participants dans la détermination, la production et la justification des savoirs nécessaires à la construction.

132

Cette lecture nécessite un cadre fixe pour situer ces savoirs, ces tâches, ces rôles et leurs relations : le projet. Cette option se justifie par le fait que le bâtiment est davantage un projet qu'un produit (31). Le projet nous paraît bien être ce cadre où

deurs » dans la réflexion sur les valeurs, alors que pour J. L. Martinand, aborder le choix des références en termes de pratiques sociales de référence et de technicités permet de faire apparaître les enjeux et les implications de choix de valeurs, ce choix dépassant les acteurs du système scolaire et touchant au politique.

31 - Campagnac E., 1988. Comparativement à l'industrie manufacturière, plusieurs critères distinguent le secteur de la construction : un cycle long et découpé en de multiples phases dont chacune relève d'agents économiques distincts qui obéissent à des logiques différentes ; le caractère linéaire et hiérarchique qui régit traditionnellement l'intervention des multiples intervenants de l'amont à l'aval du processus ; la séparation marquée entre les phases de conception du produit bâtiment et sa réalisation. La première relève traditionnellement de l'architecte, la seconde concerne les bureaux d'étude ou les entreprises ; la forte variabilité du procès de

peuvent être identifiés les tâches, les rôles, et les savoirs des différents acteurs. En effet, les études faites sur le taylorisme comme modèle d'organisation du travail ont révélé son inadéquation au secteur du BTP (32). Plusieurs critères distinguent le secteur de la construction de l'industrie manufacturière (33). De plus, les questions qui se posent dans la pratique sociotechnique de construction ne sont pas strictement techniques et sont liées aussi bien aux ressources, à l'activité et au contrôle (34).

■ Contourner une dualité problématique : division du travail – division du savoir par une approche en termes de registres de technicité

Repérer, situer les rôles et les savoirs à travers le projet dans la pratique de construction et les transposer dans l'enseignement ne signifie pas que ce dernier doit traduire la division du travail par la division du savoir. On ne ferait alors que conforter l'avis de certains auteurs comme Grignon (35) pour qui « *En hiérarchisant les individus selon les qualités de leurs connaissances, l'école hiérarchise du même coup les connaissances selon la qualité des individus auxquels elles sont concédées* ». Cependant, si l'enseignement est obligé de se conformer aux pratiques sociotechniques, il doit nécessairement maîtriser ce passage entre les pratiques de référence et les activités scolaires. Et c'est à partir du dégagement des registres de technicité comme celui de la lecture que nous avons abordée ci-dessus et qui permet d'identifier les caractéristiques de la pratique de référence, que doit s'établir la relation entre pratique de référence et activités scolaires. En tenant compte des possibilités des élèves et du niveau de formation concerné, on peut aboutir à une traduction de cette relation pour l'enseignement en termes de registres de technicité et de niveaux de technicité dans ces mêmes registres.

Ainsi, plusieurs registres de technicité peuvent être dégagés et discutés pour être proposés aux élèves. Pouvant être caractérisés comme des champs de compétences identifiables, ils présentent ainsi l'avantage de pouvoir être appréhendés et donc d'être traduits dans l'enseignement. On peut citer aussi les registres suivants :

travail et sa soumission à de nombreux aléas, tenant à la fois à une production de type unitaire et au caractère forain de chantier (Erron J.-P. 1984), *op. cit.*

32 - Campinos-Dubernet M., 1985, *ibid, op. cit.*

33 - Coriat B., 1985.

34 - Les termes de la question de la construction sont hétérogènes et dépendent de contraintes multiples qui s'érigent en problèmes permanents. Ce sont aussi bien : des contraintes dues aux ressources, c'est-à-dire aux moyens (matériaux, outils, méthodes...) et plus généralement encore la manière de penser leur adaptation au but ; des contraintes dues à l'activité de construire : sur un chantier notamment, se trouvent réunis un ensemble de métiers déjà constitués techniquement et socialement, et le problème est de les associer à l'activité globale de construire ; des contraintes dues aux institutions telles que le respect des dispositifs de l'appareil législatif et réglementaire qui place la question du contrôle dans une position incontournable (Epron J. P., 1985).

35 - Grignon C., 1971.

• *Maîtrise et participation*

Le registre de la maîtrise échoit à l'ingénieur et exclut l'ouvrier, c'est l'inverse quand il s'agit de la gestualité, le « coup de main » de l'ouvrier est hors de portée de l'ingénieur. Les différents acteurs dans le projet de construire, tout en exerçant des tâches non autonomes par rapport à l'ensemble du projet, y participent. Les traces de cette participation peuvent être décelées à travers les divers documents de communication utilisés dans le projet. Ces documents permettent à l'ingénieur d'y faire inscrire ses directives (plans d'exécution, détails,...) aux différents acteurs, du technicien à l'ouvrier, sans que ces derniers maîtrisent l'ensemble du processus qui va de la conception à la réalisation. Ainsi, la distribution aussi bien technique qu'organisationnelle implique une complémentarité des technicités dans la tâche globale du projet. Certaines compétences peuvent être du ressort de certains acteurs sans qu'elles soient maîtrisées par d'autres en dépit du fait que tous les acteurs tendent vers un même but dans l'accomplissement de la tâche globale. De là peut se dégager un autre registre de technicité, celui de la participation, c'est-à-dire la capacité de s'immerger dans une pratique en y tenant un rôle autonome. Si les ouvriers ne réalisent pas les dessins puisque ces derniers sont les résultats de la conception, ils doivent cependant pouvoir les lire, et la lecture de plan devient une compétence indispensable pour l'ensemble des acteurs. D'autres documents tels que cahiers de charges, normes, Documents techniques unifiés, devis descriptifs, etc., sont manipulés par certains acteurs de la construction sans qu'ils en soient à l'origine, pour vérifier la conformité des ouvrages au devis par exemple, pour établir des prix, etc.

• *Transformation*

Il y a aussi la possibilité d'agir sur la pratique de référence elle-même et donc de pouvoir la transformer. Cette question de la transformation peut se faire identifier à plusieurs niveaux. Vue sur le plan général, elle est liée à l'organisation, aux procédés, aux méthodes, et toute transformation de ces derniers entraîne une transformation des rôles. Elle peut être liée à l'invention ou à l'innovation. La pratique du GRAFCET n'a-t-elle pas été introduite dans les moyennes entreprises par des techniciens (ingénieurs exclus) qui l'ont acquise dans l'enseignement ? Il est donc possible de dégager des registres de technicité sur lesquels envisager de travailler avec les élèves, à condition d'en étudier le degré et la faisabilité.

Didactisation et mise en œuvre des contenus : les questions posées par la mise en service des référentiels

Construire un champ disciplinaire et intervenir sur son développement dans l'enseignement, nécessite selon M. Develay (36), un autre processus qu'il appelle « la didactisation » et qui consiste à construire des contenus et à les mettre dans des modes d'activités didactiques. Les notions de pratique sociale de référence et de technicité ne permettent pas la construction totale dans l'enseignement d'une discipline ou d'un champ disciplinaire. Dans le cas de la mise en service des référentiels, les contenus d'enseignement ne concernent pas les seuls programmes, mais aussi des objectifs et des compétences. En fait, du point de vue pédagogique, le cadre de conception utilisé par les élaborateurs de référentiels est celui des taxonomies d'objectifs, les capacités à acquérir constituant les objectifs à atteindre par la formation.

Dans les référentiels de BEP « Construction-Topographie » par exemple, le référentiel du domaine professionnel du diplôme est construit à partir du référentiel des activités professionnelles établi pour ce diplôme. Il définit les compétences caractéristiques du diplôme regroupées autour de capacités générales, chaque compétence et le niveau devant être atteint sont caractérisés par des savoir-faire (domaine professionnel) et des savoirs associés (programmes). Ainsi, pour développer ces capacités générales, il faut acquérir des compétences propres à des champs disciplinaires (savoirs associés) ou à des professions (savoir-faire) à travers des thèmes d'études. On peut donc dégager un premier niveau d'expression des objectifs qui consiste en un couplage des capacités générales avec des compétences terminales manifestant des savoir-faire et des savoirs associés.

À un deuxième niveau, pour chaque capacité générale sont décrites des séries de compétences terminales qui seront ensuite contrôlées à l'examen final. Ces capacités sont appréciées en termes d'objectifs qui sont explicités par les ressources ou les éléments fournis (« on donne »), le travail demandé (« on demande ») et des indicateurs d'évaluation (« on exige »). Données sous forme de fiches, elles constituent les références des programmes de formation et définissent des situations d'enseignement nécessaires au développement des capacités.

36 - Develay M., 1992. Selon M. Develay, les disciplines scolaires se déduisent du savoir universitaire par un double processus : un processus d'axiologisation ou réflexion sur les valeurs, tout savoir scolaire correspondant à des valeurs revendiquées par les décideurs ; un processus de didactisation qui permet la reconstitution programmatique d'un savoir universitaire ou de pratiques sociales de référence.

Deux remarques s'imposent à propos de :

- **l'axe capacité – compétences.** À travers les prescriptions des référentiels, ce qui est préconisé comme compétences à acquérir par les élèves, ce sont des objectifs de capacité. Mais, la capacité n'est ni observable, ni évaluable directement, mais se manifeste à travers des indicateurs liés à une compétence où elle est engagée. Il est donc clair que l'entrée par les capacités ou l'entrée par les compétences dans le curriculum n'en font qu'une ;
- **l'axe objectifs – programmes.** Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, les capacités générales visées dans les référentiels ne sont liées ni à une discipline particulière, ni à une situation professionnelle spécifique. Elles nécessitent, pour qu'elles soient développées, des compétences propres à des champs disciplinaires (les savoirs associés) ou à des professions (savoir-faire). Dès lors, la tension réelle entre la spécificité disciplinaire liée à l'idée de méthode et la transversalité liée à l'idée de compétence ne peut être cachée.

Ces deux remarques amènent à poser la question sur ce qui est prépondérant pour caractériser ce qui s'enseigne : sont-ce les compétences ou les programmes ?

La première remarque impose de considérer, au départ, que les référentiels proposent un programme de compétences et non d'activités scolaires.

la deuxième liée à l'axe objectifs-programmes indique que les objectifs ne peuvent se substituer aux programmes, et que l'on ne peut les considérer comme leur étant « asservis ».

Dès lors, pour assurer une mise en œuvre effective et profitable des contenus, trois entrées dans le curriculum s'avèrent nécessaires : l'entrée par les objectifs, l'entrée par les compétences et l'entrée par les programmes.

CONCLUSION

La reconsidération de la question de la détermination, de l'organisation et de la mise en œuvre des contenus d'enseignement est d'autant plus nécessaire qu'elle concerne des curriculums s'inscrivant dans la mouvance de la pédagogie par objectifs et où tout semble découler des objectifs, alors que leur mise en œuvre effective montre qu'il ne peut en être ainsi. À cet égard, il est apparu que l'articulation objectifs-compétences-programmes est le problème central qui se pose pour la mise en œuvre des contenus d'enseignement.

Cette question n'est pas sans relation avec le travail de l'enseignant qui est de plus en plus sollicité pour concevoir, organiser et mettre en service les contenus qu'il dispense. Il est confronté à des référentiels dont l'organisation et la mise en œuvre des contenus constitue la tâche primordiale. Paradoxalement, c'est là une alternative qui met l'enseignant devant des responsabilités nouvelles vis à vis de la mise en œuvre effective des curriculums dont la prescription (en termes de directives explicitement

imposées) (37) devient moins autoritaire. Ses compétences professionnelles, aussi bien relativement aux disciplines universitaires, aux pratiques sociotechniques auxquelles se réfèrent ces dernières, qu'en milieu scolaire, sont plus que jamais mises à l'épreuve.

Enfin, à travers la détermination des curriculums de ces formations, la didactique se trouve interrogée à différents niveaux : de la discussion des finalités et de l'orientation de la formation (38) à la mise en œuvre effective des curriculums.

BIBLIOGRAPHIE

- APPAY B. (1987). – *Formations et emplois qualifiés. Les transformations dans le Bâtiment en France et au Royaume-Uni*. Paris : Plan Construction.
- APPAY B. (1987). – « Formation et emplois qualifiés : les transformations en France et au Royaume-Uni. » *La formation initiale dans le bâtiment. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 28*, pp. 3-14.
- ABALLÉA F. (1988). – *Bilan thématique. Emplois et qualifications dans le bâtiment : crise d'un secteur, crise d'un métier*. Paris : FORS, p. 25.
- CAMPAGNAC E. (1988). – « Flexibilité et formes de rationalisation du procès de production. Le cas du bâtiment. Chantiers en travail ». *TRAVAIL (Revue de l'Association d'Enquête et de Recherche sur l'Organisation du Travail)*. n° 18, pp. 16-24.
- CAMPINOS-DUBERNET M., TANGUY L. (1989). – « Formation professionnelle et enseignement scolaire. » *Séminaire Histoire des métiers du bâtiment. Royaumant, 28, 29 et 30 novembre 1989. Rapport introductif*, 17 p.
- CAMPINOS-DUBERNET M. (1987). – « Les formations de niveau V dans le BTP. » *La formation initiale dans le bâtiment. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 28*, pp. 47-56.
- CAMPINOS-DUBERNET M., GRANDO J.-M. (1988). – « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens. » *Formation-Emploi*, n° 22, pp. 5-29.

137

37 - Cela est notamment vérifiable pour le cas particulier du référentiel de BEP-Construction-Topographie auquel nous nous intéresserons le plus dans ce présent travail. En tous les cas, la marge d'interprétation est beaucoup plus grande que dans le cas des programmes classiques.

38 - Dans l'ouvrage réalisé à ce propos par le CEPEC, il est notamment précisé dans le paragraphe intitulé « Intérêts, limites et enjeux de cette proposition » que « *Cet ouvrage ne traite pas directement de didactique, il n'est pas non plus centré sur les nombreuses questions de l'apprentissage, nous le situons plus volontiers sur le registre à la fois organisationnel et architectural de la formation, préalable, à notre avis, aux autres investigations.* » Or, ce qui n'est pas dit c'est que le modèle convient bien à une conception de la formation plus axée vers l'acquisition de capacités et de méthodes générales que vers l'acquisition de notions et concepts liés à telle ou telle discipline particulière. CEPEC (dir.) Gillet P., 1991. *op. cit.*

- CASELLA P., TANGUY L., TRIPIER-ADA P. (1987). – « L'élaboration du mode de formation en alternance. » *La formation initiale dans le bâtiment. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 28*, pp. 31-39.
- CASELLA P. (1989). – « Persistance et réactualisation des conceptions de métier. » *Métiers du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 34*, pp. 13-17.
- CEPEC, GILLET P. (dir.) (1991). – *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF éditeurs, p. 29.
- CORLAT B. (1985). – « Le procès de travail de type "chantier" et sa rationalisation. Remarques sur quelques tendances de la recherche actuelle. » *Actes du colloque Le travail en chantiers*, 16 et 17 novembre 1983. Paris : Plan Construction et Habitat, pp. 21-34.
- CUISINIER J.-F. (1988). – « La rénovation des diplômes. Un enjeu important pour l'Éducation nationale dans les années à venir ». *L'enseignement technique*, n° 139, pp. 15-24.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DADOY M. (1988). – « À la recherche de la notion de professionnalité. » *Métiers du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 34*, pp. 99-111.
- D'HAINAUT L. (1988). – *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Éditions LABOR, cinquième édition.
- D'HAINAUT L. (1991). – « De la "discipline" à la formation de l'individu. » *Cahiers pédagogiques*, n° 298, pp. 19-24.
- DEVELAY M. (1992). – *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DUREY A., MARTINAND J.-L. (1994). – « Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires. » *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage, pp. 73-104.
- DUTERTRE C. (1988). – *Flexibilité organisationnelle et productivité du bâtiment*. Paris : Plan Construction.
- EPRON J.-P. (1985). – *L'architecture et la règle. Essai sur les doctrines architecturales*. Alger : OPU.
- GRIGNON C. (1971). – *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Éd. de Minuit.
- HILLAUD B. (1989). – « À propos de l'analyse des champs professionnels. » *Métiers du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité. Plan Construction. Actualités. Supplément au n° 34*, pp. 61-64.
- LÉON. A. (1968). – *Histoire de l'éducation technique*. Paris : PUF.
- MARTINAND J.-L. (1992). – « Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique. » *Actes du colloque INRP, Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Paris : INRP, pp. 135-147.
- TANGUY L. (1991). – *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

- TROGER V. (1989). – « Le bâtiment dans l'enseignement technique court, 1950-1960. » Communication au séminaire *Histoire des métiers du bâtiment*. Royaumant, 28, 29 et 30 novembre 1989. 23 p. (texte ronéoté).
- VASCONCELLOS M. (1989). – « Apprentissage scolaire et professionnel d'un métier et constitution des identités. » Modèles pédagogiques et rénovation des métiers : l'exemple des CFA et des LP. *Plan Construction. Actualités*. Supplément au n° 33, pp. 3-9.
- POITOU J.-P. (1992). – *Sciences cognitives et pratiques productives. La pensée*, 282, pp. 55-67.
- ZARIFIAN P. (1989). – « Un point de vue théorique sur le concept de professionnalité. » *Métiers du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité. Plan Construction. Actualités*. Supplément au n° 34, pp. 113-117.



AU CENTRE OU SUR LE TERRAIN DEUX MODÈLES DE TUTORAT EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

GILLES BAILLAT*

Résumé

La notion de tutorat peut désigner en France deux types de pratiques de formation :

- des pratiques privilégiant l'individualisation, la relation duelle, la relation maître-élèves ;*
- des pratiques privilégiant l'expérience, la proximité du terrain, la relation expert-novice.*

Cette ambiguïté qui reflète la richesse de la notion peut générer des difficultés si l'on se place du point de vue de la mise en cohérence des différents acteurs de la formation : formés, formateurs de terrain, formateurs de centre.

De ce point de vue, l'enquête réalisée auprès des étudiants et formateurs de l'IUFM de Reims permet de mettre en évidence les effets des choix de l'institution en matière d'individualisation, sur les pratiques de formation.

Abstract

In France, the notion of counselling can refer to two types of training practices:

- practices favouring individualisation, a dual relationship, a master-pupil relationship;*
- practices favouring experience, field work, the expert-beginner relationship.*

This ambiguity reflects the rich meaning of the concept and can involve difficulties as regards the attempts at building consistent teams with the different actors of the training process: trainees, field trainers, trainers in training institutes.

In this respect, the survey conducted among the students and trainers of the Reims IUFM makes it possible to point out the effects of the choices made by the institution concerning the individualisation of training, on the training practices.

* - Gilles Baillat, IUFM de Reims. INRP (Département « Didactiques des disciplines »).

Introduction

La question du tutorat ne peut être séparée d'un contexte plus global qui est celui de l'individualisation de la formation, notamment pour ce qui nous concerne, celle des enseignants.

Elle se pose donc en référence aux problèmes que soulève aujourd'hui la professionnalisation (1) des enseignants. Plus précisément, le tutorat peut se présenter comme une tentative de réponse à une question dont on peut rappeler les termes :

- si le centre de formation (supposé être l'instance théorique) et le terrain d'exercice (supposé être l'instance de la pratique) sont aujourd'hui et généralement considérés comme tous deux indispensables à la formation professionnelle ;
- si leur intégration (2) est perçue comme nécessaire ;
- si la grande variété des publics d'enseignants en formation suppose des parcours individualisés.

L'individualisation n'est-elle pas alors la solution ? En permettant l'accompagnement individuel du novice sur les différents lieux de la formation, ne peut-elle favoriser l'intégration de ces différentes instances, tout en tenant compte des différences individuelles, ce que ne permettent pas, généralement, les dispositifs classiques de formation ?

Après avoir rappelé l'ambiguïté du tutorat dans les pratiques de formation, nous nous proposons de décrire cette ambiguïté comme le résultat de son inscription dans une double polarité : **l'expérience du terrain et l'individualisation.**

Pour terminer, nous analyserons les résultats d'une enquête menée au sein d'un IUFM partant sur une expérience de tutorat.

DE L'AMBIGUÏTÉ DU TUTORAT DANS LES PRATIQUES DE FORMATION

■ Court rappel sur les différentes formes de l'individualisation : on peut citer pour mémoire les trois principaux dispositifs utilisés pour gérer les formations individualisées : le préceptorat, le compagnonnage, le tutorat, et tenter de situer ce dernier par rapport aux deux autres.

• S'inscrivant plutôt dans le contexte d'une formation théorique, le préceptorat accuse un premier handicap : c'est une solution coûteuse ! surtout, l'avantage du tutorat est qu'il permet d'inscrire l'individualisation dans une modulation provisoire,

1 - Bourdoncle R. (1991). - « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », in *Revue française de pédagogie*, n° 94.

2 - Entendue dans le contexte de l'« alternance intégrative ». Malglaive G., Weber A. (1982). - « Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 61.

punctuelle de la formation. C'est un temps non exclusif des dispositifs collectifs. Il s'insère dans un ensemble qui autorise aussi le bénéfice des interactions.

- Par rapport au compagnonnage (qui ressort plutôt de la sphère de la pratique), l'avantage principal du tutorat tient au fait que l'expertise requise pour la formation sur le terrain ne réside pas seulement dans le « faire » ou dans la zone des savoir-faire ou des savoirs pratiques (3). C'est qu'en effet, cette expertise-là s'accommoderait très bien de l'idée d'une formation par l'imitation du geste réussi, alors que le tutorat, invoqué ici pour les situations de formation sur le terrain, comporte aussi des moments de réflexion de/sur la pratique, des moments d'explicitation et d'analyse de pratique, en plus de l'observation experte du novice.

■ Ce double avantage du tutorat permet de mieux comprendre pourquoi il apparaît si souvent aujourd'hui comme une véritable panacée, comme la réponse naturelle aux situations de formation particulières, surtout lorsqu'elles apparaissent comme des situations d'urgence : tutorat des étudiants à l'Université, tutorat d'élèves de l'école primaire (4), tutorat des stagiaires en situation (5), tutorat des FPS (6), tutorat des ingénieurs formés en alternance (7) et, pourquoi pas, tutorat des Contrats d'insertion professionnel...

Comme on peut le remarquer aisément, ces exemples évoquent systématiquement des situations ou problèmes particuliers, des « zones périphériques » du système éducatif français. Au niveau de la formation des enseignants, la question s'est aussi récemment posée :

- le rapport Bancel (octobre 1989) évoquait déjà explicitement le tutorat (8) ;
- la circulaire du 2.07.1991 qui précise les « contenus et validation des formations organisées par les IUFM » définit l'individualisation des parcours comme premier principe ;
- le tutorat est parfois institutionnalisé en prenant place de façon explicite dans le dispositif de l'IUFM (nous verrons l'exemple de l'IUFM de Reims).

■ On comprend mieux, dans ces conditions, la multiplication récente des initiatives, souvent exploratoires, en relation avec une pratique de tutorat :

3 - Malglaive G. (1990). - *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

4 - Finkelsztein D. (1986). - *Le tutorat dans les écoles*, Bruxelles.

5 - Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 45 (26.11.1992). Il s'agit d'enseignants ayant passé un concours de recrutement (le CAPES) et possédant déjà une expérience professionnelle d'enseignant. Ils sont donc placés directement sur le terrain sans recevoir une formation à l'IUFM.

6 - Formation professionnelle spécifique : instituteurs recrutés de façon particulière (exemple : sur liste complémentaire) et placés sur le terrain. Leur formation pluriannuelle consiste en des périodes de regroupement au centre durant plusieurs semaines.

7 - Voir article dans *Libération* du mardi 4 février 1992.

8 - Page 16 du rapport.

- Universités d'été (9),
- Actions du Plan national de formation,
- Séminaires (10),
- Colloques (11).

■ Les travaux qui abordent la question du tutorat peuvent être considérés quant à eux suivant deux approches :

- ceux qui abordent le tutorat de façon spécifique et qui concernent souvent le monde de l'entreprise (12) en se situant dans une perspective ancrée sur la formation de terrain ;
- ceux qui intéressent plus immédiatement la formation des enseignants. De nombreux travaux récents travaillent cette question sous l'angle de l'expertise (par exemple Tochon) (13), de la typologie des savoirs (par exemple, Malglaive) (14), de l'observation des situations d'enseignement-apprentissage (par exemple, Chevallard) (15), de l'articulation théorie-pratique (Huberman, Perrenoud, Malglaive-Weber) (16).

■ Mais malgré cette focalisation de l'attention, le tutorat reste entouré d'un halo d'incertitudes quant à sa signification précise. Le dictionnaire est à cet égard de peu de recours puisque les définitions proposées ne semblent guère intégrer les réalités de la formation, même si elles suggèrent des images intéressantes :

9 - Si l'on ne tient compte que de celles qui font apparaître explicitement le terme de tutorat : 1 en 1992 (n° 73, B.O. du 12.03.1992) ; 2 en 1993 (n° 44 et n° 96, B.O. du 04.03.1993) ; 3 en 1994 (n° 11, 14 et 35 du B.O. du 03.03.1994).

10 - Par exemple, celui de Glay (Doubs) d'octobre 1992 ou bien le « Séminaire du pôle Sud-Est » qui réunit les formateurs et responsables de formation des IUFM du Sud-Est et qui consacre une partie de ses activités à la formation des formateurs de terrain.

11 - Par exemple, le colloque national sur la formation des enseignants : *Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : continuité et dynamique. La question de l'individualisation*, Grenoble, décembre 1993.

12 - Par exemple, Beauvallet E., Bapst C. (1984). - *La formation des tuteurs EDF-GDF de la région Ile-de-France*, ADEP. Monaco A. (1984). - « La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes », *Éd. Permanente*, n° 74. Sivan B., Vincent F. (1986). - *La formation des tuteurs : analyse de expérience Languedoc-Roussillon*, ADEP. Pinatel H. (1988). - « Vers un statut du formateur : tutorat et relation entre organismes de formation et entreprises. Formation en alternance et formation des adultes », *Actualité de la formation permanente*, n° 64.

13 - Voir les différentes contributions de cet auteur : « Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? », in *Recherche et Formation*, n° 5, pp. 25-38 ; « La pensée des enseignants : un paradigme en développement », in *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 17, 1989...

14 - Malglaive G., *op. cit.*

15 - Chevallard Y. (1993). - *L'observation didactique*, séminaire du pôle Sud-Est.

16 - Bien entendu, tous ces travaux ne prennent pas pour objet spécifique la relation tutorale, ni même la seule question de l'individualisation.

- **Tuteur** : 1 - Personne chargée de veiller sur un mineur, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques. 2 - Tige, armature de bois ou de métal fixée dans le sol pour soutenir ou redresser des plantes.
- **Tutélaire** : Protecteur, (se dit d'une divinité).
- **Tutelle** : 1 - L'institution conférant à un tuteur... le pouvoir de prendre soin de la personne. 2 - État de dépendance d'une personne soumise à une surveillance gênante. (*Petit Robert*, 1991.)

Il est vrai que les dictionnaires spécialisés sont beaucoup plus explicites sans lever toutefois toutes les ambiguïtés :

« Un tuteur est un enseignant qui accepte d'aider spécialement un élève ou un petit groupe pendant au moins un an, à s'organiser, à découvrir la méthode de travail qui lui convient, à conquérir son autonomie, à se socialiser. Les performances sont suivies régulièrement et, en cas de difficultés d'apprentissage, une aide est apportée par le tuteur lui-même, par un de ses collègues spécialisés ou par d'autres élèves. Le tuteur sert aussi d'intermédiaire avec les autres professeurs, la direction de l'établissement, les parents, voire avec les services de police, dans les cas de délinquance. » (17).

Mais ce type de définition ne résoud pas un problème essentiel : le tuteur est-il un formateur de centre, ou un formateur de terrain ? Il est vrai que les réalités désignées par le terme de tuteur peuvent appartenir aux deux catégories et ce, dans la même institution (18). Il faut aussi remarquer que cette ambiguïté persiste même lorsque les textes officiels tentent de statuer. Ainsi, le terme de conseiller pédagogique est officialisé depuis 1992 (19) pour désigner toutes les catégories de formateurs de terrain de PLC 2 (professeurs de lycées et collèges) à l'exception des stagiaires en situation. Cela n'empêche pas les professionnels de continuer à utiliser le terme de tuteur pour désigner certains d'entre eux, que ce soit dans le langage courant ou dans celui des textes : ainsi, le texte de F. Clerc, dans les actes du séminaire de Glay sur l'accueil des nouveaux affectés (octobre 1992) ; ou bien l'annonce de l'Université d'été n° 35 de la campagne 1993-1994 « la formation des enseignants-tuteurs en biologie-géologie » à Grenoble. Tout se passe comme si le tutorat oscillait en permanence entre deux pôles, l'un qui le rattacherait au thème de l'individualisation, l'autre qui le rattacherait au thème de l'expérience professionnelle. Plus précisément, le tutorat semble porteur de deux significations, évocateur de deux types de réalités suivant qu'on le place dans le contexte du terrain, du monde de la pratique, de l'expérience, ou bien que, considéré depuis le centre de formation, on l'inscrive dans la thématique de l'individualisation qui lui donnerait alors son sens principal. Or, si l'existence de deux types de pratiques du tutorat n'est pas en soi problématique, il en va

17 - De Landsheere V. (1992). - *L'Éducation et la Formation*, Paris, PUF.

18 - Par exemple, au sein de l'IUFM de Reims, les tuteurs des FPS sont des formateurs de terrain.

19 - B.O. du 11 avril 1992.

différemment si l'on considère le point de vue des acteurs dans la mesure où l'efficacité de ce dispositif est liée à leur attente, et à la façon dont ils perçoivent la différenciation des rôles ; l'ambiguïté peut être source de confusions.

On peut, dans un système de formation d'enseignants, schématiser cette double polarité de la façon suivante (il va sans dire que pour les besoins de la démonstration les contrastes sont volontairement accusés) :

INDIVIDUALISATION ET EXPÉRIENCE	
Au fondement de la relation tutorale	
Rapport individuel et disponibilité du tuteur	Expérience professionnelle
Un ou plusieurs tuteurs	
Nécessairement unique	On peut convoquer plusieurs expériences.
Types de médiation des relations duelles	
La relation de confiance tuteur/tutoré est d'abord au service des préparations et retours d'actions. Secondairement : liaison avec autres acteurs de la formation.	La relation de confiance est d'abord au service d'une co-observation efficace dans l'action. Secondairement : liaison avec d'autres pairs.
Généraliste ou expert	
Capacité d'intervention dans plusieurs registres	Spécialisation
Types de savoirs	
Du côté des savoirs théoriques	Du côté des savoirs pratiques
Rapport institutionnel	
Différence statutaire	Parité statutaire
Rôle dans l'évaluation de la formation	
Rôle central	Rôle marginal
Quelle logique de professionnalisation est favorisée	
Apprentissage favorisé : préparation de l'action. Décentration par rapport à l'action, réflexion sur l'action.	Apprentissage favorisé : imitation de l'action, implication dans l'action, réflexion dans l'action.

Il est évident que ces deux grandes perspectives en matière de tutorat expriment aussi des conceptions différentes de la formation professionnelle, contextualisent chacune à leur façon la relation théorie/pratique. En d'autres termes, et selon le type de formateur choisi par l'institution pour exercer les fonctions de tuteur, c'est telle conception de la formation professionnelle, telle modalité de l'alternance théorie/pratique qui seront favorisées et qui produiront à leur tour des effets spécifiques sur la formation.

Il faut d'ailleurs préciser qu'il n'est pas certain que les acteurs soient totalement lucides et conscients de ce type d'enjeu lorsqu'ils ont à faire les choix décisifs : par exemple, à quel type de formateur doit échoir la fonction tutorale ?

À cet égard, toute enquête peut être la bienvenue si elle est susceptible d'apporter des réponses aux questions :

- Au moment où une institution (ici, l'IUFM) se donne les moyens de mettre en place ce dispositif : Quelles sont les représentations qu'en ont les acteurs ?
- Quels sont les problèmes que la pratique du tutorat fait apparaître ou met en évidence ?
- La rencontre entre les choix de l'institution et les représentations individuelles induit-elle, infléchit-elle les pratiques de formation ?

ENQUÊTE SUR UNE EXPÉRIENCE DE TUTORAT

■ L'IUFM de Reims a décidé en 1992 d'institutionnaliser les parcours individuels de formation par le biais du tutorat. Très concrètement, chaque étudiant de seconde année de l'IUFM est attaché à un tuteur pour la durée de l'année. Les tuteurs sont généralement (20) choisis parmi les formateurs de centre, aux statuts divers : professeurs d'IUFM (ex-PEN), enseignants-chercheurs, formateurs du secondaire avec décharges de service partielle à l'IUFM. La fonction tutorale est explicitement et spécifiquement reconnue dans le temps de service des formateurs. Les tuteurs ont généralement plusieurs tutorés : ils peuvent fonctionner en « groupes de formation » (21).

La mise en place du dispositif a été empirique, non précédée d'une clarification des fonctions du tuteur, élucidation qui aurait prélué à la fixation d'un cahier des charges précis des tuteurs. Les interrogations soulevées par la mise en place de ce dispositif ont amené l'IUFM à organiser une enquête sur la tutorat auprès des différents publics concernés : professeurs d'écoles et professeurs de collège et lycées, tuteurs de ces deux catégories.

20 - À l'exception du cas particulier des FPS.

21 - Comme dans le cas des groupes de formation professionnelle mis en place à l'IUFM d'Aix-Marseille; voir les actes du colloque de Grenoble sur la question de l'individualisation (décembre 1993).

■ Les questionnaires

- **Le questionnaire distribué aux tuteurs** et auquel ont répondu 53 formateurs (28 formateurs de PE, 25 formateurs de PLC) soit environ 55 % du nombre total des tuteurs, est identique pour les deux catégories de tuteurs. Il questionne les formateurs :
 - à la fois sur les conditions de la mise en place du dispositif : Comment en ont-ils été informés ? De quelle façon le dispositif a-t-il été approprié ? Quels sont les problèmes rencontrés ?
 - à la fois sur les contenus du tutorat ; les tâches spontanément associées, le rôle éventuel dans l'amélioration de la formation, de l'évaluation, de l'évolution des liens avec le terrain, etc.
- **Le questionnaire distribué aux étudiants** des deux catégories. Il interroge :
 - sur la perception du tutorat : les attentes à l'égard du tuteur en début de formation, les types de rencontres avec le tuteur, les contributions les plus importantes du tutorat, etc. ;
 - sur les perspectives : Quelle devrait être la fonction du tuteur, son rôle dans l'évaluation, etc. ?

Les deux questionnaires (professeurs de lycées et collèges et professeurs d'écoles) comprennent quelques différences mineures (22) et surtout une question supplémentaire pour les PLC2 (« *En quoi le rôle du tuteur se distingue-t-il pour vous du rôle du conseiller pédagogique ?* »). Pour les PLC 2 en effet, cette question renvoyait à une réalité précise : le fait que de nombreux formateurs partiellement déchargés étaient à la fois tuteurs de PLC, au titre de leur fonction de « formateur de centre » et « professeurs conseillers pédagogiques » en tant que professeurs en exercice sur le terrain. Autant dire que pour les PLC 2, la frontière entre les deux notions (conseiller pédagogique et tuteur) pouvait être très floue.

148

Ceci dit, hormis ces réserves, les questionnaires procurent le même type d'informations auprès des deux publics en formation, mais aussi auprès des deux catégories d'acteurs : formés et formateurs.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les étudiants attendent d'abord de leur tuteur une aide et des conseils pratiques (68 % des réponses à la question : « *Qu'attendiez-vous de votre tuteur au début de la formation ?* ») ce qui donne à penser qu'ils situent son action au plus près de l'expérience, du terrain d'exercice.

22 - Elles portent surtout sur la première partie (identification) du questionnaire. Ces différences sont liées à une différence de structure de la formation dans la mesure où celle des professeurs d'écoles est organisée sur une base géographique.

Lorsque le dispositif autorisait la liberté de choix du tuteur (23) par l'étudiant (Question : « Avez-vous pu choisir votre tuteur ? »), on obtient deux types de réponses :

- quand cette liberté de choix était effective, le niveau de satisfaction se situe à un niveau élevé (97 % pour les professeurs d'écoles) ;
- lorsque cette liberté, pour une raison ou pour une autre, n'était pas accordée, le niveau d'insatisfaction s'élève notablement, ce qui traduit peut-être le fort sentiment d'injustice qui s'installe chez ceux qui estiment ne pas avoir eu la chance de choisir leur tuteur.

Les rapports avec le tuteur (Question : « Êtes-vous satisfait de vos rencontres avec votre tuteur, dans leur fréquence, dans leur qualité ? ») sont globalement considérés comme satisfaisants (24), tout particulièrement en ce qui concerne la qualité de ces rapports (69 % d'avis « totalement satisfait » chez les professeurs de collèges et de lycées). Il faut remarquer que la fréquence des rencontres entre étudiants et tuteurs est extrêmement variable (de 2 à 10), que ces rencontres prennent des formes diverses (individuelles ou par petites groupes, institutionnelles ou informelles) et que malgré cette diversité, le niveau de satisfaction est élevé sauf peut-être chez ceux qui estiment ne pas avoir assez de rencontres individuelles.

Le tutorat est d'abord perçu, chez les PLC2, comme chez les PE2, comme ayant d'abord contribué au suivi des stages comme du mémoire professionnel (Question : « Dans quels domaines la contribution du tutorat vous est-elle apparue comme plus importante : 1. pour le mémoire professionnel ? 2. pour les stages ? 3. autres ? ») (25).

L'association des réponses aux rubriques « tâches du tuteur » et « intérêts et défauts du dispositif » donne les résultats suivants : le tutorat renvoie d'abord à l'expérience, au conseil pratique, à la relation de confiance, à la notion d'interlocuteur privilégié. Le tuteur doit donner une aide individuelle et multiforme mais surtout assurer un suivi des stages.

Les défauts perçus sont peu nombreux et renvoient plutôt au fonctionnement du dispositif plus qu'à sa nature. Une réserve cependant pour quelques réponses : le tuteur ne devrait-il pas être écarté de l'évaluation ? Pourtant à la question qui porte spécifiquement sur le thème de l'évaluation de la formation : « À votre avis, le rôle du tuteur devrait être prépondérant dans l'évaluation : 1. du mémoire ? 2. des stages ? 3. des modules d'enseignement ? », les réponses sont massivement orientées vers un constat qui semble d'évidence : le tuteur doit jouer un rôle central dans l'évaluation.

Il faut enfin relever les réponses à la question : « En quoi le rôle du tuteur se distingue-t-il pour vous du rôle du conseiller pédagogique ? » (qui ne concernait que les PLC2) et qui porte sur la perception qu'ont les stagiaires de la différence entre tuteur

23 - Ce qui n'était pas toujours le cas, notamment en ce qui concerne les PLC2.

24 - Ces résultats ne concernent que les PLC2.

25 - Les stages d'abord pour les PLC2 ; le mémoire professionnel d'abord pour les PE2.

et conseiller pédagogique. Le stagiaire pour cette question est invité à s'exprimer sur l'un et l'autre des deux principaux formateurs qui interviennent avec lui dans un rapport d'individualisation. Mais le libellé de la question l'incitait en même temps à exprimer une opinion sur l'un des deux en la plaçant en perspective par rapport à l'autre. Les réponses à cette question permettent donc d'obtenir une première image des représentations qu'ont ces stagiaires quant au système de formation au sein duquel ils s'inscrivent. Or, si pour un tiers des réponses (seulement?) le conseiller pédagogique est clairement perçu du point de vue de sa proximité avec le terrain d'exercice, seule une grosse moitié de ces derniers donne des énoncés symétriques en ce qui concerne le tuteur (proximité avec le centre de formation). Ce ne sont donc que 15 questionnaires sur un total de 81 qui témoignent d'une représentation du système de formation comme articulant différents types d'acteurs.

Les tuteurs de PE2 ont spontanément associé au tutorat (Question : « *Quelles sont les tâches que vous avez spontanément associées à cette fonction ?* ») la tâche de suivi du mémoire (suivi par les visites sur le terrain) alors que ceux des PLC2 ont surtout valorisé les conseils pédagogiques (suivi de l'encadrement du mémoire), c'est-à-dire le contraire.

Le contraste est encore plus net lorsque l'on considère les réponses à la question : « *À votre avis, parmi les différentes fonctions qui sont celles d'un formateur, quelles sont celles qui incombent plus particulièrement au tuteur? Quelles sont celles qui devraient lui incomber exclusivement?* » puisque les tuteurs de PE2 maintiennent une attention prioritaire au suivi du mémoire alors que ce dernier disparaît des préoccupations des tuteurs de PLC2.

150

Un second contraste est perceptible dans les réponses à la question : « *À votre avis, le tutorat peut-il améliorer en premier lieu : 1. la formation? 2. l'évaluation?* ». Si les deux publics sont d'accord pour louer les bienfaits du tutorat pour la formation en général, ils se divisent en ce qui concerne la relation avec l'évaluation : les tuteurs de PE2 ont un avis beaucoup plus partagé que celui des tuteurs de PLC2 (les avis hésitants ou négatifs sont majoritaires chez les tuteurs de PE2, très minoritaires chez les tuteurs de PLC2).

De la même façon, le tutorat n'est pas perçu de manière identique pour ce qui est de l'évolution des liens avec le terrain : évolution « forcément » positive pour les tuteurs de PLC2, avis beaucoup plus partagé pour les tuteurs de PE2.

Si l'on tente maintenant de confronter l'ensemble des résultats (stagiaires PE2 et PLC2, ainsi que leurs tuteurs), on peut mettre en évidence des convergences :

- en ce qui concerne les tâches attribuées au tuteur, les stagiaires PLC2 et leurs tuteurs s'entendent surtout sur la nécessité du suivi individuel, de l'intérêt d'une personne ressource polyvalente ;
- les quatre publics sont d'accord pour souligner l'intérêt du dispositif pour améliorer la formation.

Mais on note aussi des divergences.

- Tuteurs PE2 et stagiaires PE2 ne valorisent pas les mêmes tâches : c'est le mémoire qui est important disent les tuteurs ; c'est la relation d'aide, voire le suivi des stages répondent les PE2.
- On note de même des avis beaucoup plus partagés entre les deux publics de tuteurs concernant l'évaluation. Mais l'ensemble des stagiaires (PE2 et PLC2) souhaite un rôle important du tuteur dans cette évaluation.
- Pour les liens avec le terrain, les tuteurs sont divisés, on l'a vu. Dans la mesure où le questionnaire des « tutorés » n'était pas homologue, il est difficile de généraliser ce constat fait à propos des PLC2 : la distinction entre tuteurs et conseillers pédagogiques reste floue, les deux fonctions n'apparaissent pas toujours et mutuellement bien identifiées.

La confrontation de ces constats avec la grille d'analyse suggérée plus haut fait apparaître :

1. un préalable : cette grille schématique ne peut être entièrement validée par cette enquête, mais elle fournit une aide intéressante à la lecture et à l'interprétation de ses résultats ;

2. un contraste : les tuteurs de PE 2 se voient d'abord dans une fonction de « formateurs de centre » et donc sans doute plus proche du pôle de l'individualisation, ce qui les conduit à valoriser la thématique du mémoire, à rester réservés à l'égard de l'évaluation (26), à douter des possibilités d'améliorer les liens avec le terrain. Les tuteurs PLC 2 quant à eux, se voient surtout comme des formateurs de terrain, ce qu'ils sont souvent par leur statut. Ils sont plus « sereins » à l'égard de l'évaluation, du lien avec le terrain. Ils font passer au second plan les préoccupations concernant le mémoire, par exemple ;

3. un paradoxe : si ces résultats suggèrent chez les tuteurs l'existence de deux modèles (le tuteur comme « suiveur individuel », le tuteur comme formateur de terrain), les réponses des stagiaires des deux catégories renvoient plutôt au modèle du formateur de terrain. On pourrait donc penser que les choix faits par l'institution (27) conduisaient tout droit, pour une partie du public, à des effets négatifs. Or, ce n'est pas ce que l'on constate, puisque le niveau de satisfaction des PE2 reste très élevé. En d'autres termes, les publics concernés par le tutorat attendent effectivement une aide, des conseils pratiques, le suivi des stages. Et c'est ce qu'ils estiment avoir reçu ! Leur satisfaction est en quelque sorte légitime, et est d'ailleurs corroborée par leurs réponses à d'autres questions : la forte contribution du tutorat au suivi des stages, l'intérêt du dispositif pour la communication des expériences, la relation individuelle, etc.

26 - Qui, rappelons-le, dans l'actuel dispositif de formation et d'évaluation des IUFM, accorde beaucoup d'importance (notamment sur le plan symbolique), aux stages, à l'action quotidienne sur le terrain.

27 - Qui, dans la réalité, faisait des formateurs partiellement détachés, la majorité des tuteurs de PLC2 et chez les professeurs d'IUFM (ex-professeurs d'écoles normales pour la majorité) la plupart des tuteurs de PE2.

La conclusion qui s'impose est que les principaux acteurs concernés (les tuteurs) ont dû procéder à des ajustements quant à leurs tâches, de façon à répondre au moins partiellement mais de façon satisfaisante à la demande de leur public.

En d'autres termes, le tutorat en tant que dispositif ne se contente pas de refléter ou d'enregistrer l'état des relations entre les protagonistes (formés et formateurs) : il suscite, crée un rapport (lié à l'individualisation?) qui favorise une certaine distanciation et prise de recul par rapport aux positions d'origine.

CONCLUSION

L'évaluation du dispositif tutoral dans le contexte de l'IUFM de Reims nécessite une certaine durée et d'autres prises d'information. On peut pourtant faire ressortir dès aujourd'hui :

- l'inscription institutionnelle de ce type de dispositif dans ses différents aspects (tels que le choix des tuteurs) ne peut être « neutre » : elle produit nécessairement des effets quant au jeu des différents partenaires dans le processus global de la formation (28) ;
- si le tutorat institutionnel produit sans doute des effets de formation positifs, il n'est pas sûr qu'il transforme beaucoup les réalités du point de vue de l'articulation des acteurs du dispositif de formation : ni les stagiaires, ni les tuteurs ne remettent en cause la juxtaposition des deux instances, le terrain d'exercice, le centre de formation. Et pourtant le tutorat recèle des potentialités à cet égard : la forte association entre le tuteur et le mémoire, dans un contexte où ce dernier est conçu comme un outil d'articulation théorie/pratique, la reconnaissance par les stagiaires de ce rôle central du tuteur en ce qui concerne le mémoire vont dans ce sens. Pourtant, la réserve de certains tuteurs enregistrée plus haut à l'égard des formateurs de terrain, la difficulté des PLC2 à articuler (au lieu de confondre) les apports du tuteur et ceux du conseiller pédagogique, démontrent s'il en était encore besoin, le chemin qui reste encore à parcourir.

De la même façon, la différence de perception de l'évaluation entre tuteurs et stagiaires traduit sans doute deux postures que dicte une même logique : le souci de cohérence. Il est en effet légitime que les stagiaires puissent revendiquer une garantie de cohérence dans l'évaluation de leur formation professionnelle. À cet égard, le tuteur, s'il est conçu comme une véritable « tour de contrôle » de l'ensemble de la formation, revêt tout naturellement une importance primordiale... s'il peut réaliser cette mise en perspective. C'est la même raison qui fait que les tuteurs restent plus dubitatifs quant à ce rôle central dans l'évaluation. Ils savent très bien que la mise

28 - Par exemple, le choix des professeurs d'IUFM comme tuteurs des PE2 a eu des effets certains sur la façon dont le mémoire a été perçu par les différents acteurs (professeurs d'IUFM, PE, IMF).

en cohérence des différents apports de la formation n'est pas acquise d'avance, surtout si l'on spécifie les objets de cette mise en cohérence : entre les aspects de formation qui relèvent plutôt du terrain avec ceux qui relèvent plutôt du centre, mais aussi entre les différents types d'apports fournis par le centre de formation. En d'autres termes, ils ne sont pas nécessairement cette « tour de contrôle » que se représentent les publics en formation.

Dans l'expérience décrite, le dispositif tutoral semble renvoyer à deux logiques de formation professionnelle : approprié par les formés ainsi que par une partie des tuteurs, il peut alors impulser des conduites de formation que l'on peut décliner sur le mode de l'action, de la pratique, de la logique du succès dans l'action. Mais les logiques qui en découlent peuvent aussi bien favoriser les apprentissages par l'imitation de modèles réifiés (29) qu'un travail réflexif sur l'action (30). Encouragé par l'institution, et associé par elle aux formateurs de centre ; il peut alors favoriser des apprentissages orientés vers l'invention de stratégies et la programmation de l'action.

Mais bien entendu et en dernier ressort, le problème ne réside pas dans l'existence de ces deux modèles, mais bien plutôt dans la difficulté que le tutorat ne surmonte pas à les intégrer dans un processus d'élaboration, chez l'enseignant en formation, d'une « expertise raisonnable ».

29 - Ce qui est à mettre en relation avec l'angoisse bien connue du formateur à l'idée que le formé puisse se contenter de « reproduire un modèle ».

30 - Ce qui supposerait alors un ambitieux programme de formation des formateurs de terrain.

*La formation initiale des
professeurs des écoles
en sciences et technologie*

Actes des journées d'étude

organisées par

l'INRP

l'IUFM d'Orléans-Tours

l'IUFM de Versailles

le LIREST de l'ENS de Cachan

Paris, les 27 janvier, 17 mars et 19 mai 1995

 INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

1996 - 78 pages (21 x 29,7 cm) - ISBN : 2-7342-0508-4

France (TVA 5,5 %) : 45 F. - Corse, DOM : 43,55 F.

Guyane, TOM : 42,65 F. - Étranger : 48 F.

Toute commande d'ouvrage 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

LECTURES

NOTES CRITIQUES

BOURDONCLE Raymond (1994). – *L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : INRP-L'Harmattan. – 188 p. (coll. Éducation et formation, série Thèses et travaux universitaires). Préface de Raymond Boudon.

Le présent ouvrage est issu d'une « note de synthèse » rédigée en vue d'une Habilitation à diriger des recherches (soutenue à l'Université de Paris VIII en 1992) et fait partie d'une nouvelle série éditoriale destinée spécifiquement à la diffusion de thèses et de travaux universitaires. Ce type de présentation de travaux, où le candidat à l'habilitation retrace à destination d'un jury son itinéraire de chercheur, représente dans le champ de la littérature universitaire un « genre » relativement nouveau, dont les formes ne sont pas (ou pas encore) complètement codifiées, mais dont l'intérêt intellectuel apparaît clairement lorsque, comme c'est le cas ici, l'autobiographie intellectuelle du chercheur fournit une occasion de réflexion épistémologique et théorique originale.

155

L'itinéraire de Raymond Bourdoncle, tel qu'il ressort tout d'abord du premier chapitre de l'ouvrage (« Courte notice pour une histoire déjà longue »), se résume assez bien dans une formulation qu'il utilise dans son texte (p. 55), « le hasard des commandes et la nécessité d'expliquer ». Sa carrière de chercheur longtemps en poste à l'INRP se trouve en effet scandée, surtout dans sa première phase, par une succession de demandes et de commandes d'enquêtes émanant d'organismes impliqués dans la formation des adultes ou la formation des enseignants et désireux de mieux connaître les comportements de leurs publics. Mais on constate aussi que s'accroît, au fil des années, la marge d'autonomie du chercheur dans le choix des sujets, l'élaboration des orientations théoriques, le développement de la démarche. De ce point de vue, la thèse de 3^e cycle, dirigée par Raymond Boudon (qui a d'ailleurs préfacé le présent ouvrage) et consacrée aux inscriptions et abandons dans les enseignements de promotion sociale, semble avoir marqué une étape décisive. Dans la période plus récente, la démarche empirique du sociologue, fondée sur le recueil de données d'enquêtes et leur traitement statistique et inscrite dans le cadre théorique

de l'individualisme méthodologique, sera complétée par d'autres approches, de type bibliographique, historique et « comparatiste ».

Les recherches bibliographiques occupent une place importante dans les travaux de Raymond Bourdoncle, qui développe dans son livre (chapitre 3, « la tentation de la totalité ») une réflexion à la fois dense, brillante et originale sur cet aspect trop souvent méconnu de l'activité scientifique contemporaine. Une bonne information est apportée sur l'usage des synthèses dans la recherche et les différents types de synthèses, ainsi que sur les efforts mis en œuvre aujourd'hui pour élaborer des méthodes d'intégration de l'information moins artisanales et plus rigoureuses. L'évocation des bibliothèques, ces « *grands cimetières organisés pour la résurrection* » (p. 57), constitue un bel hommage rendu aux héros obscurs du catalogage. L'auteur propose par ailleurs (chapitre 2, « la tentation de la mesure »), une réflexion très intéressante à la fois sur l'usage de la quantification dans les sciences sociales et sur les apports et les limites d'un modèle d'explication utilitariste des décisions individuelles comme celui qu'il a lui-même utilisé dans son étude sur les inscriptions et les abandons dans les enseignements de promotion sociale.

La dernière partie de l'ouvrage, la plus longue et sans doute aussi la plus riche de perspectives nouvelles, porte sur la formation des enseignants, un sujet qui a très tôt intéressé Raymond Bourdoncle et sur lequel il développe ici une contribution originale, nourrie d'apports historiques et d'une bonne information internationale. Sa réflexion se construit autour de la question de la fonction « professionnalisante » de l'Université moderne, c'est-à-dire de la contribution des universités à la formation de « professionnels » hautement qualifiés, dont la compétence et l'autorité reposent sur la possession de connaissances « savantes ». Le cas de la formation des enseignants constitue une illustration particulièrement intéressante de cette problématique. L'analyse historique et comparative que mène Raymond Bourdoncle à propos de la formation des enseignants en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis révèle bien la complexité du problème que pose la formation de ces « professionnels » au statut quelque peu ambigu et la diversité des réponses qui lui ont été (et qui lui sont toujours) apportées selon les traditions et les contextes. Un modèle global d'interprétation est présenté dans le dernier chapitre, selon lequel l'institutionnalisation de la formation des enseignants pourrait obéir, dans différents pays quoique différemment selon les pays, à une sorte de loi des trois états, ou des trois étapes, passant d'une phase de « normalisation » (avec la création d'établissements spécifiques à fonction socialisatrice et modélisante, tels que les écoles normales françaises) à une phase d'« académisation » (avec l'élévation des niveaux de recrutement et l'élargissement de la place faite dans les cursus à des savoirs de type « académique », à forte composante théorique et disciplinaire), puis à une phase d'« universitarisation » (lorsque les institutions de formation des enseignants acquièrent un statut universitaire ou sont absorbées par les universités). Mais c'est là bien sûr un résumé très simplificateur d'un exposé qui obéit lui-même à des contraintes fortes de concision et de synthèse. À coup sûr, une discussion pourrait être engagée sur beaucoup de points trop rapidement évoqués.

« *Est-on utile ?* », se demande Raymond Bourdoncle dans son chapitre de conclusion. Mais est-on jamais utile (ou inutile) dans l'absolu ? Dans le monde de la recherche et de la pensée, l'utile se distingue-t-il d'ailleurs de l'intéressant ? Si nous nous demandons par exemple ce que peuvent apporter l'érudition et la réflexion « comparatistes » de quelqu'un comme Raymond Bourdoncle au débat sur la formation des maîtres en France à l'heure de la mise en place des IUFM, une réponse au moins est évidente : c'est la possibilité de prendre une vue à la fois plus large et moins « naturelle » des choses, une perception plus fine et plus spécifique des enjeux, une plus grande marge d'investigation et d'interprétation. Ainsi peut-on dire que l'approche comparatiste possède avant tout une vertu heuristique : elle suggère des hypothèses, elle ouvre des perspectives, elle stimule et nourrit la pensée. La recherche en éducation gagnerait à ce que se développent, en France, des travaux de cette nature.

Jean-Claude FORQUIN
INRP

BOUVIER Alain (1994). – *Management et projet des établissements scolaires*. Paris : Hachette. – 272 p.

En 1996, la place des établissements dans le système scolaire voire dans la société est devenue centrale, à la fois sur le plan de l'évolution et sur celui des décisions. L'établissement scolaire semble être l'unité basique possédant des caractéristiques propres, à travers une application souple et adaptée des orientations nationales.

Des études ont montré que « l'effet établissement » avait un poids considérable et que la manière dont les ressources internes et externes étaient mobilisées faisait son image, sa force et sa faiblesse.

157

Cette mise en œuvre complexe repose, pour une grande part, sur les pratiques du chef d'établissement. Ce dernier se trouve actuellement confronté à de nouvelles missions requérant de nouvelles compétences en matière de direction de l'établissement. Comment faire face à ces données nouvelles de façon à respecter une orientation démocratique, un souci des acteurs, tout en visant la qualité ?

Beaucoup d'ouvrages sont parus sur les chefs d'entreprise et les nouveaux savoirs à mobiliser en matière organisationnelle. Peu de livres se sont lancés sur ce sujet pour les chefs d'établissement scolaire (1), et l'ouvrage d'Alain Bouvier vient combler ce vide. Il poursuit trois objectifs : favoriser les réflexions théoriques sur les organisa-

1 - On peut rappeler les travaux de Guy Delaire sur les chefs d'établissement et le livre de Jean Brun intitulé *Profession... manager*, s'adressant aux chefs d'établissement.

tions ; faciliter de la part des lecteurs l'élaboration d'outils pour le management de leur établissement ; les aider dans la conduite du changement.

Ce livre a été construit à la suite de la participation de l'auteur à un séminaire sur le management des établissements scolaires, à des cours aux futurs conseillers principaux d'éducation et à des stages de formation continue de chefs d'établissement et de cadres de l'éducation en France et à l'étranger.

Il se veut un **manuel** compasé de quatre parties qui peuvent être abordées de façon indépendante. La première partie est une sensibilisation aux courants de la sociologie des organisations et à une vision complexe des institutions ; la seconde partie se centre sur la démarche de projet ; la troisième explicite les distinctions entre évaluation et pilotage d'un établissement scolaire et de son projet ; la dernière partie, plus prescriptive, porte sur la gestion des ressources humaines, le style de management, la délégation et la formation des personnels.

La logique à l'œuvre est à dominante entrepreneuriale dans la mesure où les inspirations théoriques s'appuient sur les sociologues de l'entreprise comme Sainsaulieu, Minc, Mintzberg, Godet, Serieyx, Thevenet, etc. Nous n'entrerons cependant pas dans la querelle de jadis où s'affirmait que l'établissement scolaire n'avait rien à voir avec cet univers. La réalité est plus nuancée et la transposition réalisable à certaines conditions. Toutefois, on peut se demander avec l'auteur qui cite H. Serieyx, « *si le management n'est pas une confiture pour avaler la tartine ?* » La tartine étant la transformation inévitable des établissements scolaires...

Deux mots dans le titre même se juxtaposent : management et projet. N'entreraient-ils pas en contradiction, l'un disant l'inverse de l'autre ? Même si l'auteur ne définit à aucun moment ce qu'il entend par management, on peut en conclure qu'il s'agit de diriger, certes de manière souple, mais à la mode américaine fantasmée. Comme je l'ai dit ailleurs (2), « *l'américain est la langue du business et la religion technique : elle reflète comme toutes les langues, une conception du monde, une obédience tacite à une échelle de valeurs. Utiliser management dans la langue du monde européen, ce n'est pas, ou pas seulement, choisir une facilité instrumentale, un moyen inessentiel et commode de communiquer, c'est ordonner l'Europe à une conception techno-économiste du monde et de son propre avenir.* »

Le projet, lui, émane de l'individu, même s'il est collectif et fruit d'une négociation, dans sa lenteur et sa rationalité non soumise à la seule efficacité mais aussi à des valeurs humanistes. Le titre de l'ouvrage reflète ce double aspect : efficacité et valeurs humanistes. Mais, dans quelle mesure ne risque-t-on pas de valoriser un aspect plutôt qu'un autre sachant qu'il est plus facile de prescrire des actions que d'aider à construire des postures mentales, éthiques et intellectuelles source d'émancipation ?

2 - *L'innovation : forces et illusions*, Paris, PUF, 1993, p. 150.

L'auteur sent ce déchirement et tente une conciliation, non par des termes argumentaires, mais par un sentiment diffus. Il écrit page 141 : « *Pour ma part, je suis enclin à penser qu'il est passible d'affirmer que la qualité totale et la démarche de projet permettent de croiser efficacité et humanisme* »...

Dans ce domaine, les pas sont incertains et l'auteur rappelle (page 11) que « *nous ne manquerons pas de nous demander s'il (le projet d'établissement) n'est pas devenu, à son tour, un autre mythe (après la fin du mythe identitaire) auquel se raccrochent les responsables de l'Éducation nationale en France : le projet d'établissement n'est-il qu'une nouvelle illusion ?* »

Il y a, dans cet ouvrage, comme une injonction paradoxale : projet managé (comme on peut le lire page 98 où il s'agit de « management du projet ») ou management projeté ?

Le risque est, en effet, de parler de l'établissement scolaire comme on parle d'un avion ou d'un bateau qu'on managerait à la manière d'un « pilotage » où la carlingue, la coque et son moteur sont l'élément essentiel, peu importe le comportement des passagers du moment que cela n'interfère pas sur l'objet ! L'auteur écrit, page 132 « *pour piloter un avion ou un bateau, il vaut mieux connaître la météorologie* » en parlant du fait que l'établissement doit bien connaître son environnement. Admettons qu'il ne s'agit que de métaphore explicative, mais la dérive techniciste n'est pas loin !

Le livre fait l'apologie du projet de manière incantatoire. Que dire d'une si belle envolée, page 87 : « *Au sein d'un établissement scolaire, la démarche de projet vise à fournir aux enseignants, aux autres acteurs de l'établissement, à tous les partenaires, aux élèves et à leurs familles, une possibilité d'agir en commun pour œuvrer ensemble, dans le même sens choisi collectivement* ». Pas une seule mauvaise note ? Cela évoque la phrase : « aimer c'est regarder dans la même direction ».... De même, page 85, en réponse à une citation de Bertrand Saint-Sernin se demandant comment des individus dont les intérêts sont manifestement incompatibles entre eux peuvent travailler dans le même sens, l'auteur écrit : « *Heureusement, peut-être à la manière de Zorro (3), l'arrivée du projet d'établissement peut favoriser la participation, la transformation du fonctionnaire qui fonctionne à celui d'acteur qui agit* ».

Enfin deux remarques. La première concerne les apports théoriques larges et abondants, clairs et simplifiés. Ce chapitre contient un ensemble varié de courants que l'auteur tente de classer (après avoir rappelé que le raisonnement actuel en matière d'organisation ne peut s'appuyer que sur la complexité vue par Edgar Morin) les théories entre celles à orientation normative (le taylorisme, l'analyse institutionnelle ou la socioanalyse) et celles, sur lesquelles sont construites ses recommandations, à

3 - C'est moi qui souligne.

orientation diagnostique (détaylorisation, analyse stratégique, analyse culturelle ou lieux d'apprentissage collectif).

Cette opération de synthèse de théories est toujours périlleuse et risque parfois d'être extrêmement réductrice : la vulgarisation est une action de haute voltige. Être fidèle aux auteurs qui, par leur théorie, se placent dans la subtilité et la complexité et, en même temps, faire comprendre aux non initiés l'essentiel de cette théorie sans la dénaturer relève parfois de la gageure.

Ainsi expédier en deux lignes la définition de l'habitus de Pierre Bourdieu, page 113 : « Schémas inconscients qui règlent les pratiques » laisse sur sa faim. Mais sans doute est-ce une contrainte du genre. De même, l'introduction de Piaget pour appuyer le concept d'homéostasie (page 25) alors qu'il aurait plus volontiers illustré le structuralisme, peut interroger...

La seconde remarque, mineure, porte sur le statut de certaines citations. Quel est l'objectif visé par l'insertion d'une citation comme celle de Louis Leprince Ringuet à propos des statistiques qui peuvent aider « *comme la minijupe, si cela ne dévoile pas tout, cela peut donner des idées* »... Aveu inconscient de misogynie ? Ou cette autre à propos de l'évaluation (page 128) où il faut « *se rappeler que le concombre avance toujours masqué* ».

En conclusion, cet ouvrage fournit incontestablement des éléments pour mettre en place dans l'établissement scolaire des effets dynamisants (tableaux de bord, indicateurs d'évaluation, repérage des styles de direction, mise en œuvre de réseaux, définition de niveaux de décision, etc.). Il fournit des appuis théoriques accessibles à tout lecteur non initié et l'invite à l'approfondissement à travers une bibliographie abondante.

160

Véritable repère dans le dédale de toutes les modes en matière de gestion « humaine », il aide à y voir clair et à expliciter la direction qu'on choisit. C'est un livre de « l'entre-deux » qui, tout en travaillant sur les concepts et les théories ne se coupe pas de la pratique et des réalisations concrètes.

La lecture en est aisée par un jeu de chapitres cohérents et consistants, truffés de dessins très illustratifs et progressifs. Tout chef d'établissement, tout cadre, tout formateur, tout enseignant qui cherche à avoir une vue panoramique et concise des courants traversés par notre société contradictoire qui n'en finit pas de se chercher des valeurs tout en se dirigeant vers la rationalité et le désir d'efficacité trouvera dans ce livre réponses à un bon nombre de ses questions.

Françoise CROS
IUFM de Versailles

PAYET Jean-Paul (1995). – *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck. – 206 p.

L'ouvrage de Jean-Paul Payet, maître de conférences à l'université Lumière-Lyon II et chercheur au Groupe de recherche sur la socialisation, témoigne à plus d'un titre du renouvellement de la sociologie de l'éducation française. Ce renouvellement se traduit d'abord par la capacité à conquérir de nouveaux objets. Se situant résolument dans le cadre d'une analyse locale et micro-sociologique, l'auteur focalise son attention sur l'activité ordinaire des professionnels qui travaillent dans les établissements scolaires, notamment de ceux traditionnellement négligés par l'analyse sociologique – chefs d'établissement, conseillers d'éducation, conseillers d'orientation – parce que remplissant des fonctions considérées comme périphériques par rapport à l'activité d'enseignement. Une attention particulière est accordée ainsi à ce qui se passe dans ce que l'auteur appelle les « coulisses » de la scène scolaire : les procédures de répartition des élèves dans les classes, la gestion des problèmes de discipline et de violence et le vécu des élèves à cet égard, l'interaction avec les parents d'élèves, notamment en vue de l'orientation des élèves dans les différents types de filières et d'options.

Cependant l'intérêt du travail n'est pas seulement d'éclairer ces phénomènes mal connus, mais de le faire avec une interrogation sociologique nouvelle partant sur la construction des civilités dans l'espace scolaire. Dans le contexte politique des sociétés urbaines post-industrielles, caractérisées par la multiplicité des appartenances et la diversité des pratiques mais aussi par des formes nouvelles d'inégalité et de ségrégation, l'auteur s'interroge sur la construction ordinaire de la citoyenneté et de la citadinité à l'école. Il le fait à travers un prisme particulier : celui de l'ethnicité, entendue non pas en tant qu'identité assignée d'emblée par les professionnels de l'éducation ou naturellement assumée par les élèves issus de l'immigration et leurs parents, mais en tant qu'une des dimensions de l'identité sociale et de la catégorisation scolaire que les acteurs peuvent ou non mobiliser suivant les situations. Jean-Paul Payet fait alors apparaître les multiples façons dont l'activité des établissements opère sous le mode de la discrimination et de la relégation et dont les pratiques des professionnels de l'éducation ignorent, méprisent, contestent et, plus rarement, intègrent les projets et les revendications des élèves et des parents. Il montre également que l'ethnicité agit comme un élément surdéterminant et néanmoins indicible de cette activité et de ces pratiques, porasant les critères d'affectation dans les classes, les choix d'orientation ou les sanctions disciplinaires.

161

Mais le renouvellement qu'illustre ce travail est également d'ordre méthodologique. Alors que pendant les années 1980 les rares références à des travaux anglo-saxons faisaient plutôt l'objet d'articles de synthèse ou d'introductions et d'annotations exclusivement théoriques à des recherches conduites suivant d'autres cadres d'analyse, la recherche dont est issu *Collèges de banlieue*, a été conçue dès l'origine dans une perspective interactionniste. Celle-ci adapte de façon créative les concepts et les

méthodes d'Erving Goffman – dont l'auteur est un fin connaisseur – à l'analyse des réalités scolaires françaises. Cette recherche constitue en outre un modèle d'analyse ethnographique. La présence longue et continue sur le terrain se traduit par une grande familiarité avec les sujets d'étude qui permet à l'auteur de contextualiser et d'enrichir sans cesse les observations, les discours des acteurs, l'analyse des documents, tout en faisant preuve d'une capacité rare à ne pas se laisser influencer par les demandes et les analyses des acteurs de terrain. Il faut saluer par ailleurs la qualité de l'écriture, si impartante dans les enquêtes qualitatives, et qui marie ici avec bonheur description, narration et interprétation dans un style clair et précis.

On peut néanmoins exprimer deux regrets d'ordre théorique et méthodologique. Le premier est le fait que l'auteur n'ait pas choisi de creuser la spécificité des collèges de banlieue en travaillant davantage le lien entre les pratiques urbaines et les pratiques scolaires des familles, des élèves et des professionnels de l'éducation et ce d'autant plus qu'il connaît bien la sociologie urbaine où s'inscrit une partie de ses travaux antérieurs. Cette exploration aurait d'ailleurs permis de passer davantage les bases de l'analyse comparative des modes de construction de la civilité scolaire suivant les contextes socio-géographiques que l'auteur appelle de ses vœux en conclusion. Le second est l'oscillation sensible entre le registre de la neutralité sociologique et celui de la dénonciation où pourraient basculer certains passages du livre, notamment ceux où, comme dans la partie intitulée « plaintes », l'auteur se contente de livrer à l'état brut des extraits d'entretiens d'élèves sans contextualiser leurs discours par des interprétations. Ces deux remarques n'entendent toutefois pas remettre en cause l'originalité et l'intérêt de cet ouvrage qui mérite d'être lu et médité par tous ceux, chercheurs, décideurs ou professionnels de l'éducation, qui souhaitent mieux comprendre les évolutions récentes du monde scolaire.

162

Agnès Van ZANTEN
Laboratoire de sociologie de l'éducation
CNRS – Université Paris V

BREVES

DAVISSE Annick, ROCHEX Jean-Yves (coord.) (1995). – « *Pourvu qu'ils m'écou- tent...* ». *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil : CRDP. – 214 p.

Une fois acquis le diplôme dont ils sont une des compasantes, de quel traitement relèvent les mémoires professionnels des étudiants de deuxième année d'IUFM? Produits d'une formation dont l'efficacité principale est, on peut le souhaiter, incorporée par leurs auteurs, n'ont-ils plus d'autre usage que de reposer pour un temps indéterminé

sur les rayonnages des bibliothèques, exemples réalisés, parfois consultés et même recopiés, de ce que la promotion suivante devra aussi faire ?

En publiant neuf mémoires professionnels, A. Davisse et J.-Y. Rochex et plus largement l'IUFM et le CRDP de Créteil, qui inaugurent ainsi une politique éditoriale originale, montrent que ces produits de la formation peuvent avoir une toute autre utilité et intéresser bien au delà de leur sphère de production. Le thème choisi, la discipline et l'autorité dans la classe, y contribuent fortement. C'est un problème très fréquemment évoqué par les stagiaires. Comme le rappelle Rochex, citant une enquête de la DEP, 40 % des débutants déclarent rencontrer des problèmes de discipline. Deux ans après, ils ne sont plus que 23 %. Comment se produit cette évolution ? Quelques-uns des mémoires ici rassemblés, qui ne portent pourtant que sur l'année du stage en responsabilité, avant la prise de fonction en vraie grandeur, révèlent déjà des processus d'évolution notamment chez des débutants courageux qui, allant au delà des faits d'indiscipline, « *l'arbre qui cache la forêt des relations pédagogiques* », s'interrogent sur ce qui, dans leur manière d'enseigner, permettrait de les prévenir.

Certes les neuf cas retenus ont été choisis parmi les histoires qui se sont plutôt bien terminées. Ils n'en montrent pas moins comment on peut commencer sa vie professionnelle par l'expérience un peu humiliante d'avoir à faire en public un métier que l'on n'a pas encore appris, comment l'on vit ensuite l'anxiété des débuts, l'angoisse face à la réalité bruyante de la classe, où il faut pourtant s'imposer, le doute enfin sur sa capacité à y arriver. Ils montrent aussi chez ces débutants courageux tout un travail de réflexion et de construction de pratiques pédagogiques dont pourraient s'inspirer des enseignants placés dans des conditions moins difficiles. Une introduction d'A. Davisse donne une vue d'ensemble du corpus des mémoires où furent choisis ces neuf exemples réussis, tandis que J.-Y. Rochex prolonge et systématise en conclusion la réflexion engagée de manière diverse et polyphonique par les neuf auteurs.

R. B.

163

BAUTIER Élisabeth et al. (1995). – *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*. Paris : L'Harmattan. – 400 p.

Enseigner en banlieue, y travailler comme policier, médecin, gardien d'immeuble, travailleur social ou plus spécifiquement encore, dans les activités nouvelles que la banlieue a engendrées (chef de projet en développement social urbain, agent de développement local, coordinateur ZEP, responsable de soutien scolaire...), tout cela engendre-t-il une professionnalité particulière, une manière spécifique d'exercer son activité qui soit propre à ce contexte ? Pour répondre à cette question, les auteurs ont réalisés 50 entretiens de professionnels travaillant dans des quartiers difficiles de Seine-Saint-Denis. Ces entretiens portent sur leur trajectoire scolaire et professionnelle, l'évolution de leur secteur d'activité, les conditions de travail et leur rapport personnel à leur travail. Ils ont donné lieu à deux modes d'analyse. Le premier

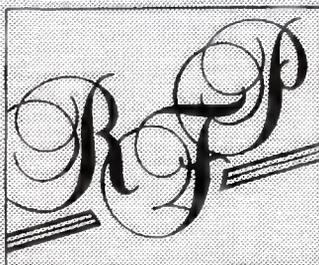
s'intéresse aux individus et aux professions individuelles. Cela a nourri deux chapitres quasi monographiques, l'un sur les enseignants, l'autre sur l'émergence d'un nouveau métier, le chef de projet en développement social des quartiers. La seconde approche, transversale, dégage des thèmes valables pour les différentes activités analysées, qu'il s'agisse des rapports entre l'identité personnelle et professionnelle, ou des savoirs mobilisés dans la pratique. Les valeurs et positions personnelles manifestées dans les situations de travail semblent jouer un rôle central dans la stabilisation des identités professionnelles. En effet, si les autres éléments de la professionnalité se manifestent sous un aspect constamment évolutif, la référence constante à des valeurs semble bien constituer l'assise d'une identité professionnelle par ailleurs d'autant plus problématique qu'elle est constamment requise de résoudre des problèmes insolubles. Sans cette référence, les politiques et les structures mises en place deviendraient à elles-mêmes leur propre fin et on courrait le « risque d'identifier professionnalité et technicisme ». Ce danger est bien moindre dans ce secteur qu'ailleurs.

R. B.

NOUS AVONS REÇU

- BENTOLILA Alain (dir.) (1995). – *Savoirs et savoir faire. Les entretiens Nathan*. Paris : Nathan. – 183 p.
- BERTSCH Jean, LE SCANFF Christine (dir.) (1995). – *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris : PUF. – 285 p.
- CHARLOT Bernard (1995). – *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF. – 248 p.
- CHARLOT Bernard, BEILLEROT Jacky (dir.) (1995). – *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF. – 293 p.
- CITTERIO Raymond, LAPEYSSONIE Bruno, REYNAUD Guy (1995). – *Du cinéma à l'école*. Lyon-Paris : CRDP-Hachette. – 158 p.
- COMBEMALE Pascal (coord.) (1995). – *Les sciences économiques et sociales*. Paris : CNDP-Hachette. – 144 p.
- DURNING Paul (1995). – *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF. – 294p.
- FABRE Michel (1995). – *Bachelard éducateur*. Paris : PUF. – 186 p.
- GOTOVITCH Louise (1996). – *Makarenko pédagogue praticien*. Paris : PUF.
- HANNOUN Hubert (1995). – *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : PUF. – 359 p.

- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1995). – *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan. – 233 p.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1995). – *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblot 1841-1882*. Paris : L'Harmattan. – 288 p.
- LASZLO Pierre (1996). – *Les universités américaines*. Paris : Flammarion. – 124 p.
- LERBET Georges (1995). – *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Nathan. – 284 p.
- PEYRONIE Henri, LESAGE Pierre (1995). – *Tables de la revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : CERSE, Université de Caen. – 179 p.
- PORCHER Louis (1995). – *Le français langue étrangère*. Paris : CNDP-Hachette. – 105 p.
- POULET Yves (1995). – *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lassallienne*. Lyon : Éd. Don Bosco. – 241 p.
- ROBERT André (1995). – *Le syndicalisme des enseignants*. Paris : La Documentation française. – 175 p.
- ROCHEX Jean-Yves (1995). – *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF. – 300 p.
- RODA Jean-Claude (1995). – *L'appétit vient en lisant*. La Garde : Coralie. – 63 p.
- SOUSSI Anne et al. (1995). – *Comment lisent-ils en sixième*. Neuchâtel : Institut Roman de Recherches et de Documentation pédagogiques. – 161 p.
- TOUPIN Louis (1995). – *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF. – 205 p.
- TRANKIEM Brigitte (1995). – *Stress, attention, action*. Paris : Nathan. – 192 p.
- TROTTIER Claude, PERRON Madeleine, DIAMBOMBA Miala (dir.) (1995). – *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'Université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval. – 223 p.



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Sommaire du n° 114

Janvier-Février-Mars 1996

L'éducation à la santé

Articles :

J.-C. Manderscheid - Présentation.

F. Galichet, J.-C. Manderscheid -
L'éducation à la santé et la construction
de l'identité dans le contexte des
sociétés occidentales contemporaines

M.-N. Indjéagopian, G. Vigarello - Les médecins nouveaux acteurs de l'école.

C. de Peretti, N. Leselbaum - Les jeunes et les drogues : réflexions pour la prévention.

J.-C. Manderscheid, F. Galichet, E. Aventurin - La réflexion sur le sida comme question philosophique. Une expérience d'enseignement.

J.-C. Manderscheid - Quelles recherches pour l'éducation à la santé ?

*

**

P. Longuet - Les enfants et les jeux vidéo.

J.-J. Maurice - Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action.

C. Ponce - Pédagogie différenciée.

Note de synthèse :

J. Green, K. Tones, J.-C. Manderscheid - Efficacité et utilité de l'éducation à la santé.

4 numéros par an - 144 pages

Diffusion : INRP - Publication. 29, rue d'Ulm. 75230 PARIS CEDEX 05

Tél : (1) 46 34 91 61 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

Le numéro: jusqu'au 31/07/1996

France (TVA 2,1 %) 59 F ttc

Etranger 61 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1996

France (TVA 2,1 %) 218 F ttc

Etranger 280 F ttc

ACTUALITÉS

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 (Actualités) ou ANNETTE BON (IUFM-Actualités).

RENCONTRES ET COLLOQUES

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'ÉGALITÉ

20^e congrès annuel de l'Association *for Teacher Education in Europe* (ATEE) organisé à Oslo (Norvège) du 2 au 8 septembre 1995.

Ce congrès a été précédé d'un « précongrès » qui avait lieu au même endroit le 2 septembre et qui était consacré à la rénovation de la formation des enseignants en Europe centrale et orientale. Par ce fait, il était possible d'assurer la participation d'un nombre considérable de collègues de l'Europe de l'Est.

Comme c'est la coutume à l'ATEE, les travaux du congrès se déroulaient à trois niveaux : en séances plénières, en séances simultanées et en groupes de travail permanents de l'ATEE. Alors que les séances plénières et parallèles étaient consacrées à différents aspects du thème central du congrès, les groupes de travail permanents pouvaient continuer leurs travaux de l'année. Les plages de temps imparties à ces activités étaient à peu près en équilibre. Ce qui était moins équilibré – cette réflexion sera permise à un participant appartenant à la minorité germanophone – c'était la « politique linguistique » en séances plénières. Les conférenciers des séances plénières – dont trois Américains, deux représentants des îles britanniques et un Norvégien – se servaient presque exclusivement de la langue anglaise – exception faite de la conférence remarquable d'une collègue française, Marguerite Altet, qui parlait bien entendu en français sur le sujet « *Former des enseignants professionnels...* ». Par conséquent, contrairement à une tradition bien fondée à l'ATEE, il n'avait pas cette fois-ci, de conférence en langue allemande.

Le problème de la pluralité (menacée) des langues pouvait être poursuivi au niveau des dix-huit séances parallèles (ateliers) réparties sur trois demi-journées. Parmi elles, il y avait un seul atelier qui fonctionnait en français. En principe, trois « ateliers » devaient se servir de l'allemand comme langue de travail. Or, un seul

fonctionnait comme prévu, un autre se transformait spontanément en séance « bilingue » avec prédominance de l'anglais, le troisième – qui devait s'occuper de l'approche féministe dans la recherche et la formation des enseignant(e)s – restait quasiment désert. Face au fait qu'un certain nombre de nouveaux collègues d'Europe centrale dont la langue de travail n'est pas l'anglais, aimeraient bien travailler à l'ATEE et faire discuter leurs problèmes, il nous semble que l'Association ferait bien de résister à la tendance à l'uniformisation linguistique si commode pour les organisateurs, et de chercher d'autres solutions pour le pluralisme des langues.

Les connotations de la notion d'égalité étaient nombreuses et multiples aussi bien en plénières qu'en séances simultanées : « Formation des enseignants pour l'égalité » était entendue comme prise en compte des problèmes des immigrés, des couches sous-privilegiées au niveau socioculturel, des minorités ethniques, des filles, des sociétés « post-communistes ». En effet, l'inégalité montre des visages multiples, également par rapport à l'enseignement. Mais, comme le dit un poète allemand classique : « *Où le danger s'accroît, s'accroît aussi ce qui peut sauver* » (Hölderlin). C'est pourquoi les participants ont présenté et discuté beaucoup d'ébauches pour combattre l'inégalité : la sensibilisation des enseignant(e)s à ces problèmes, la professionnalisation de la fonction enseignante, les différentes approches de l'éducation interculturelle, le partenariat éducatif et bien d'autres tentatives...

Ainsi, les participants ont trouvé une vraie foire, riche d'idées et stimulante qui rendait les choix difficiles surtout pour les parties « à option » (les séances parallèles). Il va sans dire qu'aussi bien le programme d'activités culturelles établi par les organisations que la découverte des trésors de culture de la capitale norvégienne laissée à l'initiative des congressistes, donnaient un cadre digne du niveau du congrès.

168

Reste à signaler que fut créé, pendant le congrès, un observatoire permanent de la recherche en formation de l'ATEE.

Wolfgang HÖRNER
Université de Leipzig/RFA

L'ÉVALUATION DE ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve les 13, 14 et 15 septembre 1995.

Les débats foisonnent sur le thème de la formation des enseignants. C'est bien compréhensible. Le secteur est en pleine ébullition : réforme de la formation initiale, élargissement de la formation continuée, initiatives pour former les professeurs de l'enseignement supérieur.

La mise en œuvre, parfois à titre expérimental, de nouveaux systèmes, plans et dispositifs de formation implique au moins deux catégories d'évaluation :

- l'évaluation des réformes et des plans et dispositifs expérimentés, ce que nous appellerons « l'évaluation de la formation » ;
- des modalités variées d'évaluation à visée régulatrice qui font partie intégrante des dispositifs, ce que nous résumerons sous l'appellation d'« évaluation dans la formation ».

Lors du colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en Éducation, l'ensemble de ces facettes a été abordé et questionné à travers cinq conférences (G. Ringlet, P. Broadfoot, Ph. Perrenoud, M. Carbonneau, A. Bouvier) et 18 ateliers centrés sur des questions plus spécifiques. Nous en donnons ici un aperçu succinct.

• *L'évaluation de la qualité de la formation*

Les programmes de formation initiale et continuée des enseignants sont de plus en plus définis de façon autonome par les établissements et organismes de formation ; mais en contrepartie, les pouvoirs subsidiaires exigent des comptes. D'où ces évaluations de la qualité des formations mais aussi des évaluations a priori de projets. Immédiatement se posent les questions : comment mettre en place ces évaluations ? Avec quelle méthodologie ? Et surtout jusqu'où peut-on évaluer des systèmes, des organismes, des programmes et des dispositifs de formation d'enseignants ?

Comme l'a clairement montré Alain Bouvier sur la base de l'exemple de l'évaluation des IUFM, les fonctions sont diverses, les acteurs sont multiples (jusques et y compris la presse), les enjeux financiers et humains sont considérables. Par ailleurs, plusieurs ateliers ont abordé les facettes multiples de telles évaluations des systèmes, des dispositifs, des programmes, des innovations. Ainsi ont été débattus les problèmes spécifiques relatifs à l'évaluation de la formation initiale, à celle de la formation continuée et à celle des projets d'établissements de formation. De telles évaluations prennent des formes variées selon le niveau d'enseignement (éducation de base ou enseignement supérieur) ; elles diffèrent fortement selon les conditions historiques et socio-économiques des différents pays, non seulement entre pays africains et européens mais également entre pays européens comme l'a montré Patricia Broadfoot en analysant les modalités d'évaluation de la qualité en Grande-Bretagne.

En vue d'améliorer la qualité, on procède de plus en plus à des évaluations des enseignements, particulièrement dans l'enseignement supérieur. Mais comment effectuer celles-ci pour éviter des jugements de personnes ? Quels indicateurs utiliser ? Comment organiser cette évaluation pour susciter une dynamisation des enseignants ? Un atelier a été spécifiquement consacré à ces questions.

• *L'évaluation dans la formation*

De nombreux ateliers ont porté sur les modalités d'évaluation développées dans le cadre de formations à visée professionnalisante. Je me limiterai ici aux questions approfondies.

- Quel est le référent d'une évaluation des comportements et attitudes des enseignants ou futurs enseignants ? Y a-t-il un profil standard de compétences ? Peut-on définir un *référentiel de compétences* ? Comment rendre compte de la complexité du métier ?
- Comment viser une *intégration de compétences* portielles ? Quelles modalités d'évaluation certificatives mettre en place ? Que penser des *portfolio* (ou dossiers d'apprentissage) ? et, pour autant qu'on puisse déterminer un profil professionnel, est-il possible et acceptable de définir des *compétences minimales à l'entrée* d'une formation initiale d'enseignants ?
- En formation initiale, l'apprentissage d'un métier se réalise tout particulièrement dans les stages de terrain, et la réflexion sur les pratiques devrait être particulièrement approfondie lors de la réalisation du mémoire professionnel. Mais quels types d'évaluation des *stages* et des *mémoires professionnels* vont favoriser la formation d'enseignants réflexifs efficaces ? Particulièrement, quelles modalités d'*autoévaluation* et d'analyse de pratiques a-t-on expérimentées ? et quels ont été leurs effets ? Et comment exploiter au mieux les activités du terrain ?
- Les métiers de l'humain exigent des compétences relationnelles particulièrement développées. Comment l'évaluation peut-elle participer à la formation aux *attitudes* ? Comment évaluer les attitudes ? Peut-on d'ailleurs le faire sans risque d'une aliénation pervertissante ? Certaines attitudes telles que l'ouverture, l'intériorité, le contact sont sans doute inévaluables comme le rappelait G. Ringlet en ouvrant le colloque. Et Dieu sait pourtant si elles sont fondamentales pour tisser une relation vraiment éducative !

• Et au-delà...

170

Plusieurs ateliers ont également abordé quelques questions relatives à la *formation des enseignants à l'évaluation*. Les enseignants ont à poser des actes d'évaluation des apprentissages. Mais comment sont-ils formés à l'évaluation ? Quelles modalités de formation à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative se sont-elles révélées efficaces ? Doivent-ils en outre être formés à l'évaluation externe des compétences de base ? Et si oui, comment ?

Difficile en quelques lignes de tracer les réponses à ces questions multiples, aux pistes ouvertes et aux questionnements nouveaux. Jean-Luc Gurtner et Gérard Scallon chargés de faire la *synthèse* des acquis du colloque ont dégagé de cette mosaïque d'apports diversifiés quelques lignes de force, entre autres un classement original de pratiques évaluatives selon que l'objet est plus ou moins évaluable ou... inévaluable !

L. PAQUAY
ENESAD - Dijon

Les actes de ce colloque seront diffusés en deux volumes.

- La revue *Pédagogies*, revue du département des sciences de l'éducation de l'UCL, y consacra son prochain numéro spécial : y sont rassemblées des communications présentées dans les ateliers (sortie prévue : septembre 1996).
- Un ouvrage comprendra les textes des conférences et des synthèses des apports des 18 ateliers (sortie prévue février 1997).

Pour plus de renseignements, s'adresser au coordinateur du colloque et de ces publications :

Prof. L. Paquay, UCL, Unité DIES

Place du Cardinal Mercier 10, B - 1348 Louvain-la-Neuve

Tél. : 32 (10) 47 44 67, Secr. : 47 49 90

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Colloque international organisé par l'Association internationale des sociologues de langue française (AISFL), Comité de recherche « Modes et procès de socialisation ». Lille, 25, 26, 27 septembre 1995.

Organisé par R. Bourdoncle (Université de Lille III) et L. Demailly (IUFM Nord-Pas de Calais, IFRESI-CNRS), le colloque périodique des sociologues de l'éducation de l' AISFL a rassemblé près de 180 chercheurs et formateurs avec pour objectif de penser pour une fois ensemble les divers emplois de l'éducation des jeunes et de la formation des adultes dans leurs différences, leurs complémentarités et leurs conflits. Les huit conférences, réparties tout au long des trois journées de travail, se sont centrées sur trois thèmes : Les universités, la formation continue et le système scolaire. Les huit ateliers, où ont été discutées 44 communications, ont, quant à eux, permis un réel débat grâce à la formule retenue par les organisateurs : travail continu tout d'abord dans un même atelier pendant trois demi-journées puis inscription libre pour une dernière demi-journée dans un second atelier afin de rebrasser les participants. Le débat a été d'autant plus fructueux que les travaux présentés portaient sur des secteurs de formation : insertion professionnelle des jeunes, formation continue qualifiante, formation en relation avec des entreprises ; et des catégories très diverses de personnels intervenant dans les établissements d'enseignement : conseillers d'orientation, enseignants dans le premier, le second degré ou le supérieur, infirmières scolaires, chefs d'établissement... Un premier constat s'impose donc : il y a bien, comme l'a pointé L. Demailly dès la séance d'ouverture, des parentés structurelles à dégager entre ces deux grands secteurs, et des questionnements à nourrir par l'échange des connaissances accumulées sur chacun de ces objets.

171

Le thème fort du colloque a été celui de la professionnalisation des différentes catégories de personnels de l'éducation et de la formation. Globalement on s'est surtout attaché aux évolutions récentes, et les différentes communications ont eu le mérite

d'aider à se situer entre deux pôles extrêmes. D'un côté les indicateurs de désenchantement ont été mis en évidence (par exemple, l'enquête de J-M. Berthelot révélant « *l'identité tourmentée* » des universitaires, ou de Ch. Pancaldi montrant les tensions que connaissent les formateurs intervenant sur les dispositifs en direction des personnes privées d'emploi). Mais ont été également soulignés les nouvelles dynamiques des corps professionnels, les contours d'identités professionnelles émergentes, et les phénomènes de recompositions identitaires. Ces mutations prennent place dans un contexte de redéfinition des missions officielles et des qualités attendues des différents personnels, de demande forte de travail interpartenarial et d'adaptation aux caractéristiques des publics concernés. Elles doivent en même temps être mises en relation avec les modifications des statuts, des modes de recrutement, des formations initiales et continues.

Dans cette perspective, la question de l'hétérogénéité voire de l'éclatement des groupes professionnels, ou au contraire le constat de facteurs d'homogénéisation, a été au cœur de plusieurs communications avec des entrées différentes. Jusqu'où l'adaptation à l'usager conduit-elle certaines catégories d'enseignants ou de formateurs à définir leur métier non pas institutionnellement mais par la pratique et les conditions sociales d'exercice (F. Bégyn, J-P. Russier, D. Thin)? Comment l'analyse des parcours biographiques peut-elle éclairer les modes d'ajustement aux tentatives institutionnelles de redéfinition des fonctions (M. Cacouault, J-P. Gehin, A. Lepage)? Est-ce aux processus de socialisation implicites des individus ou aux nouvelles structures de formation initiale ou continue que l'on doit les recompositions identitaires actuelles (Ph. Losego, H. Peyronnie)? Comment l'accumulation des savoirs scientifiques et la formalisation de certains savoirs – savoirs professionnels et savoirs d'expérience – interviennent-elles dans ces recompositions (G. Fath, C. Gauthier, F. Legault, E. Ouellet, M. Tardif)?

L'apport essentiel de l'approche organisationnelle et socio-historique dans l'analyse des institutions d'enseignement et de formation et des contextes d'action des différents acteurs a été une nouvelle fois rappelé (notamment dans les conférences de M. Feutrie et L. Tanguy sur la formation continue, Ch. Charles, et de Ch. Musselin sur les enseignants du supérieur). Ont aussi été marquées les limites à poser à la comparaison terme à terme et l'ouverture nécessaire à la comparaison intra pays européens sur un même secteur. C'est ainsi que L. Tanguy a présenté les grandes lignes d'un projet de recherche visant à faire apparaître les conditions de constitution de la catégorie formation en tant que catégorie irréductible à d'autres champs, projet dans lequel entrera une comparaison des processus de définition de la catégorie et de ses relations avec celles du travail et de l'éducation, en France et en Grande-Bretagne.

Enfin soulignons pour conclure que cette rencontre entre secteur de l'éducation et secteur de formation a été l'occasion d'esquisser le champ d'interrogations particulièrement ouvert que suscite l'analyse des modes différentiels de régulation de ces

deux secteurs en sachant que la période récente a vu, pour reprendre le titre de la communication de J-E. Charlier, « le triomphe de la formation et la défaite de l'école ».

Martine KHERROUBI
IUFM de Créteil,
Équipe de sociologie de l'éducation (CNRS-URA 88)

PROCHAINES RENCONTRES

2^E CONGRÈS INTERNATIONAL D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DE L'AECSE

Organisé les 1^{er}, 2 et 3 juillet 1996 à Paris X-Nanterre.

Coordination scientifique : Nicole Lelard, Université Paris X-Nanterre, Département des sciences de l'éducation, 200, avenue de la République - 92001 Nanterre cedex - Tél. : (33) 1 40.97.47.41.

PARTENARIAT ET COOPÉRATION

Conférence annuelle organisée à Glasgow (Écosse) par l'ATEE (*Association for Teachers Education in Europe*) du 1^{er} au 5 septembre 1996.

Contact : Lisa Horgan, 60, rue de la Concorde, 1050 Bruxelles. Tél. : 32 (2) 540.97.40.

173

DIX ANNÉES DE TRAVAUX DE RECHERCHE EN ÉVALUATION QUELLES LIGNES DE FORCE ? QUELLES PERSPECTIVES ?

X^e colloque organisé par l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en Éducation (ADMEE) à Grenoble, les 18, 19 et 20 septembre 1996.

Contact : Colloque ADMEE 1996. Université Pierre Mendès France, département des Sciences de l'éducation, BP 47x - F 38040 Grenoble - Cedex 9. Tél. : 76.82.58.86 le matin.

LES DIX ANS DE LA DÉCENTRALISATION SCOLAIRE DE LA GESTION DU PATRIMOINE SCOLAIRE À L'AMÉNAGEMENT DU TEMPS DE L'ENFANT

Colloque organisé par la section Ouest de l'Institut français des sciences administratives, le CRUARAP et l'Institut régional d'administration de Nantes le 11 octobre 1993 à l'IRA de Nantes, 1, rue de la Bourgeonnaire - 44300 Nantes.

Contact : J. Fialaire, faculté de droit. Tél. 40.14.15.15 ; C. Alvarez, IRA. Tél. : 40.74.34.77.

THÈSES

CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION SOUTENUES
EN FRANCE EN 1994

ANNOOT Emmanuelle – Les formations face aux nouvelles technologies pour la formation (NTF) : l'exemple des enseignants des centres de formation d'apprentis. Doctorat en sciences de l'éducation, Rouen. Directeur de thèse : Alain Kokosowski.

MARQUES BARBOSA Luis – La caractérisation des processus de formation et la formation des formateurs comme stratégies de changement organisationnel. Doctorat en sciences de l'éducation, Caen. Directeur de thèse : Louis Marmoz.

PANCALDI Pascale – Caractéristiques socio-morphologiques d'un groupe de formateurs en région Centre et identification des pratiques professionnelles. Doctorat en sociologie, Paris V. Directeur de thèse : Lucie Tanguy.

INFORMATION

UNIVERSITÉS D'ÉTÉ

Dans la série « numéro spécial », le B.O. n° 2 daté du 14 mars 1996, dresse sur 74 pages la liste des universités d'été 1996.

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° 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			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1996)
France (TVA 5,5 %) : 73 F. ttc - Corse, DOM : 70,64 F.
Guyane, TOM : 69,19 F. - Étranger : 76 F.

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications -

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

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 1996
France (TVA 5,5 %) : 207 F ttc - Corse, DOM : 200,33 F ttc
Guyane, TOM : 196,21 F ttc - Étranger : 264 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* 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. Selon 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.

RECHERCHE **et** FORMATION

Images des enseignants
dans les médias



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : J.-F. BOTREL, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Université de Lille III
D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP)

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),
A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission (INRP),
R. BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*. Professeur, Université de Lille III,
É. BURGUIÈRE : Maître de conférences (INRP),
R. FENEYROU : rubrique *Autour des mots*. Professeur (IUFM Nord Pas-de-Calais),
A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Chercheur (INRP),
A. LOUVET : rubrique *Études et recherches*. Chargé de mission
(ministère de la Jeunesse et des Sports),
R. SIROTA : Professeur des Universités (INRP),
M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),
J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,
G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,
F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air,
A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon,
M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,
L. DEMAILLY : Professeur des Universités (IUFM de Lille),
J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),
J. FENEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,
G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,
J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen,
J. HASSENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP
W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),
M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),
H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),
G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),
L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,
N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),
C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),
L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,
A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),
M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),
W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni),
F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),
M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),
J. WEISS : Chef du service de la recherche. IRDP Neuchâtel. (Suisse),
D. ZAY : Maître de conférences, Université de Paris VIII.

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 SOMMAIRE 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° 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** - 1993. *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.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti
Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*.
Entretien avec Dominique Monjardet et Claudine Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».

L'image des enseignants est un objet banal dans les médias, un objet rare dans les sciences sociales – d'où l'organisation d'un colloque à l'INRP qui a permis la réalisation de deux numéros de *Recherche et Formation*.

Ce numéro traite de l'évolution de l'image des enseignants dans la presse, au cinéma, à la télévision, dans les textes sur la gestion et la politique du personnel et enfin dans la presse syndicale.

Les images médiatisées des enseignants qui deviennent parfois populaires, n'en intéressent pas pour autant la recherche. Attirer sur elles l'attention, montrer les recherches existantes et suggérer les manques tels sont les buts, qu'après le colloque et le précédent numéro, s'est fixés la présente livraison de *Recherche et Formation*.

Images des enseignants dans les médias



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 46 34 90 00



ISBN 2-7342-0521-1 • ISSN : 0988-1824