

RECHERCHE *et* FORMATION

Pratiques de formation
initiale et continue
des enseignants



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

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 24 - CONSCIENCE ÉTHIQUE ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES
- N° 25 - L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE : ENTRE FORMATION
ET ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE
- N° 26 - LES NOUVELLES FORMES DE FORMATION

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 : 01.46.34.91.40

Composition P.A.O. : N. Pellioux - 01.60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01.69.47.17.77
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1997
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0556-4



SOMMAIRE N° 23

PRATIQUES DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

ÉDITORIAL	5
ARTICLES	
Vincent LANG : Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation	9
Gérard MOTTET : Du voir au faire : le trajet de la vidéo-formation	29
Michèle DEANE, Alma HARRIS : Conceptions du rôle de conseiller pédagogique dans la formation à distance des enseignants ..	55
Florent GOMEZ, Bernard HOSTEIN : Le mémoire professionnel : pour une approche formative	73
Françoise CLERC : Profession et formation professionnelle : représentation des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine	87
Pierre CASPARD, Pénélope CASPARD-KARYDIS : Presse pédagogique et formation continue des instituteurs	105
Jean-Claude GILLET : Praxéologie de l'animation professionnelle ..	119
ENTRETIEN	
Françine DUGAST-PORTÈS : Questionnements et expériences en recherche et formation	135
AUTOUR DU MOT « INSTITUTION » de Patrick Boumard	151

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	163
La fin des écoles normales et l'histoire de la formation des enseignants au Québec à partir des ouvrages de :	
T. HAMEL, J.-J. JOLOIS, M'H. MELLOUKI, R. PIQUETTE (<i>Claude Lessard</i>)	
D. COLARDYN – La gestion des compétences (<i>J. Aubret</i>)	
J. NIMIER – La formation psychologique des enseignants (<i>J. Berbaum</i>)	

2. BRÈVES	182
------------------------	-----

3. NOUS AVONS REÇU	184
---------------------------------	-----

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	187
Compte rendu du dixième colloque de l'ADMEE (<i>Véronique Barthélémy, Manuel Valverde</i>)	

2. PROCHAINES RENCONTRES	192
Le mémoire professionnel, les 2 et 3 juillet 1997 à Dijon	
L'hétérogénéité : obstacle ou ressource pour les apprenants et les pédagogues, les 18 et 19 novembre 1997 à Paris (INRP)	
4 ^e biennale de l'éducation et de la formation : débat sur les recherches et les innovations, les 15, 16, 17 et 18 avril 1998 à Paris	

4	3. Appel d'offres du CNCRE	193
	Hétérogénéité des élèves et des étudiants	
	Unité et diversité de l'école à l'université	

4. THÈSES	194
Concernant les professions de l'éducation et la formation soutenues en France en 1995	



ÉDITORIAL

LA DIVERSITÉ DES CONCEPTIONS ET PRATIQUES

Bien qu'elle paraisse étroitement circonscrite à un domaine, des institutions et des lieux bien précis et limités, la formation des enseignants n'en est pas moins très diverse. Elle est en permanence traversée par les interrogations et les propositions contradictoires qui naissent de l'inventivité des pédagogues et de la créativité des sciences de l'homme. Elle risque à tout moment d'être à nouveau envahie par le débat inévitable – et légitime – qu'engendre toute entreprise qui, par son action, engage fortement un avenir qui la dépasse, ici, celui des enfants et de leurs enseignants.

Mais le besoin de stabilité nécessaire à cette activité masque sa diversité et ses divergences présentes. Sa forte orientation vers le futur efface la mémoire des conceptions et des débats passés. Aussi, en dehors des phases de réforme, l'on peut avoir l'impression qu'il s'agit d'un domaine assez étale, un peu atone, plutôt technique et très spécifique, une affaire de boutique pour ses boutiquiers.

Cette impression est fautive. Nous voudrions le montrer avec les articles ici rassemblés, qui manifestent en partie la diversité des aspects et des conceptions passibles dans cette activité, diversité plus grande encore lorsqu'on tient compte des conceptions venant d'un autre temps ou d'un autre pays.

Ainsi Vincent Lang montre-t-il la diversité des conceptions du métier d'enseignant que manifestent non seulement les catégories internes de chacune des typologies existantes, mais aussi la multiplicité même de ces typologies. Cela reflète la variété des problématiques qui les engendrent et la divergence des conceptions du processus de professionnalisation qui les animent.

Si l'on prend une pratique de formation bien spécifique, la vidéoformation, on constate grâce à Gérard Mottet, qu'elle a en vingt ans fortement évolué, non seulement dans ses dispositifs techniques, ce qui n'est guère étonnant, mais plus encore dans sa philosophie générale. On est passé d'une formation technique aux possibilités du circuit fermé de télévision à des formations beaucoup plus méthodologiques aux pratiques de la vidéoformation qui se sont succédées : observation de classes,

autoscopie, micro-enseignement et enfin laboratoire d'essais pédagogiques, chacune engageant une conception de la formation et même de l'enseignant.

Que la technique contribue à modifier les conceptions de la formation qu'ont les formateurs, on en a un autre exemple avec l'expérience pour le moins surprenante d'une formation à distance des enseignants qu'a montée l'Open University. A vrai dire, partout en Angleterre les stages en établissement sont devenus la partie essentielle de la formation. Mais à l'Open University, comme le montrent Michèle Deane et Alma Harris, la relation avec les formateurs universitaires et avec les pairs étant atténuée par la distance, la relation avec le tuteur est devenue beaucoup plus importante. Elle n'en est pas moins construite de manière divergente, selon qu'est privilégié l'engagement personnel dans la relation ou la simple aide pratique en cas de besoin.

C'est une nouvelle conception d'un exercice relativement ancien dans les formations professionnelles supérieures, mais récemment apparu dans l'univers des formations d'enseignants, le mémoire professionnel, que nous présentent Florent Gomez et Bernard Holstein. Au début, il était assimilé à un mémoire de recherche et même rapproché du mémoire de maîtrise, qui relève d'une initiation à la recherche et non d'une formation aux pratiques d'enseignement. Les auteurs proposent ici d'en faire le vecteur d'une démarche réflexive sur sa pratique que préconisent, après Schön, beaucoup de formateurs.

L'évolution des conceptions concernant la fonction enseignante qu'avait manifestée la création des IUFM ne pouvait pas rester sans effet sur les représentations de la profession que construisaient les nouveaux stagiaires. C'est ce que montre ici Françoise Clerc à partir d'une enquête faite dans l'IUFM de Lorraine. Une certaine convergence se manifeste, mais la diversité des représentations domine toujours.

6

Diversité encore dans les 305 revues pédagogiques françaises publiées entre 1815 et 1940 et retenues pour analyse par Pierre et Pénélope Caspard à cause de leur objectif de soutien à la pratique enseignante des instituteurs. Certaines privilégient la réflexion pédagogique, d'autres le pragmatisme, en fournissant des matériaux directement utilisables pour la classe, d'autres enfin l'innovation. Mais ces trois orientations sont inégalement représentées selon la période.

Diversité toujours dans une activité autre que l'enseignement, l'animation, qui a beaucoup évolué ces trente dernières années et se trouve tiraillée entre des conceptions irréconciliables. Jean-Claude Gillet propose ici une nouvelle conception de l'animation comme praxis sociale intégrant les conceptions micro et macrosociales qui se combattent.

Diversité enfin des rapports entre la recherche et la formation au long du parcours professionnel de Francine Dugast-Portès, de l'enseignement de la littérature en lycée à celui en université, de la recherche dans ce domaine aux préparations de concours de l'enseignement secondaire et à la formation des instituteurs, de la direction de la MAFPEN de Rennes à celle de l'INRP.

A première vue, s'il est une antidote à la diversité qu'introduisent partout les individus, c'est bien dans l'institution qu'on la trouvera. Elle établit la règle, contraint à son respect et ainsi entretient la conformité. La réflexion de Patrick Boumard autour de ce mot « institution » montre qu'il en va tout autrement, et qu'elle recèle un réel pouvoir subversif.

Raymond Bourdoncle
Rédacteur en chef



PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, CONCEPTIONS DU MÉTIER, MODÈLES DE FORMATION

VINCENT LANG*

Résumé

Dans les débats autour de la notion de professionnalisation des corps enseignants, la littérature en Sciences de l'éducation d'expression française ou anglo-saxonne propose des typologies de modèles de la professionnalité enseignante et/ou de la formation professionnelle initiale des enseignants. On présentera ici de façon synthétique un certain nombre de ces typologies, en essayant de les regrouper, sans méconnaître pour autant les différences de problématiques des auteurs et la diversité de statut de leur objet.

Les conceptions des métiers enseignants peuvent se regrouper autour de six pôles, les perspectives adoptées par les auteurs privilégiant soit les continuités soit les ruptures. Une comparaison des typologies montre d'une part les tensions à l'œuvre au sein de chacun des modèles présentés et dégage ce qui, pour les auteurs, constitue les caractéristiques et les enjeux stratégiques d'une dynamique de professionnalisation.

Abstract

In the debates around the notion of professionalization of the teaching corps, the literature in Educational Sciences from French or Anglo-Saxon speaking countries suggests typologies of models of the teaching professionalism and/or the preservice professional training of teachers. This paper presents a synthesis of a certain number of these typologies and attempts to group them together while not overlooking the differences between the various authors' discussions and the diverse status of their objects of study.

The different conceptions of the teaching profession can be gathered around six poles; the viewpoints adopted by the authors give greater importance either to the continuity or to the break with tradition. A comparison of typologies shows on the one hand the tensions at work within each presented model and brings out on the other hand, what constitutes for the authors, the characteristics and the strategic stakes of a dynamic process of professionalization.

* - Vincent Lang, Université de Nantes.

Le terme de professionnalisation, dans le champ de la formation des enseignants, est ambigu (1); il renvoie soit à des modalités de formation particulières – professionnaliser c'est installer la formation au plus proche des réalités du terrain, de l'exercice des praticiens – soit à un modèle de professionnalité spécifique; il peut alors relever d'approches différentes, privilégiant une dimension tantôt technicienne, tantôt clinique, voire critique.

On examinera ici les principaux modèles de l'exercice professionnel et de la formation décrits et/ou prescrits dans la littérature sur le sujet, pour tenter de dégager quelques-unes des caractéristiques de ceux d'entre eux qui promeuvent une professionnalisation.

TYPOLOGIES DES MODÈLES PROFESSIONNELS

Il existe de nombreuses typologies récentes, dans les littératures d'origine tant nord-américaine que d'expression française : une vingtaine d'entre elles ont fait l'objet de notre analyse (2).

La typologie de M. Lesne (1977), portant sur les modes de travail pédagogique en formation d'adulte, n'a pas été retenue ici parce qu'elle n'est pas porteuse spécifiquement de conceptions de la formation des enseignants.

De même, la typologie de C. Lessard, L. Lahaye, M. Tardif (1988) a été volontairement exclue de cette liste : elle porte sur les différentes approches sociologiques concernant les lieux et les dispositifs de « fabrication d'une identité professionnelle » et non sur les modèles (de professionnalité et) de formation des enseignants proprement dits; la typologie de R. Bourdoncle (1994b) permet cependant de réintroduire une telle problématique, en croisant modèles de formation et conceptions développées par les sociologies des professions concernant l'origine et la nature des savoirs professionnels.

J'ai écarté enfin les typologies centrées sur les institutions de formation, leur histoire, leurs clientèles, telles que celles développées par S. Feiman-Nemser (dans le même article de 1990) pour les USA, ou R. Bourdoncle (1994a) pour l'Angleterre et la France.

Ces typologies ne portent pas toutes sur les mêmes objets; la majorité d'entre elles croisent des critères différents : finalités de l'enseignement et modèles de formation,

1 - Cf. V. Lang (1995).

2 - G. Ferry, (1968); B. Joyce, (1975); COPIE (1979) et G. Ferry (1983); J.M. de Ketele, (1979); A. Harnett, M. Naish, (1980); A. Prost, (1983); A. Prost, (1985); K.M. Zeichner, (1983); M.M. Kennedy, (1987); N. Zimpher, K. Howey, (1987); G. Adamczewski, (1988); M. Haberman, (1989); R. Bourdoncle, (1990); W. Doyle, (1990); S. Feiman-Nemser, (1990); OCDE (1990); M. Altet, (1991); D.P. Liston, K.M. Zeichner, (1991); M. Carbonneau, (1993); M. Tardif, (1993); R. Bourdoncle, (1994b); S. Keiny, (1994); L. Paquay, (1994).

modèle d'enseignement et type d'insertion dans la division sociale du travail, conception de la nature de l'acte éducatif et origine des savoirs professionnels, etc. On peut distinguer, d'autre part, l'objet explicite de la typologie, c'est-à-dire le critère qui la constitue, et les objets implicites ou secondaires qui l'accompagnent. Ainsi, la typologie de R. Bourdoncle (1994b) se fonde explicitement sur la nature des savoirs professionnels : ce critère permet de constituer une typologie complémentaire portant sur la formation des enseignants (en liaison d'ailleurs avec la position institutionnelle des formateurs). Celle de S. Feiman-Nemser (1990) se fonde sur les conceptions de la nature de l'acte éducatif d'une part, conceptions qui articulent finalités et modalités d'enseignement, sur l'origine des savoirs professionnels d'autre part : les modèles de formation sont déduits du croisement de ces paramètres. L. Paquay (1994) donne, comme critères explicites de sa typologie, les modèles de l'acte éducatif et la représentation de la place des différents types d'enseignants dans la division sociale du travail, pour en déduire des modèles de formation ; mais on peut lire sa typologie comme si elle était implicitement fondée sur l'origine et la nature des savoirs professionnels.

Il est alors possible de comparer ces typologies, parce que toutes recèlent, de façon explicite, secondaire ou implicite, des conceptions ou des modèles de la formation des enseignants.

Ainsi, des images globales du métier, qui le situent dans la division sociale du travail, sont porteuses de modèles de formation : les figures de l'artiste, l'artisan, l'homme cultivé, le technicien, l'ingénieur, etc., renvoient à des types de savoirs et compétences professionnelles qui s'acquièrent selon des modalités différentes. Les typologies s'appuyant sur des finalités ou sur les modalités de l'acte d'enseignement et/ou d'éducation privilégient de la même façon des types de compétences, qui ne s'acquièrent pas, traditionnellement, selon les mêmes modalités. Comme le relèvent certains auteurs, on constate une relation d'isomorphisme (3), une homologie (4), entre les conceptions de la formation et celles de l'exercice professionnel.

11

Si les objets des typologies diffèrent enfin par leur statut, cela ne semble pas être un obstacle méthodologique majeur pour les comparer.

3 - G. Ferry : « L'organisation pédagogique, ou la méthodologie, ou le matériel, ou le mode de contrôle utilisé dans le dispositif de formation est potentiellement (mais on peut dire toujours en quelque manière) un modèle, un objet d'apprentissage pour la pratique enseignante » (1983).

4 - M. Allet (1994a).

Certaines typologies présentent des « orientations », des « tendances », des « courants », et prétendent plutôt décrire et ordonner des réalités existantes. D'autres, plus nombreuses, présentent des « paradigmes » (5), des « modèles », et veulent être des conceptions plus formalisées, dégageant, au-delà des aspects contingents des réalités existantes, des modèles épurés de ce qui est possible, voire souhaitable, ou des conceptions idéologiques dominantes sur la question. Quelques-unes enfin présentent des « catégories de l'activité humaine » (G. Adamczewski ; M. Tardif, pour la description du « savoir enseigner » propre à la « culture professionnelle ») : soit les types de formation présentés s'emboîtent les uns dans les autres, les derniers englobant les précédents dans une sorte de mouvement dialectique (G. Adamczewski), soit les uns et les autres représentent les différentes « facettes » d'un même métier complexe (L. Paquay, conclusion), soit enfin, à l'inverse, ces catégories visent à montrer le caractère réducteur des modèles traditionnels (M. Tardif) ; ces dernières typologies rendent évidemment les comparaisons plus difficiles.

Si l'on tente de comparer systématiquement ces courants et paradigmes, il est possible de regrouper autour de six ou sept pôles les conceptions des métiers d'enseignants que présentent ces typologies.

Leur nombre s'élève à sept si l'on tient compte d'une conception purement administrative des « métiers » d'enseignants, qui ignore toute professionnalité spécifique et estime une formation professionnelle inutile. On en trouve une illustration dans la typologie présentée par l'OCDE en 1990 (6) ; l'une des conceptions présentées considérant l'enseignement comme un emploi : « *Les activités de l'enseignant doivent faire l'objet d'une planification rationnelle, d'une organisation programmée par l'administration, l'enseignant étant uniquement chargé de la mise en œuvre de ce programme.* » Si l'on met entre parenthèses cette définition purement administrative de la fonction enseignante, nous pouvons alors regrouper les « figures enseignantes » présentées par les typologies autour de six pôles principaux : les pôles « académique », « artisanal », « sciences appliquées et techniques », « personnalité », « acteur social / critique », « professionnel ».

12

5 - « Un paradigme en formation des enseignants peut être défini comme une matrice de croyances et de postulats sur la nature et les fins de la scolarisation, de l'enseignement, des enseignants et de leur formation, matrice qui institue des formes spécifiques de pratiques dans la formation des maîtres » (K.M. Zeichner, 1983).

6 - Chapitre 3 de l'ouvrage.

Typologies des modèles de formation

Six pôles structurant les modèles de formation des maîtres						
Auteurs	Académique	Artisanal	Sciences appliquées Techniques	Professionnel	Personnaliste	Acteur social et critique
FERRY 1968	le maître savant	le maître pédagogue			le maître éducateur (psycho et/ou sociopédagogue)	
JOYCE 1975 (a)	modèle académique	modèle traditionnel	modèle de la compétence		modèle personnaliste	modèle progressiste
COPIE FERRY (b) 1979-1983	Acquisitions pour transmission : - connaissances - savoir-faire			capacité d'analyse	formation centrée sur la démarche	
KETELE 1979 (c)		empirique ; situations naturelles	rationnel ; situations naturelles ou artificielles	« synthèse »	empirique situations artificielles	
HARNETT, NAISH 1981 (d)		artisan	technicien			critique
FERRY 1983 (e)			formations fonctionnalistes formation scientifique formation technologique		formations situationnelles	
PROST 1983 1985 (f)	l'enseignement		les étudiants le professionnel		la vie scolaire l'animateur	
ZEICHNER 1983 (g)	académique	artisanal	comportementaliste		personnaliste	recherche investigation
KENNEDY 1987 (h)	application de théories, de principes		application de techniques	action délibérée		analyse critique

Auteurs	Académique	Artisanal	Sciences appliquées Techniques	Professionnel	Personnaliste	Acteur social et critique
ZIMPER HOWEY 1987 (i)			technique	clinique	personnel	critique
ADAMCZEWSKI 1988	informer		activer		développer	communication libération
HABERMAN 1989 (j)	l'individualisme cultivé	l'exécution et la réussite				le bien commun
BOURDONCLE 1990	l'homme cultivé	l'homme charismatique	l'expert professionnel			
DOYLE 1990 (k)	le jeune professeur	le bon employé	l'innovateur	le professionnel réfléchi	la personne agissant pleinement	critique / social
FEIMAN-NEMSER 1990 (l)	académique	pratique	technologique		personnel	
OCDE 1990 (m)		art	métier	profession		
ALLET 1991	mage	artisan technicien	ingénieur	professionnel		
LITTON, ZEICHNER 1991 (n)	tradition académique		tradition efficacité sociale		tradition développementaliste	tradition reconstruction sociale
CARBONNEAU 1993	acquisition de connaissances	certification alternative		enseignement coopératif		interaction
TARDIF 1993a		artisan	technicien porteur d'une éthique	la culture professionnelle		interaction
BOURDONCLE 1994b (o)		interaction compagnonnage	fonctionnalisme	interactionnisme - réflexion / démarche en action / personnelle		conflictualisme critique
KEINY 1994 (p)			instrumental		développemental	
PAGUAY 1994	maître instruit	praticien artisan	technicien	praticien réflexif	personne	acteur social

- (a) « Academic » / « traditional » / « competency » / « personalistic » / « progressive ».
- (b) La typologie présentée en 1979 a été proposée à l'époque par G. Ferry, qui la reprend en 1983. Son critère est constitué par « le mode d'efficacité de la formation », non les types de savoirs professionnels (académiques, etc.).
- (c) La typologie est fondée sur deux paramètres : α) de l'empirique au rationnel, β) en situations naturelles ou artificielles.
- (d) « Craft » / « technical » / « critical »
- (e) Dans son ouvrage de 1983, G. Ferry présente une seconde typologie portant sur les discours « rénovateurs » concernant la formation des maîtres, se démarquant des formations « traditionnelles » ; elle nous intéresse ici par sa difficulté à prendre place dans notre tableau et parce qu'elle anticipe la polysémie de la notion de professionnalisation.
- (f) L'auteur oppose « l'enseignement » / « les études » / « la vie scolaire » pour l'enseignement secondaire français (1985, pp. 22-26) ; l'opposition « professionnel » / « animateur » concerne le premier degré.
- (g) « Traditional-craft » / « behavioristic » / « personalistic » / « inquiry oriented » teacher educations ; ce dernier modèle présente toutes les caractéristiques de l'« enseignant réfléchi » et pourrait être mis sous le chapeau « professionnel », mais la dimension critique reste organisatrice de ce paradigme (1983, p. 6).
- (h) « Applications of principles and theories » / « applications of skills » / « deliberate action » / « critical analysis ».
- (i) « Technical » / « clinical » / « personal » / « critical ».
- (j) « Individualism and Liberal Arts » / « Achievement and Success » / « the Common Good ».
- (k) « The Junior Professor » / « The Good Employee » / « The Innovator » / « The Reflective Professional » / « The Fully Functioning Person ».
- (l) « Academic » / « practical » / « technological » / « personal » / « critical-social ».
- (m) Cette typologie présente, on l'a vu, une quatrième catégorie définissant l'enseignement comme un emploi.
- (n) « Academic » / « social efficiency » / « developmentalist » (J. Piaget) / « social reconstructionist ».
- (o) Notre tableau est ici partiellement insuffisant pour rendre compte de la typologie de R. Bourdoncle, fondée sur les conceptions des savoirs professionnels défendus par les différents courants de la sociologie des professions ; les trois types de formation issus de la perspective fonctionnaliste se trouvent ici réduits à leur seul caractère générique : ils reposent sur l'idée selon laquelle l'exercice professionnel est application de savoirs élaborés par ailleurs.
- (p) « Instrumental » / « comportemental ».

Outre l'existence de variations multiples au sein de chaque modèle, sur lesquelles nous reviendrons, deux séries de remarques générales semblent nécessaires pour introduire ce tableau d'ensemble des typologies : les unes concernent la manière

dont les typologies présentées par les auteurs retenus s'inscrivent dans le cadre de nos six pôles ; les autres portent sur les lectures de ces typologies, certaines privilégiant plutôt la complémentarité des modèles, d'autres leur caractère irréductible.

Six pôles : un cadre pertinent ?

La question se pose dès que l'on constate le nombre de cases vides du tableau ! Deux types de raison semblent principalement en rendre compte.

- Selon leur objet particulier et/ou leur critère constitutif, les typologies présentées ne prétendent pas recouvrir l'ensemble des modèles de formation ; ainsi certaines typologies (G. Ferry 1968 ; A. Prost, M. Haberman, M. Tardif) portent plus sur l'identité professionnelle, les finalités définitives du métier ou les modèles d'éducation, dans un pays et à une époque donnée, que sur les modes de formation possibles ; d'autres prétendent privilégier les seuls modèles novateurs (G. Ferry 1983), ou les débats contemporains sur la formation dans un contexte donné (R. Bourdoncle, 1990 ; M. Carbonneau ; S. Keiny ; K.M. Zeichner), ou, à l'inverse, la place traditionnelle des différents enseignants dans la division sociale du travail (OCDE) ; etc.
- Tel ou tel pôle peut ne pas être mentionné comme un modèle de formation et/ou de professionnalité spécifique dans le cadre d'une typologie, et cependant constituer une dimension essentielle du métier. Ainsi, pendant longtemps, les enseignants du secondaire en France définissaient leur identité en terme de rapport à la culture : la formation académique n'est alors pas considérée comme un type de formation professionnelle, celle-ci, de type artisanal au CPR, n'étant pas définitive de l'identité de ces enseignants (R. Bourdoncle 1994b) ; la formation académique peut donc être un prérequis ou une composante d'un autre modèle dans certaines typologies, voire un présupposé de chacun des paradigmes en concurrence à une époque donnée (K.M. Zeichner, 1983). De même, la dimension « professionnelle », entendue comme caractéristique d'un « enseignant réfléchi », pourrait ne pas constituer un modèle à part, mais être « à l'œuvre » au sein des autres modèles (K.M. Zeichner ; S. Feiman-Nemser). Quant au modèle artisanal, lorsqu'il n'est pas présenté comme tel, il constitue un complément du modèle « sciences appliquées », parce que tous les savoir-faire ne sont pas formalisés en savoirs procéduraux (M.M. Kennedy, D.P. Liston et K.M. Zeichner). Il en va de même pour les pôles « personnaliste » et « acteur social » : pour certains, il s'agit là de modèles de formation et/ou du métier, de plein droit, alors que d'autres typologies peuvent recentrer la professionnalité enseignante sur l'enseignement proprement dit (M. Altet), ce qui n'implique pas que l'enseignant ne soit pas en même temps éducateur.

Complémentarité ou hétérogénéité des pôles ?

Un certain nombre d'auteurs privilégient la complémentarité des modèles professionnels / de formation qu'ils présentent ; en un sens, en effet, nul ne conteste que le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe, est un « mixte » : chaque pôle est ici une orientation qui éclaire les « facettes » du métier ; ainsi le modèle personnaliste nous rappelle qu'apprendre (à enseigner) est une transformation de la personne impliquée dans des interactions et non seulement une « acquisition » de connaissances et compétences ; le pôle « acteur social » nous rappelle à la fois que l'enseignant a un mandat social et que l'élève, comme lui-même, s'inscrit dans des réalités sociales ; les pôles « artisanal » et « technicien / sciences appliquées » mettent l'accent sur les savoirs procéduraux, les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel ; le pôle académique éclaire ce qui distingue l'enseignant des autres acteurs sociaux impliqués dans l'éducation des jeunes ; le pôle « professionnel » est ici une sorte de synthèse de l'ensemble, multipliant les entrées pour agir de façon réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières.

On peut concevoir ce « mixte » de multiples façons : il peut être constitué par emboîtement hiérarchique, l'un des pôles englobant et ordonnant les autres (G. Adamczewski) ; il peut correspondre à des étapes dans la construction d'une professionnalité (cf. les « niveaux de réflexion » de N. Hatton et D. Smith) ; il peut, plus simplement, constituer un cadre de référence pour penser de façon dialectique le caractère multidimensionnel du métier (L. Paquay).

On constate, de plus, que certaines typologies rapprochent ou fondent en une catégorie unique deux pôles que nous avons distingués, montrant par là des interprétations différentes concernant certains modèles :

- les modèles « artisanal » et « sciences appliquées » sont parfois rapprochés, lorsque la recherche de l'efficacité est un critère plus important que celui de la nature et de l'origine des savoirs et compétences (M. Haberman ; M.M. Kennedy ; D.P. Liston et K.M. Zeichner) ;
- le modèle « sciences appliquées » est par contre rapproché de celui du « professionnel » lorsque, dans une perspective fonctionnaliste, une logique instrumentale est dominante dans ces deux modèles (G. Ferry, 1983 ; R. Bourdoncle, 1990 ; M. Tardif, 1993b) ;
- le modèle du « professionnel » est plutôt rapproché du modèle « personnaliste », voire « acteur social », lorsque c'est la dimension d'interaction ou l'approche critique qui sont mises en avant (R. Bourdoncle, 1994b) ;
- les modèles « personnaliste » et « acteur social » sont amalgamés lorsque l'enseignant est d'abord pensé comme un éducateur (G. Ferry, 1968, 1983).

Mais les typologies présentent aussi des discontinuités, des ruptures entre les pôles, comme s'ils étaient non seulement hétérogènes mais incompatibles, voire antagonistes ; trois entrées, qui souvent se recoupent, favorisent une telle lecture.

- Lorsque la typologie met en jeu une définition distinctive des identités des enseignants, qu'elle soit en termes de place dans la division sociale du travail, de culture professionnelle, de finalité du métier (G. Ferry, 1968; A. Prost; M. Haberman; R. Bourdoncle, 1990; W. Doyle; OCDE; M. Altet; M. Tardif; S. Keiny).
- Lorsque la typologie est construite sur la nature et l'origine des savoirs et savoir-faire professionnels, il y a rupture entre les modèles « académiques », « artisanal » et « sciences appliquées » en particulier.
- Lorsque la typologie met en jeu des « lieux » ou des instances de formation, c'est-à-dire les positions institutionnelles d'acteurs de la formation (A.M. Huberman, 1978, W. Doyle, 1990, pour les USA; R. Bourdoncle, 1994b, pour la France) : universitaires enseignant des « disciplines d'enseignement » ou d'autres disciplines, formateurs de terrain, formateurs non-universitaires d'instituts de formation, etc., ont, majoritairement, tendance à promouvoir des modèles différents, typés, affirmant des ruptures plus que des continuités.

Examinons plus en détail chacun de ces pôles.

■ Le pôle académique

Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension; l'enseignement secondaire traditionnel en est un exemple caractéristique, ce qui n'exclut pas des versions plus modernistes de cette conception (7).

On constate bien évidemment des variantes selon les pays. Ainsi il est de tradition aux USA qu'une part de la formation pédagogique des enseignants du second degré ait lieu à l'Université (H. Judge, 1991), au sein du cursus académique; de même, l'« universitarisation » de la formation des enseignants du premier degré, particulièrement en Amérique du Nord, conduit à un élargissement de ce modèle, qui peut admettre une part importante d'enseignements non-disciplinaires, en particulier didactiques et pédagogiques, de moindre prestige cependant. Il n'en reste pas moins que le modèle se fonde sur la *transmission de connaissances* (M. Carboneau, 1993).

L'unité apparente de ce modèle masque de fait une grande variété de cursus et de dispositifs de formation. M. Haberman note cependant que toutes les institutions proposant des formations académiques longues développent une rhétorique de la « *libération de l'esprit* » de l'individu par une éducation *libérale*, c'est-à-dire désintéressée, et que ces formations procurent un statut social plus élevé que la plupart des autres filières existantes (8).

7 - Cf. par exemple Y. Bertrand (1990).

8 - Cela tient en partie au fait que, pour de nombreux étudiants aux USA, l'inscription dans de telles formations académiques s'effectue après un cursus dans un « *undergraduate liberal arts college* » qui délivre un diplôme d'enseignant.

Institutionnellement, ce modèle académique peut aussi se coupler à d'autres modèles, en particulier au modèle artisanal, lorsque la formation comporte une partie pratique qui vient après la formation académique qualifiante.

■ Le pôle artisanal

Il se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. La formation « prépare les candidats aux pratiques et normes prédominantes de la classe et de l'école (9). » Il s'agit sans doute, en ce qui concerne l'intériorisation de normes et la reproduction de pratiques, d'un « conservatisme social » ; mais si la formation se centre sur les éléments de métier et les techniques que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel, c'est parce que les enseignants sont confrontés à des situations toujours singulières, et que leur travail est ambigu et incertain : c'est à la fois un « bricolage » (10) et une confrontation à des « dilemmes pratiques » (11), c'est-à-dire à des situations présentant des enjeux d'égale importance, mais incompatibles et en compétition.

La formation vise l'instauration d'*habitus spécifiques*, dispositions développées par la pratique et l'expérience : l'*apprentissage imitatif* est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts. En effet, remarque R. Bourdoncle (1994b), un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre : la personne expérimentée aménage doucement les situations pratiques de formation, en adaptant le travail et en indiquant comment procéder. L'expérience, relève S. Feiman-Nemser, est alors source de connaissances et moyen de formation.

Ce modèle artisanal présente lui aussi de multiples variations : variations dans les fondements ; d'ordres pratique et épistémologique, mais aussi idéologique et politique ; variations dans la conception de l'exercice professionnel ; variations dans les situations de formation, les parts respectives de la formation expérientielle et de celle consacrée à l'acquisition de techniques de transmission pouvant fortement changer d'un dispositif ou d'une institution à l'autre.

19

■ Le pôle des sciences appliquées et des techniques

Cette orientation s'appuie sur la recherche de fondements scientifiques pour l'enseignement et/ou sur des démarches d'analyse du « poste de travail », qui décomposent les activités d'enseignement en fonctions et tâches. Apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, des principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ou techniques (12) ; ce modèle promeut donc une rationalité

9 - Doyle.

10 - Au sens où l'a développé P. Perrenoud dès 1983.

11 - M. Lampert (1985).

12 - Cf. la revue critique de K.M. Zeichner (1990) sur l'évolution, dans les pays anglo-saxons, des conceptions des savoirs qui sont sensés fonder la pratique, et en particulier la prise en compte des processus cognitifs au sein de ce modèle.

instrumentale et tend généralement à privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur.

Ce modèle recouvre cependant des conceptions variées, voire antagonistes, de la professionnalité, et des dispositifs de formation très diversifiés ; on peut ordonner cette diversité autour de trois problèmes : le développement de stratégies de reproduction vs de rupture ; la promotion ou la critique de modèles fonctionnalistes dans la formation ; le degré d'initiative de l'enseignant en exercice, dont les deux extrêmes peuvent être les figures du technicien vs du preneur de décision (13), voire du clinicien.

■ Le pôle personnaliste

Il place l'élève-professeur au centre du procès de formation, car, apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience (14). On parle d'investigation existentielle, d'expérience herméneutique et de formation expérientielle (COPIÉ), dans laquelle vivre c'est « être en recherche » et donc apprendre et se construire (15).

Il s'agit, à terme, d'optimiser le sens de l'efficacité personnelle, et, pour cela, de développer à la fois la maturité psychologique, « *l'estime de soi et la considération pour autrui* » (16), de clarifier les valeurs de chacun, de découvrir son propre style, et, peu à peu, de s'intéresser au développement humain, aux conditions et contextes favorisant apprentissages (17) et développement.

Les dispositifs de formation, multiples, s'organisent très souvent autour de la notion de projet.

Les variations portent également sur des orientations différentes :

- privilège de la découverte de soi-même vs des attentes sociales ou des modes de fonctionnement existants ;
- privilège de la continuité vs de la rupture, de l'expérience professionnelle et de l'insertion rapide vs de l'expérience humaine et sociale ;
- choix de références fondamentales diverses, d'inspirations psychanalytique, psychosociologique, etc.

13 - « *Teacher as decision maker.* »

14 - S. Keiny (1994) (« *What we have to discover is the inside feeling of teaching* ») ; l'auteur fait référence à C. Rogers, comme le font G. Ferry, 1983, K.M. Zeichner, L. Paquay.

15 - G. Adamczewski parle « *d'autoconstruction de soi* » (1988).

16 - G. Adamczewski.

17 - G. Ferry parle de « *didactique situationnelle* » (1983).

■ Le pôle de l'acteur social / critique

Il combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle : pour S. Feiman-Nemser, il est porteur à la fois d'une conception optimiste de l'éducation, qui doit contribuer à la formation d'un nouvel ordre social, et d'une condamnation des systèmes éducatifs existants, instruments de maintien des inégalités sociales et politiques ; l'enseignant doit donc être un éducateur et un militant politique, ou, plus simplement, « un citoyen engagé dans la communauté et l'école » (18).

De fait, dans l'enseignement comme dans la formation, il y a un consensus sur l'importance de promouvoir les valeurs démocratiques de justice et d'égalité, sur la nécessité de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les aider à construire leur identité, en liant les activités propres à l'école et leur expérience familiale et sociale, en ouvrant l'école sur les problèmes contemporains de société.

Ce modèle présente des différenciations internes ; elles s'organisent principalement autour de quatre thèmes, qui paraissent donner lieu, en général, plus à des différences d'accentuations qu'à des divergences principielles : l'importance des études générales ; une finalité tantôt centrée sur le développement des personnes, tantôt centrée sur la transformation des institutions ; une « posture » plutôt activiste ou plutôt critique ; une participation plus ou moins critique à la vie de l'établissement.

■ Le pôle du « professionnel »

À un premier niveau d'analyse, le modèle du professionnel se dilue, selon deux types d'interprétations au moins.

En un premier sens, le modèle du professionnel n'existe pas, ou presque plus, en tant que tel, parce qu'il représente l'excellence de chacun des autres modèles. Le « professionnel », caractérisé comme un « praticien réfléchi », est un vêtement « moderne » convenant tout autant à une tradition rénovée qu'à une épistémologie prenant quelque distance par rapport à des approches purement behavioristes. P. Perrenoud (19) a montré que la professionnalisation ne se réduit pas à la seule attitude réfléchie ou réflexive de l'enseignant en tant que personne : elle engage une transformation structurelle d'un corps de métier.

En un second sens, le modèle du professionnel est également nié, lorsqu'il est construit comme la synthèse des autres modèles, figure idéalisée mais sans doute inaccessible des « différentes facettes » (20) du métier ; une telle approche a certes le mérite d'articuler d'une part l'aspect pluridimensionnel du métier et l'existence d'une demande sociale très forte quant à la scolarisation, et d'affirmer d'autre part qu'il n'est pas de modèle providentiel qui balaierait les anciens. Une telle position ne semble cependant pas suffisante pour définir à elle seule la consistance éventuelle du « modèle professionnel ».

18 - M. Haberman (1989).

19 - (1993d).

20 - L. Paquay (1994).

Quatre thèmes permettent de regrouper les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel.

1. Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre

Par là même, il opère un renversement de perspective par rapport au modèle académique ; l'ancien postulat, selon lequel il suffit de bien maîtriser les savoirs disciplinaires pour bien les enseigner et, qu'en conséquence, ils soient appris, ne va plus de soi. Si l'enseignement est un « métier », il met en œuvre une professionnalité qui porte spécifiquement sur « la transaction » pratique, dans toute sa complexité, que constitue le processus enseigner-apprendre (21).

Par définition, il s'écarte de même des conceptions qui centrent l'exercice professionnel sur d'autres activités ou des champs plus vastes, tels l'épanouissement de l'enfant ou les transformations de la société ; ce n'est pas que ces finalités soient absentes de l'horizon du modèle professionnel, mais elles ne définissent pas la spécificité de l'enseignement proprement dit, le diluant dans des ensembles plus vastes, tels celui des éducateurs ou des travailleurs sociaux.

2. Le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel

Ces savoirs et compétences sont élaborés par les enseignants eux-mêmes, par des praticiens experts dans leur domaine, et, issus de pratiques contextualisées, peuvent être (plus ou moins) formalisés (22). Une telle affirmation, parce qu'elle renvoie à l'expérience professionnelle, rapproche sans doute les modèles de l'artisan et du professionnel. Il ne s'agit cependant pas d'un rejet des savoirs théoriques, tels ceux sur lesquels s'appuie le modèle académique et/ou ceux élaborés par les sciences sociales et humaines ; les typologies présentent ces savoirs comme nécessaires mais non suffisants, et, en ce sens, une « académisation » de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel (23).

3. Pour le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples

W. Doyle (24) a mis en évidence le fait que l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements, la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique

21 - N.R. Bernier, A.E. McClelland (1989).

22 - M. Altet (1994c).

23 - R. Bourdoncle utilise le terme d'« académisation » de la formation pour indiquer un rapprochement avec l'enseignement supérieur, en termes de niveau de recrutement, de qualification et de centration sur les savoirs académiques (1994a).

24 - (1986). Cf. R.J. Yinger (1986).

de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un *modus vivendi*. Contrairement au technicien, l'enseignant ne peut prétendre au contrôle instrumental de son « objet », ne peut utiliser que des techniques limitées, mais en revanche il est confronté à « un objet qui se donne à la fois comme individu et groupe susceptibles d'agir et de réagir à ses actions » (25). En conséquence, on peut affirmer, en suivant P. Perrenoud, que la formation doit abandonner la fiction d'une maîtrise rationnelle de la pratique (26). G. Jobert en conclut que le rapport conflictuel technicité / indétermination est caractéristique d'une dynamique de professionnalisation (27). Si les enseignants sont confrontés à de telles situations complexes, toujours singulières, et si la dimension interactive est constitutive de leur pratique, on comprend qu'à une charte de la qualité ou du travail bien fait, dont pourrait se prévaloir un technicien, se substitue une éthique de la responsabilité (28).

4. Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants »

Il affirme la possibilité et la nécessité d'un processus croissant de rationalisation de savoirs et de savoir-faire issus de pratiques contextualisées (29), sans méconnaître pour autant les dimensions interactives de la pratique professionnelle. Ce développement d'une logique instrumentale, caractéristique ancienne des professions constituées, peut évidemment conduire tant à la recherche d'une standardisation de l'exercice professionnel qu'à l'illusion d'une maîtrise rationnelle de la pratique. Pour que celle-ci ne se réduise pas à l'application d'un savoir élaboré par ailleurs, pour que les savoirs formalisés ne soient pas seulement des discours qui « surplombent » la pratique, l'articulation théorie-pratique doit construire des ponts étroits entre praticiens et chercheurs, peu développés à l'heure actuelle (30), ce qui tend à fragiliser le modèle du professionnel.

L'articulation théorie-pratique suppose la reconnaissance de l'irréductibilité de la pratique. Le « savoir enseigner » et ce que la littérature regroupe en particulier sous le terme de savoir-faire, est irréductible à tout savoir, bien sûr savoirs déclaratifs,

25 - M. Tardif (1993b).

26 - (1988); ainsi une pédagogie de maîtrise, généralisée, devient une « utopie rationnaliste » (1988b).

27 - (1985). Les notions de technicité et d'indétermination sont reprises de H. Jamous et B. Peloille (1970).

28 - L. Darling-Hammond (1990); P. Perrenoud (1993a); M. Tardif (1993a); M. Altet (1994a); L. Paquay (1994).

29 - M. Altet (1994c).

30 - P. Perrenoud (1993d), conclusion; P. Gillet (1987); M. Perron (1991); J.A. Roy (1993). J.A. Ross, examinant le développement aux USA, des *Professional Development Schools* (une centaine depuis la fin des années 1980), relève que la « longue et souvent douloureuse saga des relations école-université » est souvent constituée d'événements manqués (1995).

mais également savoirs procéduraux et contextuels (31) : l'action ne se dissout pas dans la connaissance, et, si les savoirs sont des formations discursives, toute pratique sociale n'est pas nécessairement un savoir.

Un certain nombre d'auteurs ont tenté de penser cette irréductibilité de la pratique : M. Tardif (1993) s'appuie sur les notions de *discernement* et d'*habitus* ; F.V. Tochon (1993) utilise les notions de *pont de jonction focal* et d'*abduction* ; M. Altet s'appuie sur les notions de *schèmes*, et de *savoir en usage* tel que le définit G. Malglave (1990) ; P. Perrenoud reprend à son compte la notion d'*habitus*, telle que la définit P. Bourdieu, etc.

Tout comme les autres modèles, il présente, selon les auteurs, un certain nombre de variations ; certaines concernent la constitution même de la professionnalité, organisée en particulier autour de trois couples d'oppositions dont l'un des termes est plus ou moins privilégié :

- L'importance des savoirs formalisés, transmissibles, en particulier issus de la recherche vs le caractère irréductible de l'expérience, de l'*habitus*, des attitudes et savoir-faire pragmatiques.
- Le degré de rationalisation possible de l'activité professionnelle, sa dimension instrumentale vs la dimension d'interaction.
- L'importance de la réflexion critique vs l'adhésion à une idéologie du service de l'intérêt général qui se veut apolitique.

La professionnalisation de la formation des enseignants engage donc une conception de l'exercice professionnel, des savoirs et des compétences qu'il requiert. Elle définit d'abord l'objet même de cet exercice (la « transaction pratique d'enseignement »), en constituant un espace propre à la professionnalité, dont l'accès, le contrôle, la fermeture deviennent des enjeux sociaux importants. Ce découpage de l'activité sociale postule l'existence de savoirs et de savoir-faire spécifiques, transmissibles, liés à ce segment particulier : il s'agit, dans une première approche, des connaissances scientifiques ou des savoirs académiques, du traitement didactique de ces savoirs, des savoirs et des méthodes pédagogiques de gestion de la transmission. L'analyse montre cependant que cette transaction d'enseignement ne relève pas que d'une rationalité de type instrumental, bien au contraire : elle met en jeu des logiques d'action dont on a dit qu'elles sont multiples, le résultat n'étant pas certain et le succès ne dépendant pas que d'un calcul efficace des moyens à mettre en œuvre. Dès lors, la construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la dimension pratique, et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissance, développer un *habitus réflexif*, en s'appuyant en particulier sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une réflexion éthique dans la formation.

31 - Selon une catégorie de J.R. Anderson : « savoir quand et où ».

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI G. (1988). – « Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie », *Recherche et formation*, n° 3, pp. 5-18.
- ALTET M. (1991). – *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*, recherche pour l'habilitation, Université de Nantes.
- ALTET M. (1994a). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1994c). – *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs et adaptation, le savoir analyser*, Symposium du Réseau Education Formation (REF), Louvain-la-Neuve, septembre 1994 ; à paraître, Bruxelles, de Boeck, 1995.
- BERTRAND Y. (1990). – *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, INRP, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. » 1. « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 105, pp. 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994a). – *L'université et les professions – Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP et L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1994b). – « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, n° 13, pp. 77-96.
- COPIE (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) (1979). – *Les cahiers du COPIE* ; vol. 1 : « Formation des enseignants, problématique – orientations – perspectives » ; vol. 3 : « Expériences nord-américaines » ; Ministère des affaires étrangères de France et Ministère des affaires intergouvernementales du Québec.
- CARBONNEAU M. (1993). – « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- DARLING-HAMMOND L. (1990). – « Teachers and Teaching : Signs of a Changing Profession », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 267-290.
- DOYLE W. (1990). – « Themes in Teacher Education Research », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 3-24.
- FEIMAN-NEMSER S. (1990). – « Teacher Preparation : Structural and Conceptual Alternatives », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 212-233.
- FERRY G. (1968). – « L'enseignant "éducateur" – Points de repère concernant la formation éducative des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 3, pp. 18-30.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- HABERMAN M. (1989). – « The Influence of Competing Cultures on Teacher Development », in M.L. Holly, C.S. McLoughlin (Eds), *op. cit.*, pp. 55-75.

- HARNETT A., NAISH M. (1980). – « Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers : Explorations in the sociology of the school », in P. Woods (Ed), *Teacher strategies*, London, Croom Helm, pp. 254-274.
- HENSLER H. (dir) (1993). – *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Université de Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP.
- HOLLY M.L., McLOUGHLIN C.S. (Eds) (1989). – *Perspectives on Teachers Professional Development*, Philadelphia, The Falmer Press.
- HOUSTON W.R., HABERMAN M., SIKULA J. (Eds) (1990). – *Handbook of research on teacher education – A project of the Association of Teacher Educators*, Association of Teacher Educators, New York, Macmillan Inc.
- JAMOUS H., PELOILLE B. (1970). – « Professions or self-perpetuated systems? Changes in the French university-hospital system », in J.A. Jackson, *op. cit.*
- JOBERT G. (1985). – « Processus de professionnalisation et production du savoir », *Éducation permanente*, n° 80, pp. 125-145.
- JOYCE B. (1975). – « Conceptions of man and their implications for teacher education », in K. Ryan (Ed), *Teacher education (74th yearbook of the National Society for the Study of Education)*, Chicago, University of Chicago Press, part. II, pp. 111-145.
- KEINY S. (1994). – « Constructivism and teachers' professional development », *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, n° 2, pp. 157-167.
- KENNEDY M.M. (1987). – « Inexact sciences : Professional education and the development of expertise », in E. Rothkopf (Ed), *Review of Research in Education*, Washington, D.C., American Educational Research Association, vol. 14, pp. 133-167.
- KETELE J.M. de (1979). – « La formation des enseignants : les modèles existants. Proposition d'une conception de synthèse », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, Caen, CERSE, pp. 37-58.
- LAMPERT M. (1985). – « How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice », *Harvard Educational Review*, n° 55, pp. 178-194.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants – Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- LESNE M. (1977). – *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- LESSARD C., LAHAYE L., TARDIF M. (1988). – « Des approches sociologiques de la formation des maîtres », *Recherche et formation*, INRP, n° 4, pp. 51-66.
- LITTON D.P., ZEICHNER K.M. (1991). – *Teacher education and the social conditions of schooling*, New York, Routledge.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MELLOUKI M., TARDIF M., GAUTHIER C. (dir) (1993). – *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- OCDE (1990). – *L'enseignant aujourd'hui, ses missions, sa place, son avenir*, Paris, OCDE.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? », *Recherche et formation*, n° 15, pp. 7-38.
- PERRENOUD P. (1983). – « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, n° 2, pp.198-212 ; republié in P. Perrenoud, 1994.

- PERRENOUD P. (1988). – « La formation des maîtres ou l'illusion du *Deus ex machina*. Réflexions sur les rapports entre l'*habitus* et la pratique », in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*, Cousset (Fribourg), DelVal; republié in P. Perrenoud, 1994.
- PERRENOUD P. (1988b). – « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? », in M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- PERRENOUD P. (1993a). – « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), XIX-1, pp. 59-76.
- PERRENOUD P. (1993d). – « L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant »; conférence donnée au Séminaire de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), Barcelone.
- PROST A. (1983). – « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? », in W. Frijhoff (éd.), *L'Offre d'école*, Paris, Publications de la Sorbonne et INRP, pp. 357-369. Repris in A. Prost, 1992, ch. 3.
- PROST A. (1985). – *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil.
- PROST A. (1992). – *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- ROSS J.A. (1995). – « An essay-review of Professional Development schools : schools for developing a profession », *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 2, pp. 195-201.
- ROY J.A. (1993). – « Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin – La recherche au service de la formation des maîtres », in H. Hensler, *op. cit.*, pp. 27-52.
- TARDIF M. (1993). – « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », in M. Mellouki et alii, *op. cit.*, pp. 23-47.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- YINGER R.J. (1986). – « Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 2, n° 3, pp. 263-282.
- ZEICHNER K.M. (1983). – « Alternative paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, n° 34 (3), pp. 3-9.
- ZIMPHER N., HOWEY K. (1987). – « Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence », *Journal of Curriculum and Supervision*, n° 2 (2), pp. 101-127.



DU VOIR AU FAIRE LE TRAJET DE LA VIDÉO-FORMATION (1)

GÉRARD MOTTET*

Résumé

Les pratiques de vidéo-formation, apparues dans le contexte des écoles normales il y a un quart de siècle, constituent des exemples particulièrement significatifs de dispositifs de formation des enseignants fondés sur la conception, la mise à l'essai et l'analyse de situations d'apprentissage. Cet article retrace, dans ses grandes lignes, le développement de la vidéo-formation durant toute une période qui fut riche d'innovations et de remises en cause, grâce à l'échange permanent des idées et des pratiques. Les principales étapes y sont rappelées depuis « l'opération CFTV » jusqu'aux dernières avancées des « laboratoires d'essais pédagogiques ». De cette lecture rétrospective, faite par le principal animateur de ce mouvement, se dégage une philosophie générale de la formation, centrée sur l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action.

Abstract

The video-training practices which appeared in French teacher training colleges a quarter of a century ago, constitute particularly meaningful examples of teacher training plans, based on the conception, the testing and the analysis of learning situations. This article broadly recalls the development of video-training throughout a period rich in innovations and challenges thanks to a permanent exchange of ideas and practices. The main stages of this process are evoked, from "Opération CFTV" up to the latest advances of the "teaching experiment laboratories". This retrospective study done by the main initiator of this movement, brings out a general philosophy of training centered on the link between theory and practice.

29

* - Gérard Mottet, département « Technologies nouvelles et éducation » (INRP).

1 - Cet article est la version réduite d'un texte (à paraître en 1997) dans l'ouvrage de G. Mottet (dir.) *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Les idées ici développées ont été d'abord très rapidement exposées dans un colloque INRP « Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences françaises » (Versailles, 14-16 novembre 1990), puis davantage détaillées dans un séminaire organisé par l'Unité de recherche sur les professions de l'éducation et la formation (INRP, 8 avril 1991).

L'histoire de la vidéo-formation durant les vingt dernières années des écoles normales est un bel exemple de la façon dont un instrument modifie en retour les pratiques dans lesquelles il s'insère. Les effets de la vidéo, sur le plan de la formation professionnelle des enseignants, ont très largement dépassé les usages premiers auxquels on destinait ces moyens d'enregistrer l'image et le son. Ceux qui, parmi les professeurs d'école normale, n'y ont vu qu'un moyen d'archiver des émissions de télévision scolaire n'ont sans doute pas rencontré les mêmes problèmes que ceux qui se sont essayés à utiliser la caméra comme instrument d'observation de séquences de classe ni pris les mêmes risques que ceux qui tentaient pour la première fois de faire travailler des stagiaires sur leur propre image d'eux-mêmes en train de faire la classe.

L'histoire de la vidéo-formation n'est certes pas le développement autonome et linéaire d'un projet initial. D'emblée, dès leurs premiers tâtonnements, les pratiques d'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants sont prises dans un jeu complexe d'influences et de déterminations qui se situent au moins sur trois plans. Ces pratiques sont d'abord tributaires des possibilités techniques des instruments qu'elles utilisent : dispense-t-on d'une ou de plusieurs caméras avec régie ? peut-on travailler en différé grâce à l'enregistrement sur magnétoscope ? peut-on aller filmer dans les classes grâce à du matériel portable ? D'autre part, ces pratiques, à support technique nouveau, s'insèrent, bien sûr, dans des cadres institutionnels qui les conditionnent par leurs découpages et leurs formes conventionnelles de travail : ainsi existe-t-il déjà, au moment où s'introduisent ces nouvelles techniques, des pratiques d'observation des classes, comme il existe aussi des pratiques de prise en mains des classes par les normaliens. Enfin, ces pratiques qui tentent de s'approprier ce nouvel instrument, sont elles-mêmes déterminées par certaines conceptions, plus ou moins explicitées, de l'enseignement et, par voie de conséquence, certaines façons d'envisager la formation des enseignants. Sur ce plan, la modernité de l'outil ne garantit en rien celle de la pratique ; cependant, ceux qui en viennent à l'utiliser se trouvent, de ce fait, mis en demeure de s'expliquer, d'apporter quelques preuves d'utilité sinon d'efficacité, d'explicititer leurs démarches et les « modèles » ou principes qui les sous-tendent. Du coup, l'introduction des circuits fermés de télévision dans les écoles normales va provoquer des effets bien au-delà des « services » qu'on en attendait : source impartante de « problématisation », elle va contribuer à questionner, à mettre en débat, la formation des maîtres, à en repenser objectifs et méthodes.

L'histoire de la vidéo-formation est celle d'un cheminement collectif. Si les pratiques d'utilisation de la vidéo sont autre chose qu'un amas disparate de tentatives individuelles, c'est que précisément il leur a été donné, dès leur départ, la possibilité de s'énoncer et de se confronter au sein d'une structure, officielle et néanmoins coopérative, permettant d'assurer l'échange continu des expériences et des réflexions. Cette dimension de « collectivisation » se manifeste tout d'abord au plan des relations entre établissements : les circuits fermés de télévision ont permis, pour la

première fois, une véritable mise en réseau des écoles normales. Chaque établissement, dès lors qu'il venait de s'équiper, avait la possibilité de participer, par le biais de ses équipes de formateurs, à cette confrontation permanente des pratiques de formation. Au sein même de chaque établissement, la concertation et le travail en équipe devenaient, avec la vidéo, une nécessité; sans doute d'abord en raison de la complexité technique des installations, mais très vite surgissent des raisons d'ordre méthodologique : les projets d'utilisation de la vidéo, dès lors qu'ils visaient à s'insérer dans les programmes de formation, impliquaient le concours de multiples compétences, celles liées aux différentes disciplines, celles des maîtres-formateurs autant que celles des professeurs d'école normale. Enfin, au fur et à mesure que se développaient les expériences de vidéo-formation, s'est accentuée au niveau même des « formés » cette dimension de travail en groupe : la vidéo n'appartait pas seulement une perspective d'individualisation de la formation, elle ouvrait aussi pour les stagiaires une passibilité nouvelle d'échange et de mise en commun de leurs propres essais pédagogiques, dans leur préparation et dans leur analyse. Il n'est guère aujourd'hui de pratiques de vidéo-formation qui n'impliquent dans leurs principes méthodologiques cette médiation du groupe par laquelle s'opère, dans le prolongement même de l'objectivation que provoque la vidéo, la socialisation de l'acte d'enseigner.

OPÉRATION CFTV

Tout commence à prendre forme au seuil des années 70. Avec un plan de formation initiale porté à deux ans, les écoles normales départementales se voient alors confirmées dans leurs missions de formation professionnelle. Bientôt, dès 1972, va se mettre en place la formation continuée des instituteurs en exercice. C'est dans ce contexte que les Conseils généraux vont, les uns après les autres, doter leurs écoles normales de circuits fermés de télévision (CFTV), équipements modernes qui leur permettront de remplir leurs nouvelles missions. S'appuyant sur les expériences étrangères connues et surtout sur celles qui, en France (2), ont déjà commencé d'explorer quelques voies dans ce domaine, notamment au Centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud, l'Inspection générale de la formation des maîtres (3) organise, à cette époque, à l'adresse des directeurs d'école normale, toute une série d'actions de sensibilisation. Elles commencent en 1970 : c'est le véritable coup d'envoi de l'opération CFTV. Ces actions n'ont pas seulement pour objet d'informer sur les niveaux d'équipement et leurs fonctionnalités respectives, sur l'éventail des perspectives de

2 - L'école normale académique de Lille, équipée dès 1964, a constitué le premier terrain d'expérimentation.

3 - Citons surtout A. Biancheri et R. Duma.

formation que ces équipements rendent possibles, elles visent déjà à développer un esprit de coopération et d'échange entre les établissements (4).

Menées de manière concertée par l'équipe du CAV de Saint-Cloud (5) et la division « Formation » de l'OFRATEME, ces actions de formation, conduites durant une semaine au sein même des établissements nouvellement équipés, se poursuivront jusqu'en 1978. D'abord centrées sur la prise en mains du matériel, sur les règles à suivre en matière de préparation des enregistrements, elles vont progressivement évoluer vers une formation méthodologique des formateurs, les encourageant à se lancer dans des pratiques d'analyse de situations, d'autoscopie, de micro-enseignement, pratiques qui précisément étaient en cours d'essai et de développement dans les autres écoles normales, déjà engagées dans le processus.

Car telle est bien la caractéristique majeure de cette opération : engager les écoles normales dans un processus collectif de recherche-innovation visant à renouveler les pratiques de formation des maîtres. À l'origine, point de doctrine, ou très peu : tout se résume en cette note du 10 janvier 1972 intitulée « Recommandation relative aux circuits fermés de télévision pour la formation des maîtres ». Et puis, événement capital, est créé le 27 mars 1973, par arrêté ministériel, un « Comité de coordination chargé d'assurer le développement des actions entreprises pour la formation des professeurs d'école normale aux emplois des techniques modernes d'éducation et notamment des techniques audiovisuelles », instance qu'on prendra bien vite l'habitude d'appeler « Comité de coordination des écoles normales ». Prévu à l'origine pour mettre en synergie, au bénéfice de la formation des maîtres, les différentes compétences institutionnelles existantes en matière de « techniques modernes d'éducation », tout en les articulant à l'Administration centrale, son principal effet sera d'instaurer entre les équipes de formateurs un véritable réseau coopératif leur permettant d'échanger en permanence leurs expériences et leurs réflexions. Sont assignées à ce Comité les missions suivantes :

« - organiser une liaison régulière avec - et entre - les écoles normales équipées en matériels audiovisuels, les centres régionaux de recherche et de documentation pédagogiques, les écoles normales en instance d'équipement ;
- normaliser les équipements au sein des académies ;
- organiser le développement des actions de formation, la confrontation permanente des recherches en formation et des expérimentations (notamment l'organisation de la circulation de documents écrits et audiovisuels), la constitution et la diffusion de dossiers pédagogiques et techniques et utilisant les différents médias. »

4 - Voir, par exemple, l'allocation de l'Inspecteur général A. Biancheri du 4 juin 1970 aux directeurs d'école normale, ainsi que la note du 10 janvier 1972 (BOEN). Le n° 18 de la revue *Média* (décembre 1970) rend compte, sous le titre « Un message aux messagers », du premier stage de sensibilisation des directeurs d'école normale.

5 - M. Fauquet, S. Strasfogel, C. Schlienger, J.J. Renault et S. Lacroix. Cf. *Média*, n° 48, sept. 73.

Grâce à cette mise en réseau « l'opération CFTV » allait prendre toute son ampleur. Dès 1973, avec la mise en place de séminaires nationaux puis régionaux (6), les utilisateurs des circuits fermés de télévision, paraissaient s'orienter dans trois directions sensiblement différentes. Si la vidéo permet l'observation de situations et de compartements, elle permet aussi de produire et d'exploiter des documents à intention didactique, elle peut être également un moyen d'expression et de communication. Ainsi, comme le met en évidence le tout premier bulletin de liaison *Formation des maîtres* (7), à côté de la vidéo-formation, en tant que méthodologie d'analyse à visée référentielle ou réflexive, s'annoncent d'autres voies d'utilisation de la vidéo. Les formateurs l'utilisent aussi pour produire, ou faire produire par leurs stagiaires, des documents didactiques ; ils sont encore peu nombreux car les moyens de montage sont relativement rudimentaires et les copies souvent de qualité médiocre : cette direction conduira plus tard à l'opération « Réseau », opération qui visera, entre autres, à échanger entre les établissements les documents produits, à recueillir les réactions des utilisateurs et ainsi, par effet en retour, à réfléchir sur les conditions de transmissibilité d'un document. Une autre voie d'utilisation de la vidéo, encore timide dans les débuts, incitera les formateurs à réintégrer dans leur approche les moyens audiovisuels dits « légers » : il s'agit d'abord, par des pratiques sémiotiques d'analyse et d'expression, de former les stagiaires à l'audiovisuel, il s'agira plus tard de les amener à introduire dans leurs classes les langages de l'image ; ce sera l'opération « Média-langages », à laquelle seront associées plusieurs centaines de formateurs. L'opération CFTV aura été ainsi un déclencheur. En 1980, quand « Média-formation » prend la relève du Comité de coordination, on ne parle plus de circuits fermés de télévision, mais de technologie éducative, de centres de ressources, de multimédia, de vidéo-formation ou encore de laboratoires d'essais pédagogiques. Les matériels ont évolué, les pratiques se sont diversifiées, et les cadres institutionnels ont de nouveau changé.

33

De toutes les pratiques initiales d'utilisation de la vidéo, ce sont incontestablement celles que l'on rassemble aujourd'hui sous le terme générique de « vidéo-formation » qui s'avèreront à la fois les plus originales mais aussi les plus dépendantes des fluctuations institutionnelles. La vidéo-formation elle-même enferme une pluralité de pratiques, pour ne pas dire de « méthodologies », qui ont toutes en commun de retentir sur le processus même de formation. Ainsi, dès le second bulletin de liaison (8), les pratiques de vidéo-formation se confrontent au sein de trois probléma-

6 - Ces séminaires permettent, selon les mots d'A. Biancheri, « de récupérer, de mettre en forme et d'élucider l'énorme expérience qui s'approfondit ainsi aujourd'hui au sein des écoles normales », « Circuits fermés de télévision et écoles normales », in *Les amis de Sèvres*, n° 3, septembre 1975.

7 - S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 1, Ofrateme, 1975. Voir aussi *Média*, n° 75-76, décembre 1975.

8 - S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 2, Ofrateme, 1976.

tiques différentes : l'analyse des besoins en formation, l'analyse des situations éducatives, le micro-enseignement. Déjà, comme on le voit, ce ne sont plus des utilisations de la vidéo que l'on présente et discute, mais des « dispositifs de formation », c'est-à-dire des systèmes où viennent s'articuler de manière dynamique, autour de l'instrument vidéo, tout un ensemble de médiations et de supports de travail.

De la vidéo « passe-muraille » qui permet de voir sans être vu jusqu'à la vidéo-processus qui s'incorpore au faire comme une capacité d'analyse et de régulation, le trajet de la vidéo-formation dans les écoles normales fut sinueux et parsemé d'embûches. Le chemin parcouru donne aujourd'hui tout son sens à ce défi qu'A. Biancheri décelait déjà dans les premiers pas de la vidéo-formation : « *Mais qui saura circonscrire à l'avance les processus d'invention qui peuvent s'instaurer aujourd'hui dans les écoles normales ?* » (9)

LES ÉTAPES DE LA VIDÉO-FORMATION

En l'espace d'une quinzaine d'années, de 1969 à 1986, les écoles normales subissent une véritable mutation. C'est précisément dans cet intervalle que naît, se développe et s'achève la vidéo-formation dans l'ensemble du réseau des écoles normales. À première vue, il n'est pas facile de reconstruire les grandes lignes d'évolution qui parcourent cette histoire et les changements majeurs qui en marquent les étapes. La première raison en est que les utilisations des circuits fermés de télévision, n'étant pas réglées d'avance par des prescriptions officielles, vont donner lieu à un intense foisonnement d'expériences. La deuxième raison en est que les établissements n'avancent pas d'un même pas : les décalages sont importants, aussi bien sur le plan des équipements que sur celui des usages. Il faudra environ une dizaine d'années pour que toutes les écoles normales soient dotées de matériel vidéo. Et, une fois équipées, elles ne vont pas, non plus, s'engager dans les mêmes voies, ni explorer les mêmes domaines de pratiques. Mais les traces de ces pratiques et des réflexions qu'elles suscitaient existent : constamment, durant cette période, les expériences se sont échangées, confrontées, et tous les séminaires du CCEN puis de Média-formation, tous sans exception ont donné lieu à des bulletins de liaison, de plus en plus consistants, organisés autour de problématiques de mieux en mieux cernées. Ces documents écrits, qui ont largement été diffusés dans le réseau des écoles normales, ne sont pas seulement des témoignages qui reflètent une histoire, ils ont contribué à la façonner, à la précipiter. On trouve aussi un écho de ce mouvement collectif dans plusieurs écrits, à destination d'un plus large public (10).

34

9 - Cf. « Circuits fermés de télévision et écoles normales », *op. cit.*

10 - Par exemple, G. Mialaret, *La formation des enseignants*, PUF, QSI, 1977, chap. 7 ; D. Zay, « L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, INRP, 1983, pp. 13-31 ; G. Ferry, *Le trajet de la formation*,

On peut distinguer, dans ces évolutions collectives des pratiques de vidéo-formation, cinq étapes principales, au cours desquelles les apports méthodologiques vont s'échelonner en vagues successives, se superposer, entrer en complémentarité, et s'intégrer peu à peu dans des perspectives plus larges. Nous les caractériserons par les appellations suivantes :

- l'observation des classes,
- l'autoscopie,
- le micro-enseignement, première manière,
- le micro-enseignement, deuxième manière,
- les laboratoires d'essais pédagogiques.

Les quatre premières de ces périodes se caractérisent chacune par l'émergence d'un mode de formation nouveau qui entre en « débat » contradictoire avec les orientations qui précèdent : ainsi, la confrontation initiale entre observation directe et observation par CFTV en annonce d'autres, entre hétéroscopie et autoscopie, puis entre autoscopie et micro-enseignement ; apparaît alors une différence d'orientation qui se fait jour entre deux formes de micro-enseignement. Enfin, se dessine, au moment de la mise en place, en 1979, du nouveau plan de formation, un cadre méthodologique nouveau qui reprend et rééquilibre tous les apports antérieurs en fonction des nécessités de la formation. Ainsi, d'étape en étape, se construisent, autour de l'outil vidéo, des dispositifs novateurs dont la structuration autant que la souplesse croissantes leur permet de s'intégrer de mieux en mieux aux contextes de formation. La vidéo va devenir, chemin faisant, cet « instrument polémique » au travers duquel se repensent les enjeux, les principes et les méthodes de la formation des enseignants (11). Évoquant les développements de la vidéo-formation dans les écoles normales, M. Linard souligne justement que « ce glissement de la pratique de l'outil à la réflexion sur les méthodes, les objectifs et les principes mêmes à la base de la formation qui l'utilise, donne un exemple intéressant d'enclenchement d'innovation. » (12)

35

1. L'observation des classes

Au début des années 70, la télévision en circuit fermé ne se limite plus à transmettre en direct ce qui est filmé, les magnétoscopes permettent désormais une observation en différé et donc, si nécessaire, une répétition de l'observation. Les pratiques

Dunod, 1983 (pp. 72-77) ; M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, PUF, 1988 (pp. 257-268) ; M. Altet et J.D. Britten, *Micro-enseignement et formation des enseignants*, PUF, 1983 (chap. V. « Place du micro-enseignement dans la formation des enseignants », pp. 202-223).

11 - G. Mottet, *Bulletin de liaison*, n° 5, 1979. Expression citée par G. Ferry, *op. cit.*

12 - M. Linard, *l. Prax, Images vidéo, images de soi...*, Dunod, 1984, p. 19.

d'observation des classes (13) permettent de relier, dans la formation des maîtres, les apports théoriques aux réalités du terrain. Elles présentent cependant une double difficulté : elles sont difficiles à organiser sur le plan matériel, et difficiles à encadrer, à guider, car d'une part comment savoir à l'avance ce qu'on va voir, et d'autre part, même quand les stagiaires sont tous rassemblés dans la même classe, comment savoir s'ils ont bien vu la même chose?... On soupçonne alors tout l'intérêt que peut présenter l'enregistrement vidéo d'une séquence de classe pour placer les stagiaires dans de meilleures conditions d'observation et d'analyse.

Peu à peu se dégagent, avec l'expérience, les apports spécifiques de l'enregistrement vidéo, qui vont changer les problématiques de l'observation de classes. La leçon enregistrée devient un « document », une inscription stable, on peut lui appliquer des grilles d'observation, même sans être un observateur chevronné (14). Elle commence à perdre ainsi son statut de modèle à imiter pour devenir un objet d'étude que l'on examine à distance. L'on en vient aussi nécessairement à se poser la question de ce qu'il y a à voir, et pas seulement à entendre, dans une situation pédagogique. Et puis, que veut-on analyser au juste de cette situation ? Quels sont les observables pertinents ?

Autant de questions qui vont amorcer de sensibles évolutions dans la façon de regarder l'acte d'enseignement. D'une centration sur les contenus de la leçon, l'intérêt se déplace bientôt sur la mise en situation, sur les interactions, sur les comportements. Dès lors, la vidéo apparaît surtout comme un instrument pour apprendre à observer. Quand les matériels seront devenus plus maniables, ce seront les stagiaires eux-mêmes qui filmeront, et non plus seulement les formateurs ou les spécialistes audiovisuels. Le rôle structurant du formateur aura été en partie délégué à l'instrument.

2. L'autoscopie

Cependant que se développent les pratiques d'observation de classes par circuit fermé de télévision, se mettent en place d'autres pratiques qu'on désigne alors du terme d'autoscopie. Apparaît peu à peu sous cette appellation toute une variété de situations de formation dans lesquelles la vidéo va jouer un rôle essentiel de feedback (15). C'est à partir de 1972 qu'on note les premières tentatives faites dans les

13 - Cf. M. Fauquet et S. Strasfogel, *L'audiovisuel au service de la formation des enseignants*, Delagrave, 1972.

14 - Les grilles d'observation et plans d'analyse, mis au point par les chercheurs (cf. De Landscheere, *Comment les maîtres enseignent*), suscitent à cette époque, un vif intérêt, qui se maintiendra jusque vers 1977, au moment où paraît l'ouvrage de M. Postic, *Observation et formation des enseignants*.

15 - M. Linard, *Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe*, Thèse de 3^e cycle, Paris X Nanterre, octobre 1973.

écoles normales. L'autoscopie fait alors l'objet de nombreux débats : les uns portent sur sa réelle efficacité pour modifier les comportements, les autres sur les dangers psychologiques qu'une telle pratique comporte pour l'individu (16).

Avec l'autoscopie s'introduit ce qui fait toute la spécificité de la vidéo : ses usages réflexifs. L'observation ne porte plus sur des réalités extérieures mais sur son propre comportement ; la vidéo invite à établir un lien entre les intentionnalités que l'on manifestait en cours d'action et les conduites telles qu'on peut, après coup, les observer de l'extérieur. Cette dissociation peut déclencher des prises de conscience, elle peut aussi être source de blocages ; aussi ces pratiques d'auto-confrontation ont-elles toujours été associées à un principe de volontariat. Ont été par ailleurs introduites un certain nombre de médiations pouvant offrir des garanties tout à la fois psychologiques et méthodologiques : tant en ce qui concerne les modalités du filmage que celles de l'exploitation de l'enregistrement. Il est clair que cet usage de la vidéo amène les formateurs à repenser leur rôle de conseillers : ils ne sont plus les seules sources de feed-back, et les seuls garants d'une vérité pédagogique comme ils pouvaient encore l'être avec les leçons d'essai.

D'une manière générale, la réflexivité propre à la vidéo ne sera plus concentrée sur un seul individu mais va se propager dans deux directions. Son pouvoir réflexif concernera tout le groupe de stagiaires dès lors que ceux-ci auront été, d'une façon ou d'une autre, partie prenante dans la situation qui fait, à travers l'enregistrement, l'objet de l'analyse, c'est-à-dire se seront impliqués dans sa préparation, dans son observation ou dans son filmage. Par ailleurs, un groupe de stagiaires pourra, grâce à une vidéo de second degré, se revoir en train d'analyser une situation : cet enchaînement récursif permettra surtout une explicitation des représentations de la pratique enseignante et des modèles sous-jacents qu'elles enferment.

3. Le micro-enseignement, première manière

Alors que les pratiques d'autoscopie commencent à se répandre, les formateurs engagés dans les utilisations de la vidéo sont à la recherche de modes de formation qui permettraient d'aborder de front le difficile problème des apprentissages professionnels : non plus seulement voir faire ou se voir soi-même en train de faire mais réellement *apprendre à faire*. C'est dans cette optique que, durant les séminaires de l'année scolaire 1974-1975, ils échangent leurs informations et discutent des possibilités d'introduire les techniques du micro-enseignement (« micro-teaching ») (17).

16 - Cf. par exemple, « Table ronde sur l'autoscopie » dans *Sonovision*, n° 67, mai 1974. Cf. aussi, quelques articles de M. Linard et I. Prax, rédigés entre 1974 et 1978, et repris dans *Images vidéo, images de soi* (1984).

17 - Mises au point depuis une dizaine d'années à l'Université de Stanford, aux États-Unis, ces techniques sont connues du public français à travers la traduction de l'ouvrage de D. Allen

Alors, simultanément, après quelques tentatives limitées ici et là, se mettent en place à la rentrée 1975, dans sept écoles normales, les premières expériences significatives de micro-enseignement (18). Les formateurs qui s'engagent dans le micro-enseignement en retiennent surtout le principe de la réduction des situations d'essai, celui du *feed-back* centré sur les comportements qui font l'objet de l'entraînement, enfin celui de la *reprise*, c'est-à-dire du retour à l'action après la phase d'analyse. Essai/analyse/reprise constitue donc la triade élémentaire autour de laquelle se construisent les dispositifs de micro-enseignement.

Le micro-enseignement se démarque ainsi de l'autoscopie sur plusieurs points essentiels.

- Alors que les pratiques d'autoscopie laissent intactes les situations qui font l'objet de l'enregistrement, leur conservant autant que faire se peut leurs caractéristiques « naturelles », le micro-enseignement intervient sur ces situations, les aménage de manière à permettre à l'élève-maître de s'exercer à quelques habiletés sans être confronté d'un coup à toutes les difficultés d'une situation complexe. Ces « micro-situations » sont avant tout des essais ayant valeur d'entraînement. Elles sont réduites à la fois quant au nombre d'élèves et quant à la durée, ce qui limite les contenus abordés et les activités proposées, la conduite et la gestion de ces activités s'en trouvant simplifiées pour l'apprenti-enseignant.
- La phase d'analyse dans le micro-enseignement est réglée par un principe de pertinence : on ne discute que de ce qui fait, aujourd'hui, l'objet de l'apprentissage de la part du « prestataire » et non pas de tous les aspects de la situation. Les observateurs, d'ailleurs, n'utilisent plus des grilles toutes faites, ils s'en forgent d'autres, provisoires, qui ne retiennent que les indicateurs des compétences travaillées.
- Mais le point essentiel sur lequel cette phase d'analyse se démarque totalement d'une autoscopie, c'est qu'elle débouche sur une nouvelle situation d'essai, permettant à l'élève-maître d'améliorer sa prestation en y apportant les modifications envisagées. L'échéance du savoir-faire n'est plus remise à plus tard.

Une dimension importante des expériences françaises de micro-enseignement est l'organisation du groupe des stagiaires. Tous les stagiaires sont au travail, chacun a un rôle dans le dispositif, et la rotation des rôles, d'une séance à l'autre, fait partie des règles du jeu. En particulier, la phase d'analyse ne se limite pas au visionnement,

et K. Ryan, *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Dunod, 1972. Le micro-enseignement commence également à faire l'objet d'une présentation et d'une réflexion au cours de stages destinés aux écoles normales nouvellement équipées.

18 - Ces expériences font l'objet d'une première présentation dans : S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 2, *op. cit.*, pp. 113-215. Cf. aussi, un aperçu dans S. Maire et G. Mottet, « Autoscopie, micro-enseignement et formation des maîtres », *Média*, *op. cit.*, n° 75-76, pp. 17-26. On trouve des tableaux comparatifs détaillés de ces expériences dans : G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 3, 1996, pp. 73-95.

elle est une phase d'échange et de discussion, et il arrive assez souvent que ce soit un stagiaire qui s'entraîne à la conduire. Ce climat de coopération et de réciprocité, cette centration sur les tâches, contribuent fortement à dédramatiser la confrontation à l'image de soi. Par ailleurs, de plus en plus, la situation fait l'objet d'une préparation commune, ce qui donne à ceux qui vont l'observer une part de responsabilité dans sa réalisation. Et puis la caméra se centre de plus en plus souvent sur les activités des élèves : on y recherche justement les effets de la conduite pédagogique mise en œuvre. En l'absence de modèles préalables, clairement explicités, auxquels on eût pu les confronter, les savoir-faire de l'enseignant se définissent de plus en plus comme des savoir-faire faire.

4. Le micro-enseignement, seconde manière

Commencées en 1975, les expériences de micro-enseignement vont se poursuivre en s'amplifiant jusqu'à la mise en place de la nouvelle formation des instituteurs en 1979 (19). C'est au cours de l'année 1977-78 qu'apparaissent, dans le foisonnement des actions et des idées, les premiers signes annonciateurs d'un changement de perspective. Le micro-enseignement s'était introduit sous le signe d'une rupture par rapport à l'autoscopie ; les évolutions qui se dessinent maintenant se font au sein même des pratiques de micro-enseignement. Elles sont souvent le fait des mêmes formateurs, qui en viennent à essayer d'autres façons de procéder. Ainsi, jusqu'en 1980, sous le terme générique de « micro-enseignement » se regrouperont toute une variété de procédures de formation qui ont, à l'évidence, comme un air de famille (20).

Durant ces années qui précèdent la mise en place du nouveau plan de formation caractérisé par le système des UF (unités de formation), le souci primordial des formateurs qui sont engagés dans ces expériences est d'articuler, de manière réaliste et fonctionnelle, le micro-enseignement aux différentes composantes de la formation : ils se placent dans une perspective d'intégration. Intégration, d'abord, dans une progression de formation pour les élèves-instituteurs ; intégration, ensuite, des différentes disciplines ; intégration, enfin, aux progressions mêmes des élèves des classes avec lesquelles on travaille.

Ce souci d'intégration va induire tout un ensemble d'évolutions (21). Tout en conservant la même structure de base (micro-situation - analyse - action reconstruite), le

19 - Durant l'année 1976-1977, on dénombre une quinzaine d'écoles normales à s'être engagées dans cette voie ; l'année suivante, ce chiffre a doublé.

20 - Cf. G. Mottet (dir.), « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 2, Le micro-enseignement, *Formation des maîtres*, n° 5, 1979.

21 - Ces évolutions doivent beaucoup à l'action et à la réflexion de Marie Chabbert qui fut de 1978 à 1980 la principale animatrice de l'expérimentation ministérielle sur le micro-enseignement.

nouveau micro-enseignement (22) va se définir comme une « expérimentation collective de stratégies pédagogiques », par opposition à un « micro-enseignement par habiletés », centré sur l'acquisition individuelle de compétences pédagogiques.

Les différences entre la nouvelle conception qui se fait jour et la précédente orientation se situent sur trois plans (23).

- D'abord, l'opposition entre la notion de *stratégie* et celle d'*habileté* manifeste un changement de niveau d'appréhension de l'acte pédagogique : on marque désormais la volonté de se situer à un niveau plus global et plus fonctionnel de la conduite enseignante : on entend objectiver l'acte pédagogique, analyser non plus la conduite personnelle d'un enseignant mais plutôt une conduite d'enseignement ; enfin, la notion de stratégie implique que la conduite enseignante se définisse non pas *a priori* mais par rapport aux activités d'apprentissage des élèves et aux imprévus qui les caractérisent.
- La seconde différence qui apparaît et qui accentue la mise en commun des apprentissages effectués dans le cadre des séances de micro-enseignement, est étroitement liée au fonctionnement *collectif* qui caractérise ces séances. De plus en plus, les préparations sont communes et le stagiaire qui prend en main la situation met en œuvre une stratégie définie par le groupe ; il en est en quelque sorte le délégué ; dès lors, le second essai pourra être assuré par un autre stagiaire, ce n'est plus une reprise mais une variation, une suite ou une alternative.
- Enfin, à côté du mode de formation par entraînement qui caractérise la première période, les pratiques de micro-enseignement qui se développent par la suite vont instaurer progressivement un *mode de formation par expérimentation*. Dans un texte de 1980 (24), à un moment où synthèse est faite des différentes expériences de micro-enseignement afin d'en transférer les acquis méthodologiques dans la nouvelle formation des instituteurs, cette différence entre les deux manières est ainsi caracté-

22 - Cf. G. Mottet, « Avant-propos » in « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 2, *Le micro-enseignement, op. cit.*, pp. 253-258. Cf. aussi « Éléments pour une typologie des pratiques de micro-enseignement » (1980), repris dans *Laboratoires d'essais pédagogiques*. Dossier de présentation, 1983. Ce dernier texte est amplement cité et commenté dans : M. Altet et D. Britten, *Micro-enseignement et formation des enseignants*, 1983, p. 205 et sq.

23 - Les transformations qui s'opèrent durant cette phase, conduisant du micro-enseignement initial à la mise en place des laboratoires d'essais pédagogiques, ont été retracées et analysées dans deux textes postérieurs : G. Mottet, *Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques*, Actes du VI^e Congrès de l'AIPERP, 1987 ; N. Faingold, *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse de doctorat, 1993. L'ouvrage collectif *Les laboratoires d'essais pédagogiques* (Média-formation, 1985) évoque aussi, à grands traits, ces évolutions qui vont conduire aux méthodologies LP.

24 - G. Mottet, « Éléments pour une typologie des pratiques de Micro-enseignement », *op. cit.*

risée : « On appellera mode « *Appropriation* » (mode A), une façon d'utiliser le micro-enseignement qui privilégie l'acquisition de compétences et de démarches pédagogiques... On appellera mode « *Exploration* » (mode E), une pratique centrée sur l'élaboration et la mise à l'essai d'outils, de modalités d'action et de stratégies pédagogiques... en vue d'en définir la meilleure adaptation aux objectifs visés et aux possibilités des élèves ». Dispositif initialement conçu pour apprendre à faire la classe, le micro-enseignement en vient ainsi à se donner pour objectif de développer par rapport à la pratique enseignante une attitude de recherche et d'expérimentation.

Ces changements d'orientation introduisent dans le dispositif de micro-enseignement d'autres rythmes et d'autres scansion. La succession essai/analyse/reprise faisait de l'analyse un moment de feed-back permettant de passer d'une action initiale à une nouvelle action modifiée. L'enchaînement conception/essai/analyse/variation/comparaison donne à l'action un rôle d'épreuve ou de test par rapport aux conceptions préalables qui prennent valeur d'hypothèses. Le temps des préparations s'allonge, tout le groupe y participe, c'est un moment essentiel : celui où les connaissances vont se traduire en actes, le moment de l'opérationnalisation des idées. La phase d'analyse prend alors un autre sens : les feed-back ne sont plus destinés seulement à celui qui a mis en œuvre la situation pédagogique, mais à tous ceux qui l'ont conçue. Elle ne vise plus à un remaniement de l'action mais à un *remaniement des conceptions*. Le nouveau micro-enseignement tisse de tout autres rapports entre la théorie et la pratique.

Durant cette période d'évolution des pratiques de micro-enseignement, la centration sur les *activités des élèves*, déjà amorcée dans la phase précédente, s'accroît. La caméra explore le travail des élèves dans la situation qui leur a été proposée, pour tenter désormais de comprendre, à travers leurs conduites observables, comment ils s'y prennent pour réaliser la tâche demandée, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, à quels résultats ils parviennent. À la prise d'information par vidéo commencent alors à s'ajouter d'autres matériaux d'analyse susceptibles d'apporter des renseignements supplémentaires. D'abord les traces mêmes de l'activité des élèves : il faut apprendre à les analyser en rapport avec les contraintes de la tâche. Et puis, des tentatives commencent à se faire qui visent à associer plus étroitement le groupe d'élèves au travail de formation des normaliens (25) : un même groupe est suivi d'une séance à l'autre ; les enfants sont associés au visionnement et invités à dire eux-mêmes comment ils ont vécu la situation. Les processus d'apprentissage commencent à apparaître au point focal de la vidéo-formation.

25 - Cf. par exemple : A. Mary, J. Foucault, « Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation : stratégie éducative et intégration du groupe-enfant », in « Aspects de la vidéo-formation » ; tome 2, Le micro-enseignement, *op. cit.*

5. Les laboratoires d'essais pédagogiques

■ La naissance d'un projet

Nous sommes en 1979. Toutes les écoles normales alors sont équipées en matériel vidéo. L'installation fixe d'un circuit fermé de télévision n'est qu'une modalité technique parmi d'autres, les séances de vidéo-formation ne sont plus confinées dans les murs de l'école normale. Les pratiques d'observation vidéo des situations pédagogiques et celles d'autoscopie, devenues plus familières aux formateurs, sont de plus en plus, associées aux pratiques de micro-enseignement qui, dans ses évolutions récentes, en a intégré et réarticulé, sous d'autres formes, les problématiques. Depuis 1978, se déroule dans une vingtaine d'établissements une expérimentation sur le micro-enseignement, que la Direction des Écoles a inscrite à son programme pour une durée de deux ans. Dans ce cadre, une réflexion en profondeur peut se développer qui permet de conceptualiser les expériences entreprises dans ce domaine et de les comparer quant aux différentes façons d'articuler les processus de formation qu'elles mettent en jeu. Cette explicitation des pratiques vise à en assurer une plus large diffusion. C'est dans ce contexte qu'est annoncé le nouveau plan de formation des instituteurs.

Le plan de formation qui se met en place à la rentrée 1979, porte la formation initiale à trois ans. Dès que ce plan est annoncé, l'ensemble des formateurs regroupés au sein du Comité de coordination se mobilise pour que soient prises en compte, dans la nouvelle formation, les innovations développées depuis une dizaine d'années dans les écoles normales en matière de technologies éducatives et les perspectives qu'elles ouvrent pour la formation des maîtres. Lors du séminaire national de Grenoble (26), en mai 1979, un texte de synthèse est élaboré à l'adresse du nouveau Directeur des Écoles, R. Couvau, et lu publiquement en sa présence (27). Face à un plan qui donne toutes les apparences d'une formation morcelée et distribuée selon des lignes d'articulation peu évidentes, ce texte entend afficher une visée intégratrice : intégration de la théorie et de la pratique, intégration des différentes disciplines, intégration des différents langages et supports de communication, intégration de la formation et de la recherche. A. Biancheri fera remarquer, entre autres, que les différentes catégories de formateurs qui travaillent au sein du Comité de coordination le font « dans le souci de partager et non pas de se répartir "pratique" »

26 - Parmi les universitaires présents à ce séminaire, on relève les noms de M. Fauquet, J. Guglielmi, G. Langouët, M. Linard, F. Mariet, G. Mialaret, J. Pocztar, I. Prax, M. Roger, F. Winnykamen. G. Belbenoit, doyen de l'Inspection générale de la formation des maîtres, était également présent, ainsi que A. Biancheri, toujours responsable des actions du CCEN pour l'Inspection générale.

27 - « Pour une formation intégrée. Propositions du Comité de coordination relatives à la rénovation de la formation professionnelle des instituteurs », in « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 1, *op. cit.*

et "théorie" » (28). Le message semble entendu ; le CCEN, désormais rattaché à la Direction des Ecoles et bientôt relayé par la mission « Média-formation », est invité à faire des propositions très concrètes.

Les formateurs, qui se situent dans le champ de la vidéo-formation, vont, dès la rentrée 79, être amenés à repenser leurs pratiques en vue de les adapter aux nouveaux cadres et rythmes de la formation. Est ainsi recherchée une cohérence selon deux axes prioritaires : celui de l'articulation entre une formation transversale et une formation disciplinaire, d'une part ; celui de l'articulation des moments théoriques et pratiques de la formation, d'autre part. Lors de rencontres interacadémiques et nationales, ils se donnent une triple tâche : d'abord, rechercher toutes les insertions possibles de la vidéo-formation et tous les regroupements d'heures qui en permettraient la pratique ; ensuite, concevoir un nouveau cadre méthodologique intégrant dans un même esprit les différentes expressions de la vidéo-formation ; enfin, se préparer à rendre ces méthodologies largement accessibles aux formateurs de toutes disciplines, de manière à pouvoir les impliquer dans un réel travail d'équipe.

Très vite les réflexions débouchent, en janvier 1980, sur un projet d'expérimentation qui sera inscrit au programme de la Direction des Ecoles et lancé dès la rentrée suivante dans onze écoles normales (29). Le titre complet en est : « *Projet d'expérimentation, dans quelques écoles normales, de modes de fonctionnement d'un LABORATOIRE D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES* en vue de déterminer les conditions optimales de la coordination, à travers l'ensemble des UF, des objectifs pratiques de la formation initiale des instituteurs ». Le support en est confié à l'école normale d'instituteurs de Tours (30). Le succès sera tel qu'on parlera plus tard couramment des méthodologies LP (ou LEP) pour évoquer la façon dont la vidéo-formation s'est pratiquée dans les écoles normales à cette époque, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ou dans les actions d'animation sur les terrains. Le « laboratoire », s'il impliquait une distanciation, n'a pas entraîné une distance d'avec les réalités du terrain, bien au contraire.

43

28 - « Éditorial », in « Aspects de la vidéo-formation », *op. cit.*

29 - Au terme de « micro-enseignement », que l'on juge trop chargé de malentendus et trop peu fédérateur, se substitue bientôt une expression dont l'origine se trouve dans un texte de juin 1978. Cf. G. Mottet, « *Actuellement... le micro-enseignement ne fait pas partie intégrante du programme de formation. Entre les cours théoriques à l'école normale et les stages pratiques sur le terrain, il serait pourtant fort souhaitable de pouvoir disposer d'un laboratoire d'essais pédagogiques qui serait en quelque sorte un lieu intermédiaire... pourraient avoir également leur place* ». « Avant-propos » in « Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles normales » ; tome 2, *Le micro-enseignement, op. cit.*, p. 258. Le choix de l'expression « *laboratoires d'essais pédagogiques* » est entériné en décembre 1979 au cours d'un séminaire interacadémique à l'EN de Dijon.

30 - Cette expérimentation sera animée par L. Angelini et G. Mottet, et suivie par G. Noël et A. Biancheri.

■ Que propose le LP ?

Dans un premier temps, le LP ne se présente pas comme un renouvellement des méthodologies de vidéo-formation par rapport aux étapes précédentes, mais plutôt comme un vecteur de diffusion et de vulgarisation. L'opération LP qui se met en place en 1980 propose d'intégrer dans un cadre de fonctionnement, reconnu et accepté par l'institution, un ensemble de pratiques de formation dont les derniers développements démontraient la pertinence et la faisabilité. Le propos du LP est cependant novateur si l'on se place du point de vue des pratiques courantes de formation ; il est, de plus, en opposition avec les découpages multiples qu'instaure le nouveau plan. Mais la Direction des Écoles accepte la contradiction et l'encourage même : « cette formation est évolutive », disent ses concepteurs, et l'on sait à quel point elle le sera en effet...

Le LP ne prône pas l'utilisation de la vidéo, pour elle-même mais propose de mettre la vidéo au service d'une « formation méthodologique dans un cadre interdisciplinaire articulant théorie et pratique » (31). Le LP se présente fondamentalement comme une « *structure d'essai de la pratique enseignante* ». Son objectif est de rassembler en un cadre commun les objectifs méthodologiques qui « traversent » toutes les UF en ce qu'elles visent toutes, chacune en son domaine, au développement des compétences professionnelles que met en jeu la pratique enseignante. Pour réaliser ces objectifs transversaux, le LP propose justement un cadre méthodologique « instituant » dont l'originalité est de permettre une mise en relation fonctionnelle d'expériences et de connaissances, par un « jeu alterné d'essais et d'analyses ». L'articulation théorie-pratique est donc au cœur de ce dispositif, dont la vidéo d'une part, le travail en groupe d'autre part, constituent les médiations essentielles. Voici comment, en avril 1980, est présenté ce projet : « *Le LP repose sur une certaine conception de la formation des enseignants selon laquelle l'acte pédagogique s'acquiert et se construit autrement que par le simple enregistrement d'informations théoriques ou la simple imitation de pratiques confirmées. Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres est le principe essentiel qui donne au LP sa signification et sa place dans la formation des enseignants. Et cette place pourra devenir centrale dès lors qu'on acceptera de centrer davantage la formation sur la construction et l'analyse, par les enseignants eux-mêmes, de leurs propres essais pédagogiques.* » (32)

On voit que le LP établit un isomorphisme entre deux niveaux méthodologiques : celui des activités de formation qu'il propose dans un cadre interdisciplinaire et celui

31 - Expressions et citations sont extraites de documents d'étude (rédigés par G. Mottet) préparatoires au lancement de l'expérimentation et repris, en partie, dans le dossier de présentation « Laboratoires d'essais pédagogiques », 1983.

32 - G. Mottet, documents d'étude LP, cité par G. Ferry, *Le trajet de la formation*, Dunod, p. 76.

des activités d'enseignement auquel il prépare. Equivalence de la « formation par... » et de la « formation à... ». C'est en faisant qu'on apprend à faire, et ceci ne vaut pas seulement de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique, mais de toutes les activités qui lui sont liées, en amont comme en aval – préparation, observation, analyse, évaluation –, activités que se partagent les élèves-maîtres au sein du dispositif LP et qu'ils auront chacun, plus tard, à prendre à charge individuellement dans leur classe. À ce principe d'action, le LP ajoute un principe de réflexion sur l'action et un principe de variation : pouvoir réfléchir sur ce que l'on fait et pouvoir infléchir son action, la repenser, la réorganiser. Cet isomorphisme qu'instaure le LP entre activités de formation et pratique réelle (33) ne signifie pas que celle-ci soit prise comme modèle de référence; le LP ne vise pas à reproduire telle quelle la pratique enseignante, bien au contraire : par un enchaînement d'essais et d'analyses, il en propose la construction, déconstruction et reconstruction. Les différentes dimensions qui caractérisent ces activités de formation – le travail en équipe, l'auto-analyse, la confrontation des points de vue, l'analyse des situations, l'observation des apprentissages, l'attitude de questionnement, la recherche d'alternatives – sont autant de dimensions que le travail en LP vise, au bout du compte, à incorporer à la pratique enseignante. La conception de la formation que propose le LP enveloppe bel et bien une certaine conception de l'enseignement.

Le lien de cette approche transversale avec les logiques disciplinaires ne se fait pas au niveau d'un discours général mais au niveau même des situations d'apprentissage que construisent, conduisent et analysent tour à tour les élèves-maîtres, par la double médiation de la vidéo et du travail en groupe (34). Ces situations, sinon toujours réduites, en tout cas toujours aménagées à des fins spécifiques de formation, ne sont pas pour autant des situations de simulation : elles engagent des élèves réels, de différents niveaux scolaires, aux prises avec une tâche réelle qui implique notions et opérations relevant d'un domaine disciplinaire. Ces situations, lieux où s'articulent des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage, sont construites et essayées par les élèves-maîtres, pour être ensuite analysées par eux, avec l'aide des formateurs. Il apparaît alors que la liaison théorie-pratique ne relève pas seulement d'un renvoi à d'autres moments de la formation, les cours et les stages dans les

33 - Cf. documents d'étude, 1980 : « *L'objectif de cette opération est de mettre au point et de développer dans un cadre interdisciplinaire de nouvelles méthodes de travail ayant la propriété d'instaurer une liaison étroite et fonctionnelle entre les contenus théoriques de formation et la pratique professionnelle réelle. À travers la mise en œuvre d'essais successifs, les instituteurs y apprennent, par une pratique réfléchie et rigoureusement contrôlée, à construire, conduire et analyser des situations pédagogiques aussi variées que possible. À cet effet sont utilisées différentes procédures d'observation et de décentration qui s'appuient de manière privilégiée, mais non exclusive, sur les possibilités de l'outil vidéo. La vidéo joue ici un rôle essentiel par le renvoi alterné qu'elle permet entre l'acte éducatif et son analyse théorique.* »

34 - De ce point de vue, la formation dite « pédagogique » n'est pas indépendante des formations disciplinaires, elle les recoupe nécessairement.

classes ; elle est pratiquée au sein même du dispositif LP. Allons plus loin : elle devient elle-même un objectif essentiel de la formation, car au travers de cet enchaînement entrelacé d'essais et d'analyses, les élèves-maîtres apprennent à relier leurs pratiques et leurs savoirs.

■ Le LP dans les turbulences

De 1979 à 1986, la formation initiale des instituteurs va connaître d'incessants réaménagements : on n'en compte pas moins d'une douzaine durant cette période, entraînant juxtaposition et chevauchement de plusieurs formules de formation. Il n'y a pas d'année qui soit semblable aux précédentes (35).

Commencée en 1980, pour une durée de trois ans, l'expérimentation des « laboratoires d'essais pédagogiques » avait pour objectif d'en explorer différentes modalités d'insertion institutionnelle (36) et d'en définir les conditions minimales de fonctionnement en vue de leur éventuelle extension. Les établissements, d'importance variable, qui y participent ne bénéficient pas à proprement parler d'un « statut expérimental » et les activités LP y sont donc développées dans des conditions ordinaires. Au départ, onze écoles normales sont chargées d'expérimentation ; elles seront au nombre de vingt durant l'année scolaire 1982-83, mais on en compte, cette année-là, cinquante à avoir mis en place des activités LP. C'est qu'entre temps, par delà l'expérimentation proprement dite, les réunions de réflexion et les actions de formation des formateurs, organisées dans le cadre du réseau Média-formation, ont permis à nouvelles équipes de se constituer. Après 1983, d'ailleurs, dans tous les établissements où les LP ont pu s'implanter, les activités se poursuivront et prendront quelquefois des formes inattendues ; elles s'appliqueront même aux actions de formation continue sur les terrains (37). La variation des contextes n'est plus un handicap : c'est qu'il existe en effet de nombreuses équipes de formateurs (38) dont les compétences dans le domaine aussi bien que les convictions et les stratégies d'adaptation sont maintenant bien éprouvées.

35 - Cf. le recensement qu'en fait M. Lecoindre dans « Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs de 1979 à 1986 », *Recherche et formation*, n° 2, INRP, 1987.

36 - Cette période d'insertion institutionnelle des LP est retracée en détail dans la thèse de N. Faingold : *Décentration et prise de conscience. Étude des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. 2^e partie : « Les laboratoires d'essais pédagogiques dans les écoles normales : conditions institutionnelles de fonctionnement », 1993, pp. 90-123.

37 - Voir par exemple les stages dits « FAR » (Formation-action-recherche), organisés par l'équipe de l'école normale de Cergy-Pontoise (Cf. la thèse de N. Faingold, *op. cit.*, 3^e partie : « Transfert des méthodologies LP en formation continue »).

38 - En 1983, dans les vingt établissements chargés d'expérimentation, on dénombre 200 formateurs engagés dans des activités LP.

Le rapport d'expérimentation (39) fait apparaître différentes formules d'insertion des activités LP qui varient d'un établissement à l'autre et selon les années de formation. Le plus souvent, ces activités se déroulent sur des plages interdisciplinaires constituées par des regroupements d'heures. C'est surtout sur la première année de la formation qu'elles ont pu s'organiser de manière satisfaisante; notons que le LP n'a jamais fonctionné pour un même groupe d'élèves-maîtres sur la durée totale de la formation. Les formules d'alternance entre école normale et terrain, en raison même des besoins qu'elles mettaient en évidence, ont provoqué une réelle dynamique des LP dont on percevait bien alors le rôle de lien qu'ils pouvaient jouer. Durant la période d'expérimentation, les activités LP sont en général comprises entre trois et six heures par semaine. En 1984, elles trouvent leur place dans les « modules de formation » dont certains comme « sciences de l'éducation » ou « technologies éducatives » ou « paliers de la scolarité » ont déjà un caractère transversal. Il faut noter aussi que l'instauration, à l'issue de cette formation, d'une épreuve d'« analyse de situation pédagogique » ne pouvait aller que dans un sens favorable aux laboratoires d'essais pédagogiques.

La variété même des formules d'organisation qui ont été explorées durant toute cette période met en évidence les conditions minimales qui s'avèrent indispensables au fonctionnement des activités LP en formation initiale. Par exemple, la possibilité de suivre un groupe de stagiaires sur des périodes de formation suffisamment consistantes, l'établissement de liens stables avec des classes associées, une certaine souplesse dans l'aménagement des plages horaires aussi bien que la possibilité de travailler en atelier avec des groupes restreints, sont à compter parmi les éléments les plus essentiels. Mais, c'est au niveau de la constitution d'une équipe de formateurs que se situent les facteurs les plus décisifs de la réussite. La mise en œuvre d'activités de type LP exige, en effet, l'existence d'une équipe à la fois pluridisciplinaire et pluricatégorielle, puisque le travail concerne des activités de classe. Elle exige aussi, au départ, que quelques-uns de ces formateurs au moins aient des compétences « ajoutées » non pos tant en ce qui concerne l'utilisation du matériel vidéo que s'agissant des méthodologies de formation qu'il permet de développer.

47

■ L'achèvement d'un parcours...

Les méthodologies LP se caractérisent par une *volonté de synthèse et de généralisation*. Tous les apports successifs de la vidéo-formation s'y trouvent repris et mis en perspective les uns par rapport aux autres : observation, auto-observation, entraînement à des compétences, expérimentation de stratégies. Les démarches centrées sur le « voir » et celles centrées sur le « faire » ne s'opposent plus mais se réarticulent différemment. Il y a, d'un côté, une perspective d'individualisation de la formation qui s'appuie sur les usages réflexifs de la vidéo, qu'il s'agisse d'autoscopie ou

39 - Rapport d'expérimentation *Laboratoires d'essais pédagogiques*, Direction des Écoles, 1984.

de feedback visant à reconstruire l'action. Il y a, de l'autre, une perspective d'exploration de la pratique professionnelle où la vidéo ne se limite pas à observer de l'extérieur mais s'associe étroitement à l'action de construire et de faire varier les situations d'apprentissage. D'un côté, l'analyse des processus en jeu dans une situation se trouve au service d'une pratique à apprendre ; de l'autre, c'est l'action elle-même qui sert à explorer ces processus, à les mettre en visibilité, à mieux les comprendre.

Construire, conduire, analyser : l'activité de conduire la classe, dans le cadre de ces séances LP, est une activité de formation en ce qu'elle est encadrée par deux moments, l'un de construction, l'autre d'analyse, et que ces deux moments, en amont et en aval, se trouvent être des moments collectifs d'explicitation et d'élucidation, le premier par anticipation, le second par retrospection. Les élèves-maîtres, qui se séparent pour prendre des points de vue différents sur la situation au moment de son déroulement effectif, étaient préalablement réunis pour la construire en pensée et vont de nouveau se rassembler pour l'analyser ensemble. Il est remarquable que les séances LP vont donner à ces temps de mise en commun, préalables et consécutifs à l'action, une étendue et une importance qu'ils n'avaient pas encore, même dans la période la plus tardive de renouvellement des pratiques de micro-enseignement. On peut y voir deux raisons : la première est que ces temps de construction et d'analyse deviennent réellement collectifs, en ce qu'ils consistent notamment à articuler action et observation ; la seconde est qu'il faut désormais davantage prendre en compte la spécificité des contenus disciplinaires, les conduites attendues ou observées chez les enfants ayant un rapport avec les savoirs et savoir-faire mis en jeu.

48

Dans le cadre des séances LP, les situations à mettre en œuvre ne sont plus seulement « préparées », elles sont « construites » (40). Il n'y a pas, d'un côté, un prestataire qui se prépare à l'action, tandis qu'observateurs et cadreur mettraient au point, séparément, leurs stratégies de prise d'information. On construit conjointement et la situation et son observation, l'instrument de prise de vue s'insérant dans le dispositif de prise d'information construit autour de la situation. Du coup, l'exigence d'observer retentit sur la construction de la situation : il s'agit de construire une situation de manière qu'elle rende visibles les conduites d'apprentissage des élèves. Construire une situation veut dire alors d'une part, concevoir une tâche pour les élèves, qui mette en jeu des connaissances et des procédures, d'autre part anticiper certaines conduites observables de manière à ajuster l'intervention pédagogique. En construisant conjointement situation et observation, on définit les axes mêmes de l'analyse et l'usage qu'on y fera de la vidéo.

40 - Pour plus de détails sur ce moment de formation, voir : N. Faingold, « La phase de préparation et la variation des essais », in *Les laboratoires d'essais pédagogiques*, Média-formation, 1985, pp. 31-50.

Les temps d'analyse dans les séances LP (41) ne sont plus seulement ni des temps d'autoscopie pour le seul prestataire, ni des temps de feedback pour tous ceux qui se sont impliqués dans la conception de la situation et dans son observation. S'ajoute une nouvelle dimension, qui prend de l'importance au fur et à mesure que se développe l'expérience des laboratoires d'essais pédagogiques, la dimension de l'analyse de l'activité des élèves en relation avec les contenus d'apprentissage (42). Ce ne sont plus seulement des interactions entre le maître et les élèves qui sont au centre des analyses, mais des processus d'apprentissage qui s'opèrent sur des objets et dans des contextes qui sont eux-mêmes à analyser. L'analyse de l'activité à travers des variations de situation va elle-même permettre de mieux discerner ce qui relève des possibilités des élèves et ce qui résulte des contraintes mêmes de la tâche et de l'environnement mis en place par l'enseignant. Du coup, l'analyse de l'activité remplit cette double fonction de connaissance du fonctionnement des élèves dans des tâches scolaires et de reconstruction d'une action enseignante mieux ajustée.

Les principes de réduction, feedback et reprise, propres au micro-enseignement, se sont ainsi élargis et transformés.

- Au principe de réduction de la situation, qui avait surtout pour objet de faciliter la prise en mains, les LP substitue un *principe général de construction* : non pas seulement construction de l'action enseignante, mais d'abord construction d'une tâche pour les élèves, que l'enseignant aura à moduler en fonction de ce qu'il observe ; et, conjointement, construction d'une observation, c'est-à-dire d'une capture et d'une mise en mémoire des informations, devant permettre l'analyse des processus en jeu, à différents niveaux.
- Le principe de feedback est désormais inséré dans une dynamique collective d'analyse centrée sur les processus en jeu dans la situation, où le rapport élève-tâche, en raison même des contenus disciplinaires qu'il implique, apparaît plus essentiel que le rapport maître-élève. Se manifeste ici ce qu'on pourrait appeler un principe de « *réflexivité généralisée* », dans la mesure où cette analyse, faite en commun par les élèves-maîtres, porte sur une situation qu'ils ont eux-mêmes construite, en utilisant des observations également construites par eux. Il arrive même de plus en plus souvent que l'on procède à une analyse de l'analyse.
- Enfin le principe de reprise, déjà élargi en un principe de variation, s'élargit encore en un principe général de *régulation de l'action et de la connaissance*. L'analyse, en ce qu'elle débouche sur une reconstruction de l'action, apparaît bien comme un instrument de régulation de la pratique. En ce qu'elle est l'aboutissement d'un processus de mise à l'épreuve d'hypothèses didactiques ou pédagogiques, envisagées dans la phase de construction de la situation, l'analyse est susceptible

41 - Voir : V. Lang, « Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in *Les laboratoires d'essais pédagogiques*, Média-formation, 1985, pp. 113-156. Voir aussi : G. Mottet, « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in *Les Sciences de l'éducation*, n° 4-5, pp. 33-64, 1988.

42 - C'est une dimension sur laquelle, par exemple, a particulièrement insisté L. Angelini.

d'entraîner une révision plus ou moins importante des conceptions préalables des élèves-maîtres. Elle joue donc un rôle dans l'élaboration, non seulement de leurs pratiques, mais aussi de leurs savoirs professionnels. La signification essentielle de ce processus qui va de la construction d'une situation à son analyse apparaît alors clairement : il s'agit de provoquer, de rendre visibles et, partant, intelligibles, des logiques de fonctionnement et d'apprentissage que l'observation directe de classes, *a fortiori* l'observation subjective en cours d'action, ne permettent pas de saisir. Construire pour analyser et analyser pour reconstruire sont donc les deux volets d'un même processus général de régulation que les méthodologies LP permettent d'instaurer entre la théorie et la pratique.

L'un des effets les plus remarquables des méthodologies LP est sans doute d'amener les enseignants en formation à concevoir et à analyser autrement les situations pédagogiques, en se centrant sur *l'activité des élèves*. De ce point de vue, le laboratoire dit « d'essais pédagogiques » est aussi « laboratoire de conception et d'analyse des situations d'apprentissage ». L'approche méthodologique, et non pas seulement technologique comme certains ont pu l'affirmer (43), que déploient les LP, suscite, ainsi que nous l'avons déjà montré, une construction et une analyse de l'action enseignante en termes de compétences méthodologiques ; allons plus loin : elle semble susciter également, par une sorte de mise en résonance, une semblable approche des situations proposées aux élèves et de l'activité qu'ils y déploient. *Quelles situations pour quels apprentissages ?* S'il est une visée essentielle aux LP, c'est bien d'apprendre aux futurs enseignants à se poser, très concrètement, dans leur action quotidienne, cette double question.

Points de suspension...

1985. Les actions « Média-formation » sont supprimées du programme de la Direction des Écoles. Les laboratoires d'essais pédagogiques, inséparables d'une dynamique de recherche-innovation, vivront quelques années encore sur leurs acquis, les formateurs qui les avaient jusque-là animés n'ayant désormais plus aucune possibilité d'échanger leurs expériences et leurs réflexions. Média-formation, cette fois-ci dans un cadre associatif, fait paraître, la même année, un ouvrage de synthèse qui présente les méthodologies de formation développées depuis 1980 : « *Les laboratoires d'essais pédagogiques. Une innovation dans la formation des enseignants* » (44). Quand cinq ans plus tard, l'INRP lancera une recherche sur la vidéo-formation dans les IUFM, ce sera l'occasion de constater que ces méthodologies étaient encore

43 - Rappelons que G. Ferry, dans *Le trajet de la formation*, Dunod, 1983 (pp. 72-77), range les expériences de vidéo-formation, et notamment les LP, dans « l'approche technologique ».

44 - La rédaction en a été assurée par un collectif, comprenant M. Lecointe, A. Dugast, N. Faingold, M. Guilbert, V. Lang, N. Morineau, J.P. Tétart.

bien vivantes dans les établissements de formation, non pas seulement dans les souvenirs mais dans les pratiques. C'est que les équipes pionnières n'avaient pas encore totalement disparues. Mais jusqu'à quand ?

Pourquoi cette suppression d'un réseau d'animation, qui depuis le CCEN avait porté en France toute l'histoire de la vidéo-formation ? Pourquoi mettre un terme brutal à ce qui fut probablement, pour les écoles normales, l'une des innovations les plus importantes de leurs vingt dernières années ? Sans doute pensait-on en certains lieux que l'informatique pourrait avantageusement remplacer la vidéo...

CONCLUSION une dialectique du voir et du faire

Cette évolution de la vidéo-formation, que nous venons de retracer, depuis l'observation des classes jusqu'aux derniers développements des laboratoires d'essais pédagogiques, peut se comprendre comme la construction progressive d'un ensemble de liens visant à une intégration réciproque de la théorie et de la pratique.

Il est remarquable que les étapes de cette évolution suivent précisément l'ordre que l'on assigne d'ordinaire à une progression de formation. Par exemple, il importe, dit-on, que l'observation de classe précède les premières prises en mains, la raison en étant, pour certains auteurs, que l'apprenti-enseignant a besoin de se constituer des modèles pédagogiques de référence avant de se lancer lui-même dans l'action. L'hétéroscopie doit donc précéder l'autoscopie. C. Schlienger et S. Strasfogel insistent fortement sur ce point dans une note de synthèse (45) : « *L'hétéroscopie permet de montrer divers exemples empruntés à des systèmes pédagogiques différents... (Elle) incite les élèves-maîtres à choisir un système pédagogique de référence pour leur action future... Dans une telle perspective, l'hétéroscopie prend tout son sens comme préalable à l'autoscopie* ». En 1976, quand se confrontent les premières expériences de micro-enseignement, la question essentielle, dont débattent les formateurs engagés dans cette pratique, concerne les « préalables à la mise en œuvre d'une session de micro-enseignement » : un consensus semble s'établir sur la nécessité de faire précéder l'entraînement par une phase d'analyse des besoins pour laquelle l'autoscopie semble toute indiquée (46). Par la suite, quand se diversifient les pratiques de micro-enseignement, l'orientation visant à l'acquisition de savoir-faire élémentaires (mode A) semble, dans un cursus de formation, devoir être proposée avant l'expérimentation de stratégies pédagogiques alternatives (mode E), qui demande déjà, si l'on suit M. Postic, une maîtrise préalable des situations de base et qui ne semble guère, de ce point de vue, être tout à fait à la portée de débutants :

51

45 - C. Schlienger et S. Strasfogel, « Autoscopie et hétéroscopie », in *Formation des maîtres*, n° 3, CCEN/CNDP, 1976, p. 63.

46 - *Formation des maîtres*, n° 3, CCEN/CNDP, 1976, pp. 73-90.

« Peut-on vraiment, dit-il, expérimenter des situations nouvelles, faire "l'exploration expérimentale des situations pédagogiques par la variation des éléments en jeu"... même lorsque ce sont des élèves-maîtres de deuxième année qui s'en chargent? » (47). Quant aux laboratoires d'essais pédagogiques, certaines de leurs approches viseront à s'installer encore plus au cœur des situations d'apprentissage puisque celles-ci ne seront plus seulement mises à l'essai mais construites et reconstruites. Tout le problème des LP sera alors d'ajuster les formes de travail aux possibilités des stagiaires, compte tenu de l'expérience pédagogique qu'ils auront déjà acquise sur les terrains.

Ainsi, au fur et à mesure que s'élaborent les pratiques de vidéo-formation, les apports méthodologiques qui les caractérisent se redistribuent les uns par rapport aux autres dans une progression de formation. Si cet ordre de progression correspond à une implication de plus en plus forte dans la prise en charge de l'acte pédagogique par des enseignants en formation, il semble bien, alors, que les étapes successives qu'ont franchies les pratiques de vidéo-formation aient consisté à s'introduire toujours davantage au plus près des processus qui sont à l'œuvre dans la gestion des apprentissages. De l'observation à la construction de la pratique enseignante, la vidéo a investi la formation, par étapes, de la périphérie vers le centre. Les pratiques enseignantes sont d'abord observées de l'extérieur par des stagiaires qui n'en ont pas l'expérience. L'enregistrement vidéo permet de les objectiver, d'en faire des objets d'étude. Avec l'autoscopie, la vidéo permet de se voir faire, de relier l'observation à l'action propre. Avec les premières formes de micro-enseignement, on commence à introduire dans l'action des variations et donc à découvrir des variables pédagogiques. L'évolution du micro-enseignement conduit à faire de la pratique enseignante un objet possible de transformation, à développer à son égard une attitude expérimentale. On ne se réfère plus à des modèles déjà constitués, on se place dans une démarche active de modélisation. Les micro-situations sont des modèles réduits qui permettent d'explorer la pratique. Sur cette lancée, les laboratoires d'essais pédagogiques analyseront les situations en termes de tâches et d'activités d'apprentissage et non plus seulement en termes de stratégies enseignantes. La pratique n'est plus, comme aux premiers temps des CFTV, l'objet d'une représentation figurative, on cherche à en saisir l'opérativité.

Dans cette évolution, le voir se met progressivement au service du faire. L'observation, d'abord séparée de l'action, s'y connecte avec l'autoscopie. Primitivement utilisée dans sa fonction référentielle, la vidéo acquiert une dimension réflexive : elle permet de faire retour sur l'action. Avec le micro-enseignement, elle ne sera plus seulement rétrospective, elle assurera la relance de l'action. Bientôt, elle aura pour fonction de contrôler les effets des variations introduites dans l'action : l'observation se prolonge en expérimentation. Enfin, dans les dernières phases de cette évolution,

47 - Cf. M. Postic, J.M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, op. cit., pp. 262-263. Dans ce passage, qu'il consacre au micro-enseignement, M. Postic discute des perspectives exposées dans *Formation des maîtres* n° 5, et notamment des analyses de G. Mottet.

le voir deviendra un instrument de régulation : orienté sur l'activité des élèves, il aura pour fonction de permettre à l'enseignant de réajuster ses représentations et ses actions. La vidéo-formation avait bien une visée : introduire au cœur du faire une capacité de voir et de comprendre.

Au départ, le risque est réel que l'observation, faite de l'extérieur, n'induisse chez l'observateur une imitation de ce qu'il observe. Les conditions ne sont pas encore réunies d'une véritable construction réfléchie de la pratique enseignante. Il y faut le détour de l'analyse et de l'auto-analyse, il y faut l'installation de circuits plus longs qui passent par le travail théorique de la réflexion et de la conceptualisation. Pour ce faire, la vidéo-formation va renverser les proportions, qui existent ordinairement dans l'exercice du métier, entre l'action et la réflexion : elle va tendre à ramasser les temps d'action pour dilater les temps d'analyse. Et l'analyse elle-même ne sera plus seulement après l'action, elle la précédera, elle ne sera plus seulement analyse de l'activité observée, mais analyse de la tâche. Non plus seulement voir, mais prévoir. La vidéo apparaît alors comme une invite à faire ce détour par les connaissances avant de revenir à l'action, pour justement les utiliser dans l'action. Le circuit qui va d'une pratique observée à une pratique exercée est un circuit court, pour ne pas dire un court-circuit. Celui qui va d'un essai à un autre, en passant par une analyse des conditions mêmes de leur réalisation, inscrit alors la pratique dans un ensemble ouvert de possibles, lui offrant ainsi des chances de se construire par elle-même et de s'anticiper.

Dans *Le trajet de la formation*, G. Ferry présente une typologie des modèles de formation en distinguant trois modèles, le premier centré sur les acquisitions, le second sur la démarche, le troisième sur l'analyse (« acquérir, s'éprouver, comprendre »). À quels modèles se réfèrent les pratiques de vidéo-formation ? Il semble bien, à l'examen, que l'évolution même de ces pratiques les ait fait passer d'un modèle à l'autre, d'abord, pourrait-on dire, dans l'ordre du « voir », ensuite dans l'ordre du « faire ». C'est ainsi que l'observation des classes est bien, initialement, centrée sur des acquisitions, pour passer progressivement des contenus aux démarches d'observation ; les pratiques d'autoscopie, d'abord centrées sur la démarche vécue de l'auto-confrontation, vont peu à peu évoluer vers l'analyse. Quand s'introduisent les pratiques orientées vers le faire, comme les premières formes de micro-enseignement, la centration se fait de nouveau sur les acquisitions : il s'agit de s'approprier des savoir-faire. L'accent se déplace ensuite sur la démarche quand il s'agit d'expérimenter des stratégies. Enfin, l'analyse devient prédominante dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Ce double mouvement s'explique par le fait que les pratiques de vidéo-formation mettent successivement en place, au travers de leur évolution, deux modes d'apprentissage, avec ce qu'ils impliquent, chacun, de contenus, de démarches et de d'analyses : d'abord, un *apprentissage par l'observation*, ensuite un *apprentissage par l'action*. Du coup les déplacements qui ont été opérés dans l'ordre du voir se reconstruisent dans l'ordre du faire, qui reprend à son compte les évolutions antérieures.

Nous faisons l'hypothèse que la vidéo a fortement induit ces déplacements d'un modèle à l'autre. Elle induit d'abord un déplacement du contenu à la démarche. Aux temps de l'hétéroscopie, il s'agissait d'abord d'observer pour apprendre : l'acquisition d'un savoir (48) justifiait le recours à l'observation. Mais il est apparu bien vite que la vidéo permettait surtout d'apprendre à observer, de structurer une démarche d'observation. Démarche que l'autoscopie confirmera avec plus d'ampleur avant de susciter cette réflexivité en chaîne où les analyses, à différents niveaux, succéderont aux analyses. On comprend alors les oppositions qui se firent jour entre les tenants de l'autoscopie et les partisans du micro-enseignement : ceux-ci semblaient revenir en arrière, en recentrant la formation sur des acquisitions. En fait, ils cherchaient à articuler l'analyse à l'action, à lui donner un rôle fonctionnel dans l'élaboration des compétences professionnelles. Tout un chemin était donc à reprendre. Et, bientôt, le dispositif de vidéo-formation produisait ses effets : les activités de formation par lesquelles les « formés » tentaient de s'appropriier ces objectifs de savoir-faire, devenaient elles-mêmes ce à quoi ils se formaient, c'était la démarche vécue qui importait, la démarche de tout un groupe : préparer, conduire une séquence, observer, enregistrer, confronter des points de vue, discuter, reconstruire la situation... Et, de nouveau, l'instrument vidéo transforme cet ensemble coordonné d'activités en un « dispositif d'analyse » : analyser la pratique pour la construire devient l'essentiel de la formation ; et l'analyse a une finalité : « *Le sens véritable de l'analyse est d'intégrer l'analyse à la pratique* » (49). Il ne fait pas de doute que l'un des effets les plus remarquables de la vidéo aura été, tout au long de cette évolution, de permettre que les activités d'analyse, apanage des formateurs, soient de plus en plus prises en charge par les « formés » eux-mêmes.

54

Ainsi, tout un ensemble de déplacements caractérisent ce trajet de la vidéo-formation. Au départ, l'intérêt se portait sur les comportements observables : qu'est-ce que la caméra, d'ailleurs, pouvait nous montrer d'autre ? À l'arrivée, ce sont les processus sous-jacents aux comportements, les logiques de fonctionnement, qui sont au centre des analyses. Il est vrai qu'entre-temps, le behaviorisme a cédé la place aux approches cognitives. Mais une question aussi s'est déplacée, traduisant une autre façon de voir la pratique enseignante et de concevoir la formation des maîtres : dans les années qui ont vu apparaître la vidéo-formation, on se demandait *comment les maîtres enseignent ?* (50) Au terme du parcours, la question est devenue : *comment les élèves apprennent ?* Il semble bien que l'action d'enseigner, pour se construire, doive faire un détour plus long que prévu...

48 - Cf. notamment C. Schlienger et S. Strasfogel, « Autoscopie et hétéroscopie », *op. cit.*, pp. 62-63.

49 - G. Mottet, « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », *Les Sciences de l'Éducation*, n° 4-5, 1988, p. 48.

50 - C'est le titre même de l'ouvrage publié en 1969 par G. De Landsheere et E. Bayer, *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*.

CONCEPTIONS DU RÔLE DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION À DISTANCE DES ENSEIGNANTS (1)

Michèle DEANE*, ALMA HARRIS**

Résumé

Cet article a pour objet la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'Open University et considère le conseil pédagogique dans le contexte de la formation à distance des enseignants. On y explore différentes perceptions du rôle du conseiller pédagogique et on y rend compte brièvement des manières d'aborder le conseil pédagogique telles que les décrivent les conseillers pédagogiques de l'Open University. Cet article établit qu'il existe des traits distinctifs du conseil pédagogique associés au contexte de formation à distance et démontre que les savoirs décrits par les conseillers pédagogiques tendent à être polarisés en deux champs épistémologiques : l'un techniciste et l'autre réflexif. On conclut que les manières d'aborder le rôle de conseiller pédagogique doivent transcender cette polarisation et s'aligner plus étroitement sur les différentes étapes de l'apprentissage et du développement professionnel continu. L'article affirme que le programme de formation de l'Open University a la possibilité de créer une telle diversité et un tel changement dans le contexte d'une formation à distance.

Abstract

This paper focuses on the Open University's PGCE and considers mentoring within the context of a distance learning teacher education programme. It explores various perceptions of the mentor role and outlines approaches to mentoring as described by Open University mentors. It reveals that there are distinctive features of mentoring associated with a distance learning context but argues that dominant

* - Michèle Deane, School of Education, Open University, Grande Bretagne.

** - Alma Harris, Centre for the Study of Teacher Development and School Improvement, University of Nottingham, Grande Bretagne.

1 - Nos remerciements les plus sincères à Madame Françoise Martin-van der Haegen, directeur (p.i.) de l'IUFM de Nantes, pour ses commentaires sur l'article durant sa traduction.

models of mentoring still tend to remain polarised between technicist and reflective epistemologies. It concludes that mentoring approaches need to extend beyond this polarisation and should be more closely aligned to the various stages of professional development and learning. It contends that the OU programme has the potential to create such diversity and change within a distance learning mentoring context.

INTRODUCTION

Dans les années 90, en Angleterre et au Pays de Galles, la formation initiale des enseignants est de plus en plus fréquemment prise en charge par un partenariat entre des établissements scolaires et des *schools of education* (sections de formation des professeurs des écoles et des collèges) des universités. Il résulte de cette politique gouvernementale d'intervention à tous les niveaux du système éducatif que les processus et les pratiques de la formation initiale des enseignants se trouvent redéfinis de manière conséquente (cf. Elliott, 1993 ; Harris, 1995 a et b). La législation mise en place par le gouvernement veut que les établissements scolaires aient la responsabilité de former des élèves-maîtres à enseigner une discipline, à évaluer le travail des élèves et à organiser des classes ; la responsabilité de superviser ces élèves-maîtres et celle d'évaluer leurs compétences dans ces domaines reviennent aussi aux établissements scolaires (Department for Education, 1992, § 14). Des travaux de recherches démontrent qu'une formation qui allie la pratique de la réflexion au développement de compétences professionnelles favorise l'acquisition d'un savoir professionnel développé et évolutif (Schön, 1983, 1987). Malgré les résultats de ces travaux, le système de formation initiale des enseignants qui veut que le développement d'un vaste savoir professionnel repose sur un système fondé sur un cadre étroit de compétences, demeure le plus fréquent (McGaghie, 1991 ; Harris, 1994).

La plupart des formateurs reconnaissent en effet que la partie pratique de la formation qui s'effectue dans les établissements scolaires est la composante primordiale de la préparation professionnelle. Cette démarche vers un modèle corporatiste de formation sur le terrain signifie que les enseignants acceptent dorénavant qu'ils ont un rôle primordial à jouer dans la formation initiale des enseignants. Un grand nombre d'établissements scolaires a déjà établi des partenariats avec des *schools of education*. Sous l'égide de ces partenariats, les enseignants prennent le rôle de conseillers pédagogiques et assurent la formation et le soutien des élèves-maîtres qui incombent à l'établissement scolaire. Ce rôle, considéré être une des clefs de voûte de la formation sur le terrain se trouve au centre de maints travaux de recherche universitaires et de débats professionnels (par exemple Elliott, 1993 ; Talbot, 1991).

Les collègues qui considèrent qu'elle équivaut à un nouveau rôle professionnel, ont accueilli favorablement l'importance accrue du rôle de conseiller pédagogique dans la formation initiale des enseignants (Shaw, 1992). Ce nouveau rôle constituerait une progression logique du rôle de l'enseignant en ce qu'il continue le développement des enseignants qui étaient déjà créateurs de cursus et chercheurs (Bridges, 1995). Il est certes vrai qu'il existe des possibilités de développement professionnel inhérentes au rôle de conseiller pédagogique, mais ces possibilités reposent sur une conception de la formation initiale qui emprunte à différentes formes de savoir professionnel (Furlong *et al.*, 1988). Puisqu'une majorité s'accorde à penser que le modèle couramment utilisé consiste à démontrer que le stagiaire a atteint un niveau suffisant dans une série de « compétences pratiques », l'argument du développement professionnel du conseiller pédagogique demeure discutable (Elliott, 1993).

Bien que les conseillers pédagogiques se trouvent au centre d'un modèle de formation professionnelle qui se situe à l'intérieur d'une université, leur rôle en tant que support des différentes formes de l'apprentissage au sein d'un établissement scolaire demeure diversifié. Furlong et Maynard (1995) émettent l'hypothèse que même si la loi fait de la formation pratique du futur enseignant au sein d'un établissement scolaire la pièce maîtresse de la formation professionnelle initiale, cela ne signifie pas pour autant que le rôle du conseiller pédagogique est évident ou clair. Malgré le nombre croissant de textes de référence sur la formation professionnelle sur le terrain (Furlong *et al.*, 1988 ; Wilkin, 1992 ; Shaw, 1993) et sur le conseil pédagogique (Booth *et al.*, 1991 ; Feinman-Nemser *et al.*, 1990 ; McIntyre *et al.*, 1993), il ne se dégage aucun consensus concernant le rôle précis du conseiller pédagogique. Qui plus est, la recherche n'a fourni que peu d'évidence quant au rôle du conseil pédagogique dans le contexte d'une formation à distance. C'est de ce rôle dans ce contexte dont il est question ici.

La démarche employée pour la recherche

En tant qu'organisation vouée à faciliter l'accès à l'éducation par le moyen d'un enseignement à distance et à mi-temps, l'Open University (OU) a lancé son Programme de formation initiale des enseignants (PFIE) en Janvier 1994. Avec plus de mille étudiants inscrits la première année, le Programme de formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées de l'OU est devenu le programme de formation initiale d'enseignants le plus important d'Europe (Moon, 1992). Pendant les dix-huit premiers mois du Programme de formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées, un travail de recherche a examiné le rôle de conseil pédagogique à l'intérieur du PFIE de l'OU. Les résultats de cette recherche sont rapportés plus loin.

Avant de décrire l'étude qui a été menée, il est important de noter certaines des différences qui existent entre PFIE de l'OU et d'autres programmes de formation initiale

d'enseignants. Tout d'abord, le PFIE de l'OU est un cours à mi-temps qui dure dix-huit mois et au cours duquel l'élève enseignant fait trois stages de formation pédagogique distincts dans le même établissement scolaire. C'est à l'établissement scolaire que revient la responsabilité d'évaluer formellement le stagiaire, ce en quoi le PFIE de l'OU se fonde sur un concept de formation initiale et permanente des enseignants entièrement situé au sein de l'établissement scolaire (Hagger et McIntyre, 1994) et diffère d'autres Programmes de formation initiale des enseignants : il est plus fréquent de voir l'université et l'établissement scolaire collaborer à l'évaluation formelle du stagiaire. Dans le PFIE de l'OU, on encourage le conseiller pédagogique à considérer que le travail effectué avec le stagiaire dans sa discipline n'est qu'un des constituants d'un programme de formation plus vaste. C'est pourquoi, au sein de l'établissement scolaire, le directeur de stage a un rôle primordial : il soutient à la fois le conseiller pédagogique et le stagiaire, il organise les conditions qui permettent à ce dernier d'apprendre. Les directeurs de stage constituent une autre source de soutien (souvent gardée en réserve) pour les stagiaires ; ils sont aussi les éducateurs de pointe et les évaluateurs professionnels du stagiaire en ce qui concerne son développement professionnel au sens large. En un mot, on encourage les stagiaires de l'Open University à considérer l'école dans son ensemble plutôt que le conseiller pédagogique comme leur ressource de formation principale.

Deuxièmement, en tant que cours de formation à distance, le PFIE de l'OU est explicite et prescriptif quant à certains éléments fondamentaux du programme. Les compétences, le savoir et la compréhension dont les stagiaires doivent faire preuve pour devenir des praticiens compétents y sont définis très précisément. Qui plus est, et ceci différencie ce programme de beaucoup d'autres cours de formation initiale, les compétences et les qualités professionnelles associées au rôle plus général de l'enseignant y sont méticuleusement définies. Ces qualités professionnelles témoignent des valeurs contenues dans le cours et sont évaluées en conjonction avec les autres compétences qui sont organisées en cinq grands groupes (Moon et Shelton-Mayes, 1995) :

- Préparation et auto-évaluation
- Méthodologie et pédagogie
- Gestion de la classe
- Évaluation et notation
- Rôle professionnel au sens large

Troisièmement, le fait que le PFIE de l'OU soit un cours à mi-temps, et le fait qu'il repose sur une pédagogie d'enseignement à distance, attirent un groupe d'étudiants bien distinct. Il se différencie des autres Programmes de formation initiale des professeurs des écoles, des collèges et des lycées en ce qu'il attire une forte proportion d'étudiants plus âgés et plus expérimentés : une étude préliminaire a montré que ces étudiants ont tendance à avoir un niveau d'éducation et des qualifications élevés et qu'un grand nombre d'entre eux ont occupé des professions libérales.

Étant donné ces traits particuliers du PFIE de l'OU, il est raisonnable de penser que certaines différences peuvent se manifester quant à la nature des relations entre le stagiaire et le conseiller pédagogique. Un travail de recherche a été entrepris sur une petite échelle afin d'explorer cette hypothèse de manière plus approfondie. L'étude centrée sur la région du Sud-Ouest a été menée par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'entretiens approfondis sur un petit échantillon de conseillers pédagogiques. L'objectif principal de la recherche était d'établir s'il existait des manières d'aborder le conseil pédagogique qui soient spécifiques au contexte d'enseignement à distance. Les questions centrales de la recherche concernaient donc les perceptions du rôle de conseillers pédagogiques et les manières d'aborder ce rôle dans le contexte d'une formation à distance.

Vers la fin des dix-huit premiers mois du PFIE, tous les conseillers pédagogiques de la région du Sud-Ouest ont reçu un questionnaire. Le nombre des réponses s'élevant à 70 % et représentant une gamme étendue de types d'établissements scolaires, on considère l'échantillon suffisant. À la suite de ce questionnaire, un certain nombre de conseillers pédagogiques a été sélectionné pour prendre part à des entretiens selon des critères de sélection qui ont assuré la représentation de toutes les conceptions du conseil pédagogique identifiées par les questionnaires. Tous les entretiens ont été transcrits ; leur analyse a consisté à examiner les similarités et les différences qui existaient dans l'ensemble des réponses des conseillers pédagogiques aux questions notées plus haut. Les résultats du travail de recherche sont rapportés ici en deux chapitres : les perceptions du rôle de conseiller pédagogique dans le contexte d'une formation à distance et les manières d'aborder le conseil pédagogique dans le même contexte de formation à distance.

RÉSULTATS DU TRAVAIL DE RECHERCHE

59

Perceptions du rôle de conseillers pédagogiques dans le contexte d'une formation à distance

Les données établies à partir des questionnaires et des entretiens indiquent clairement que les conseillers pédagogiques de l'OU pensent et jouent leur rôle de conseillers pédagogiques selon des lignes clairement définies. Leurs perceptions de la nature « personnelle » de la relation avec le stagiaire et des difficultés « de type pratique » inhérentes au rôle de conseillers pédagogiques d'un stagiaire de l'OU étaient des plus pointues et des plus perspicaces. En fait, la plupart de leurs réponses pourraient se situer dans un continu qui va du personnel au pratique. En ce qui concerne l'aspect personnel de ce continu, un des aspects les plus importants de la conception de leur rôle par les conseillers pédagogiques de l'OU est le sentiment de responsabilité qu'ils ressentent envers leur stagiaire. Du fait du nombre réduit de visites effectuées par un formateur de l'Université partenaire, ce sens de la responsabilité est particulièrement développé en ce qui concerne le développement professionnel du stagiaire. Selon un des conseillers pédagogiques :

- « *C'est vous et non le formateur qui portez la principale responsabilité. Vous avez le double rôle de conseiller et d'évaluateur. C'est vous qui décidez du succès ou de l'échec du stagiaire : cette responsabilité est parfois décourageante et effrayante.* »

Implicitement contenu dans bon nombre de ces descriptions « personnelles » de leur rôle, on perçoit que les conseillers pédagogiques sont très attentifs au développement professionnel de leur stagiaire. Dans beaucoup de cas, le conseil pédagogique est conçu comme une fonction directe d'une relation personnelle extrêmement intense que le conseiller pédagogique a établie entre le stagiaire et lui. Anderson et Shannon (1995) maintiennent que cette relation « de soin » est importante et « *recommandent que la relation entre conseiller pédagogique et stagiaire soit celle d'un bon parent adoptif et de son enfant adulte.* » (p. 30) En fait, dans quelques cas la démarcation entre les relations personnelles et les relations professionnelles devient pratiquement invisible. C'est ce que décrit un conseiller pédagogique quand il écrit :

- « *Je me considère plus comme un ami qu'un conseiller pédagogique. Je trouve parfois difficile de faire des commentaires négatifs parce que j'ai conscience que cela risque de nuire à nos relations. Il est difficile de faire la part du personnel et du professionnel.* »

Cette conception du conseiller pédagogique ami se retrouve relativement fréquemment dans les travaux de recherche (cf. Galvez-Hjørnevik, 1985). Il semblerait que cette manière d'aborder le conseil pédagogique est courant dans le programme de l'Open University pour deux raisons. Premièrement et comme il a été noté plus haut, dans un cours de formation d'enseignant à distance le soutien du formateur d'université et du pair n'existe pas ; de ce fait, la relation entre le conseiller pédagogique et le stagiaire peut potentiellement devenir plus intense. Deuxièmement, comme la majorité des stagiaires est plus âgée que la moyenne, il y a plus de chances que le stagiaire et le conseiller pédagogique aient plus de points communs. Un de conseillers pédagogiques a résumé ceci en ces termes :

- « *Dans le passé, j'ai toujours eu de jeunes stagiaires et j'ai toujours senti que j'étais en avance sur eux tant sur le plan de l'âge que sur celui du savoir. Mais quand vous vous trouvez en face d'un stagiaire qui a une expérience de la vie aussi grande sinon plus grande que la vôtre, la relation entre vous deux devient beaucoup plus équitable.* »

Bien qu'elle révèle que l'approche personnelle au conseil pédagogique présente bien des avantages, cette recherche montre aussi qu'il existe certaines difficultés clairement identifiées par les conseillers pédagogiques de l'OU qui se réclament de cette même approche. Par exemple, et ce contrairement aux autres cours de formation initiale d'enseignants, l'OU permet à des stagiaires qui sont déjà en poste dans un établissement comme auxiliaire de classe ou comme suppléant de faire une formation d'enseignant dans ce même établissement. Notre travail de recherche a découvert que les conseillers pédagogiques qui travaillent avec cette catégorie de stagiaires ont

tendance à considérer leur relation avec le stagiaire comme « *une continuation de leur ancienne relation au sein de l'école* ». Beaucoup de conseillers pédagogiques pensent que cette relation présente des inconvénients et ne constitue pas une base adéquate pour un travail de formation et de développement professionnels.

De plus, quelques-unes des remarques faites par les conseillers pédagogiques soulignent le fait que des difficultés sont survenues parce que, de prime abord, ils ont considéré leur stagiaire comme un égal et, de ce fait, l'ont automatiquement traité en égal en terme de compétence professionnelle. Les conseillers pédagogiques ont donc pris la maturité et la confiance en soi des stagiaires de l'OU pour un savoir-faire professionnel. Un des conseillers pédagogiques décrit :

- « *J'ai pensé qu'il y avait peu à faire parce que j'avais en face de moi une étudiante plus âgée que la moyenne et « cohérente » qui avait confiance en elle. Ce n'est que plus tard que je me suis rendu compte que cela ne lui donnait pas une compétence professionnelle plus grande qu'une étudiante de vingt ans. C'était ma perception qui était erronée. J'avais pensé que l'âge était l'équivalent de la compétence et du savoir professionnels. J'ai appris par l'erreur.* »

Plusieurs conseillers pédagogiques ont noté que le fait de traiter la relation de conseil pédagogique telle une sorte d'amitié constitue un obstacle majeur quand le stagiaire éprouve des difficultés. Ayant adopté cette approche « personnelle » au conseil pédagogique, les conseillers pédagogiques ont du mal à démêler la relation professionnelle de la relation personnelle et à assurer le rôle d'ami critique quand il s'avère nécessaire. Les résultats de la recherche ont mis en lumière le fait qu'une fois qu'ils se sont engagés dans une manière personnelle d'aborder le conseil pédagogique, il leur est très difficile de se dégager de la position dans laquelle ils se trouvent. De plus, les conseillers pédagogiques de l'OU reconnaissent que cette manière d'aborder leur rôle leur permet de soutenir efficacement leur stagiaire mais qu'elle ne leur donne que peu de champ pour lui lancer des défis critiques. C'est pourquoi un certain nombre d'entre eux pensent que la nature « personnelle » de la relation, loin d'améliorer la qualité du développement professionnel du stagiaire, la restreint.

61

Par contraste, plusieurs conseillers pédagogiques qui se situent dans cette perspective « personnelle » notent que l'expérience de conseil pédagogique a un effet positif sur leur propre développement professionnel. Ils ont remarqué que leur rôle leur permet de devenir plus analytiques et plus réflexifs quant à leur propre pratique.

Un certain nombre d'entre eux note que leur rôle de conseiller pédagogique les a fait progresser sur le niveau personnel. En fait, une proportion importante des conseillers pédagogiques qui considèrent leur rôle « personnel » plutôt que « pratique » soulignent l'importance de la réflexion dans le conseil pédagogique. Par exemple, ils indiquent que le fait d'avoir un stagiaire les force à réfléchir sur le savoir associé à leur enseignement et subséquemment à l'énoncer clairement. Le travail de recherche montre que cette représentation est en majorité celle des enseignants qui

ont plusieurs années d'expérience du conseil pédagogique avec d'autres universités. Ce groupe de conseillers pédagogiques reconnaît la complexité des processus du conseil pédagogique et sont capables d'articuler les processus et la pratique de la réflexion pédagogique. C'est ce que l'un d'entre eux exprime ainsi :

- « *Je pense que le rôle prépondérant du conseil pédagogique devrait être de faire que le stagiaire réfléchisse sur sa pratique pédagogique et l'analyse. J'utilise mes sessions de conseil pédagogique à favoriser cette réflexion; je suggère, je me montre compréhensif mais je pousse toujours pour une perception plus précise et une compréhension plus approfondie. C'est ce qu'il y a de plus difficile.* »

Bien qu'il soit reconnu que la popularité du « praticien réflexif » n'a pas résulté en une plus grande clarté conceptuelle (Calderhead, 1989), on ne peut cependant pas nier qu'il existe une épistémologie distinctive de la pratique professionnelle qui repose sur la réflexion (Dewey, 1936; Schon, 1987). Même si le débat qui concerne la réflexion a été rattaché à la question du rôle de la théorie, beaucoup de formateurs d'enseignants s'accordent à penser que la réflexion pédagogique est une manière valable de décrire la nature de l'action professionnelle.

Il a été dit que la réflexion personnelle aide les stagiaires à comprendre leur propre développement professionnel et que, si elle est structurée, elle peut contribuer au processus d'auto-évaluation et d'évaluation (Denley et James, 1992; Harris et Russ, 1994). Il a été suggéré que soutenir le stagiaire dans ce processus de réflexion pédagogique entraîne nécessairement une modification du rôle du conseiller pédagogique qui devient un « co-enquêteur » (Maynard et Furlong, 1995). L'approche « personnelle » au conseil pédagogique présente dans le PFIE de l'OU repose sur une épistémologie de la pratique réflexive. C'est une approche qui préconise que l'on réfléchisse de manière critique sur son enseignement, que l'on remette en question ses croyances et ses valeurs.

Le travail de recherche a établi qu'il existait un autre groupe distinct de conseillers pédagogiques qui considèrent le conseil pédagogique en termes « pragmatiques ou pratiques ». Ces conseillers pédagogiques considèrent que leur rôle se caractérise en ceci « *qu'ils n'interviennent qu'en cas de besoin* ». Leur conception du conseil pédagogique se révèle être informelle et repose sur un investissement personnel moindre que celle des autres groupes de conseillers pédagogiques. Par exemple, un conseiller pédagogique a expliqué qu'elle considérait que son rôle consistait en grande partie à gérer et organiser quotidiennement des questions d'ordre pratique. Similairement, un autre conseiller pédagogique a déclaré que « *du moment que j'organise les activités requises pour ma stagiaire, elle est contente. Je ne fais pas tellement plus que de m'assurer que les activités requises par le programme peuvent être faites.* »

À bien des égards cette manière « pragmato-pratique » d'aborder le conseil pédagogique présente beaucoup de points communs avec la conception « techniciste »

proche d'une notion d'apprentissage professionnel. Les réponses aux questionnaires révèlent que beaucoup des professeurs qui entrent dans la catégorie « pratique » tendent à considérer que le processus d'apprentissage de l'enseignement consiste à acquérir un ensemble de compétences prédéfinies. Leur conception de la formation initiale de l'enseignant veut que la pratique pédagogique soit observée, apprise et répliquée. Un conseiller pédagogique a déclaré : « *Je suppose que je suis un modèle à imiter, le stagiaire m'observe, me copie et améliore sa performance.* »

McElvogue et Salters (1992) remarquent que ce concept de « performance » repose sur une conception béhavioriste et décontextualisée de la pratique d'enseignement. Il est présumé qu'enseigner peut être compris et évalué en termes de performance d'un nombre fini de composants. Par bien des aspects on pourrait affirmer que cette conception du conseil pédagogique est une conception de « supervision ». Les enseignants qui utilisent cette approche ne font que superviser les stagiaires qui mettent en application une formation reçue autre part. Par contraste, le conseil pédagogique est un processus actif selon lequel les enseignants eux-mêmes sont des praticiens émérites qui jouent un rôle actif dans le processus de formation (Maynard et Furlong, 1995). Il est suggéré que les compétences d'enseignement demandent une préparation complexe qui nécessite obligatoirement une intervention qui va plus loin qu'une simple supervision.

En résumé, la recherche montre que deux approches semblent dominer les perceptions qu'ont les conseillers pédagogiques de leur rôle. Selon la première, qui pourrait se définir comme « personnelle », le sens de la responsabilité du conseiller pédagogique pour le stagiaire, pour son développement et les relations interpersonnelles qui s'en suivent, semblent dominer. Par contraste, dans la seconde approche qui peut se définir comme « pragmatique », gérer les emplois du temps, les activités et les ressources requises par le programme semble l'emporter sur la relation établie au cours du conseil pédagogique. Ces résultats suggèrent une polarisation de l'épistémologie « techniciste » et de l'épistémologie « réflexive » sur lesquelles se fondent les perceptions qu'ont les conseillers pédagogiques de leur rôle. Cette hypothèse est examinée dans la section suivante qui considère les différentes manières d'aborder le conseil pédagogique.

63

Manières d'aborder le conseil pédagogique

Par le biais d'une partie du questionnaire et au cours des entretiens, on a demandé aux conseillers pédagogiques de décrire et de justifier leur manière d'aborder le conseil pédagogique. L'analyse de leurs réponses a démontré que celles-ci sont dans l'ensemble en accord avec leurs conceptions du rôle de conseiller pédagogique. Leurs descriptions dévoilent une perception soit « personnelle » ou « pragmatique » de leur rôle, et tendent à renforcer la dichotomie « personnelle/pragmatique ».

Pour ce qui est de l'aspect « personnel », les conseillers pédagogiques décrivent des manières d'aborder leur rôle qui amplifient la nature de la relation qui s'est développée entre le conseiller pédagogique et le stagiaire. Une caractéristique de ce type de conseil pédagogique veut que le stagiaire passe une grande partie de son temps dans la classe de son conseiller pédagogique. Ceci est le cas non seulement dans le primaire, mais aussi dans le secondaire où ce type d'organisation est souvent difficile à gérer. La raison donnée par les conseillers pédagogiques pour cette proximité dans la salle de classe est le besoin d'« *entretenir et de maintenir de bonnes relations* » avec le stagiaire. La perception qui est le plus fréquemment exprimée est le fait que la qualité des relations est primordiale pour encourager le respect, la croissance et le développement professionnels qui dans la plupart des cas sont perçus comme également importants.

Par bien des égards, la relation personnelle souvent intense décrite par un grand nombre de conseillers pédagogiques pourrait appartenir à la catégorie « instruction nourricière ». Cette approche « d'instruction nourricière » a été reconnue dans les textes comme un processus selon lequel une personne qui a plus d'expérience sert de modèle de rôle, enseigne, sponsorise, encourage, conseille et devient l'ami d'une personne qui a moins de compétences et d'expérience dans le but de promouvoir le développement professionnel et/ou personnel de cette dernière (Anderson, 1987). D'après les résultats de recherche, il est clair que, quand de telles relations sont possibles, le conseiller pédagogique et le stagiaire en tirent des bénéfices respectifs, mais il est aussi évident que dans les cas où la relation se détériore, des difficultés en résultent.

– « *Au début, on s'entendait vraiment bien, on semblait avoir beaucoup de choses en commun. Puis les choses ont commencé à aller mal quand j'ai essayé de le guider et de l'aider. Il semblait s'offenser des critiques que je faisais pour l'aider et ceci s'est traduit par le fait que nos relations sont devenues difficiles et tendues.* »

64

Il ne faut cependant pas croire que tous les conseillers pédagogiques qui ont pris part à cette étude aient mis l'accent sur la nécessité d'avoir de bonnes relations avec leur stagiaire. Le travail de recherche révèle que dans certains cas, les conseillers pédagogiques veulent à tout prix éviter des relations personnelles proches et développent des stratégies pour s'assurer que le stagiaire soit avec eux aussi peu souvent que possible.

– « *Je ne le voulais pas dans mes jambes, je me suis donc assuré que d'autres collègues travailleraient avec lui à tour de rôle. Je ne voulais pas adopter le rôle d'un baby-sitter ; après tout, c'était avec un adulte que je devais travailler.* »

Les conseillers pédagogiques qui se situent dans la catégorie « personnelle » mettent l'accent sur les compétences interpersonnelles. Ils ont tendance à réagir aux besoins du stagiaire et à utiliser des stratégies de support. Ils se cantonnent beaucoup plus dans un rôle de support que dans un rôle de défi comme les décrit Daloz (1986) : ils ne semblent pas favoriser la remise en question par le stagiaire de sa pratique ou de ses valeurs (figure ci-contre).

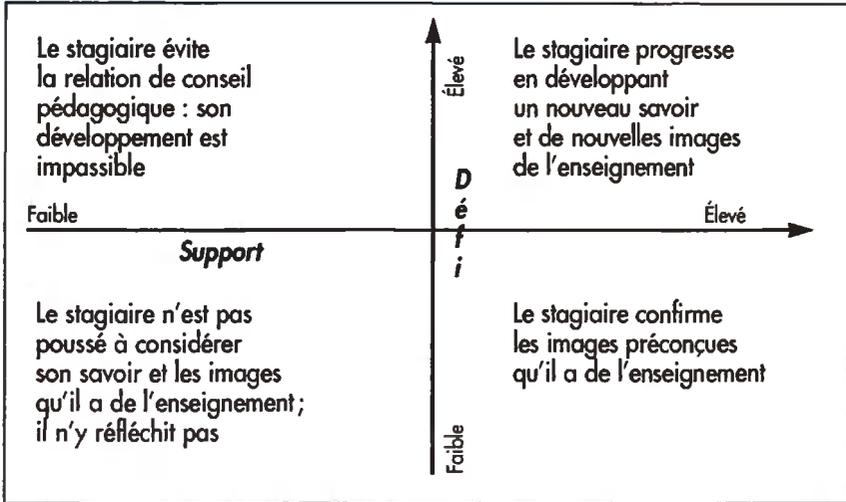


Fig. 1. D'après Daloz (1986)

Selon Daloz, l'équilibre entre le support et le défi est synonyme de développement. Dans la plupart des cas, les conseillers pédagogiques se décrivent dans une sorte de rôle de psycho-conseiller dont la priorité est d'écouter le stagiaire. Dans certains autres cas, ils soulignent l'importance de conseiller et de faire des suggestions, mais toujours d'une manière qui ne menace pas le stagiaire. Les notions de sympathie et de patience figurent fréquemment dans les réponses de ce groupe de conseillers pédagogiques au questionnaire et au cours des entretiens.

65

En revanche, les conseillers pédagogiques qui adoptent une manière plus « pragmatique » d'aborder le conseil pédagogique dévoilent des stratégies plus concrètes. Leurs descriptions mettent l'accent sur le fait que c'est en forgeant qu'on devient forgeron et que donc les stagiaires « apprennent en enseignant » ; néanmoins des structures de soutien sont en place pour les stagiaires qui commencent leur apprentissage « en eau profonde ». Les stratégies employées ne cherchent pas les complications, relèvent du bon sens et convergent toujours vers les compétences à acquérir. Ces conseillers pédagogiques ont tendance à insister sur le fait que les éléments du programme se doivent d'être couverts dans l'ordre indiqué.

– « J'ai tendance à suivre le matériel produit pour le programme ; je regarde ce qu'il faut faire pour la prochaine fois, et je m'assure que tout est organisé et prêt. Si je n'avais pas ça pour me servir de guide, je ne pourrais pas être un conseiller pédagogique efficace. Toutes mes stratégies viennent vraiment de là. »

Ces conseillers pédagogiques mettent aussi beaucoup l'accent sur le fait qu'ils servent de modèle. L'importance d'être le professionnel en charge est une réponse caractéristique de ce groupe. Comme l'écrit un des conseillers pédagogiques : « *Il est important que le conseiller pédagogique soit un praticien reconnu et solide, avec un parcours professionnel et une expérience appropriés. Il faut que le stagiaire apprenne à adopter une bonne pratique d'enseignement; sans un expert comme modèle ceci serait impossible. Il est nécessaire d'avoir quelqu'un qui vous montre les ficelles du métier.* »

Ces conseillers pédagogiques insistent en particulier sur l'importance de démontrer au stagiaire qu'on a les compétences nécessaires pour organiser, gérer et administrer. La manière d'aborder le conseil pédagogique plus fréquemment décrite est celle de « l'essai et de l'erreur », approche selon laquelle le conseiller pédagogique guide le stagiaire à travers une série d'expériences pour lui permettre d'acquérir une stratégie ou un savoir particulier.

Il est important de remarquer que d'après l'évidente découverte de ce travail de recherche, qu'ils soient « personnels » ou « pragmatiques », les conseillers pédagogiques ont tendance à ne fournir que peu d'exemples de défi pédagogique systématique dans leur manière de concevoir leur rôle. Il est fort probable que les conseillers pédagogiques ne questionnent pas activement les idées et les croyances de leur stagiaire. Bien que les discussions avec le stagiaire soient une méthode fréquemment utilisée, il y a peu d'indications que les conseillers pédagogiques adoptent la stratégie qui consiste à questionner les croyances des stagiaires ou les positions qu'ils ont sur les valeurs. Certains conseillers pédagogiques pensent que cette remise en question nuit au développement du stagiaire.

66

– « *Si vous adoptez une position pointue vous risquez de démotiver le stagiaire; il vaut mieux éviter une confrontation et établir un support mutuel.* »

Quand on leur demande s'ils ont mis les idées et croyances de leur stagiaire en question, les réponses des conseillers pédagogiques ne révèlent pas que cette approche ait été communément utilisée. Certains conseillers pédagogiques résistent totalement à cette notion parce qu'ils considèrent que leur rôle est de protéger le stagiaire et de le défendre contre les défis et les conflits qui ne sont pas nécessaires.

CONCLUSION

Les travaux de recherche sur le développement de l'enseignant montrent que la croissance professionnelle peut être soit favorisée soit freinée par le savoir, les valeurs et les idées que le stagiaire apporte avec lui ainsi que par le contexte dans lequel cette croissance professionnelle prend place (voir Richardson, 1990). De la même manière, les travaux de recherche soulignent le fait que les représentations de l'enseignement que se font les stagiaires ainsi que leurs attentes en ce qui concerne

leur développement professionnel peuvent empêcher la croissance professionnelle (Johnson, 1992; Harris, 1993). À vrai dire, Hollingworth (1988; 1989) maintient que même si les stagiaires apprécient les conseillers pédagogiques qui prennent soin d'eux et leur apportent leur soutien, il est vraisemblable que, dans une telle relation, ils ne questionneront pas leur propre système de valeurs et de croyances. Comme Daloz (1986) le souligne, si leur savoir et leurs images préconçues ne sont pas remis en question, les stagiaires ne se sentiront pas poussés à les reconsidérer ni à y réfléchir. Il apparaît donc nécessaire, dans le cadre du PFIE de l'OU ainsi que dans le cadre d'autres PFIE, de développer et de former les conseillers pédagogiques de manière à assurer que les préconceptions et les valeurs des stagiaires soient suffisamment remises en question.

Ce travail de recherche a montré qu'il existe des caractéristiques du conseil pédagogique qui relèvent d'un contexte d'apprentissage à distance, et que ces caractéristiques sont relatives à la pédagogie de l'apprentissage à distance. D'abord, l'absence du soutien qui, dans un cursus de formation initiale « conventionnelle », est assuré par les pairs et l'université, donne une grande importance à la relation entre le conseiller pédagogique et le stagiaire, relation qui est vraisemblablement plus conséquente que dans d'autres programmes de formation initiale d'enseignants. Deuxièmement, les caractéristiques de formation à distance du programme engendrent une réelle possibilité en ce sens que le conseiller pédagogique et le stagiaire se sentent plus isolés que dans d'autres programmes de formation initiale d'enseignants. Bien que ce fait ne soit pas une expérience fréquemment décrite, il peut affecter la relation entre conseiller pédagogique et stagiaire. Troisièmement, l'âge et l'expérience du stagiaire de l'OU peut influencer les jugements initiaux portés sur ses compétences. Bien que cette caractéristique ne soit pas le seul fait des programmes de formation à distance, il est possible qu'elle soit prédominante dans ce modèle à cause de la configuration typique de ce groupe d'étudiants.

67

Les résultats de ces travaux de recherche renforcent le point de vue que dans toute forme de formation initiale d'enseignants, les modèles de conseil pédagogique reposent sur certaines conceptions et interprétations de l'apprentissage professionnel et du professionnalisme de l'enseignant (Furlong et Maynard, 1995). Il est clair que les établissements scolaires, qu'ils soient dans un partenariat avec l'OU ou avec une autre université, se doivent de reconnaître que la manière dont ils abordent le conseil pédagogique découle en grande partie de leurs conceptions personnelles de l'apprentissage professionnel et du professionnalisme de l'enseignant. Furlong et Maynard (1995) maintiennent que « *si l'on veut que les conseillers pédagogiques assument la responsabilité d'assurer que les niveaux de professionnalisme requis par le métier d'enseignants demeurent élevés, il est essentiel qu'eux aussi développent leur compréhension de la manière dont les stagiaires apprennent à enseigner et participent au débat sur les formes de professionnalisme requises pour que l'enseignement soit effectif.* » (p. 195)

Bien que les manières d'aborder le conseil pédagogique de l'OU soient similaires à celles d'autres programmes de formation initiale des maîtres, la philosophie du modèle de formation de l'OU est fondamentalement différente. L'interprétation du professionnalisme de l'enseignant retenue par le modèle de l'OU est celle d'une responsabilité collective de l'établissement scolaire pour l'éducation et le développement de l'enseignant. Cette interprétation repose sur le postulat que les enseignants assument la responsabilité de leur propre développement professionnel.

Il est donc suggéré que la conceptualisation du professionnalisme de l'enseignant a le pouvoir de changer les modèles de conseil pédagogique et de leur donner plus d'ampleur. Au fur et à mesure que le modèle de formation d'enseignants de l'OU se développera et s'affirmera, il est probable que s'ensuivront de nombreuses et diverses manières collaboratrices et collégiales d'aborder le conseil pédagogique. Bien qu'il faille reconnaître que la transition ne sera pas immédiate, nous maintenons que le Programme de formation initiale des enseignants de l'OU a le pouvoir d'apporter « *une forme de professionnalisme qu'un enseignement effectif requiert* ». Ce faisant, il assurera que l'éducation des enseignants prend le rôle central dans la formation et le développement professionnels des enseignants.

Compétences et qualités personnelles

Compétences de l'enseignant					
Qualités professionnelles	Préparation et auto-évaluation	Pédagogie, didactique et méthodologie	Gestion de la classe	Évaluation et notation	Rôle professionnel au sens large
	Attaché à des valeurs professionnelles				
	Communique bien				
	Établit de bonnes relations professionnelles				
	Organisation personnelle efficace				

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON E. (1987). – *Definitions of mentoring*, Unpublished manuscript, California mentor teacher program, program advisory (1983, November), Sacramento, California State Department of Education.
- ANDERSON E.M. et SHANNON A.L. (1995). – « Toward a conceptualisation of mentoring », in Kerry T. et Shelton-Mayes A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- BRIDGES D. (1995). – « School-based teacher education », in Kerry T. et Shelton-Mayes A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- BOOTH M., FURLONG J. et WILKIN M. (1991). – *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell.
- CALDERHEAD J. (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teacher and Teacher Education*, 5, 1.
- DALOZ L. (1986). – *Effective Teaching and Mentoring*, San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Department For Education (1992). – *Choice and Diversity : a new framework for schools*, London, HMSO.
- DEWEY J. (1933). – *How we think : A restatement of the relation of Reflective Thinking in the Educative Process*, Chicago, Henry Regnery.
- ELLIOT J. (1993). – « Three perspectives on coherence and continuity in teacher education », in Elliot J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*, Lewes, Falmer.
- FEIMAN-NEMSER S. et BUCHMANN M. (1987). – « When is Student Teaching Teacher Education? », *Teaching and Teacher Education*, 3, pp. 255-273.
- FISH D. (1989). – *Learning through Practice in Initial Teacher Training : A Challenge for the Partners*, London, Kogan
- FURLONG et MAYNARD (1995). – *Mentoring Student Teachers*, London, Routledge.
- FURLONG V.J., HIRST P.H., POCLINGTON K. et MILES S. (1988). – *Initial Teacher Training and the Role of the School*, Milton Keynes, Open University.
- GALVEZ-HJORNEVIK C. (1985). – *Mentoring : A review of the literature with a focus on teaching*, Austin, University of Texas (ERIC Document ED262032).
- HARRIS A. (1993). – « Prior Experience and Initial Teacher Education », *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 17, n° 3, pp. 40-49.
- HARRIS A. (1994). – « Student Learning Experiences Pre and Post Reform », Reid et al., *Teacher Reform the Research Evidence*, Paul Chapman Publishing, Liverpool.
- HARRIS A. (1995 a). – « De-professionalisation and de-skilling of teachers », in *Debate and Diversity*, London, Cassell.
- HARRIS A. (1995 b). – « Changing Role of Teachers », *International Directions in Education*, Vol. 3, n° 1.

- HARRIS A. et RUSS J. (1994 in press). - « Evaluating Records of Experience in Initial Teacher Education », *Assessment and Évaluation in Higher Education*, Vol. 18, n° 4.
- HAGGER H. et McINTYRE D. (1994). - *A School Wide Concept of Mentoring*, PGCE, E890M, School of Education, Open University.
- HEXTALL I. *et al.* (1991). - « Imaginative Projects : Arguments for a New Teacher Education », in G. Grace et M. Lawn (eds) *Teacher Supply and Teacher Quality : Issues for the 1990s*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- HOLLINGSWORTH S. (1988). - « Making field based programs work : a three level approach to reading education », *Journal of Teacher Education*, 39, 4, pp. 224-50.
- HOLLINGSWORTH S. (1989). - « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach », *American Educational Research Journal*, 26, pp. 160-189.
- JAMES C. et DENLEY P. (1992). - « Using Records of achievement in an undergraduate certificate in education courses », *Evaluation and Research in Education*, Vol. 6, n° 1, pp. 26-34.
- JOHNSON S. (1992). - « Images a way of understanding the practical knowledge of Student Teachers », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8, pp. 39-56.
- MAYNARD T. et FURLONG D. (1995). - *Issues in Mentoring*, London, Routledge Press.
- McELVOGUE M. et SALTERS M. (1992). - « Models of Competence and Teacher Training », Unpublished paper, Belfast, Queens University, Belfast.
- McINTYRE D., HAGGAR H. et WILKIN M. (eds) *Mentoring Perspectives on School Based Teacher Education*, London, Kogan Page.
- McGAGHIE W. (1991). - « Professional competence evaluation », *Educational Researcher*, 1, pp. 3-9.
- MOON B. (1992). - « A new routeway into teaching », *Education Review* 6, 2, pp. 28-31.
- MOON B. et SHELTON-MAYERS A. (1995). - « Integrating values into assessment », in Kerry T. et Shelton-Mayers A. (eds) *Issues in Mentoring*, London OU Press.
- NIAS J., SOUTHWORTH G., YEAMANS R. (1989). - *Staff Relationships in the Primary School : A Study of Organisational Cultures*, London, Cassell.
- RICHARDSON V. (1990). - « The evolution for reflective teaching and teacher education », in Clift R., Houston W. R. et Pugach M. (eds) *Encouraging reflective practice in education*, New York, Teachers College Press.
- ROSENHOLTZ S.J. et KYLE S.J. (1984). - *Teacher isolation : Barrier to professionalism* *American Educator*, Winter, pp. 10-15.
- SCHÖN D. A. (1983). - *The Reflective Practitioner*, London Temple Smith.

- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SHAW R. (1992). – *Teacher Training in the Secondary School*, London, Kogan Page.
- TALBOT C. (1991). – « Towards School Based Teacher Training », *School Organisation*, Vol. 11, n° 1.
- WILKIN M. (1991). – « The Development of Partnership in the United Kingdom », in Booth M., Furlong J. et Wilkin M. (eds) *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell.



LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL POUR UNE APPROCHE FORMATIVE

FLORENT GOMEZ, BERNARD HOSTEIN*

Résumé

Le mémoire professionnel est souvent assimilé à un travail de recherche peu propice à la réalité de la formation. On peut dessiner le mémoire professionnel autrement, comme un processus de prise de conscience du projet porté par l'action du professeur-stagiaire ; le travail du mémoire professionnel ainsi pensé contribue à développer les capacités qui font le « praticien-réflexif ». Par la recherche d'équilibres divers entre action, évaluation et écriture, il s'agit de construire des régulations dans et pour les pratiques d'enseignement.

Abstract

The professional paper is often adequated with a research work irrelevant to the reality of the training. The professional paper can be considered in a different way, that is to say as a realisation of the project underlying the trainee teacher's action; thus considered, the task of producing a professional paper helps develop the abilities which characterize a "reflective practitioner". By seeking to achieve the balance between action, assessment and writing, one aims to build up adjustments in and for the teaching practice.

73

* - Florent Gomez, Bernard Hostein, IUFM d'Aquitaine.

INTRODUCTION

Le mémoire professionnel (1) est un carrefour d'enjeux :

- enjeu de contrôle par l'État de la qualité de ses maîtres,
- enjeu de professionnalité : tout d'abord à l'interne, dans la corporation enseignante en initiant l'avènement d'une littérature professionnelle permettant la prise de conscience de l'expertise des membres et l'accroissement de celle-ci (2); mais aussi à l'externe en s'appuyant sur cette expertise objectivée par l'écrit pour se faire reconnaître comme profession par le corps social,
- enjeu de formation, de préparation pour les novices à la prise en charge d'élèves.

Plusieurs entrées sont possibles pour questionner le travail de MP : le mémoire comme produit, le dispositif de formation, les acteurs... Pour notre part, c'est par la saisie et l'interprétation de la parole des producteurs du mémoire que nous entrons, et ce pour trois raisons fondamentales : d'abord les professeurs-stagiaires restent trop absents du débat, ensuite le point de vue des acteurs croise nécessairement et souvent éclaire fortement les autres entrées, enfin un travail de formation professionnelle repase sur l'autonomie et l'implication des formés.

Les 305 professeurs-stagiaires et professeurs en première année d'activité professionnelle que nous avons interrogés développent des perceptions du MP dont les positions contradictoires nous obligent à développer une question fondamentale : *À quelles conditions le MP favoriserait-il un développement des compétences nécessaires à l'enseignant?*

DES LOGIQUES D'ACTEURS

L'observation et le dialogue avec les stagiaires professeurs de lycées et collèges (PLC) nous conduisent à repérer les trois types de parcours de formation les plus significatifs :

- *Le parcours d'analyse triviale* : dans cette situation, le stagiaire discourt sur sa pratique pour l'analyser comme toute autre pratique. Le mémoire professionnel prend la forme d'un mémoire académique. L'analyse est déconnectée de la pratique, la réflexion n'alimente pas l'action.
- *Le parcours de la théorie appliquée* : c'est l'inverse du précédent. Le stagiaire repère une théorie pédagogique qui le séduit et s'efforce de la mettre en œuvre dans sa classe. Les difficultés, inaperçues ou négligées, n'interrogent en aucun cas la théorie. Le terrain n'apprend rien au professeur éclairé par son modèle théorique.

1 - Désormais noté MP.

2 - On croise ici les réflexions actuelles sur les mémoires dans les formations universitaires ou professionnelles : cf. Bernard, Guigue-Durning, etc.

• *Le parcours de certification* : dans cette situation, le stagiaire fonctionne *a minima*, les projet personnel et professionnel se réduisent à la certification. Le mémoire devient un corps étranger ; chacun des éléments est un isolat.

Les repérages intuitifs opérés précédemment méritaient d'être approfondis par une recherche empirique plus vaste et mieux maîtrisée, ce qui fut fait à l'aide d'un questionnaire et de l'application de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) aux réponses recueillies.

Les professeurs-stagiaires développent, à partir de leur lecture du système de formation, des stratégies (3) propres à atteindre leurs buts dans les conditions perçues comme les plus favorables pour eux, des logiques d'acteurs au sens de Crozier et Friedberg (1977).

Nous en dégageons quatre.

• *La logique économique* : elle se caractérise par un effort minimal en réponse à un MP perçu comme une simple épreuve de sélection, l'attitude d'élève étant ainsi réactivée chez le stagiaire. Les interactions entre le MP et les différentes composantes de la formation sont alors ténues ou inexistantes, le projet professionnel se réduit à l'immédiat de la certification. L'économie faite est bien sûr celle de la formation !

• *La logique pratique* : l'action est bouclée sur elle-même, les liens qui peuvent exister avec la formation sont rompus. À chaque problème posé par une situation de classe, est censée répandre une solution pratique isolée de son contexte : le projet professionnel est l'enseignant riche en recettes.

• *La logique investigatrice* : la pratique est prétexte à la réflexion, mais, ce qu'elle dégage n'est pas réinvesti dans la pratique. L'aspect spéculatif de la formation domine l'action, le produit occulte le producteur, le projet professionnel se calque sur celui du chercheur tel que certains l'imaginent.

• *La logique formative* : peu présente, elle est en position d'éviter l'éclatement résultant des développements exclusifs de l'une des deux précédentes logiques. Pratique et théorie se questionnent mutuellement ici, pour mieux piloter l'activité d'enseignement.

75

Mémoire professionnel et mémoire de recherche

De nombreux formateurs d'IUFM veulent voir dans les mémoires professionnels de véritables travaux de recherche, rejoignant ainsi des auteurs comme Guigue-Durning (1995), Altet (1994), Altet et Fabre (1994). Cette conception se retrouve en échos chez les stagiaires, 79 % l'identifiant comme tel.

Les critères de la recherche proposés par Barbier et al. (1994), De Ketele (1993) ou encore l'AECSE (1993) sont les suivants :

3 - On trouvera les résultats des questionnaires et leur utilisation dans Gomez et Hostein, Paris, CNDP (à paraître).

- chercher à produire de la connaissance ;
- accepter le principe de rigueur et sincérité ;
- retenir une problématique et convoquer un ou des champs théoriques avec explicitation argumentée des choix ;
- mettre en œuvre des méthodologies pertinentes et repérables ;
- accepter la discussion des résultats.

L'examen d'un bon nombre de mémoires professionnels de l'IUFM d'Aquitaine nous conduit à constater que tous ces critères ne sont pas satisfaits même *a minima*, ce que confirment Altet et Fabre (1994, pp. 88 à 92) ou dans un cadre plus large Quivy et Van Campenhoudt (1988, p. 8).

Ces constatations troublent certains auteurs les conduisant à spécifier ce nouveau genre de production :

- recherche normale par opposition au nouveau paradigme (Kuhn) pour Guigue-Durning (1995) ;
- recherche spécifiée ou liée à l'action pour Barbier, caractérisée plus par la notion de rationalité que de scientificité au sens de la recherche classique (1985) ;
- recherches dans l'action de Paquay (1994, p. 21) qui seraient des descriptifs critiques de pratiques, des évaluations d'innovations, des développements de matériel de formation.

Ces écarts entre la recherche et les mémoires produits ne doivent pas conduire à stigmatiser une incapacité repérée chez les stagiaires, mais à poser un simple constat. Il faut souligner que le temps dont disposent les stagiaires (trois à quatre mois à partir du choix du sujet), la faible disponibilité psychologique (forte préoccupation pour la préparation et l'exercice de la classe), le domaine d'investigation retenu souvent très large et complexe, le manque d'accoutumance aux concepts du champ de l'éducation, l'absence de prise de conscience d'une rationalité limitée (non délimitation de l'objet : on a plus affaire à un problème qu'à une problématique), concourent à rendre impossible un véritable travail de recherche, ce qui de toutes façons n'est pas l'objectif du MP, ce que nous tenterons ici de démontrer.

Il faut surtout s'interroger sur la valeur formative de la recherche pour la préparation professionnelle (Van Der Maren et Blois 1994, p. 137). Nous avancerons que le travail scientifique est plutôt centré sur le produit et les lecteurs potentiels, alors que le MP mise sur le processus et le producteur, visant la transformation de l'étudiant en professionnel. Ce doute que nous posons sur l'intérêt de la recherche pour la formation initiale des enseignants n'impose pas le rejet de l'interrogation et d'une réflexion nécessaires sur sa pratique. Il permet de moduler l'opinion d'un certain nombre de spécialistes qui hypostasient la valeur formative de la recherche dans la formation des enseignants.

En conclusion l'assimilation du mémoire professionnel à un travail de recherche appelle trois remarques.

- S'il s'agit de conférer une sorte de dignité au mémoire professionnel, l'entreprise est vaine car il sera considéré comme un type particulier de recherche ce qui, dans les hiérarchisations semi-clandestines de la recherche, n'est pas forcément flatteur.
- S'il s'agit d'un repérage commode, sorte d'analogie, pour aider à la représentation d'un objet mal identifié, on peut effectivement noter quelques convergences : écriture, consultation d'ouvrages théoriques, conceptualisation, etc.
- S'il s'agit d'une identité stricte, le détournement s'avérerait plus inquiétant, l'objectif de formation personnelle étant délaissé, au profit de connaissances théoriques et méthodologiques ne visant pas forcément la régulation de l'action.

L'ancrage du mémoire professionnel à la recherche nous semble instituer une double perte : il confère une dignité illusoire et il relègue à l'accessoire l'objectif affiché de formation en occultant l'évolution du producteur au profit du produit à fournir.

Le mémoire professionnel comme évaluation de l'action éducative

Si le mémoire professionnel n'est pas conçu comme un travail de recherche, comment peut-il être appréhendé ? Pour conserver d'une part le souci de formation professionnelle, c'est-à-dire orienter la réflexion vers la préparation de l'action, et d'autre part pour rester dans l'ordre de ce que peuvent produire les stagiaires eu égard aux conditions qui leurs sont faites, la notion d'évaluation nous paraîtrait convenir mieux. Ces deux conditions, en effet, semblent prises en compte par la définition récente de l'évaluation que donne De Ketele (1993) :

« Évaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route. » (p 68)

77

Les exigences posées sont différentes de celles de la recherche et situent nettement le caractère orienté vers l'action de l'analyse développée par l'évaluateur ce qui fait partie des attentes manifestes à l'égard des stagiaires dont les problèmes sont du type : « Je voulais faire ceci, y suis-je parvenu ? (évaluation de contrôle), et/ou que pourrais-je faire pour y parvenir ? », (évaluation de perfectionnement) ou : « Je voudrais faire ceci, le puis-je ? (évaluation d'opportunité) et comment ? » (évaluation de stratégie globale).

Cette proximité du mémoire professionnel avec un travail d'évaluation est compatible avec l'idéal d'enseignant réflexif présenté comme un « ...professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. » (Altet, 1994, p. 26)

VERS UNE FORMATION À L'EXPERTISE

Le praticien réflexif est un professionnel autonome parce qu'il est capable d'autoréguler son action et de guider son propre apprentissage par une analyse de sa pratique et des résultats de celle-ci (Paquay, 1994, p. 19). Toutefois, il ne s'agit pas d'un excès de réflexion paralysant l'action car l'enseignant est un « *praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion.* » (ibidem, p. 29)

Ce modèle connaît sa forme d'excellence, « *l'enseignant expert* » (Riff et Durand 1993 ; Tochon 1993) : contrairement au novice en recherche de cohérence appelant une construction logique, il manifeste un souci de pertinence, détectant les traits caractéristiques d'une situation pour la rattacher à une situation typique antérieurement maîtrisée (sorte de principe d'économie) ; le cas échéant, il la retiendra comme atypique et s'essaiera à un ajustement nouveau de routines. Ces données descriptives laissent néanmoins le formateur démuni concernant la construction de l'expertise : comment l'expert procède-t-il à l'extraction des connaissances des situations vécues ? Quelles sont ces « *connaissances incorporées* (à l'action) » (4). Les questions restent délicates tant les processus mis en œuvre demeurent tels quels, souvent inaccessibles à l'introspection ou difficilement verbalisables.

Même si les données de la recherche descriptive ne nous fournissent pas de modèles propres à assurer la « fabrication » de l'enseignant expert, on peut faire des inférences vraisemblables. L'expert construit sa maîtrise professionnelle sur l'expérience. Mais si l'expertise nécessite l'expérience, celle-ci ne saurait suffire à sa constitution : tout enseignant expérimenté n'est pas un expert. L'expertise s'obtient par un enrichissement de l'expérience, une capacité d'apprentissage dans et par l'action qui repose sur un certain nombre d'opérations préalables supposées : observation de situations, sélection d'indices caractérisant au plus juste ces situations en vue de diagnostic et de décision conformes à des schémas d'action réussie ou création de nouvelles, et tout ceci en temps réel. Si donc l'expérience ne peut être enseignée au novice, les opérations mentales nécessaires à son enrichissement peuvent se travailler, ouvrant la voie à une formation raccourcissant le temps nécessaire à la maîtrise professionnelle. Le mémoire professionnel conçu comme l'occasion, le moteur et la trace du processus de mise en œuvre de ces opérations appliquées à une ou des situations vécues par le stagiaire, en devient la pièce maîtresse. De fait, nous posons deux postulats :

- la formation à l'expertise est possible ;
- la décomposition puis la recombinaison en temps différé des opérations mises en œuvre par l'expert portent la promesse d'expertise en temps réel.

4 - L'expression est de Leplat (1995). On pourra consulter à propos de la construction de ces connaissances et de leur utilisation en formation, Leplat 1995 ; Samurçay et Pastre 1995 ; Rogalski 1995.

Ceci posé, le mémoire professionnel réalise en partie les propositions de Tochon (1993) qui plaide pour une formation « centrée sur la résolution de problèmes situationnels à partir d'événements typiques liés à l'enseignement. » (p. 186) Avec l'aide des formateurs et de praticiens experts, le novice pourrait analyser des situations vécues par lui ou par d'autres, et chercher à rendre explicites certaines des théories implicites qui guident sa pratique et ses évaluations de la pratique d'autrui. Cette démarche pourrait amener le novice à cadrer et recadrer un problème non dans l'action mais hors l'action pour l'action à venir. Ce travail n'est pas sans risque, et nécessite un climat de confiance avec le formateur, car l'enseignant novice évite généralement l'analyse et l'évaluation pour préserver un minimum de confiance en soi.

Le mémoire professionnel pourrait alors aider à une prise de conscience du fonctionnement de l'enseignant novice : inventaire de son répertoire de routines, processus d'évaluation interactive conduisant à la sélection des routines, modalités d'évaluation rétroactive guidant la planification du cours avec des modifications de routines ou des connexions inhabituelles de routines qui, « cristallisées » viendront enrichir le répertoire initial des routines (processus d'innovation). Il reviendra au formateur de s'appliquer à favoriser les comportements ou attitudes suivants :

- observation directe de la classe ou autre recueil de données à son propos ;
- sensibilité au contexte ;
- discrimination de l'important et de l'accessoire ;
- réflexion et capitalisation de l'expérience ;
- repérage des invariants favorisant la représentation et le guidage de l'action : « Plus on a affaire à des experts, plus l'utilisation de ces invariants dans les raisonnements est importante. » (Samurçay et Pastre 1995) ;
- positionnement d'hypothèses sur les déterminants de la situation et sur les régulations à envisager.

79

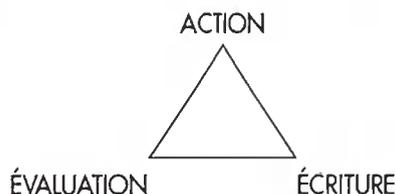
Il reste à préciser qu'il s'agit de s'entraîner à réagir en expert et non de singer les actes de celui-ci. Ce sont donc les effets sur la conduite de la classe qui témoignent d'une démarche experte et non les procédures. En conclusion, le mémoire professionnel devient, selon nous, un moment privilégié de la formation si :

- l'enseignant expert est retenu comme modèle de la professionnalité enseignante ;
- l'enseignant réflexif est une condition requise et une composante de l'expertise professionnelle ;
- l'exercice d'activités spécifiques permet de développer les capacités d'analyse et de régulation de l'action en temps réel de l'enseignant novice.

LE MÉMOIRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le mémoire professionnel ne saurait se réduire au document terminal, il est le prétexte et la trace d'un processus d'acquisition de la professionnalité enseignante. Pour appréhender ce processus, nous proposerons la notion de « travail du mémoire »

qui souligne l'aspect dynamique et formateur de la mise à distance qu'impose l'écriture des situations professionnelles vécues. Cette notion peut être schématisée par un triangle dont chaque sommet porte une des trois exigences constitutives :



Au plan topique

■ L'action

Le professeur-stagiaire avant d'être producteur de mémoire, est plus fondamentalement acteur dans la transformation des connaissances et des savoirs d'élèves, et à travers celle-là dans leur éducation. Mais l'action, si elle ne vise que la répétition de comportements plus ou moins bien déformés, ne forme pas ; l'accumulation d'expériences, seule, ne fait pas la professionnalité.

Les études récentes sur les savoirs professionnels (5), comme déjà les travaux de la psychologie génétique, montrent que la pratique active une logique débordant les seuls cadres d'une connaissance conçus selon les schèmes de l'épistémologie classique. L'activité de l'enseignant dans la classe ne peut se réduire à la gestion simple d'une planification préalable. La multiplicité des plans organisant chaque fonction (enseignement, discipline, etc.), encore juxtaposés chez le novice, condamne au mieux à des compromis entre des données théoriques à hiérarchiser. La planification (6) est une chose ; l'action, une autre. L'enseignant est un professionnel qui doit gérer une situation dans laquelle se croisent de multiples planifications. Chacune d'elles ne peut être efficace qu'à partir du moment où elle est intégrée ; l'intégration de ces diverses articulations permettra la pratique professionnelle dite expérimentée.

L'action est l'objet du MP ; son but, la régulation de celle-ci. C'est l'enchâssement des divers « gestes » professionnels, progressivement intériorisés et globalisés, au fur et à mesure de leur synchronisation dans l'action, qui crée la professionnalité. Ainsi conçue, dans sa complexité, l'action de l'enseignant novice peut donner lieu à des « analyses de pratique » (7), menées avec modestie et pertinence, et dont la difficulté ne doit pas être sous-estimée (8), sous peine de tourner au discours, ou au jugement, sur l'action ; ce qui revient à ne pas la prendre au sérieux.

5 - Leplat (1995), Samurçay et ali (1995), Rabardel, Weill-Fassina (1994).

6 - Hoc (1987).

7 - Chartier, Faingold (1990).

8 - Vermersch (1994).

■ L'évaluation

Il faut distinguer avec Zuñiga (1994) l'évaluation de l'action et l'évaluation dans l'action. La première intervient lorsque l'action est achevée et permet de dresser un bilan, d'apprécier sa valeur sur une échelle de critères retenus. La deuxième est une composante intrinsèque de l'action et « *témoigne de la capacité des acteurs à mener à terme une action, de l'améliorer, de produire un changement qui respecte tant l'orientation qu'on veut donner à une situation que l'efficience avec laquelle on réussit à la changer. L'évaluation est ainsi une expression de la capacité des acteurs d'apprendre dans l'action...* » (Zuñiga 1994, p. 15) Les conditions d'ancrage dans l'expérience professionnelle du mémoire et celles qui permettent l'apprentissage sont satisfaites (circulaire du 2 juillet 1991, BOEN n° 27 du 11 juillet 1991). Le travail du mémoire permet à l'acteur-évaluateur de modifier éventuellement, après prise d'information, l'orientation, la planification ou certaines actions. Cette accommodation à la réalité après l'assimilation que formaient les projets initiaux de transformation de cette réalité produit un ajustement nouveau, processus que l'on peut nommer avec cet auteur : apprentissage de l'expérience (9). Le travail du mémoire renseigne le stagiaire sur la classe et sur lui-même, mais lui apprend plus fondamentalement qu'on apprend par la pratique et son analyse. Il est à noter que cette évaluation est éthiquement la seule tolérable, car une évaluation de l'action qui n'interviendrait qu'à la fin de celle-ci, laisserait, dans le cas d'un fonctionnement peu satisfaisant, un dommage aux élèves qui eût été évitable par une évaluation en cours avec régulation possible. Elle exige une capacité de repérage des indices perceptibles dans la situation, leur interprétation et la capacité de reconsidérer objectifs et procédures. Suivant la synthèse de Clark et Peterson (1986), l'enseignant expert agit à partir du schéma général suivant :

Préparation → Interaction → Évaluation → Décision → Action

81

Lorsqu'il considère que les limites du tolérable sont dépassées lors de la phase interactive (résultats trop faibles ou trop forts par rapport à l'attendu, classe trop apathique ou trop agitée...), il dispose d'une ou de plusieurs routines de secours qu'il mettra en œuvre (c'est la voie 4 des auteurs). C'est à ce type de maîtrise professionnelle qu'il faut, pensons-nous, préparer le stagiaire. En règle générale celui-ci n'est pas capable d'y procéder dans le cours de l'action, le travail du mémoire peut alors être l'occasion et la trace d'une réflexion pédagogique susceptible d'approcher l'expertise en temps différé et de préparer à celle-ci, pour l'avenir, en temps réel. Le stagiaire, après avoir préparé une séquence, la met en œuvre dans la classe. Si

9 - On peut, au passage, remarquer, qu'une situation qui aura posé problème au stagiaire sera préférable, puisque, mal ajustée, elle imposera une réflexion pour un changement de stratégie et/ou d'orientation mettant ainsi en œuvre le couple accommodation/assimilation. Le choix souvent difficile du thème du mémoire, trouve ici un critère de détermination : une situation qui pose problème, puisqu'elle peut favoriser l'apprentissage, qui est, pour nous, la fonction essentielle du mémoire.

au cours de celle-ci, il pense que « ce qui est tolérable » est dépassé, il va, parce que ne disposant pas d'une autre routine ou en disposant mais n'étant pas capable de la mettre en œuvre dans le cours de l'action (c'est la voie 3 de Clark et Peterson, caractéristique du défaut d'expertise), poursuivre suivant sa planification. Le travail du mémoire peut alors porter sur l'analyse de cette difficulté éprouvée. L'évaluation constituerait la phase d'apprentissage par l'action, et la nouvelle préparation tenant compte des acquis montrerait la capacité du stagiaire à s'accommoder à la réalité. Le mémoire est donc centré sur trois phases essentielles à l'expertise : l'évaluation qui permet d'apprendre par l'action, la décision et la nouvelle planification intégrant les acquis des phases précédentes (10).

Il faut aussi souligner que l'enseignant ne limite pas son analyse à la classe, il doit également prendre en compte le contexte, se repérer en tant qu'acteur au sein d'équipes institutionnelles ou informelles. Plus largement encore, comme être humain et citoyen, il peut chercher le sens de ses actions individuelles ou collectives au regard de ses convictions profondes, de ses valeurs.

■ L'écriture

Si « l'écriture suppose des effets de discours » (Barthes), qui manifeste l'écrivain, alors le MP n'est pas d'abord un acte d'écriture. Ce n'est pas sur le discours que se branche le MP, mais, nous l'avons vu, sur l'action. Pour le professeur-stagiaire écrivant le MP, cette écriture joue comme révélatrice de l'action, aux deux sens du qualificatif : elle récrit les actions pour autrui ; elle conduit l'acteur à leur explicitation éclairante. L'écriture, au second sens de cette fonction « révélatrice », « semble constituer un complexe de processus éminemment organisateur » (Lerbet, p. 24) (11).

L'écriture doit prendre en charge :

- la description : présenter son action ;
- l'explication : les raisons de sa conduite, de ses orientations ;
- les justifications : défendre les choix opérés en matière d'interprétation, de solution, de ressources mobilisées ;
- les revendications éventuelles : exposer ce que l'institution aurait pu ou dû faire pour faciliter l'action.

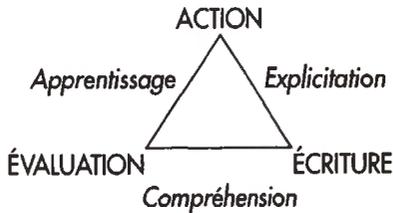
10 - Notre perspective est très nettement différente voire opposée à celle de Bisault et Lavarde (1995). Pour ces auteurs, le mémoire professionnel consiste à utiliser des fragments de pratique pour illustrer la théorie, sorte de pédagogie expérimentale ; en ce qui nous concerne, la théorie se greffe sur la pratique pour aider à mieux la décoder et éventuellement mieux agir. Nous pensons être en accord avec Guigue-Durning qui présente le mémoire comme un espace transitionnel entre théorie et pratique, où la nécessaire distanciation de l'analyse se doit, non d'ignorer le professionnel agissant, mais plutôt le prendre en compte.

11 - Ce risque sera évité si l'écriture est conçue comme, pour reprendre l'expression de Lerbet (1992) une « décentration dans la décentration ». En effet si la conception exige une première décentration, l'écriture qui décompose et recompose les matériaux de la mémoire constitue, en jouant un rôle de pilotage de la pensée, la deuxième décentration.

Au plan dynamique

■ Les relations

Le triangle dont nous avons présenté les sommets définit également trois axes dont l'équilibre doit être recherché pour aboutir à un processus pleinement formatif, chaque sommet pouvant entretenir des relations privilégiées avec un autre, minorant de ce fait, les apports des deux axes négligés.



Si chaque axe est riche d'apports pour la formation, il ne la recouvre pas totalement laissant des domaines en friche, et au cas de liens trop exclusifs, comporte des risques propres à bloquer le processus de formation.

- *L'axe évaluation/action* est par excellence celui de l'apprentissage dans, par et de l'action comme nous l'avons énoncé précédemment.

Toutefois un lien trop étroit entre les deux termes peut engendrer voire automatiser prématurément des réponses dans certaines situations trop peu analysées par le stagiaire. L'écriture permet la capitalisation, la mise à plat, la distanciation, la décomposition, la recomposition, ce qui conduit l'évaluation à s'appuyer sur des données plus précises, plus stables, aisément disponibles et donc interroger des interprétations hâtives orientant l'action. Le recul qu'impose l'écriture, la permanence des matériaux qu'elle assure facilitent la recherche du sens de l'action pédagogique et pas seulement son efficacité.

- *L'axe évaluation/écriture* constitue l'axe de la compréhension, dépassant la simple réussite que peut constituer un apprentissage. Ici la possibilité d'explicitation des liens et relations entre phénomènes est ouverte, nous sommes dans l'univers de la causalité et de l'analyse du sens que prennent actions et objectifs visés en regard des valeurs qui nous animent.

Cette quête de compréhension peut conduire à un travail de recherche purement spéculatif, déconnecté de l'action. La formation professionnelle doit par le travail du mémoire s'appuyer sur la réflexion pour apprendre de par l'action, et pour la réguler. Elle ne saurait s'accommoder d'un travail d'analyse qui néglige ou retarde indéfiniment le passage à l'acte.

- *L'axe action/écriture* est celui de l'explicitation ; l'acteur ressaisissant les éléments factuels et le vécu, et les utilisant pour essayer d'apprécier la portée réelle de la situation et la caractériser tant par les faits qu'il donne comme objectifs que les distorsions qu'y apporte la subjectivité (comme outil de perception additionnel en quelque sorte).

Une absence d'évaluation, de tri peut réduire l'explicitation et donc le mémoire à une narration. La seule description, même précise de la vie de classe, en évacuant la recherche de liens dans le flux des événements, vide le mémoire de sa fonction d'apprentissage pour l'action qui repose sur la capacité d'interpréter l'action à partir de ses antécédents et de ses conséquences.

■ La dimension temporelle

Le travail du MP n'est pas de caractère linéaire (action initiale – évaluation – action modifiée – écriture) sauf, le cas échéant, lors de la présentation du produit fini. Il est de type itératif dans sa réalisation. En effet :

- la pratique quotidienne de la classe amène des informations susceptibles d'affecter le diagnostic initial et la préparation qui le suit ;
- les formations disciplinaires et générales ouvrent des perspectives nouvelles pour développer ou contester l'analyse en cours ;
- l'écriture, par la mise à plat des différents éléments qu'elle réalise, permet de mieux les évaluer, d'examiner leur cohérence, opérations qui peuvent conduire à reprendre un diagnostic et/ou une préparation d'action.

Si la logique du travail de MP est bien une logique d'action « *supposant l'évolution, la maturation, la perlaboration, l'altération, tout autant que l'accomplissement et l'achèvement de l'action projetée* (12). », elle n'exige donc pas seulement du temps pour remplir des tâches, mais il lui faut le temps, celui de la maturation personnelle, du temps d'apprentissage.

Le déroulement temporel, par les retours qu'il appelle est en quelque sorte le facteur d'équilibration des bipôles en privilégiant successivement chacun d'entre eux, ces compositions, décompositions et recompositions successives, évitent une dominante et donc les risques réducteurs qu'encourt une formation au sens plein.

CONCLUSION

Le MP n'est actuellement défini qu'en termes trop flous pour constituer un cadre stimulant les formateurs, et rassurant les enseignants en formation. La multiplicité des façons dont il est vécu par les professeurs-stagiaires laisse ouvertes les voies de succès ou d'échec pour la formation professionnelle dont il devrait constituer un moyen privilégié. Les produits obtenus jusqu'ici manifestent la nécessité d'en recentrer les fonctions. Majoritairement, en l'état actuel des constatations, le MP est perçu comme un produit qui invite les producteurs à éviter la formation et à conserver dans sa production une mentalité d'étudiants face à un examen.

Or le MP peut, à notre avis, mettre à l'exercice les qualités fondamentales nécessaires aux activités professionnelles. Le processus même du travail de MP favorise le

12 - Ardoino, 1994.

changement de position du producteur de mémoire; celui-ci, d'étudiant évalué sur des savoirs académiques, devient l'auteur de sa propre pratique. Ce mouvement de transformation ne peut s'opérer que si le professeur-stagiaire devient demandeur, dans le cadre des formations connexes, des références nécessaires à ses pratiques et à leurs analyses.

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) (1993). – « Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline », *Bulletin de l'AECSE*, diffusion INRP.
- ALIN C. (1995). – *La quête de l'identité professionnelle : un objectif-obstacle à l'émergence de l'objet d'étude d'un mémoire professionnel*, Colloque de Lille : « Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants », 5 et 6 avril.
- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques de l'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et Formation*, n° 17.
- ARDOINO J. (1994). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in Jeannel A., Clanche P., Debarbieux E. (dir.) *25 ans de sciences de l'éducation - Bordeaux 1967-1992*, Bordeaux : AECSE-INRP, Presses de l'Université de Bordeaux.
- BARBIER J.M. (1985). – « Analyser les démarches de recherche », *Éducation Permanente* n° 80.
- BARBIER J.M., CHAIX M.L., DEMAILLY L. (1994). – « Éditorial », *Recherche et Formation*, n° 17.
- BISAULT J., LAVARDE A. (1995). – *Le mémoire en IUFM, théorie et pratique*, Beauvais, CDDP de l'Oise.
- CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1990). – *Initier aux savoirs de la pratique. Les maîtres-formateurs sur leur terrain*, Paris, Publidix, Univ. Paris X diffusion.
- Éducation permanente* (1995). – « Les savoirs professionnels », n° 123, 1995-2.
- CLARCK C., PETERSON P. (1986). – « Teacher's thought processes » in Wittrock M., *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan Publishing Company.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- DELCAMBRE P. (1994). – « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », *Éducation Permanente*, n° 120, 1994-3.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1995). – « Le mémoire professionnel : la parole des producteurs », in Chantraine O. (dir.), Colloque de Lille – *Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants*, 5 et 6 avril 1995, Paris, CNDP (à paraître).
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

- HOC J.-M. (1987). – *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- De KETELE J.M. (1993). – « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.
- LEPLAT J. (1995). – « À propos des compétences incorporées », *Éducation permanente*, 123, 1995-2, pp. 101-112.
- LERBET G. (1992). – « Écriture et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 12.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation* n° 15.
- QUIVY R., Van CAMPENHOUDT L. (1988). – *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- RICHARD J. F., BONNET C., GHIGLIONE R. (1990). – *Traité de Psychologie cognitive*, tome 2, Paris, Dunod.
- RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », *Revue Française de Pédagogie* n° 103.
- ROGALSKI J. (1995). – « Former à la coopération dans la gestion de sinistres : élaboration collective d'un dispositif d'actions », *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 47-64.
- SAMURÇAY R., PASTRE P. (1995). – « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 13-31.
- SCHÖN A.D. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic book.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VAN der MAREN J. M., BLAIS J. G. (1994). – « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? » *Recherche et Formation*, n° 17.
- VERMERSH P. (1994). – « Pensée privée et représentation dans l'action » in Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D. (dir), *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares éd., pp. 209-232.
- WEILL-FASSINA A., RABARDEL P., DUBOIS D. (dir). (1994). – *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares éd.
- ZUÑIGA R. (1994). – *L'évaluation dans l'action*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal.

PROFESSION ET FORMATION PROFESSIONNELLE

REPRÉSENTATIONS DES PROFESSEURS-STAGIAIRES EN FORMATION À L'IUFM DE LORRAINE

FRANÇOISE CLERC*

Résumé

Une enquête menée auprès d'étudiants et de professeurs stagiaires des deux premières promotions de l'IUFM de Lorraine en vue d'ancrer la formation générale dans leurs préoccupations, montre qu'une évolution s'est amorcée chez les futurs enseignants concernant leur représentation sur la profession et leurs attentes à l'égard de la formation. S'ils souhaitent assez classiquement être en contact avec les jeunes et pouvoir exprimer leur goût pour leur discipline, ils sont désormais convaincus qu'enseigner est une profession qui doit s'apprendre. Même si leur désir d'enseigner n'est pas dénué de craintes à l'égard des relations susceptibles de s'instaurer avec les élèves, ils manifestent une grande curiosité et attendent du stage en responsabilité qu'il soit une véritable préparation au métier.

Abstract

A survey led among students and trainee teachers of the first two promotions of the Lorraine IUFM with a view to rooting the academic training into their preoccupations shows that an evolution has started among future teachers concerning the image they form of the profession and what they expect from the training. Even if they rather typically wish to be in contact with the pupils and to be able to express their interest in their subject-matter, they are now convinced that teaching is a job they have to learn. Even if their wish to teach is not devoid of certain fears concerning the relationship which are likely to be established between them and the pupils, they show a keen interest and expect the work experience in schools to be an actual preparation to the teaching profession.

87

* - Françoise Clerc, IUFM de Lorraine.

L'étude qui suit a été conduite dans des circonstances particulières qui déterminent une part de son intérêt, mais aussi délimitent sa portée. Elle a été conduite *pour la formation* puisqu'il s'agissait de connaître par quelles transformations successives passent les représentations de la profession des étudiants et des professeurs stagiaires afin d'en tenir compte dans la conduite de la formation. Elle a été *intégrée à la formation* elle-même car l'observation qui l'a permise faisait partie du dispositif pédagogique. Le but était, pour les étudiants de CAPES, de favoriser leur prise de conscience des raisons de leur choix professionnel, et pour les professeurs-stagiaires, il s'agissait de contribuer à l'émergence de leur identité professionnelle, de les aider à définir quels problèmes ils rencontrent dans la pratique quotidienne afin d'y ancrer les objectifs de la formation.

Les limites de l'étude sont directement liées à ces deux buts. Les problèmes y apparaissent nombreux, parfois difficiles, voire même dans certains cas dramatiques. Cependant, il ne faudrait pas oublier que le fait de rencontrer des difficultés professionnelles ne signifie pas que l'on soit en échec et que nombre de jeunes enseignants se considèrent globalement satisfaits de leur première année d'exercice.

Les conditions de l'étude ont été imposées par celles de la formation qui ont été excessivement contraignantes : les CAPES « littéraires » sont sur-représentés à certaines phases de l'observation ; il n'a pas été fait d'étude comparée des représentations dans les différentes disciplines bien que nombre d'indices suggèrent des différences sensibles ; il n'a pas été possible de faire une étude longitudinale car les groupes ne se recouvrent pas d'une année sur l'autre ; mais surtout les fluctuations dans les programmes de formation n'ont pas permis une continuité satisfaisante de l'observation de 1992 à 1994.

Malgré ces limites et son caractère pragmatique, l'étude nous semble avoir un intérêt particulier qui ne réside pas dans les résultats quantifiés qui convergent d'ailleurs, nous le verrons, avec ceux de travaux réalisés dans des conditions d'observation plus rigoureuses, mais dans les *significations* qui sont apparues dans les commentaires personnels et collectifs que les étudiants et les professeurs-stagiaires, ont fait de ces résultats quand ils leurs ont été communiqués.

LE DISPOSITIF D'OBSERVATION ET SA PLACE DANS LA FORMATION

Pour comprendre la portée de l'étude, il est nécessaire de connaître dans quel contexte de formation, elle a été menée.

En 1992-1993, l'observation s'est faite en trois temps, auprès de 149 étudiants préparant 10 CAPES différents (1).

- Une *fiche pédagogique* est remplie au début de la formation. Elle porte, entre autres, sur les raisons qui ont poussé les étudiants à devenir enseignants. Ces fiches ont été les témoins auxquels les évolutions ultérieures ont été rapportées. Certains étudiants ont souhaité les conserver. Seules 68 d'entre elles ont donc pu être exploitées.
- Un *questionnaire individuel* a été rempli dans le cadre de la première partie du cours (« Se former au métier d'enseignant »). Il portait sur la définition du métier, les représentations des tâches et des ressources disponibles pour enseigner, la représentation des problèmes éventuellement rencontrés dans l'exercice de la profession, l'aide que peut apporter la formation. Le questionnaire a été suivi par un *entretien collectif* qui a permis de préciser, de nuancer, de compléter les réponses.
- Les *résultats du questionnaire ont été restitués* dans le cadre de la quatrième partie du cours (« L'école en mutation : les évolutions du système éducatif ») et ont fait l'objet d'un *nouvel entretien collectif*, dont la synthèse a été progressivement construite au tableau.

À la fin de l'année scolaire 1992-1993 (mai et juin) j'ai pu travailler avec 51 professeurs-stagiaires, pendant deux jours, pour une formation pédagogique (2). Pour en déterminer les objectifs, il leur a été proposé de répondre à un *questionnaire* portant sur le bilan de leur première expérience : l'événement marquant de l'année, les points forts et les points faibles de leur expérience dans la conduite de la classe et la vie dans l'établissement, les problèmes prioritaires qu'ils souhaitaient voir traiter pendant ces deux jours.

En 1993-1994, il n'a pas été possible de conduire un travail pédagogique avec les étudiants de CAPES du fait du recentrage de la formation sur les apprentissages de

1 - Histoire-géographie (52), Lettres modernes (40), Lettres classiques (4), Lettres-histoire (1), Espagnol (25), Sciences économiques et sociales (10), Éducation musicale (6), Allemand (5), Italien (4), Philosophie (2).

2 - En Sciences physiques, Physique appliquée, Langues, Éducation musicale, Lettres, Histoire-géographie, Mathématiques. Plusieurs CAPES étaient représentés dans un même groupe.

contenu. En revanche j'ai pu mener quinze heures de formation avec 151 professeurs-stagiaires sur des problèmes liés à la pratique quotidienne (3).

Il leur a été proposé une élaboration progressive des problèmes professionnels, d'abord individuellement à l'aide d'un canevas, puis en petits groupes de quatre à cinq personnes (31 groupes ont été formés). Chaque groupe devait produire une liste hiérarchisée de problèmes ou de difficultés non surmontés avec, en référence, des situations précises les illustrant.

En option, avec des stagiaires volontaires et pendant une journée en continu, des *jeux de rôle* et des *simulations* ont été proposés. Deux journées avaient été prévues. Devant le succès de la formule, il a fallu en proposer huit. Les stagiaires proposaient un scénario de cours où l'un d'entre eux tenait le rôle du professeur. La séquence était enregistrée puis visionnée par étapes avec un arrêt sur chaque incident critique. À partir de là, d'autres scénarios alternatifs étaient proposés et éventuellement joués.

De cet ensemble de dispositifs d'observation très variés en fonction des opportunités offertes par la formation ressortent un certain nombre de données. Il est impossible d'épuiser le matériau recueilli mais on peut proposer quelques analyses fragmentaires.

LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER

Du malentendu au dépit amoureux

90

Dès la fiche pédagogique remplie par les étudiants de 1992-1993, les termes de ce qui va constituer le malentendu, sont en place. Deux motifs de choix pour la profession apparaissent largement dominants (4) :

- le goût pour une discipline d'enseignement (65 fois sur 68 réponses),
- la recherche de contacts avec les jeunes (62/68).

* Étudiants CAPES 1992-1993. Nombre total de questionnaires : 149.

3 - En Lettres, Histoire-géographie, Mathématiques, Economie-gestion, Éducation musicale, Sciences économiques et sociales, Philosophie, Anglais, Espagnol, Italien, Allemand, Sciences physiques.

4 - Il est intéressant de comparer les résultats obtenus à ceux que Michaël Huberman indique dans *La vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989, chapitre 4: « Motivations et satisfactions de l'enseignant », p. 145.

Le second questionnaire confirme et précise cette tendance. À la question « Enseigner pour vous c'est... », ils répondent (5) :

Enseigner, pour vous, c'est* :	
<i>Transmettre un savoir</i>	125
<i>Donner le goût d'une culture</i>	48
<i>Communiquer, échanger</i>	41
<i>Rendre autonome, socialiser</i>	27
<i>Donner des méthodes, des techniques</i>	26
<i>Éduquer, épanouir</i>	25
<i>Développer l'esprit critique</i>	12
<i>Communiquer sa passion</i>	11
<i>Un mode de vie</i>	6
<i>Apprendre à apprendre</i>	5
<i>Savoir s'adapter</i>	5
<i>Avoir des compétences</i>	3

* Étudiants CAPES 1992-1993. Nombre total de questionnaires : 149.

La polarisation des réponses les plus fréquentes, se fait autour de deux thèmes : « *Transmettre un savoir, donner le goût d'une discipline, communiquer une passion* » et « *communiquer une culture, échanger, dialoguer, rendre autonome, socialiser, éduquer, épanouir, développer* ». La fréquence des réponses n'est pas la même selon les disciplines. On peut observer que la « passion » est plus fréquemment évoquée en lettres et en éducation musicale, la socialisation en histoire et en sciences économiques, la communication et l'accès à une culture en langues, etc.

91

On peut trouver que ce sont là des motivations appropriées et que loin d'induire un malentendu, elles constituent une base tout à fait positive pour construire une identité professionnelle d'enseignant. Mais dès la première année, se produit une première fêlure. Un étudiant d'histoire-géographie l'a clairement exprimée à la fin d'un cours :

– « *Je viens de me rendre compte de quelque chose de terrible. Si je réussis le CAPES, je ne vais pas faire de l'histoire, mais je vais enseigner l'histoire.* »

Cette prise de conscience n'est pas générale. Un premier élément du malentendu s'enracine dans cette ambiguïté lorsqu'elle n'est pas levée en première année. Les plus représentatifs de cette tendance sont probablement les philosophes, pour qui, la

5 - Les questions étant ouvertes, un item pouvait être cité plusieurs fois de différentes manières. Considérant que ces répétitions avaient une signification, je les ai comptabilisées. Bien qu'il n'y ait que 149 questionnaires, un même item peut donc être cité plus de 149 fois. Les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

plupart du temps, la confusion est volontairement et délibérément maintenue. Quelle que soit la promotion, ils disent vouloir faire de la philosophie. Comme il n'existe pas d'autre moyen d'en vivre, ils se résolvent à enseigner. La formation révélera qu'une bonne part de leurs difficultés d'enseignement, trouve son origine dans cette attitude. Pour d'autres, « *communiquer sa passion* (6), *donner du goût pour sa discipline* », apparaissent comme un compromis acceptable permettant de concilier l'ensemble de leurs motivations personnelles. Mais ce compromis va se heurter dès l'année de stage en responsabilité à la résistance des élèves. En 1993-1994, 15 groupes de professeurs-stagiaires sur 31, classent la non-motivation des élèves comme un des problèmes majeurs (7). Alors, pour nombre d'entre eux va se produire une grande rupture, entraînant soit une *désillusion*, soit un *deuil*. Mais dans tous les cas, la rupture sera vécue douloureusement.

Certains vont jusqu'à exprimer une sorte de *dépît amoureux*, mélange d'incompréhension, de sentiment de rejet, d'amertume, voire même d'esprit de revanche. En majorité (en 1992-1993, 42 stagiaires sur 51) ils regrettent d'avoir été trop gentils, pas assez sévères. Certains se promettent de « *serrer la vis* » au début de l'année suivante quitte à « *lâcher du lest* » par la suite. Ils ne comprennent pas qu'un élève ne soit pas motivé par leur discipline. Ils se remémorent leur propre plaisir d'apprendre... et oublient soigneusement les disciplines sur lesquelles ils avaient fait une impasse pendant leurs études.

Ce *dépît amoureux* est, de mon point de vue, responsable pour une part du caractère dramatique que revêtent certains problèmes de discipline. La rupture se consomme fréquemment dès la première année d'exercice. En 1993-1994, les stagiaires mentionnent les problèmes suivants (voir tableau page suivante).

92

Parmi les six problèmes les plus fréquemment cités (8), on remarque : *la mauvaise communication avec les élèves, l'indiscipline, la non-motivation des élèves, les mauvaises relations avec les élèves et leurs parents*. Lorsqu'il s'agit de choisir un thème prioritaire pour la formation, la discipline dans la classe est choisie par tous les groupes sans exception. Mais lors des études de cas, il apparaît fréquemment que la manière dont le problème est identifié par les professeurs-stagiaires, est fortement marquée par leur implication personnelle dans la situation. Le plus souvent, les problèmes de discipline résultent d'une maladresse commise dans la conduite de la classe (consignes impossibles à comprendre ou à réaliser, mauvaise gestion de l'attention des élèves, de leur énergie, des communications, sous-estimation de la

6 - Il s'agit ici de la passion pour un savoir et non de l'enseignement. Je n'ai jamais entendu évoqué, comme il est fréquent dans le premier degré, la vocation pour l'enseignement.

7 - On retrouve ici une fréquence analogue à celle que signale S. Veenman dans l'enseignement secondaire. S. Veenman, « Perceived problems of beginning teachers », *Review of educational research*, vol. 54, 2, 1984.

8 - L'ordre est voisin de celui que S. Veenman propose (*op. cit.*).

difficulté du travail demandé, règles de conduite versatiles...) ou bien d'un besoin excessif de maintenir la face (surestimation d'une offense, méconnaissance des modes de communication des adolescents, implication personnelle abusive...).

Problèmes mentionnés *	
<i>Problèmes de communication dans la classe</i>	33 (9)
<i>Difficulté à fixer et à faire respecter les règles de la discipline</i>	8
<i>Problèmes liés à l'évaluation</i>	24
<i>Problèmes liés à la non-motivation des élèves</i>	23
<i>Difficultés pour préparer une séquence et la conduire</i>	15
<i>Difficultés pour varier, ajuster et différencier la pédagogie</i>	14
<i>Difficultés pour se procurer ou gérer des moyens pédagogiques</i>	12
<i>Difficultés pour mettre au point une progression</i>	9
<i>Problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves</i>	9
<i>Problèmes de gestion du temps</i>	9
<i>Problèmes de relation avec les élèves ou les parents</i>	7
<i>Problèmes liés à l'intégration dans l'établissement, au fonctionnement des équipes</i>	6
<i>Difficultés pour organiser un travail de groupe</i>	4
<i>Problèmes d'apprentissage des élèves</i>	4
<i>Manque d'expérience pour l'orientation des élèves</i>	3
<i>Total</i>	175

* Professeurs stagiaires 1993-1994. Nombre de groupes concernés : 31.

93

Les incidents critiques sont souvent évoqués avec émotion : les larmes ne sont pas rares, la véhémence verbale affleure rapidement. La dramatisation est surtout sensible lors des simulations. Un des groupes, par exemple, a monté une véritable tragédie où des élèves transformés en Euménides avaient finalement raison d'un professeur, pourtant assez talentueux. Celle qui avait accepté de jouer ce rôle, a reconnu :

– « *Bien sûr, ce n'est jamais comme ça. Mais il y a quelque chose de vrai là-dedans. Je l'ai bien reconnu au fait que j'ai éprouvé le même sentiment. Quand ils se sont mis à faire de l'obstruction, j'ai fini par perdre pied, comme dans ma classe. Je ne savais même plus ce que je disais.* »

La dramatisation, excessive aux yeux d'un observateur, est l'indice d'un vécu difficile. L'une des stagiaires de 1992-1993 avouait :

– « *Il faut être vraiment motivé pour rester dans l'Éducation nationale.* »

9 - Deux groupes ont mentionné ce problème, deux fois, sous deux formes différentes.

Il est vrai qu'elle venait d'évoquer une provocation sexuelle dont elle avait été victime et l'isolement où elle s'était trouvée quand elle s'était plainte. Quelle que soit la genèse de l'incident et la part de responsabilité du jeune enseignant, il semble que, dans la plupart des cas, les autres adultes de l'établissement ne manifestent aucune solidarité. La peur fait partie des représentations préalables des étudiants de première année bien qu'elle ne soit avouée que sous la forme d'un obstacle que la formation doit aider à surmonter (20/149). Elle est renforcée par une insécurité latente lors de la première expérience d'enseignement. Les stagiaires utilisent des termes voisins de ceux rapportés par S. Baillauguès et E. Breuse (10) :

- « Je suis entrée dans la fosse aux lions. »
- « Dans les couloirs, ils se précipitent comme des hordes. On est pris dans un torrent d'élèves. »

Même dans le cas où « ça se passe bien », peu nombreux sont ceux qui ne considèrent pas que c'est une sorte de conquête sur le chaos. C'est d'ailleurs ce qui menace toute innovation pédagogique. Tout changement introduit un risque de désordre.

- « Si je faisais du travail de groupe, je ne pourrais plus les tenir. »
- « Aller en documentation ? Mais ils mettraient tout à sac ! »
- « Je ne peux pas les laisser manipuler seuls. Ils mettraient le feu aux pailles ! »

A contrario, la relation idéale est définie comme une *connivence* entre le professeur et les élèves (en 1992-1993, 5 fois sur 51), établie sur la base d'un *amour partagé pour la discipline d'enseignement*. Certains, par une sorte de charisme personnel, plus que par un savoir-faire objectivement repérable, disent y parvenir. Mais c'est toujours une victoire hasardeuse, indéfinissable, fragile. Elle suppose surtout un investissement personnel considérable, qui, s'il est un réel atout professionnel, n'est pas suffisamment reproductible et généralisable pour être assimilé à une compétence.

La formation pourrait avoir un rôle à jouer pour surmonter la frustration. Elle pourrait, par exemple, faire émerger les risques de malentendu, préparer les futurs enseignants à trouver un compromis satisfaisant, aider les stagiaires à surmonter la peur, à utiliser leur goût pour les contacts avec les jeunes, comme une ressource. On peut s'interroger sur la pertinence du repli actuel de la formation sur les contenus disciplinaires, le recentrage de la première année sur la préparation du concours, la pauvreté des dispositifs de suivi de l'expérience terrain, car ce sont précisément autant de handicaps, opposés à l'insertion des jeunes enseignants dans la profession.

LES REPRÉSENTATIONS DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Comment s'adapter sans changer?

Le questionnaire de 1992-1993 et les entretiens collectifs qui l'ont suivi, font apparaître que les étudiants de CAPES ont *peu ou pas de représentations du travail pédagogique*. Ils sont incapables de décrire les tâches précises d'un enseignant. Tout se passe comme si, étant élèves, ils ont vu l'acteur tenir la scène, mais celui-ci dissimulant soigneusement ses artifices, ils n'ont perçu que le jeu, pas les ficelles du métier. La métaphore revient trop souvent dans leurs propos pour qu'elle n'ait pas une signification particulière. Enseigner ne peut pas être tout à fait ni un métier ni une profession, parce que tout ce qui en fait la spécificité technique est dissimulé aux yeux du public. Les réponses portant sur les tâches accomplies par les enseignants, ont donc été pour la plupart, inexploitable car elles ont été des redites des réponses à la question sur les caractères généraux du métier.

Pourtant, à la question sur les ressources dont dispose un enseignant, ils sont plus précis. Ils citent en priorité les moyens matériels et plus particulièrement les manuels scolaires.

Pensez-vous qu'il a besoin d'« outils » particuliers?*	
<i>Média d'enseignement</i>	91
<i>Expérience personnelle</i>	34
<i>Collègues, parents d'élèves, intervenants</i>	27
<i>BO, programmes</i>	24
<i>Pratiques pédagogiques</i>	21
<i>Connaissances théoriques (psycho...)</i>	20
<i>CDI</i>	19
<i>Formation</i>	17
<i>Connaissances scientifiques</i>	10
<i>Sorties</i>	6
<i>Recettes</i>	5
<i>Connaissances de l'élève</i>	4
<i>Règles de conduite</i>	2
<i>Techniques de travail</i>	1

* Étudiants CAPES 1992-1993.

L'origine des problèmes que rencontrent les stagiaires de 1992-1993 dans leur travail est presque toujours externe : ce sont les caractéristiques des élèves, les moyens insuffisants ou inadaptés, la difficulté à se faire comprendre (25/51). La compétence technique de l'enseignant n'est jamais en cause.

Leur liste recoupe largement celle qui est établie par les stagiaires en 1993-1994. Mais cette dernière est naturellement plus précise quant aux tâches pédagogiques susceptibles d'entraîner des difficultés : préparer une séquence et la conduire, varier, ajuster, différencier la pédagogie, mettre au point une progression, gérer le temps. L'hétérogénéité des élèves qui avait un fort impact dans les anticipations des étudiants (75/149 questionnaires), devient un problème plus secondaire (9/31 groupes) et s'exprime plutôt à travers des problèmes d'ajustement et de gestion du temps. Elle est toujours évoquée comme un problème, jamais comme un simple fait, encore moins comme une richesse possible.

Parmi les points communs entre ces deux listes, on relève la place accordée à la nécessité d'adapter le cours aux élèves : passer du savoir acquis à l'université au savoir accessible aux élèves, respecter les différents rythmes, s'ajuster aux niveaux des élèves... Lors des études de cas, il apparaît clairement que les ajustements auxquels ils font référence, sont pensés dans une logique de transmission orale des connaissances : ralentir le débit, ré-expliquer, répéter, simplifier. Quand bien même ils mettent en œuvre des modalités de différenciation (modules, travail de groupe, individualisation, aide au travail personnel), ils ne les identifient que rarement comme des moyens d'ajustement pédagogique. Bien plus, ils apparaissent dans leur discours comme une sorte d'épiphénomène, à la pérennité duquel ils ne croient guère.

- « *Je ne sais pas si je pourrai continuer.* »

- « *C'est beaucoup de travail ; je ne sais pas si ça vaut la peine.* »

Ou bien ils n'essaient pas, vaincus d'avance par une sorte d'inhibition :

- « *Le travail au CDI ? Évidemment ça serait intéressant, mais je ne crois pas que ce soit possible.* »

- « *Le soutien ça ne marche pas. Ce sont les bons élèves qui y viennent. Les autres, on ne les voit pas.* »

À la différence de leurs aînés, ils connaissent des pratiques pédagogiques qui permettent de gérer l'hétérogénéité des élèves. En 1992-1993, sur 51 professeurs-stagiaires, 25 citaient des pratiques d'aide à l'apprentissage des élèves. Mais beaucoup d'entre eux n'y croyaient pas vraiment. On peut établir un lien entre cette inhibition et leur manque de sensibilité aux problèmes d'apprentissage (3/51). Ce manque, certains d'entre eux l'attribuent à l'insuffisance de la formation dans ce domaine (11). Encore faut-il tenir compte de ce que, là encore, ils se situent dans une logique de transmission orale, puisque dans trois cas, les problèmes d'apprentissage cités sont ceux de la prise de notes. En fait l'hétérogénéité si vivement ressentie comme source de difficultés, n'a pas de contenu pédagogique précis.

11 - Christian Penin, *La perception de la formation de 2^e année d'IUFM par les professeurs-stagiaires : leur permet-elle d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement des mathématiques ?*, Mémoire de deuxième année, IUFM de Lorraine, avril 1994.

Les réponses que la formation leur apporte en terme de méthodes, ne sont reliées à aucun problème *identifié par eux*. Tout se passe comme si on leur avait donné à manger alors qu'ils n'avaient pas faim. La différenciation tourne à vide. La formation a été *impuissante à donner du sens* à des pratiques dont les finalités restent obscures à leurs yeux. On peut penser que la faiblesse, pour ne pas dire l'absence, d'une véritable réflexion sur les processus d'apprentissage dans la formation de première année, prive leur pratique pédagogique d'un ancrage et de signification.

Ce point apparaît avec d'autant plus d'évidence en 1993-1994, que j'ai pu comparer les entretiens collectifs des groupes où la majorité des étudiants avaient suivi mon cours lors de la préparation au CAPES, où 12 heures avaient été consacrées à la sensibilisation aux problèmes d'apprentissage, et ceux des autres groupes. Dans les premiers, les stagiaires argumentaient spontanément les solutions pratiques mises en œuvre en s'appuyant sur des analyses de difficultés d'apprentissage des élèves. Dans les autres, la contrainte externe l'emportait (nécessité institutionnelle pour les modules, projet d'établissement, composition du service, etc). Il n'est pas sûr que les uns soient plus habiles que les autres, mais à terme, on peut penser que la compréhension intime de l'intérêt d'une pratique pédagogique est un motif de choix plus efficace et convainquant que la contrainte externe.

La formation n'a pas non plus favorisé la décentration de l'attention des activités du professeur vers celles des élèves. Les jeunes enseignants restent très égocentriques dans leurs préoccupations. Ils s'inquiètent de ce qu'ils vont faire, de la manière dont les élèves vont recevoir leur message. Ils ne se représentent pas le travail intellectuel accompli par les élèves. Ils ne peuvent pas se mettre à leur place. On peut trouver toutes sortes de raisons cognitives et affectives à cette attitude. Elle n'en constitue pas moins un obstacle à un véritable ajustement aux besoins des élèves.

La seule tâche pédagogique dont la description est précise dès la première année en IUFM est l'évaluation. Elle n'est pas perçue comme un processus de régulation mais comme un constat et une sanction. Les mots utilisés pour la décrire sont révélateurs d'une confusion fréquente entre évaluation et punition. Par *interrogation écrite surprise*, il convient d'entendre la plupart du temps : *rétorsion* pour mauvaise conduite. L'aveu n'est pas fait d'emblée, mais au fil des échanges, la vérité se fait rapidement jour.

La notation enflamme les débats. Pour les uns, elle est le moyen de pression privilégié, sinon unique. Pour les autres, elle ne doit pas être autre chose que l'estimation d'un résultat. Les arguments pleuvent. L'idéologie s'en mêle. Les positions sont extrêmement tranchées. Les arguments également convaincants, mais de nature différente : les uns s'appuient sur des faits qu'ils citent, d'autres sur des raisons morales. En fait la notation est le révélateur d'attitudes profondes, dont la source est au plus intime de la personne, probablement peu sensible aux effets de la formation, parce que finalement peu rationnelles. Le débat n'a d'ailleurs pas d'issue. Je n'ai jamais vu qu'il débouche, ni qu'une seule personne change de position.

Au-delà du caractère quelque peu excessif des échanges, on peut démêler des raisons qui contribuent à surdéterminer la notation. Elle est un témoin de moralité, mais à ce titre elle fonctionne de façon paradoxale. Faute de pouvoir témoigner d'une technicité particulière, toute la rigueur professionnelle se réfugie dans l'attribution des notes : justesse et justice sont des exigences déontologiques. Mais, il faut aussi adopter des attitudes plus pragmatiques, tenir compte des intentions, des motivations, de la bonne volonté, des progrès, etc. Alors on se livre à un vaste marchandage qui permet l'ajustement au cas par cas, selon les circonstances et les besoins de la cause.

Ce sont des philosophes qui exposent le plus clairement leur méthode : sous-estimer les devoirs en début d'année pour faire apparaître plus sûrement une progression par la suite. Des professeurs de langues entretiennent un système tatillon de points attribués à chaque fois qu'un élève ouvre la bouche. Les professeurs de mathématiques pondèrent subtilement les notes pour que les exercices faits à la maison remontent les moyennes, mais pas trop, car on le sait bien, les élèves savent se servir du téléphone, etc. Chacun y va de son astuce.

La véritable fonction de la notation est de permettre à l'enseignant de sortir du paradoxe où la pratique frontale l'enferme : *s'ajuster sans changer*. L'essentiel de l'effort d'ajustement est porté par les notes. Mais il s'agit d'une logique de survie, car si la ruse était démasquée, l'autorité du professeur s'effondrerait. Il faut donc s'abriter derrière la rigueur et payer le prix d'une *communication paradoxale* qui fait des ravages dans les classes. Car on sait que, pour ne pas devenir fou, celui qui est pris dans une telle communication n'a guère le choix. Il lui faut se désintéresser de ce qui est en jeu dans la communication. Outre les raisons traditionnellement invoquées, ne peut-on voir dans cet usage un peu fou de la note, une des raisons du désintérêt de certains élèves pour le travail scolaire ? Les dés sont pipés, ils le savent mais n'ont pas le droit de le dire. Il est urgent que les jeunes enseignants analysent leurs procédures d'évaluation autrement que sous l'angle technique, comme vecteur de sens dans la communication.

LES REPRÉSENTATIONS DE LA VIE DANS L'ÉTABLISSEMENT

Les coulisses de l'exploit

Les entretiens collectifs ne laissent aucun doute : l'essentiel se passe dans la face à face du professeur et des élèves. Le reste se passe dans les coulisses. Tandis que le chef d'établissement apparaît comme un personnage lointain mais dont le pouvoir interfère avec l'action, les autres catégories de personnel sont à peine évoquées. Pourtant la difficulté à s'intégrer dans l'établissement est redoutée par 22 étudiants sur 149 en 1992-1993, ce qui la place au 8^e rang des problèmes envisagés, juste après la lourdeur des effectifs (25) et juste avant le manque de moyens (20). Cet encadrement donne probablement une des clés de l'attitude des futurs enseignants :

l'établissement c'est avant tout des conditions de travail. Il n'apparaît pas comme un lieu de vie, encore moins comme une communauté. Pourtant son importance se révèle à travers l'impact des événements qui s'y produisent.

L'événement marquant*	
<i>Le premier contact</i>	18
<i>Les relations avec les élèves (+/-)</i>	13
<i>Le conseil de classe (-)</i>	11
<i>Un fait inopiné (alerte, visite, photo de classe, sortie...) (+)</i>	10
<i>Les contacts dans l'établissement (+/-)</i>	9
<i>La violence</i>	4

* Professeurs-stagiaires 1992-1993.

La classe prime, bien sûr, notamment le premier contact, le jour de la rentrée. Cependant dans les entretiens collectifs, le premier conseil de classe semble marquer l'expérience de façon indélébile. Les avis sont nettement partagés mais les impressions négatives l'emportent. Les uns s'ennuient, désapprouvent le ton revancharde de collègues plus âgés. D'autres se plaignent du peu de poids de leur discipline, du pouvoir d'appel des parents. Ils ne se sentent pas préparés à orienter les élèves (12).

Les contacts dans l'établissement sont ressentis également de façon variable. L'accueil par les collègues et le chef d'établissement sont décisifs pour la suite de l'année. Il semble que ce soit une sorte de viatique qui permette de passer outre les difficultés, de les vivre sans trop de drame. Ceux qui se sont sentis acceptés, soutenus, sont aussi ceux qui disent avoir vécu sereinement leur année. Cette première impression semble décisive non seulement sur le plan affectif, mais aussi parce qu'elle conditionne la possibilité de s'investir dans sa propre formation. La sécurité apportée par le soutien d'une équipe, permet de se centrer sur l'apprentissage du métier et d'estimer sereinement la gravité des problèmes rencontrés. Ceux qui n'ont pas rencontré de réelle équipe pédagogique, ne croient pas qu'elle soit possible.

99

La vie de l'établissement*	
<i>Évocation + du PAE, d'un club, d'une sortie...</i>	16
<i>Problèmes de matériel (-)</i>	5
<i>Évocation + d'une équipe</i>	5
<i>Évocation (+/-) du conseil de classe</i>	4
<i>Évocation + d'un stage de formation</i>	3

* Professeurs-stagiaires 1992-1993.

12 - Cette donnée est confirmée par l'enquête menée par Christian Penin auprès des stagiaires de mathématiques dans son mémoire professionnel.

Dans le dispositif de formation de deuxième année, un soin tout particulier devrait être apporté à la qualité de l'accueil et au suivi des jeunes enseignants. La plupart d'entre eux sont nommés tard. Ils arrivent dans un établissement inconnu et s'y trouvent perdus. Certains ont rapporté qu'ils n'ont découvert leur conseiller pédagogique que tard dans le premier trimestre, après avoir affiché un appel sur le tableau de la salle des professeurs. Les conseillers pédagogiques de leur côté, ne sont pas toujours volontaires, ne savent quoi faire. Ils estiment manquer de formation et d'information sur leur rôle. Les effets de ce manque d'accueil sont bien connus : les problèmes, la solitude conduisent à se barricader dans des défenses, à énoncer des certitudes protectrices, efficaces jusqu'au jour où il n'est plus possible de faire face (13). L'accueil n'est pas une question de confort. Il est vital pour la construction de leur identité professionnelle et l'élaboration de leurs compétences. Il est également vital pour la qualité de l'enseignement, car un professeur sur la défensive épuise son énergie à se justifier, se rigidifie dans des attitudes peu adaptées.

LES REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION

Le rendez-vous manqué... et pourtant, j'ai même rencontré des stagiaires heureux

Tout au long de l'étude sont apparus des problèmes que la formation pourrait prendre en compte et que bien souvent elle ignore. Pourtant, on ne peut qu'être frappé par la bonne image que les étudiants de CAPES ont de la formation et par le caractère très raisonnable de leurs attentes.

100

D'après vous, en quoi la formation est-elle susceptible d'aider un enseignant ?*

<i>Donne des méthodes pédagogiques</i>	152
<i>Met en situation, permet d'anticiper, permet d'observer</i>	35
<i>Permet de comprendre les élèves</i>	26
<i>Permet les échanges, les remises en question</i>	21
<i>Réduit la peur, donne de l'assurance</i>	20
<i>Permet de gérer les cas difficiles</i>	19
<i>Donne des connaissances théoriques</i>	14
<i>Permet de s'adapter</i>	13
<i>Donne des repères</i>	12
<i>Facilite le passage étudiant/professeur</i>	9
<i>Confrontation théorie/pratique</i>	8
<i>Intégration dans une équipe</i>	5

* Étudiants CAPES 1992-1993.

13 - S. Baillauquès et E. Breuse, *op. cit.*, p. 58.

En deuxième année se produit un retournement d'opinion progressif. La démobilisation à l'égard de la formation peut être due à l'émancipation croissante des jeunes enseignants, à la charge de travail dans l'établissement... Mais, lors des entretiens collectifs, aussi bien en 1992-1993 qu'en 1993-1994, d'autres causes apparaissent. Ils protestent contre certains aspects précis de la formation. De grandes tentatives se dégagent avec, bien sûr, des variantes d'un groupe à l'autre.

Les activités sont mal réparties dans l'année :

- « *Je panique. Je n'aurai jamais fini le mémoire à temps. Je vais être en stage dans un autre établissement et je n'ai pas fini le recueil d'information pour mon mémoire.* »

Dans certaines disciplines, les évaluations sont trop lourdes :

- « *J'ai l'impression de passer mon temps à faire des dossiers.* »

Les cours sont émiétés. Ils n'en voient pas la cohérence :

- « *On arrive le matin à l'IUFM et on regarde le menu affiché dans le hall. On prend ce qu'il y a.* »

Mais ce sont surtout les compléments de formation sur les contenus qui cristallisent les rancœurs. Même lorsqu'ils sont intéressants, ils leurs reprochent de les maintenir dans l'état d'étudiants prolongés, alors qu'ils aspirent à changer de statut. Ils sont pour eux, le signe que l'institution ne les a pas vraiment admis comme enseignants ou encore qu'elle se défie de leur formation universitaire. Le passage que représente la réussite au CAPES ne leur paraît pas pris en compte par les formateurs.

- « *Je pense savoir assez de mathématiques pour enseigner jusqu'en terminale. Par contre je ne sais pas quoi faire lorsque Laëtitia me répond que "de toute façon, elle se fiche des maths puisqu'elle ira en L l'an prochain". L'informatique, oui, ça pourrait être intéressant, mais j'aimerais savoir si ça peut être autre chose qu'un gadget pédagogique.* »

Ils souhaitent disposer de temps pour échanger entre eux, travailler collectivement sur des problèmes communs. Plus l'année se déroule, moins ils ont le sentiment de trouver des réponses dans la formation et d'être obligés de se débrouiller seuls. La vraie vie se passe dans la classe, pas à l'IUFM. C'est par exemple l'opinion défendue par un stagiaire dans son mémoire (14) :

- « *Indubitablement, le stage en responsabilité, qui plonge le jeune professeur dans la réalité du terrain, est l'élément-clé de sa formation. C'est durant les heures passées avec les élèves de la classe dont il a la responsabilité que le professeur-stagiaire apprend le mieux les "ficelles" et les techniques du métier d'enseignant.* »

14 - Christian Penin, *op. cit.*

C'est probablement le point le plus important de l'expérience d'un jeune professeur. Le centre de gravité de leurs préoccupations se situe légitimement dans la classe. On peut mieux comprendre cet état de fait, si au lieu de se crispier sur les deux années d'IUFM, on pense la carrière de l'enseignant comme une trajectoire qui obéit à des logiques identifiables. Michaël Huberman a produit un modèle de la carrière des enseignants. Quel que soit le vécu personnel, on constate qu'environ trois ans sont consacrés à l'entrée dans la profession et aux tâtonnements. Après se produit une stabilisation et une consolidation d'un répertoire pédagogique (15).

Deux conséquences peuvent être tirées de ces observations.

- Si ce modèle est correct, la formation ne peut pas être d'emblée un lieu de rupture, de diversification et de remise en question. Elle doit au contraire accompagner les tâtonnements pour permettre de créer un répertoire d'actions pédagogiques, qui pourront *ultérieurement* être diversifiées ou remises en cause. L'urgence est plutôt d'aider le jeune enseignant à se constituer, par un accompagnement de sa pratique, un bagage professionnel susceptible de faire face au quotidien de la classe. La formation continue pourrait se charger de cette fonction d'ouverture à des moments plus adéquats de la vie professionnelle.
- La deuxième conséquence est la nécessité d'ancrer la formation dans les préoccupations liées à la conduite de la classe. Toutes les fois où cette condition est réalisée les stagiaires expriment leur satisfaction.
 - « *C'est la première fois qu'on nous demande ce qui se passe dans nos classes et qu'on peut vraiment en parler.* »
 - « *Je crois que ça va aller mieux. Les autres m'ont donné des idées. Même si ça ne marche pas, je sais maintenant que je ne suis pas la seule à rencontrer ce genre de problème.* »
 - « *C'est extraordinaire. Je ne m'étais pas rendu compte à quel point j'étais crispé avant de rentrer en classe. Je crois qu'ils me font un peu peur. Maintenant que je le sais, je pense que j'ai marqué un point.* »

Ce point de vue n'est pas restrictif. Il est possible d'aborder l'ensemble de la culture professionnelle à partir de cet ancrage. On peut par exemple introduire la question de l'orientation à partir de leur vécu du conseil de classe et de l'évaluation des élèves. Par contre la confrontation brutale avec le discours d'un conseiller d'orientation, si celui-ci ne prend pas soin de sortir de ses propres préoccupations professionnelles, provoque des rejets qui prennent parfois une allure corporatiste; ces rejets sont parfois très difficiles à surmonter.

15 - Michaël Huberman, « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », in *Revue française de pédagogie*, n° 86, janvier-février-mars 1989, p. 8.

- « Le conseiller d'orientation...oui, c'était intéressant. Mais, il n'a rien compris au conseil de classe. Ce n'est pas comme ça. Il parle d'autre chose. Nous, on est bien obligés de dire où va l'élève l'année d'après. On doit prendre une décision. Et puis, il y a les parents. Les notes, c'est les notes. On ne peut pas faire semblant qu'un élève est bon en sciences s'il n'a pas de bonnes notes, même s'il veut aller en S. Le projet de l'élève, c'est une invention des CO. »

Si des débuts difficiles ne sont pas forcément un handicap pour la suite de la carrière, on sait qu'un certain nombre de « facteurs d'équilibre personnel » jouent un rôle important dans le vécu professionnel (16). On peut penser que la formation contribue à créer certains de ces facteurs : « Avoir un lieu de valorisation, relativiser les difficultés du début, s'accepter soi-même. »

Pour cela elle devrait faire une large place à un travail relationnel, à une réflexion personnelle sur les valeurs de l'éducation, sur ses engagements. Au lieu d'être conçue sur un modèle universitaire, où le décalage entre le savoir du formateur et celui du formé est constitutif du cours lui-même, elle devrait être conçue sur le mode du compagnonnage et de la relation d'aide. C'est d'ailleurs ce qui explique l'efficacité des interventions des conseillers pédagogiques qui adoptent ce style de relation avec leurs stagiaires. Enfin, plus qu'une sanction, l'évaluation devrait servir à la mise en évidence des acquisitions des éléments fondamentaux du métier, dont la liste pourrait faire l'objet d'une élaboration progressive au cours de la formation elle-même.

C'est autour de cette conception du métier que les contradictions risquent de se révéler. C'est le point aveugle de la formation. Quel est ce métier (cette profession ?) auquel les IUFM sont censés former les jeunes enseignants (17) ? Y a-t-il un ou des métiers de l'enseignement ? Y a-t-il un noyau commun de compétences ? Comme le débot risque d'être difficile, on l'escamote purement et simplement. La formation est prise dans une sorte d'« injonction paradoxale » : au nom du réalisme, elle doit reproduire les pratiques déjà existantes, censées avoir fait leurs preuves et convenir au plus grand nombre d'enseignants ; mais dans le même temps, elle doit faciliter les adaptations du système éducatif à de nouvelles demandes sociales parfois contradictoires, à de nouvelles exigences de l'économie, souvent confuses. Aux compétences citées par le Rapport Bancel, si souvent critiquées, ne s'est substitué aucun référentiel clair.

16 - Michaël Huberman, *La vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, p. 272.

17 - Depuis le Rapport Bancel, peu de référentiels crédibles ont été produits. Michel Develay dans *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, renoue avec cette réflexion. Mais il a bien conscience que c'est un « défi ».

Le débat escamoté n'empêche pas chacun d'avoir son opinion et de travailler en fonction d'elle. Chaque formateur, chaque stagiaire, faute de pouvoir se reconnaître dans de pseudo-évidences de bon sens, se réfugie dans ce qu'il connaît le mieux et forme « une niche » à sa mesure dans l'institution. J'ai rencontré des stagiaires heureux parce que la place qu'ils avaient pu se faire dans l'établissement, leur convenait. Le dernier mot est laissé de fait au terrain, sans contrepartie possible, avec le risque d'une reproduction pure et simple de ce qui est bien connu. Paradoxalement, quand par un acte d'autorité, l'institution refuse d'examiner les contradictions, elle favorise le *laisser-faire*.

PRESSE PÉDAGOGIQUE ET FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS (1815-1940)

PIERRE CASPARD ET PÉNÉLOPE CASPARD-KARYDIS*

Résumé

L'histoire de la formation des maîtres repose le plus souvent sur celle des institutions qui en ont spécifiquement eu la charge, au premier chef les écoles normales. Une telle approche ne tient cependant pas compte d'une dimension importante de la question : la formation continue des maîtres, après leur entrée en fonction. C'est cette dernière que l'on s'attache ici à cerner, au travers d'une source particulièrement riche et abondante : la presse pédagogique destinée à aider les maîtres dans l'exercice quotidien de leur métier. Entre 1815 et 1940, plus de trois cents titres se sont spécifiquement donné cet objectif. Leur analyse relève le rôle respectivement joué par les éditeurs privés, l'administration centrale, les inspecteurs, les professeurs et les instituteurs eux-mêmes dans cette production éditoriale, et les évolutions, très significatives, qu'elle a connues. Son intérêt tient à ce qu'elle se situe à mi-chemin entre les normes officielles ou idéales, et les pratiques effectives dans les classes.

Abstract

Studies of teacher training are most often based on the history of the institutions which were officially responsible for carrying it out, above all the teacher-training schools. Such an approach, however, prevents an important dimension of the subject being taken into account; the training of teachers that continues throughout their careers, or continuing training. Here we attempt to analyse the latter by making use of a particularly rich and extensive source: the pedagogical journals published in order to help primary-school teachers carry out their task.

Between 1815 and 1940, more than 300 reviews had such an objective. An analysis of this corpus has brought to the fore the evolution of the roles played respectively by publishers, the central administration, the inspectorates, and secondary and primary-school teachers in the publishing, inspiration, and writing of this educational literature. The interest of the source derives from the intermediary position that it occupied between official educational norms and actual teaching practice in the classroom.

105

* - Pierre Caspard et Pénélope Caspard-Karydis, Service d'histoire de l'éducation, INRP/CNRS.

L'histoire de la formation des maîtres repose classiquement sur l'analyse des institutions qui, depuis les années 1820, se sont spécialisées dans cette fonction : les écoles normales. Privilège sans doute justifié, qu'il faudrait cependant tempérer par trois observations : la première est qu'une proportion non négligeable d'anciens normaliens cessaient d'enseigner après un certain nombre d'années. Cette « évaporation » est relativement mal connue mais elle était certainement importante (1) ; la seconde est que beaucoup d'instituteurs n'avaient pas été formés dans les écoles normales, dans des proportions d'ailleurs variables suivant les époques : dans les années précédant la Première Guerre mondiale, c'était le cas de près de la moitié d'entre eux ; la troisième est que, dans tous les cas, se posait – se pose toujours – le problème de la formation continue de maîtres destinés à enseigner 30 à 40 ans après leur passage dans le « moule » (ou supposé tel) de ces écoles. C'est ce dernier problème que permet de cerner une source impartante, encore que peu analysée, en tant que telle, par les historiens : la presse pédagogique. Le rôle de cette presse dans la formation continue des instituteurs a pourtant été maintes fois souligné. À la fin de la III^e République, un bon connaisseur de l'enseignement primaire observait que « la tâche complexe et délicate que doit accomplir l'instituteur exige que soit sans cesse renouvelée, mise au point, rafraîchie, son information des connaissances et des méthodes, et qu'il puisse être aidé à résoudre les incertitudes qui se lèvent à chaque moment de sa tâche quotidienne par des guides autorisés ; parmi eux, les journaux pédagogiques jouent un rôle capital » (2). On tentera, dans les pages qui suivent, de cerner les orientations et les ambitions de cette presse, ainsi que le rôle qu'y ont joué les instituteurs eux-mêmes (3).

« DES GUIDES AUTORISÉS, AU RÔLE CAPITAL » Éléments de pesée globale

106

Passant systématiquement en revue l'ensemble de la presse pédagogique française publiée de 1815 à 1940 (4), nous avons repéré 305 revues ayant principalement et

1 - Une étude récente a analysé, à partir des *Bulletins* qu'éditent leurs associations, la situation de 3 575 anciens élèves d'écoles normales, entre leur sortie de l'école et leur retraite ; 72 % sont instituteurs, 18 % exercent une autre profession dans l'Instruction publique, 5 % une autre profession sans rapport avec l'enseignement, auxquels il faut sans doute encore ajouter 5 % dont la profession est inconnue ; les années d'observation vont de 1887 à 1938. Le pourcentage d'anciennes élèves qui restent institutrices est sans doute supérieur. Source : Christel Denis, Rapport de stage de DEA, INRP/Paris I, 1988.

2 - A. Ferré, « Un chapitre de morale professionnelle : les journaux pédagogiques », *Revue pédagogique*, juillet 1939, p. 17.

3 - Cette étude est une version, révisée et mise à jour, d'un article paru dans le *Bulletins of the faculty of education*, n° 25, Joensuu (Finlande), 1988.

4 - Les 305 revues qui servent de support à cette étude sont extraites d'un corpus de 2 372 revues pédagogiques recensées et analysées par le Service d'histoire de l'éducation dans

spécifiquement eu pour objectif d'aider et de guider les instituteurs dans leur pratique enseignante. Sans nous étendre sur les principes de sélection de ces 305 titres, disons qu'ont été retenues les seules revues intéressant l'enseignement primaire *public, métropolitain*, à l'exclusion de toutes les revues : a) concernant les secteurs pré-, péri- et post-scolaires ; b) traitant de l'enseignement de catégories d'enfants particulières : orphelins, malades, handicapés... ; c) s'adressant aux instituteurs d'un point de vue principalement administratif, syndical, corporatif, amicaliste, politique ou culturel et même si ces revues contenaient aussi une partie d'aide professionnelle ; d) s'adressant aux maîtres de l'enseignement privé, catholique, protestant, etc. ; e) ayant pour public spécifique les instituteurs des colonies ou des territoires sous domination française.

Le corpus ainsi défini n'est pas homogène. On peut distinguer dans cette presse professionnelle trois sous-ensembles relativement cohérents. Le premier regroupe les revues qui mettent au premier plan une réflexion pédagogique et méthodologique : pédagogie théorique ou générale concernant l'enfant, l'école, l'enseignement et l'instruction, éventuellement accompagnée d'aperçus historiques ou comparatistes ; pédagogie plus pratique traitant des façons d'enseigner : méthodes et procédés, didactique propre aux différentes matières ou disciplines, le tout sous la forme d'articles, de conseils, de discussions, de tribunes, de relations de conférences pédagogiques, de comptes rendus d'ouvrages et de manuels, voire d'extraits d'autres revues pédagogiques.

Le deuxième groupe offre un contenu principalement destiné à fournir aux instituteurs des éléments directement utilisables pour leur enseignement : cours et leçons modèles dans les différentes matières du programme ; textes de devoirs et d'exercices, éventuellement accompagnés de corrigés, emplois du temps, préparations et sujets de Certificat d'études... Enfin, le dernier groupe de revues se donne pour objectif explicite l'innovation, sous des formes diverses : innovations « curriculaires » visant à promouvoir des matières le plus souvent à la périphérie immédiate des disciplines figurant officiellement dans les programmes, ou des disciplines déjà au programme, mais avec un statut mineur (gymnastique, théâtre scolaire, histoire et géographie locales...) ou innovations que l'on pourrait qualifier de « procédurières » visant l'appropriation pédagogique de nouveaux moyens de communication (cinéma, disque, radio...), de nouveaux espaces éducatifs (plein air, excursions...) ou de nouveaux moyens d'enseignement (musées scolaires, imprimerie...); dans ce même groupe, peuvent figurer un petit nombre de revues ayant une visée innovatrice globale et systématique, d'allure militante : il s'agit des organes des associations ou mouvements prônant une pédagogie au service d'une conception originale de l'enfant, de l'école et de la société : le prototype en est la presse du mouvement Freinet.

Pénélope Caspard-Karydis, André Chambon *et al.*, *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e s.-1940. Répertoire analytique*, sous la direction de Pierre Caspard, Paris, CNRS et INRP, 1981-1991, 4 vol. : A-C, 560 p. ; D-J, 688 p. ; K-R, 560 p. ; S-Z et suppléments, 762 p.

La mise en série chronologique de ce corpus révèle une évolution globale où se retrouvent quelques-uns des moments charnières de l'histoire de l'enseignement primaire. Les créations de revues connaissent une première et nette accélération dans la décennie 1830-1839, qui est celle de la loi Guizot (1833). Cette vitalité traduit tout un mouvement d'opinion favorable à l'école, à l'instruction et à la formation des maîtres. Ce rythme ne se maintient guère, particulièrement durant la décennie 1850-1859, qui est celle de l'Empire autoritaire (5). Une deuxième poussée (1880-1889) accompagne les lois de J. Ferry : elle est suivie par une lente retombée. Enfin, les années de l'Entre-deux-guerres connaissent un rythme de création maximum : près de cinq revues nouvelles sont alors créées chaque année.

Tableau 1 : Création des revues

	PÉDAGOGIE	COURS	INNOVATION				TOTAL GÉNÉRAL
			curriculaire	procédurière	militante	total	
1810-1819	2	1	0	0	0	0	3
1820-1829	1	0	0	0	1	1	2
1830-1839	12	7	1	0	1	2	21
1840-1849	9	6	1	0	1	1	17
1850-1859	0	6	0	0	0	0	6
Total	24 49 %	20 41 %	2	0	3	5 10 %	49
1860-1869	4	10	1	0	0	1	15
1870-1879	5	7	5	0	0	5	17
1880-1889	14	16	10	2	0	12	42
1890-1899	6	15	6	3	1	10	31
1900-1909	12	3	9	0	2	11	26
Total	41 31 %	51 39 %	31	5	3	39 30 %	131
1910-1919	6	2	13	2	0	15	23
1920-1929	17	7	12	12	8	32	56
1930-1939	8	4	11	19	4	34	46
Total	31 25 %	13 10 %	36	33	12	81 65 %	125
TOTAL GÉNÉRAL	96	84	69	38	17	125	305

5 - On sait que la période impériale en son début est caractérisée par une réaction politique et sociale, que suit la période de l'« Empire libéral », de 1860 à 1870 ; il est frappant de voir la presse pédagogique refléter, aussi nettement, la conjoncture politique générale.

La durée de vie moyenne de ces revues est de dix ans exactement (10,1), quelle que soit la catégorie à laquelle elles appartiennent. Ce chiffre constitue une moyenne entre les revues éphémères qui durent moins de deux ans (un tiers du total sont dans ce cas) et d'autres que leur longévité transforme en véritables institutions : 6,3 % des revues vivent plus de trente ans, les records étant atteints par le *Journal d'éducation* (1815-1926), le *Manuel général de l'Instruction primaire* (1832-1939), le *Journal des instituteurs* (1858-1940) et la *Revue pédagogique* (1878-1940).

Si l'on établit la balance entre la natalité et la mortalité des revues, et si l'on raisonne en termes de *stocks*, on voit (tableau 2) que le nombre total des revues disponibles chaque année a connu une croissance presque continue ; avant 1830, l'instituteur n'avait à sa disposition qu'une ou deux revues professionnelles ; de 1830 à 1879, il s'en offre à lui de huit à douze en moyenne, une trentaine après 1880 et, après 1920, plus d'une cinquantaine.

Tableau 2 : Stock des revues existantes
(moyenne annuelle, par décennie)

	PÉDAGOGIE	COURS	INNOVATION				TOTAL GÉNÉRAL
			curriculaire	procédurière	militante	total	
1810-1819	0,8	0,3	0	0	0	0	1,1
1820-1829	1,2	0	0	0	0,2	0,2	1,4
1830-1839	6,1	1,9	0,1	0	0,5	0,6	8,6
1840-1849	7	4,4	0,2	0	0	0,2	11,6
1850-1859	5,1	2,9	0	0	0	0	8
1860-1869	5	5,2	0,1	0	0	0,1	10,3
1870-1879	5,2	4,6	1,9	0	0	1,9	11,7
1880-1889	8,9	11	5,7	0,3	0	6	25,9
1890-1899	9,6	18,2	6,7	0,6	0,1	7,4	35,2
1900-1909	9,8	15,2	9	1	1,4	11,4	36,4
1910-1919	9,5	9,2	12,7	1,6	1,1	15,5	34,2
1920-1929	15	11,5	15,6	4,9	4,5	25	51,5
1930-1939	15,5	10,6	15,1	11,5	6,9	33,5	59,6

Cette abondance éditoriale a toujours frappé les observateurs. En 1889, le directeur du Musée pédagogique, Artidor Beurier, la juge « surprenante » ; en 1939 encore, A. Ferré écrit qu'elle constitue un « sujet d'étonnement, d'envie et d'admiration ». Il apparaît en tous cas que, par sa masse même, cette presse a nécessairement joué un rôle important dans la formation continue des maîtres. De même que leur durée de vie moyenne n'est pas négligeable, ces revues n'atteignent pas un public confidentiel. Si 30 % d'entre elles ont une vocation départementale, régionale voire locale, 70 % s'adressent à l'ensemble des instituteurs de France. 31 % sont éditées par des éditeurs commerciaux, parmi lesquels figurent les plus grands noms de l'édition scolaire et, parfois, de l'édition tout court : Hachette, Colin, Delagrave, Belin, Dupant, Nathan, Hatier, Larousse, Alcan, etc. Les autres sont éditées par des associations d'envergure diverse (de la simple amicale régionale à de puissantes institutions comme la Société pour l'Instruction élémentaire ou la Ligue de l'Enseignement), par l'Administration et divers établissements publics (créé en 1879, le Musée pédagogique, ancêtre de l'INRP, publie une douzaine de titres jusqu'en 1940, parmi lesquels la prestigieuse *Revue pédagogique* [1878-1940]), ou par des individus plus ou moins identifiables, le plus souvent instituteurs, parfois libraires, hommes de lettres, journalistes... Les tirages de ces revues ne sont que rarement connus ; lorsqu'ils le sont, ils atteignent parfois des niveaux impressionnants : à un *Bulletin de l'Association coopérative des instituteurs de l'arrondissement de Barbezieux* (6), tiré à... 120 exemplaires en 1924, on peut opposer maints tirages beaucoup plus considérables : tels ceux de *L'Instituteur primaire* (Belin, 1879-1900 : 20 000 ex.), *L'Instituteur républicain* (1907-1914 : 25 000 ex.) ou *Le Nouveau certificat d'études primaires* (Delagrave, 1918-1940 : 37 000 ex.), chiffres remarquables si l'on songe que de 1890 à 1940 le nombre des instituteurs et institutrices publics ne dépassait pas la centaine de milliers, et que chaque école recevait déjà gratuitement le *Bulletin de l'instruction primaire* de son département, comportant souvent une importante partie pédagogique (7).

Par-delà cette évolution globale, la part prise par chacun des trois types de revues (Pédagogie-Cours-Innovation) a évolué d'une façon spécifique, permettant de caractériser trois grandes phases successives.

LES TROIS ÂGES DE LA PÉDAGOGIE

Une première période couvre les premières décennies du XIX^e siècle, jusqu'à la fin des années 1850. Elle voit le primat des journaux de pédagogie générale (cf. tableaux 1 et 2). Le contexte est celui d'un immense transfert de la responsabi-

6 - Barbezieux (Charente) compte aujourd'hui 5 000 habitants.

7 - Ces 90 bulletins départementaux n'ont pas été retenus dans le présent corpus, leur objectif premier étant d'ordre administratif. Cf. *La Presse d'éducation...*, op. cit., t. 1, pp. 298-306 et t. 4, pp. 362-363.

lité des communes et de l'Église vers l'État, dans l'organisation de l'enseignement primaire. Les pédagogues émergent alors comme intellectuels organiques de l'institution scolaire, et font de la presse professionnelle un vecteur privilégié de la popularisation de leurs idées. Ces années sont celles d'une réflexion pédagogique intense, s'appliquant aussi bien à des problèmes d'ordre théorique (la période voit, notamment, la naissance de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparée) que pratique (tournant notamment autour des modes et des moyens d'enseignement). Les deux tiers des revues existant à cette période (cf. tableau 3) s'attachent, principalement ou exclusivement, à l'exposé de ces débats, auxquels universitaires et hommes politiques participent en nombre.

Tableau 3 : Revues disponibles, par genre et par période (en %)

	PÉDAGOGIE	COURS	INNOVATION	TOTAL
1815-1859	65,8	30,9	3,2	100
1860-1909	32,2	45,3	22,4	100
1910-1939	27,5	21,5	50,9	100

La deuxième période couvre les années 1860 à 1909. Elle voit triompher la préoccupation d'une *organisation* rigoureuse des pratiques enseignantes, au moins à un triple plan : agencement strict des cours et des classes à l'intérieur d'un système destiné à former un tout harmonieusement achevé et clos sur lui-même (8) ; définition de contenus d'enseignement visant à donner aux enfants du peuple une connaissance sommaire mais encyclopédique du monde, tout en faisant d'eux des hommes et des citoyens respectueux d'une morale rationnelle, laïque et républicaine ; invention, enfin, de toute une panoplie d'exercices scolaires permettant l'acquisition et le contrôle des connaissances et des aptitudes : problèmes, rédactions, dictées, narrations, résumés, récitations... Ce primat de l'exercice se trouve encore accentué, à partir des années 1880, par le rôle accordé au certificat d'études et à sa préparation, qui rétroagissent sur l'ensemble des classes du primaire (9).

Il faut voir, dans ce rôle croissant de l'exercice et de l'examen, l'effet d'un mouvement qui – comme toujours – affecte à la fois l'intérieur et l'extérieur de l'école.

8 - À la différence des périodes précédente et suivante, la presse s'adresse alors presque exclusivement aux instituteurs, en délaissant tout autre public (famille, enseignants d'autres niveaux).

9 - Le certificat d'études sanctionne la fin des études primaires, vers l'âge de 12 ou 13 ans. La (meilleure) moitié des élèves y sont présentés, leur préparation mobilisant une bonne partie des énergies enseignantes. Cf. Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996 ; l'ouvrage s'attache à suivre, au plus près, les pratiques des maîtres et des élèves.

Intérieur : c'est l'affirmation de la valeur formative intrinsèque d'exercices bien conçus, c'est-à-dire excluant, en principe, le psittacisme et la pure mémoire (10). Extérieur : c'est l'application effective, pour une masse d'emplois de plus en plus grande aux niveaux moyens et inférieurs de l'économie, des services et de l'administration, du principe du recrutement méritocratique, par examens et concours, posé avec force depuis le XVIII^e siècle (11). Accessoirement – mais significativement – les exercices écrits apparaissent aussi comme un moyen privilégié d'évaluation des performances de l'institution scolaire elle-même, voire d'une évaluation comparative des systèmes scolaires dans les différents pays : on exhibe des travaux d'élèves dans les Expositions universelles, Ferdinand Buisson publiant, par exemple, plusieurs gros volumes de « Devoirs d'écoliers » français et étrangers (12), etc. Les revues pédagogiques de la période participent puissamment à ce mouvement, par la place qu'elles accordent aux énoncés d'exercices et à la publication de devoirs modèles, qui constituent de plus en plus la trame de tout le travail de préparation de sa classe par l'instituteur (13). Au total, durant cette période, près de la moitié des revues destinées aux instituteurs (45,3 %) se consacrent principalement, voire exclusivement, à une guidance quotidienne, tandis que le pourcentage des revues de réflexion pédagogique chute de moitié. Enfin, un quart des revues, et c'est un phénomène presque entièrement nouveau, tentent de promouvoir les innovations pédagogiques, dans le sens précédemment défini : cette montée en puissance annonce déjà la période suivante.

Cette troisième et dernière période couvre les années 1910-1939. Elles sont caractérisées par l'attention accordée à l'invention et à l'innovation pédagogique sous toutes leurs formes. Les revues appartenant une aide quotidienne à l'instituteur chutent de plus de moitié, passant à 21,5% du total (en stock) et à 10% (en création) : il semble que l'école primaire soit désormais suffisamment sûre de son organisation

10 - Sur le rôle croissant des exercices à cette époque, voir Pierre Caspard (Dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*, n° spécial de *Histoire de l'éducation*, Paris, INRP, 1992, 192 p.

11 - Dominique Julia (Dir.), *Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe, XVII^e-XIX^e siècles*, *Paedagogica historica* (Gand), 1994, 1, 467 p.

12 - Ferdinand Buisson, *Devoirs d'écoliers américains recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876)*, Paris, 1877 ; *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Paris, 1879 ; *Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Paris, 1879.

13 - Ceci vaudrait aussi pour l'enseignement secondaire. Par exemple, quand se crée l'enseignement secondaire des jeunes filles (1880), la revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles* (Delalain, 1882-1940) consacre beaucoup d'énergie à « inventer » des sujets adaptés à cette nouvelle population scolaire, dont elle publie des devoirs-modèles, accompagnés de corrigés.

pédagogique, de ses contenus et de ses méthodes, pour se passer, au moins relativement, de ce genre de littérature, d'autant que la grande majorité des maîtres en exercice entre les deux guerres a désormais été formée dans les écoles normales de la République.

En revanche, des remises en cause ou des contestations d'origines diverses apparaissent. Les unes proviennent, mécaniquement, de la réaction à certains excès de la période précédente : ainsi, on dénonce l'application irréfléchie, par les maîtres paresseux, des modèles que leur fournissent les revues. D'autres découlent des travaux portant sur la psychologie de l'enfant, la sociologie de l'éducation, la docimologie et, plus généralement, les « sciences de l'éducation » qui se sont affirmées depuis le début du siècle : nombre de revues se font l'écho de leurs travaux, et préconisent les changements pédagogiques qui leur semblent en découler. Une troisième source de remise en cause réside dans les innovations qui envahissent la société environnante en matière de médias telles le cinéma ou la radio, que l'on se préoccupe très tôt d'utiliser au service de l'école. Enfin, le contexte sociopolitique et idéologique de la période, aux plans national comme international, est favorable, par lui-même, à l'innovation pédagogique : communisme, socialisme, syndicalisme, fascisme, pacifisme, suscitent adhésions ou réactions chez les instituteurs, y compris dans l'exercice de leur métier dont ils infléchissent le sens et la pratique, tout en faisant passer au second plan la lutte contre le cléricanisme, dont, désormais, les manifestations scolaires prennent surtout la forme d'une émulation dans la conquête des loisirs des jeunes au moyen d'œuvres périscolaires et de mouvements de jeunesse (14).

Globalement, cette presse « innovante » représente désormais plus de la moitié des revues (en stock) et près des deux tiers (en création) : le décalage entre les deux chiffres montre son dynamisme, mais aussi sa relative fragilité, faute de soutiens institutionnels suffisants. Elle exerce son action dans différentes directions. Un premier ensemble de revues traite des contenus d'enseignement dans une triple perspective : *promotion curriculaire* qui vise une défense et illustration de matières d'enseignement jugées comme excessivement délaissées : dessin, musique, gymnastique, travail manuel, hygiène... ; *création curriculaire* qui entend introduire des enseignements non prévus par les programmes : les *lobbies* des espérantistes et des sténographes sont particulièrement actifs, ces derniers ayant parfois partie liée avec les promoteurs d'une réforme de l'orthographe ; *entrisme curriculaire*, qui tente d'infléchir les disciplines traditionnelles ou de leur donner un contenu partiellement nouveau ou original : ainsi, plusieurs revues s'attachent à promouvoir l'histoire et la géographie locales, ou l'histoire et la géographie de l'Empire colonial français ; d'autres veulent introduire à l'école le pacifisme, la Bible (laïcisée...) ou l'antialcoolisme. Ces diverses

14 - Une presse surabondante s'intéresse alors à l'élève « après » ou « autour de » l'école. Elle n'est pas prise en compte dans le corpus ici analysé.

tentatives répondent éventuellement à des incitations ou directives officielles, comme celles du 22 septembre 1898 ou du 25 février 1911, encourageant les études locales (15).

Un deuxième ensemble de revues innovantes concerne plutôt les moyens et les méthodes. Moyens techniques, au premier chef ; dans l'Entre-deux-guerres, on ne compte pas moins de vingt-trois revues s'intéressant spécifiquement à l'audiovisuel scolaire : cinéma surtout, mais aussi vues sur verre, phonographe, radio. Pendant qu'elle s'ouvre (ou tente de s'ouvrir) aux nouvelles techniques de communication, l'école cherche aussi à sortir de ses murs : près d'une dizaine de revues se chargent spécifiquement de promouvoir l'excursionnisme, les colonies scolaires de vacances ou les activités de plein air. Enfin, les années 1920-1939 voient s'épanouir les idées de Barthélemy Profit sur la coopération scolaire : pas moins de huit revues se chargent de les populariser.

La coopération scolaire est d'ailleurs plus qu'une simple méthode pédagogique : elle est déjà porteuse d'un projet plus global, qui la rend proche d'un dernier ensemble de revues, exprimant les théories de mouvements pédagogiques organisés, « École moderne » ou « École nouvelle » : dans l'Entre-deux-guerres, au moins douze revues importantes (non compris de nombreux bulletins régionaux ou de liaison) propagent ainsi les idées de Freinet, Decroly ou Ferrière.

LES INTERVENANTS

Parmi les auteurs de toute cette littérature périodique, on peut identifier cinq groupes principaux d'intervenants : instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire, professeurs d'université, inspecteurs (départementaux et généraux) et divers (hommes politiques, médecins, etc.).

Globalement, les revues bénéficient d'une collaboration massive d'instituteurs : c'est le cas d'au moins 83% d'entre elles. 33% ont pour collaborateurs des inspecteurs, 30% des professeurs, 20% des universitaires, 13% des collaborateurs divers (total supérieur à 100% ; cf. tableau 4). Mais ces pourcentages varient suivant les périodes et les catégories de revues.

15 - L'index thématique de *La Presse...*, *op. cit.*, permet de repérer facilement l'ensemble des revues abordant chacun de ces domaines. Ainsi, celles qui s'efforcent de promouvoir les études locales sont plusieurs dizaines ; en revanche, le *Bulletin trimestriel du Comité laïque des Amis de la Bible à l'école* (1929-1934) est, sauf erreur, seul à mener ce combat.

Tableau 4 : Collaborateurs de la presse professionnelle (en %)

	PÉDAGOGIE	COURS	INNOVATION	MOYENNE
Instituteurs	85	84	80	83
Professeurs	23	32	35	30
Universitaires	23	17	20	20
Inspecteurs	40	33	27	33
Divers	12	8	16	13

D'un type de revue à l'autre, la contribution des instituteurs reste à peu près identique (de 80 à 85%). Elle se situe donc à un niveau élevé, observation qui vaut pour les revues traitant aussi bien des contenus que des méthodes, de la pédagogie générale aussi bien que des pratiques enseignantes, dans une perspective de tradition ou d'innovation : tout au long de la période, les instituteurs apparaissent comme des acteurs privilégiés de leur propre formation continue. La réflexion pédagogique peut d'ailleurs prendre la forme d'une sociabilité professionnelle particulière : nombreuses sont les petites revues éditées par des associations départementales d'instituteurs, ayant pour objectifs la « coopération » ou l'« entraide pédagogique » qui leur permettent de « lutter contre l'isolement », de se réunir et d'échanger leurs réflexions, éventuellement sous la tutelle de l'administration académique (16).

Les autres intervenants participent à la rédaction des revues d'une façon plus différenciée. Les *inspecteurs* (surtout départementaux) y collaborent le plus fréquemment, aux côtés des instituteurs (17) ; ils interviennent sensiblement plus dans les revues de réflexion pédagogique (40%) que dans celles qui publient des cours et exercices (33%) ou dans les revues innovantes (27%), encore que leur rôle ne soit pas non plus négligeable dans cette dernière catégorie. La participation des *professeurs* et des intervenants *divers* est à l'inverse de celle des inspecteurs : ils apparaissent surtout comme des agents d'innovation curriculaire ou méthodologique : extérieurs, les uns et les autres, à l'institution primaire, ils jouent un rôle privilégié dans les tentatives d'introduction de contenus ou de moyens d'enseignement venus d'ailleurs, enseignement secondaire ou supérieur, voire du monde non enseignant.

115

16 - Les revues d'associations d'anciens élèves d'écoles normales jouent un rôle assez voisin. La plupart des écoles normales en ont édité une ; cf. *La Presse...*, op. cit., t. IV, pp. 375-391, qui signale quelque cent vingt titres.

17 - Sur le rôle d'encadrement pédagogique des inspecteurs départementaux, voir la thèse de Jean Ferrier, *Les Inspecteurs des écoles primaires*, Université de Bourgogne, 1995, 1012 ff.

Entre 1815 et 1940, ces diverses interventions évoluent d'ailleurs d'une façon significative. Durant la première période (1815-1859), les inspecteurs sont proportionnellement moins nombreux à écrire dans la presse professionnelle. Créée en 1835, l'inspection primaire met un certain temps à imposer son magistère pédagogique dans des revues auxquelles, en revanche, collaborent alors nombre d'intervenants extérieurs à l'institution : hommes politiques, hommes de lettres et journalistes, ecclésiastiques, philanthropes. L'école primaire apparaît encore comme un domaine d'intervention relativement ouvert : son organisation, ses finalités, ses méthodes, sont au cœur d'un débat assez large, où se mêlent considérations philosophiques, politiques et religieuses.

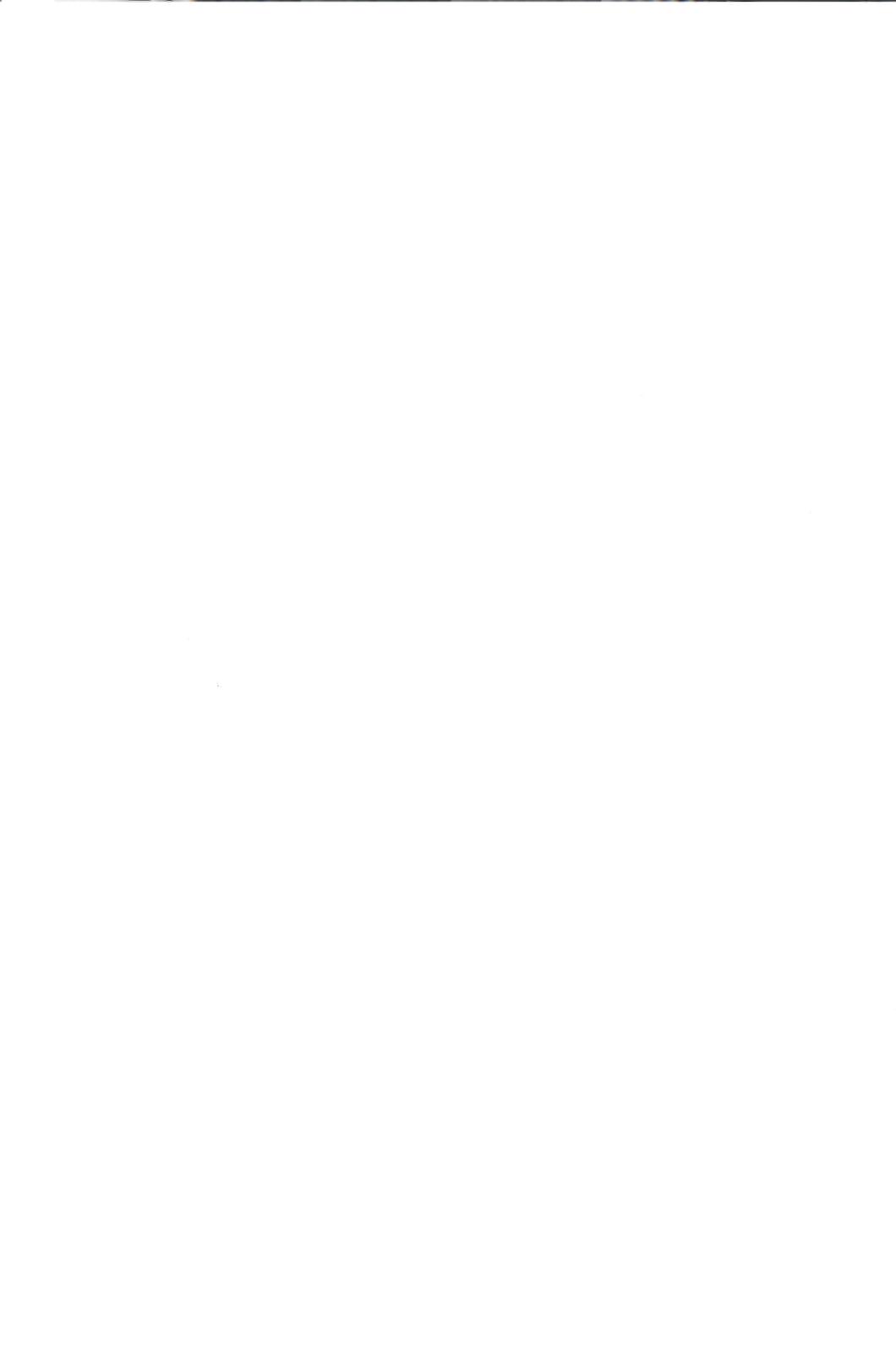
La deuxième période (1860-1909) voit une « professionnalisation » et une « primarisation » de la presse pédagogique. À côté des instituteurs, encore un peu plus nombreux que précédemment, les inspecteurs acquièrent une position décisive, au détriment des professeurs et des intervenants extérieurs. Ne se maintiennent que les universitaires, qui interviennent surtout dans les revues de pédagogie générale et théorique, et pour exposer les résultats des toutes jeunes sciences de l'éducation.

Enfin, la dernière période (1910-1940) voit une sensible réouverture du « bloc primaire » précédemment constitué. Professeurs, universitaires, psychologues, médecins, artistes, écrivains ou hommes politiques interviennent plus nombreux, aux côtés des instituteurs. Signe que l'école, désormais sûre des méthodes qu'elle s'est forgées, peut s'ouvrir à de nouveaux horizons. Signe aussi qu'inversement, le primaire ne constitue plus une indiscutable fin en soi, et qu'il est sommé de répondre aux suggestions venues d'autres niveaux d'enseignement ou de formation (et pas seulement de ceux qui lui sont le plus proches : pré-, péri- et postscolaires) et aux interrogations – d'ordre politique, social, politique, technique... – issues de la société globale.

Cette esquisse d'analyse sérielle de la presse professionnelle destinée aux instituteurs permet d'envisager sous un jour nouveau l'histoire des contenus et des acteurs de la formation continue des maîtres. Elle demanderait à être élargie et prolongée dans plusieurs directions : analyse qualitative plus fine du contenu des principales revues concernées ; prise en compte des centaines de revues qui, à partir d'une visée principale autre – administrative, syndicale, culturelle... – ont plus ou moins fortement

concouru à former ou infléchir les pratiques enseignantes ; perspective comparative, enfin, permettant de faire le départ entre ce qui, dans cette histoire de la presse, ressortit à des contingences nationales ou aux problèmes communs de la formation des maîtres, au plan international (18). En tant que telle, elle peut cependant contribuer à une histoire de la formation, s'attachant à mieux identifier à la fois ses acteurs et les grands objectifs qu'elle a visés, en fonction de la conjoncture non seulement pédagogique, mais aussi sociale, technique ou politique. Foisonnante et diverse, la presse pédagogique est un média beaucoup plus interactif que les traités ou les manuels : à ce titre, elle constitue l'un des meilleurs observatoires du mouvement social à l'œuvre dans l'école et la formation.

18 - Pour une comparaison internationale, on se reportera notamment à : Mauritz De Vroede (Dir.), *Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch Leven in België*, Leuven, Leuven University Press, 1973-1987, 4 vol., ou à António Nóvoa (Dir.), *A Imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisbonne, Instituto de Inovação educacional, 1993, 1061 p.



PRAXÉOLOGIE DE L'ANIMATION PROFESSIONNELLE

JEAN-CLAUDE GILLET*

Résumé

L'animation dite « socioculturelle », en tant qu'activité concrète, existe depuis plus de trente ans, et les formations à l'animation professionnelle depuis vingt ans environ. Le flou qui semble la caractériser ne permet pas de la désigner sous le terme de « concept ». Les approches étymologiques et historiques, les définitions idéologiques, fonctionnalistes, systémiques ou technicistes de l'animation, renvoient en permanence à une centration fondée sur des hypothèses de type soit humaniste, soit déterministe, apparemment irréconciliables : elles ont marqué en particulier l'approche sociologique de l'animation. Une philosophie de la praxis et un détour par le champ psychosociologique permettent de tracer la voie d'une recherche non plus centrée sur l'animation comme fait social, mais sur l'animation comme pratique et comme faire, le tout articulé sur un ensemble d'études de cas organisés. Il est ainsi possible de lever le voile de l'ambiguïté qui semble recouvrir l'animation, en introduisant le concept de « médiation ». La figure de l'« animactor strategicus » peut alors se dégager, ainsi qu'une théorie de l'animation considérée comme une praxis sociale, qui participe de la résolution de la crise du lien social et politique qui marque notre société. Un travail de modélisation de l'animation, intégrant micro et macro-social, se construit progressivement dans notre ouvrage (1), présenté ici sous une forme synthétique et prolongé par les thèmes de l'exclusion et de la ville.

119

Abstract

The so-called "sociocultural" organising as a concrete activity has existed for more than thirty years and the training to professional organising for about twenty years. The vagueness which seems to characterise it, makes it difficult to refer to it through the term of

* - Jean-Claude Gillet, Université Michel-de-Montaigne, Bordeaux III.

1 - Gillet, J.-Cl. *Animation et animateurs, le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan, coll. Technologie de l'Action sociale, 1995.

"concept". The etymological and historical approaches, the ideological, functionalist, systemic or technicist definitions of socio-cultural organising constantly evoke a focus based on either humanistic or deterministic and apparently irreconcilable hypotheses: they have more particularly marked the sociological approach of socio-cultural organising. A philosophy of praxis and a detour through psychosociology make it possible to pave the way for a research no longer centered on organising as a social fact but on organising as a practice and an act, all of this being founded on a set of organised case-studies. It is thus possible to lift the veil of ambiguity from organising by introducing the concept of "mediation". The figure of the "animactor strategicus" can then arise as well as a theory of organising seen as a social praxis linked with the resolution of the crisis of the social and political link our society is faced with. The search for models of sociocultural organisers integrating micro and macro-social aspects is gradually building up in our book; it is presented here under a synthetic form and extended to the themes of social exclusion and urban life.

Les études portant sur le champ de l'animation professionnelle et sa constitution historique depuis le début des années 60 font le constat de l'envahissement par l'animation de secteurs sociaux et culturels de plus en plus larges, rendant parfois difficile l'identification des pratiques des animateurs.

120

De l'entreprise au syndicalisme, des mouvements sociaux aux collectivités locales et à l'État, l'animation s'insinue, s'infiltré, a tendance à se généraliser. Cette évolution (quantitative et qualitative à la fois), cette progression continue rend aléatoire la recherche de définitions fiables et admises par tous (praticiens, formateurs, employeurs, chercheurs). Les querelles théoriques, les travaux sémantiques et étymologiques ne sont souvent que d'un faible secours pour tenter d'y voir plus clair.

Les apports de l'histoire sur les origines de l'animation n'évacuent pas non plus toute perplexité. Pour les uns, elle fait partie de toute société, et ce qui serait nouveau, c'est le fait qu'on en parle et surtout qu'on veuille la promouvoir. Pour les autres, des filiations diverses (du courant laïque à l'humanisme chrétien) pourraient être précisées, dans une lente maturation qui aboutira au passage du bénévolat à la professionnalisation dans un mouvement qui accompagne l'urbanisation croissante et l'intervention de l'État.

Ces divergences s'entrecroisent avec celles qui éclosent à la faveur de l'émergence et du développement du phénomène « socioculturel » : affirmation de la petite bourgeoisie dans des revendications d'ordre culturel ? Naissance de la société du loisir

por l'augmentation du temps libre ? Corrélation à établir avec l'importation des idées de « non-directivité » ?

Pour comprendre la mouvance, la fluidité, la mobilité de ce champ spécifique de l'animation, pour tenter d'en clarifier la diversité, des typologies d'animateurs et des classifications de pratiques d'animation vont être établies, dont les résultats sont souvent contradictoires et, en définitive, peu convaincants.

Avec le renforcement de la crise, le socioculturel s'est réduit « comme une peau de chagrin » (cf. les analyses de J. Ion), les catégorisations se dissolvent et permettent d'envisager, pensons-nous, de retenir le terme animation (et métiers de l'animation) pour désigner, provisoirement, les situations les plus contrastées. Ce qui fait l'identité de l'animation, c'est avant tout son nom et l'unité sélective d'un champ autour de l'appellation de « professionnels de l'animation ». Pour autant, cette unité n'évacue pas la question de la nature et des effets de l'activité des animateurs, bref la nécessité de s'interroger sur la spécificité de LA fonction de ces derniers.

Mais, en ce domaine, les discours ne sont pas moins contrastés entre « l'univers chaud de l'animation » (tout est possible et l'animation est un facteur de transformation et de progrès social) et « l'univers froid » (une tentative impossible avec l'animation comme instrument de conservation et de normalisation sociale), débat qui repose sur l'affrontement implicite (historicisé et en même temps récurrent) de deux prises de position philosophiques sur la question de la liberté, l'une humaniste, l'autre déterministe.

Nous proposons de refuser le choix désormais non pertinent, car réducteur, entre un ordre où « l'histoire est un processus sans sujets » (L. Althusser) et un désordre où l'homme « machine désirante » (G. Deleuze et F. Guattari) serait l'unique créateur des dynamiques sociales s'appuyant sur les passions humaines. Il y a une interaction des déterminants probables et des interventions possibles d'un acteur social (tel que l'animateur), donc sujet, lui-même orienté dans ses actions par la situation sociale qui détermine à son tour la nature, l'ampleur et la portée de l'interaction. Il est dès lors possible de considérer l'animation comme relevant d'une philosophie de la praxis, c'est-à-dire que les structures sociales dans lesquelles elle s'inscrit sont à la fois des déterminants, mais aussi produits de l'action humaine, la rendant tout à la fois possible et limitée. La praxis, c'est le point de rencontre entre ces oppositions, entre production et reproduction, c'est l'idée d'un faire qui peut aussi être créateur de réalités et de sens nouveaux.

Certes, le modèle théorique que nous propose la philosophie de la praxis n'épuise jamais le réel. Il a ses limites, mais il a aussi l'avantage de nous indiquer une voie (parfois conflictuelle) par laquelle il peut exister une relation entre la pensée et le monde, entre l'homme qui pense et le monde, par la praxis. Ce lien entre théorie et mouvement, cette articulation dialectique n'est pas simple, mais la praxis ne se limite pas à un faire, à une activité à l'état pur : c'est une action concertée, c'est une action

précédée et accompagnée de décision et d'évaluation. La non-transparence de la société est un fait social. La praxis peut rétablir les conditions d'une transparence relative.

L'animation peut être une démarche de mise en tension créatrice d'une pratique et d'une théorie pour comprendre les actions humaines, les améliorer, les réajuster. L'activité d'animation contient à cette condition une visée formatrice, dans une direction, un sens, et, à ce titre, reste un enjeu pour les pouvoirs (économiques, sociaux, culturels). Elle n'est jamais ni totalement asservie, ni totalement libérée des contraintes qui pèsent sur elle.

Le schéma pluraliste ainsi dégagé permet d'intégrer dans l'analyse les niveaux intermédiaires qui se situent à l'intersection du local et du global, de l'individu et de la société, les espaces de vie et de relations entre les individus par la médiation des groupes auxquels ils appartiennent. L'animateur professionnel est en permanence confronté aux différents groupes qui composent la société, coagulés autour d'intérêts communs, en communication ou en opposition avec les autres groupes sociaux. Ces groupes participent d'une praxis qui les met en état d'inventer des solutions nouvelles dans le but de transformer partiellement la société au lieu de seulement la subir.

PASSER DU FAIT SOCIAL AU FAIRE

Considérer l'animation comme une praxis puisqu'elle est un agir, c'est donc vouloir dire et affirmer qu'il y a vraisemblablement dans cette notion d'animation une visée de changement social. Une praxis, c'est-à-dire une pratique consciente d'elle-même, cherche à réconcilier théorie et pratique dans un processus dialectique et circulaire, dans une mise en tension permanente et créatrice. En conséquence, et dans cette perspective, les recherches sur l'animation doivent se situer dans l'ordre de ce qui s'appelle une praxéologie, qui, plus que science de la pratique ou de l'action, évoque la science de la praxis, c'est-à-dire le mouvement de va-et-vient entre le vécu, la pratique et la pensée.

Dans ce mouvement, la logique pédagogique d'une recherche sur l'animation doit recouvrir plusieurs champs disciplinaires, car l'animation en tant que praxis sociale et les objets qui la constituent ne semblent pas pouvoir être réductibles à aucune discipline particulière. L'animation, comme toute action, est une synthèse des différentes disciplines au sens où elle est une opération en soi transdisciplinaire. Comme pratique sociale, elle est tout à la fois psychologique, sociologique, économique, juridique, psychosociale, etc.

Les problématiques et les champs d'investigation que doivent investir les professionnels de l'animation dans leurs fonctions se focalisent autour du « local », qui oblige à croiser des approches scientifiques distinctes (même si par ailleurs elles introdui-

sent des écarts d'analyse), telles qu'une sociologie de l'acteur, concernant par exemple les aspects de la prise de décision dans les situations sociales, la psychosociologie pour ce qui concerne les fonctions de médiation des corps intermédiaires que sont les groupes sociaux, et une sociologie politique et systémique permettant de faire le lien entre le local et le global.

LES MODÉLISATIONS DE L'ANIMATION PROFESSIONNELLE

C'est à partir de différents types de combinaison possibles entre les différentes sous-fonctions de la fonction d'animation, dans les rapports qui structurent une vie de groupe avec ses participants et son animateur (telle que la psychosociologie les a construites : fonction de production, fonction de facilitation de la production, fonction d'élucidation sur les obstacles psycho-relationnels dans la production), et en y introduisant les styles de conduite variés de la vie de groupe (et de ses diverses façons de procéder selon ses buts) que plusieurs auteurs ont modélisé la fonction d'animation, schémas théoriques permettant de représenter une réalité et visant à rendre compte de la relation des éléments qui la composent. C'est par exemple la manière dont est remplie la fonction de facilitation qui va différencier les styles de conduite d'une réunion et d'animation de groupe. De même, le croisement entre les diverses options idéologiques d'un maître dans sa classe et ses modalités d'intervention vont permettre d'élaborer un schéma donnant une typologie de la sociologie des groupes/classes. Une classification, selon des modalités approchantes, peut aboutir à un tableau visualisant les diverses possibilités théoriques de comportement du chef institutionnel dans l'exercice de son commandement. Une construction similaire est classique en psychosociologie à propos des différentes situations de réunion ou d'entretien possibles. C'est enfin, pour ce qui est de l'analyse communautaire, la méthodologie utilisée par le croisement de certains descripteurs ou caractéristiques de la vie d'un groupe avec les trois étapes constitutives de la démarche d'action communautaire (A. Anciaux, 1989).

123

Par rapport aux situations d'animation où sont présents, parmi les groupes concernés, des animateurs professionnels, une première représentation simple de ces situations, un premier schéma d'intelligibilité amène à dégager l'hypothèse que l'animation peut être appréhendée sous la forme de deux modèles de base semblant la caractériser : un premier modèle que l'on pourrait qualifier de « consommatoire », au double sens du mot « consommation », c'est-à-dire à la fois un type d'animation dans lequel sont proposés aux individus et aux groupes sociaux des produits à consommer (y compris des produits à vocation éducative) réduisant l'individu à un rôle passif, et au sens plus subtil d'achèvement et d'accomplissement, consommant des produits dont on ne peut se servir qu'en les détruisant : c'est ce que nous appelons « l'animation concrète », parce que réduite essentiellement à sa valeur d'usage.

Un second modèle que l'on pourrait qualifier d'« animation abstraite », plutôt à valeur d'échange, correspondrait à un type d'animation qui, outre la consommation possible de produits, serait un lieu de création, de transfert de valeurs symboliques de l'intérieur vers l'extérieur, un vecteur possible d'un échange plutôt abstrait autour de la question fondamentale qui concernerait toute la société : celle de la structuration du lien social.

Bien sûr, le schéma que nous proposons (voir plus loin, schéma A), ne l'est qu'à titre indicatif. Il repose plus sur une certaine représentation des pratiques d'animation que sur la réalité de ces pratiques. Il existe donc des modèles intermédiaires, et le même animateur, le même groupe, dans des conditions nouvelles, dans des circonstances particulières, selon des situations changeantes, la volonté des participants, les prises de conscience, l'évolution des rapports sociaux (macro-sociaux et micro-sociaux), les opportunités, pourront passer de l'un à l'autre et faire des retours en arrière. Rien n'est jamais acquis définitivement. La vie et la mort traversent les individus, les groupes, les institutions, les sociétés. La réalité est donc toujours plus complexe que les schémas et constructions à vocation pédagogique qui ont toujours tendance à maximiser les différences en oppositions et les situations particulières en tendances générales. Les systèmes explicatifs que nous avons utilisés sont utiles à la connaissance, à la condition qu'on ne les transforme pas en certitudes. Du point de vue épistémologique, les théories en Sciences humaines, surtout celles concernant le changement social, ne sont pas des « lois », mais seulement des constructions qui n'accèdent à la scientificité que si elles sont tenues pour partielles et locales. Ainsi faut-il distinguer la notion de *loi* qui relève de la tradition dite réaliste, confondant le rationnel et le réel (par exemple chez Hegel), en tendant à déceler les lois auxquelles les systèmes sociaux seraient censés obéir, de celle de *modèle*, qui relève de la tradition formaliste, assimilable à la recherche de « schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses, mais qui ne prétendent pas à l'universalité, ni à circonscrire la totalité du réel. » (P. Ansart)

124

Un modèle est une construction offerte pour servir d'exemple, de représentation, permettant la reproduction, l'imitation, comme c'est le cas en art plastique ou dans la mode : la statue, le tableau, la femme habillée sur le style de la haute couture sont une imitation de la réalité, mais non l'exacte réplique de la réalité première. Le modèle, c'est un ensemble cohérent de pensées, de sentiments et d'attitudes, d'actions qui dessinent et figurent une « forme » (2).

Les schémas explicatifs collectés dans notre ouvrage et résumés au début de cet article tendent à nous ramener souvent, chacun pour leur part, à l'unicité par la survalorisation du système ou celle du sujet. Pour ce qui nous concerne, notre approche reste celle de l'unité et de la diversité du monde de l'animation. Comment

2 - L'imprévisibilité des situations sociales telles que Y. Barel les considère à travers le concept d'« indécidabilité » nous engage encore plus avant à retenir comme pertinente la méthode plus « soft » du modèle.

rendre compte de cette « dialogique » ? Nous proposons le concept de « modélisation » pour intégrer cet écueil, avec la définition suivante : « *Action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles.* » (J.L. Lemoigne) Si nous posons comme hypothèse que l'animation, comme phénomène complexe, peut être appréhendée, suite à la démarche psychosociologique et praxéologique qui est la nôtre, selon deux modèles (le premier consommatoire, à valeur d'usage, le second de transfert, à valeur d'échange), nous pouvons affirmer en même temps, pour reprendre la terminologie de F. de Saussure, qu'autour du signe *animation* s'unissent un signifiant, comprenant une « *image acoustique* », et deux « *signifiés* » dérivés, qui « *ont l'avantage de marquer l'opposition qui les sépare soit entre eux, soit du total dont ils font partie.* » Il nous faut travailler cette dualité (et même cette triangulation) par l'élaboration d'une modélisation qui nous permette de comprendre et de donner du sens à cette complexité : à la méthode explicative qui simplifie un système compliqué pour en découvrir son intelligibilité, nous préférons une méthode compréhensive qui modélise le système complexe pour construire par approches successives et correctives son intelligibilité.

En conséquence, la fonction d'animation, dans son approche psychosociologique et praxéologique, nous invite à dégager de toute situation d'animation sept invariants constitutifs (placés dans la colonne de gauche de notre tableau à double entrée). Il s'agit d'items centraux que l'on retrouve à la croisée des sous-fonctions de production, de facilitation et d'élucidation, à savoir le FAIRE (de l'ordre de l'objectif du groupe), le(s) PARTICIPANT(S) (y compris l'animateur) qui composent le groupe, le TEMPS (dans son aspect de gestion et de durée pour atteindre l'objectif), l'INSTITUTION (qui est le cadre juridico-politique de l'intervention), le LIEN SOCIAL (qui structure le processus d'animation à la fois à l'intérieur du groupe ainsi que dans son rapport à l'extérieur), la STRATÉGIE (qui représente l'adaptation des moyens aux objectifs de l'animation) et enfin la PHILOSOPHIE (qui sous-tend les finalités de l'intervention).

À ces sept invariants se combinent des variables pertinentes qui structurent les deux modèles d'animation dont nous avons envisagé l'hypothèse (partie de droite de notre tableau). Selon les deux modèles, chaque signifiant pourrait nous proposer, chaque fois, une alternative de signifiés :

- le faire : activité/action
- le participant : agent/acteur
- le temps : programme/projet
- l'institution : institué/instituant
- le lien social : socialisation/sociabilité
- la stratégie : consensus/conflit
- la philosophie : pratique/praxis.

On aboutit au schéma modélisant suivant (tableau à double entrée) :

Les invariants des situations d'animation	Les variables des situations d'animation	
	Modèle consommatoire variables A	Modèle du transfert variables B
le faire	activité	action
le participant (y compris l'animateur)	agent	acteur
le temps	programme	vers le projet
l'institution	institué	instituant
le lien social	socialisation	sociabilité
la stratégie	consensus	conflit
la philosophie	pratique	praxis

Schéma A des modèles théoriques d'animation

Ayant ainsi dégagé un schéma de compréhension intelligente (certes provisoire) des situations d'animation, notre ouvrage passe à la phase d'une étude permettant de reconstituer les paramètres nécessaires à la compréhension de celles-ci, pour valider notre théorie fondée sur les critères usuels de la preuve et de la réfutabilité, inhérentes à toute recherche : nous en ferons ici l'économie dans un article par nature informatif. Disons cependant que l'ensemble des items présentés ici de façon rapide sont travaillés dans une construction théorique soumise à validation empirique par la relecture qu'elle autorise de quatorze cas d'animations concrètes. L'épreuve des faits consiste à présenter un cas pour chaque alternative des sept couples de signifiés entrant dans le modèle. Il s'agit d'une description armée, avec l'ambition de proposer un instrument de lecture systématique et structurée des situations d'animation dont nous avons été le témoin, l'observateur et parfois aussi l'acteur, depuis plus de dix ans. Des notes personnelles pour garder la mémoire de ces observations, d'entretiens avec les professionnels concernés, de communications lors de colloques ou d'écrits de recherche accumulés dans cette période, constituent donc la base de notre documentation. La pertinence de notre modélisation est ainsi mise en question à partir de sept couples de variables, chaque couple représenté par deux cas successifs.

D'UNE MODÉLISATION À UNE AUTRE EN PASSANT PAR LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE

Il existe bien sûr, entre ces deux modèles extrêmes, des modèles intermédiaires, et le même animateur, dans des conditions nouvelles ou particulières, passera de l'un à l'autre, fera des retours en arrière ou colorera de façon contrastée les situations professionnelles.

Mais cette représentation de type dialogique du système d'animation, pour qu'elle ne reste pas un simple assemblage d'éléments répertoriés, nécessite, pour devenir une véritable structure, offrant la possibilité d'établir une loi théorique de fonctionnement, une recombinaison selon un code permettant de rassembler ce qui n'apparaîtrait que comme un système disjonctif.

Pour éviter à nouveau, à propos de l'animation, de retomber dans les définitions unidimensionnelles et contradictoires, pour tenter de résoudre la question de l'identité plurielle (ambiguë, diront certains) de l'animateur professionnel, il nous faut substituer la notion d'enjeu à celle de finalités, à propos d'animation (cf. Y. Barel). C'est ce qui donne sens aux situations d'animation et permet de dépasser le clivage issu de l'analyse fonctionnaliste. Rien n'est jamais définitivement joué, et il y a toujours une marge de manœuvre, une part d'« indécidabilité » entre changement et ordre social. Cette hypothèse permet de poser dorénavant de façon nouvelle la question de la fonction de l'animateur sous la forme de la stratégie qu'il tente de définir et d'élaborer avec plus ou moins de perspicacité et qu'il essaie de mettre en œuvre avec plus ou moins de force pour jouer sur les « marges » des situations auxquelles il est confronté et dans lesquelles il agit là et au moment où les choix sont possibles. C'est cette compétence stratégique qui conditionne les changements plus ou moins significatifs qu'il peut éventuellement contribuer à produire.

127

Voilà ce qui nous semble être un des objectifs principaux de toute formation à l'animation : l'acquisition de cette capacité d'analyse et de compréhension des modèles de stratégie doubles, voire multiples, qui, sur le terrain professionnel, se croisent, s'enchevêtrent, s'opposent ou s'allient. Il doit apprendre à louvoyer, à jouer, à occuper un rôle, avec ce qui fait qu'il y a du jeu, de la marge, du mouvement, articulants, dès que cela est possible, l'animation à valeur d'usage et celle à valeur d'échange.

Cet « animacteur » devient alors un stratège au sens où il est capable de combiner, c'est-à-dire de réunir, de calculer, d'organiser, y compris des combines. Un professionnel de l'animation doit aborder son territoire comme un espace où se confrontent des acteurs, dont les logiques d'action se jouent dans un réseau de contraintes et de ressources, dans un champ traversé par ces logiques, et structuré selon des appartenances et des références qui sont celles des acteurs concernés (groupes, organisations, institutions).

La participation des hommes, la recherche de relations directes entre les acteurs, une stratégie de reconquête des solidarités et de développement du progrès social, une meilleure connaissance des enjeux, supposent à la fois des principes, de la conviction et des habiletés techniques polyvalentes. Mais le fait de développer des stratégies relève d'une capacité plus sociale que technique, car elle exige de réunir tous les réseaux indispensables pour faire face aux nouvelles demandes des populations, de posséder les informations nécessaires et de susciter les alliances adéquates pour une issue positive.

La compétence stratégique exige la polyvalence du généraliste capable :

- d'analyser les situations locales dans leurs dimensions sociales, économiques, culturelles, démographiques, politiques,
- d'établir des diagnostics issus de cette analyse pour les soumettre à la réflexion et au débat des décideurs locaux,
- de construire des propositions de traitement, décrites en termes d'objectifs, de moyens, de calendrier, pour qu'elles soient soumises à tous les partenaires concernés,
- de recenser les porteurs associables, de les mobiliser, pour l'essor des actions proposées, en premier celles initiées ou demandées par les groupes de personnes ou de populations,
- d'élaborer des moyens de mesure des résultats et de les mettre en œuvre,
- de conduire techniquement les actions décidées et d'en rendre compte.

En définitive, l'animateur va chercher à instaurer ou à créer des instances, des espaces et des temps permettant de médiatiser les relations entre divers partenaires. Cette orientation va donc demander la mise en place de dispositifs de médiation à caractère relationnel (permettant l'échange entre individus, groupes et institutions) sur un territoire donné, à caractère organisationnel (permettre la communication, la circulation de l'information, la mise en œuvre d'actions communes), à caractère symbolique (tels que fêtes et manifestations conviviales, célébrations identitaires et moments de créativité), à caractère institutionnel (établissement de relations entre les différents partenaires, populations, experts et décideurs, vers leur confrontation dans la négociation pour une prise de décision).

Voilà ce qui constitue l'identité positive du professionnel des années 90 : sa fonction de médiation, de « *reliance sociale* » (M. Bolle de Bal). Il est un opérateur de médiations, un « médiateur ».

Il nous est désormais possible de passer d'une modélisation de type dialogique à une modélisation de type tri-polaire, dans la représentation de la fonction d'animation. Historiquement, le premier pôle apparu est celui de la *militance* (jusqu'aux années

60), puis celui de la *technique* par l'acquisition de formations qualifiantes (à la fin des années 60), et enfin le pôle de la *médiation* (comme capacité stratégique pertinente dans les années 80 et suivantes).

Notre hypothèse première était de considérer l'animation non plus comme un fait social, mais comme un système d'action développant une fonction collective dans l'environnement social, l'animateur professionnel n'étant pas l'homme unique de la situation, ni le seul à y jouer un rôle. La fonction d'animation suppose donc polyphonie d'acteurs et non monologue.

Nous avons démontré dans nos études de cas, l'ambivalence (et non l'ambiguïté) de l'animateur dans sa fonction professionnelle, c'est-à-dire que sans qu'il y ait, à nos yeux, contradiction, il est l'un et l'autre à la fois sur le long terme, totalisation, et non seulement l'un ou l'autre. En un temps donné de son action (mais dans plusieurs lieux différents) ou dans le même lieu (mais à des temps différents), il est peut-être amené à présenter un seul visage, l'autre étant alors absent, mais potentiellement présent et utilisable à son tour selon les opportunités et les circonstances.

Nous en sommes ainsi arrivés à la modélisation de cette ambivalence. Mais peu à peu, à l'instar de M. Serres et de son parasite, nous avons été parasité nous-même par la *fonction de médiation* exercée par l'animateur dans son espace culturel (3) qui nous paraissait devoir permettre de comprendre et d'intégrer les deux pôles de l'ambivalence dans un même mouvement conceptuel et explicatif (nous faisant passer ainsi du simple système à la structure complexe de l'animation).

Le tableau A de notre première modélisation nous semble désormais insuffisant, comme la dualité sur laquelle il repose. Nous avons considéré comme pertinente l'approche psychosociologique et plus particulièrement ses apports sur la notion de « fonction d'animation », conceptualisée avec les trois sous-fonctions de production, de facilitation et d'élucidation. Il nous faut donc croiser cette approche avec les trois pôles qui synthétisent les caractéristiques fonctionnelles de l'animateur professionnel (la militance par son histoire, la technique par sa formation qualifiante, la « médiation » par sa capacité stratégique). Nous aboutissons donc à ce que nous considérons comme notre découverte, à une triangulation et non plus une simple dualité, que nous modélisons dans le schéma ci-après :

3 - Nous préférons d'ailleurs utiliser le terme d'« opérateur » de temps et d'espaces de médiations, de « médiateur » pour le différencier du médiateur administratif et juridique. L'animateur n'est pas détenteur de mandat à l'image de l'éducateur de la PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) délégué par le juge auprès de la famille.

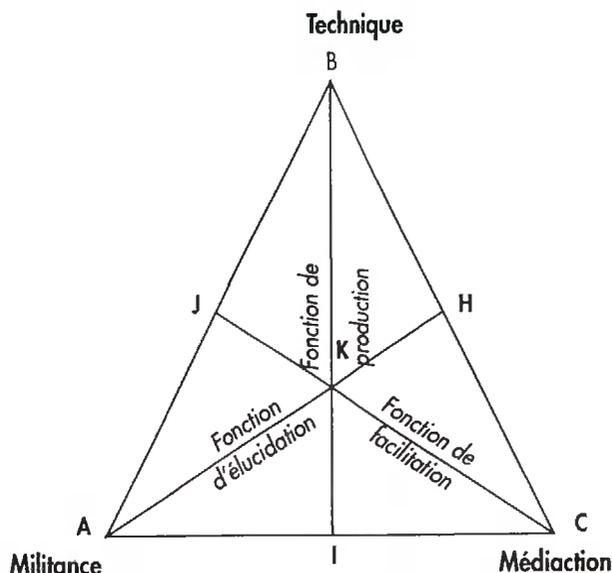


Figure B – La modélisation corrigée de la fonction d'animation

- 3 pôles : la militance, la technique, la médiation dans l'ordre d'apparition historique.
- 170
- 3 modèles professionnels :
 - en A : l'animateur militant, axé uniquement sur la fonction d'élucidation, la prise de conscience, la conscientisation des populations. Il est engagé et fidèle à sa cause, à son idéologie.
 - en B : l'animateur technicien, axé uniquement sur la fonction de production, l'efficacité, l'efficience, la neutralité, la fidélité sans faille à son employeur.
 - en C : l'animateur médiateur, axé uniquement sur la fonction de facilitation, c'est-à-dire la recherche de procédures, de temps et de lieux permettant la rencontre, l'échange, la communication, la négociation entre les acteurs de son environnement.
 - Au point K, point équidistant du triangle équilatéral ABC, se trouve un animateur théorique, en capacité de mettre en action de façon égale dans une situation S, à un moment M, les trois fonctions de production, de facilitation, d'élucidation.

- Tous les autres points à l'intérieur du triangle vont déterminer des positions différentes de l'animateur dans cette répartition des sous-fonctions d'animation (mais en sachant que la somme des hauteurs partant de ce point est toujours égale sur le modèle suivant : $BI = AH = CJ = KI + KJ + KH$).

Selon les situations, les circonstances, les moments et les lieux, selon les rapports de force entre acteurs et agents sociaux et individuels existant dans son environnement, selon l'histoire collective du territoire géographique ou institutionnel dans lequel il agit, selon sa formation, selon ses expériences, sa mémoire et son intelligence, selon donc, aussi, sa *compétence stratégique*, c'est-à-dire à la fois la compréhension des enjeux multiples qui traversent son paysage professionnel et la nécessaire adaptation des moyens aux fins, selon les contraintes qui vont peser sur lui, liées par exemple à son contrat de travail, selon les ressources et réseaux dont il dispose, enfin, selon la détermination, la volonté, la motivation qui sont les siennes et qui sont des éléments non négligeables de sa crédibilité, l'animateur professionnel devra sans cesse modifier sa position dans le triangle, sans jamais perdre de vue que la fonction d'animation qui est la sienne suppose, globalement, et sur le long terme, une articulation dialectique de ces trois sous-fonctions qui, rappelons-le, se nourrissent l'une l'autre.

On peut aussi présenter un tableau récapitulatif mettant en parallèle la fonction d'animation selon le point de vue psychosociologique de la dynamique d'un groupe restreint et la fonction d'un animateur professionnel dans son environnement social. Ce tableau à double entrée modélise les conditions d'une animation qui pourrait être référencée à une praxis en répertoriant et classant les éléments pertinents dégagés tout au long de ce travail de modélisation (tableau C, page suivante).

FONCTION D'ANIMATION (dynamique des groupes restreints)	OBJETS DE LA FONCTION D'ANIMATION	TYPLOGIE DE L'ANIMATION PROFESSIONNELLE centrée sur	MODÈLE D'ANIMATEUR PROFESSIONNEL	LOGIQUE DE L'ACTION
Fonction de production ↑	<ul style="list-style-type: none"> - du niveau - des objectifs - de la mobilisation - du faire - du champ actif 	<ul style="list-style-type: none"> - les activités - les programmes - les résultats - le contrôle - l'économie et l'opérationnalité - la socialisation 	Technicien/ Expert	Pratique
Fonction de facilitation ↑	<ul style="list-style-type: none"> - de l'organisation - de la procédure (règles, normes) - du savoir-faire - du champ relationnel (rapports avec l'environnement) 	<ul style="list-style-type: none"> - l'opérationnalisation - la négociation - la médiation (rapport internalité/externalité) - vers la décision 	Médiateur/ Médiatiseur	Stratégique
Fonction d'éluclaidation ↑	<ul style="list-style-type: none"> - des finalités - des valeurs - de la conscientisation - du savoir-être - du champ cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> - l'analyse - la compréhension - la socialité - le projet - l'évaluation 	Militant/ Idéologue	Idéologique

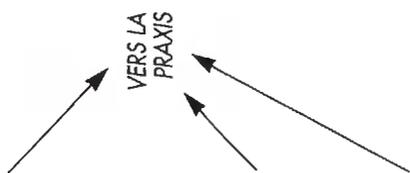


Tableau C : Tableau à double entrée croisant la fonction d'animation selon Anzieu et Martin et la fonction d'animation professionnelle inscrites dans une praxis.

LES ANIMATEURS : DES PROFESSIONNELS DU LIEN SOCIAL

Considérer l'animation comme une praxis, interaction de la pratique et de la réflexion, pose la question du sens du projet de société à venir dont ils sont partie prenante : c'est-à-dire que, outre le pôle technique et professionnel que l'on peut assimiler à un aspect économique, productif, entrepreneurial, de l'ordre de la rationalité, outre le pôle idéologique qui correspond à l'aspect que l'on peut appeler la militance de l'animation, de l'ordre de l'utopie, vecteur de l'imaginaire social, outre le pôle de la médiation qui représente ce par quoi l'animation et le développement esquisse et réalise les médiations nécessaires entre les acteurs qui sont présents dans leur champ, de l'ordre de la médiance sociale, il y a un dernier pôle de croisement des trois premiers, qui donne son sens à l'ensemble (le sommet de la tétralogie), que nous proposons d'appeler le « pôle du lien social ».

Ce pôle est d'une part structurant pour les trois autres car la question du lien social (certes controversée) peut être considérée comme un enjeu fondamental pour notre société, c'est-à-dire qu'elle appelle une réflexion philosophique et éthique sur les fondements des mœurs. Ce pôle de la reliance prend en compte, dans la solution à construire à la crise du lien social actuel, les rapports difficiles entre le local et le global, le haut et le bas, le dedans et le dehors, les extrêmes de l'exclusion et de l'intégration sociale, et enfin entre les items de l'éthique, de la morale et de la déontologie.

C'est alors que théoriser l'animation trouve son aboutissement dans la construction d'une « utopie réaliste ». Faire de la théorie, c'est relier, c'est mettre en rapport, c'est reconnaître la présence du sens. Les professionnels de ces secteurs participent, dans cette visée de changement qui est à la base de la vision démocratique, à un jeu complexe où ils peuvent affirmer un rôle positif en se considérant comme des pédagogues permettant à chacun d'expérimenter la reconnaissance de l'autre, la possibilité pour chaque individu, s'il le désire, d'exercer un pouvoir, si minime soit-il, et une capacité de transformation des choses, tout en participant à l'élaboration de la loi démocratique et des interdits qui en découlent, pour faire face aux turbulences du désordre. Pédagogie, visée éducative et intelligence stratégique peuvent permettre à ces professionnels de s'orienter, malgré l'obscurité dans laquelle le monde paraît plongé. Notre approche théorique doit les aider à forger leurs armes pour ce combat.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCIAUX A. (1984). – *L'analyse communautaire*, dossier n° 6, Bruxelles, coll. Documentation ouverte.
- ANSART P. (1990). – *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil, coll. Points.
- ANZIEU D. et MARTIN J.Y. (1982). – *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, coll. Le Psychologue.
- BAREL Y. (1984). – *La société du vide*, Paris, Seuil.
- BAREL Y. (1989). – *Le paradoxe et le système*, Presses Universitaires de Grenoble.
- BOLLE de BAL M. (1984). – « Société éclatée et nouveau travail social », in *Revue française de service social*, n° 141/142, pp. 43-57.
- DUBAR C. (1992). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand-Colin, coll. U – Sociologie.
- ION J. (1991). – *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, coll. Pratiques sociales.
- LEMOIGNE J-L. (1990). – *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- MORIN E. (1991). – *La méthode IV*, Paris, Seuil, coll. Idées.
- SAUSSURE (de) F. (1969). – *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, coll. Études et documents.

ENTRETIEN

AVEC FRANCINE DUGAST-PORTÈS*

RÉALISÉ PAR ANNETTE BON**

QUESTIONNEMENTS ET EXPÉRIENCES EN RECHERCHE ET FORMATION

Annette Bon. – *Vous avez parcouru toutes les étapes classiques que parcourraient les élèves de lycée...*

Francine Dugast-Portès. – Élève d'un grand lycée de province, je me considère comme ayant été privilégiée, car, à l'époque, peu de filles encore étaient scolarisées dans le second cycle de l'enseignement secondaire. J'ai poursuivi effectivement, avec tout de même la guerre et l'après-guerre en toile de fond et dans la vie quotidienne, une scolarité sans histoire...

J'ai effectué mon stage de CAPES de lettres encore de manière privilégiée, à Rennes, au lycée « de filles », dans les meilleures classes, des « A », qui ne posent pas de problème particulier ; d'ailleurs, les interventions des stagiaires consistaient pour l'essentiel à reproduire ce qui avait été appris et ce qui était montré. Peut-être n'y avait-il pas adéquation entre les leçons des enseignants et les attentes des élèves ? Je n'ai, je crois, pas ressenti à ce moment-là, que l'enseignement pouvait poser des problèmes de recherche.

Le « réveil » viendra avec mes premières années d'enseignement. Peut-être dès la première année, qui se déroule en collège, dans une petite ville rurale de l'Ouest, au milieu d'élèves de la sixième à la troisième. Mais surtout lors de la deuxième année qui voit mes débuts dans le Nord de la France, au lycée de filles Valentine Labbé à Lille – car il avait été difficile d'obtenir un poste double – dans le secteur de l'enseignement technique. Il y avait en particulier en 1960 des sections de 4^e industrielle, où les élèves étaient censées suivre les mêmes programmes de français que dans les sections de l'enseignement général. Ce fut une année très difficile, si grand était le décalage entre elles et moi, surtout entre ce qu'elles avaient envie d'entendre et ce que je savais. Quelle amertume vis-à-vis de la formation reçue à la Faculté que j'ai

135

* - Francine Dugast-Portès, Université de Rennes II.

** - Annette Bon, INRP.

presque « maudite » ! Une satisfaction : une section de techniciens supérieurs, donnée en « compensation » : eux demandaient ce que je savais. Mais le travail avec ces élèves du technique a, au total, été tout à fait extraordinaire ; malgré quelquefois la tentation de céder à la mise au point de recettes, je n'ai rien « largué » sur l'essentiel, la formation de la culture et des savoirs ; cela m'a obligée à développer des techniques de dialogue, de motivation, de persuasion, pour rendre mes interlocuteurs partenaires de notre tâche commune. Ça marchait !

En même temps, j'ai passé l'agrégation. Aussitôt, on m'a confié des stagiaires de CAPES, ce qui était cocasse à 23 ans ! Mais les discussions avec eux rendaient la réflexion et la synthèse obligatoires. Pourtant, j'avais gardé mes élèves du technique. Lorsque j'ai été nommée à Rennes en 1965, dans un lycée qui venait de s'ouvrir, j'ai demandé les sections techniques, que la plupart des professeurs sortant des concours refusaient. Car le dialogue avec ce public m'avait persuadée qu'il ne rejetait pas la culture et qu'il manifestait à son égard des réactions neuves et spontanées. Et en regard, cette année-là, j'ai ressenti une certaine amertume vis-à-vis des élèves de « A » (le latin-grec, les « meilleurs » !), comme devant des ânes qui n'avaient plus soif, déjà blasés en somme... ; cela ne manqua pas de m'interroger !

A. B. – *Vous allez bien vite rejoindre l'Université ?*

F. D.-P. – En 1966, on commençait à recruter des assistants à la Faculté ; mes anciens professeurs m'ont demandé de postuler. Je me suis retrouvée à la vieille faculté de lettres de la place Hoche ; elle n'avait pas beaucoup changé depuis l'époque de mes études. Je n'ai pas connu de problèmes d'adaptation : les cours étaient peu dialogués, les groupes moyennement nombreux. Au fond, je somnolais en reproduisant les modèles antérieurs...

136

Mais évidemment plus question d'agir de la même manière à partir de la rentrée 1968, qui marqua un véritable « aggiornamento ». Tout le monde le sait et je n'en parlerai pas. C'est dans les relations avec les étudiants que la mutation fut la plus importante : le dialogue qui existait peu s'est développé d'un seul coup et n'a plus cessé. Depuis, l'enseignement que nous donnons repose sur un échange permanent, sur des avis sollicités, sur la construction négociée des cursus ; la relation enseignant/enseigné s'est trouvée transformée.

1968 marque aussi un « aggiornamento » dans ma discipline en particulier. Pour enseigner la littérature, on pouvait ne pas avoir remis à jour ses compétences ; mais avec l'irruption de l'apport des sciences humaines, on n'a plus osé se contenter de l'histoire littéraire ou du commentaire autour des textes fondés sur les impressions et les goûts, dans lequel l'enseignement des lettres s'était peu à peu enfermé. C'est alors que s'est opéré le raccord avec la recherche, avec ce qui s'était passé en grande partie hors de l'Université, avec la référence aux travaux de Marx, de Freud, et des grands médiateurs : Barthes, Foucault, Derrida, Lévy-Strauss, Lacan, Morin, bien d'autres... Toute notre vision culturelle en fut transformée, et notre enseignement aussi. Pour les jeunes assistants que nous étions, la remise à jour des connaissances et l'encouragement à la rénovation s'imposaient. J'avais choisi d'enseigner la litté-

rature du XX^e siècle – choix que je n'ai jamais regretté, même s'il s'est révélé souvent très inconfortable. D'un coup nous avons mis à jour les programmes, nous nous sommes affrontés à la littérature immédiatement contemporaine, à ses subversions, à son prétendu hermétisme... Mais ceci est propre à ma discipline.

Parallèlement et plus institutionnellement, la formation des maîtres commençait à être remise en cause.

L'École normale fit appel à des universitaires pour apporter aux élèves-instituteurs les acquis de la linguistique, car ces acquis, dont on parlait beaucoup, étaient en fait mal connus. Cela concernait très directement les instituteurs, car pour ma discipline, on voyait autrement la langue, ce qui devait modifier les apprentissages premiers. Nous nous sommes lancés dans la formation comme des néophytes ardents ; pour autant peut-être n'avons-nous pas commis trop d'erreurs, du moins, je l'espère !

L'effervescence intellectuelle se manifestait ainsi dans le domaine de la formation, avec beaucoup de questions, d'abord pour les instituteurs en formation et pour leur formation continue, de façon parfois un peu sauvage. Ainsi, durant l'année 1968-1969, on a organisé le jeudi après-midi dans des écoles de quartier, des rencontres d'enseignants-universitaires et d'instituteurs, qui travaillaient par exemple sur des problèmes de grammaire à partir d'éléments de linguistique générale. Il s'agissait de viser une transformation qualitative par le transfert de résultats venant de la recherche fondamentale. Je ne suis pas sûre que les résultats ont été parfaits pour les élèves qui ont sans doute un peu servi de cobayes. J'en ai mesuré le choc en retour comme parent !

Mais on a renforcé le souci chez les maîtres de se tenir au courant et de travailler ensemble ; ceux qui détenaient des éléments théoriques répondaient aux demandes faites par les groupes de terrain. Un processus d'actualisation devait ainsi être mis en place et ne plus s'arrêter. Il ne s'agissait pas seulement d'un nouveau bagage à inclure dans la valise, ni surtout d'un bagage pour la vie, mais du déclenchement d'un processus constant pour inventorier et trouver autre chose.

Pour ce qui est de la formation délivrée à la Faculté, le nouveau rapport enseignant/enseigné devait s'instaurer dans les amphis comme dans les classes. Comment rendre possible une intervention du formé dans la construction de son savoir ? Tant dans les contenus et les méthodes d'acquisition des disciplines (ce que l'on appellera didactique plus tard), que sur le plan de la relation (pédagogie). J'intervenais pour ma part en didactique du français. Je n'avais pas eu de formation en sciences humaines et je ne voulais pas m'improviser pédagogue, mais conduire une réflexion à propos d'exercices liés au travail disciplinaire, épistémologiquement fondés, et faciliter ainsi la construction de nouvelles relations au savoir. J'ai continué la formation des instituteurs à l'École normale, dans le cadre du « DEUG instituteur ». Nous avons été nombreux à y participer, même si nous le trouvions un peu mal construit. Nous sommes allés faire cela nous-mêmes, sans nous faire remplacer par des chargés de cours, car cela nous semblait une tâche de fond pour des universitaires : la formation des maîtres du premier degré visant les apprentissages fondamentaux implique un enracinement dans les disciplines. Pris dans un tourbillon d'idées, en collaboration étroite avec les professeurs d'École normale, nous avons

développé des séminaires, des groupes de travail, préparant en commun des actions de formation.

En même temps, nous avons été sollicités par les corps d'inspection pour les maîtres du second degré. Car, après la latence du début des années 1970, on commençait à penser à de nouvelles méthodes d'approche de la formation des enseignants du second degré. Cela se marquait par les réflexions des associations de spécialités, des mouvements pédagogiques, qui trouvaient écho dans leurs revues. Telle l'Association française des professeurs de français, devenue Association française des enseignants de français (AFEF) avec une excellente revue *Le Français aujourd'hui* (nous avons beaucoup utilisé ensuite les travaux de *Pratiques*, ceux de la DFLM). Nous étions très sollicités par des groupes de collègues du second degré.

A. B. – *Donc vous participez à la formation initiale des instituteurs et à la formation continue des professeurs du second degré, tout en continuant à préparer à l'université les étudiants aux concours de recrutement ?*

F. D.-P. – Je continuais effectivement mes interventions dans les formations préparatoires aux concours, « très immobiles » encore dans la définition des épreuves. Tous ceux qui avaient pris des initiatives dans ma discipline, où l'aggiornamento avait été important, souhaitaient agir dans le domaine de la formation des maîtres. Nous n'avons pas de contradiction dans l'enseignement de la maternelle (on lit des textes très tôt aux enfants...) à l'université. Pas de contradiction, comme celles qu'évoquent nos collègues en mathématiques ou en sciences, entre les savoirs savants et les savoirs enseignés ; une complexification croissante, mais un continuum.

Les relations avec les formateurs du premier et du second degré se sont un peu dégradées après, quand elles se sont institutionnalisées. Chacun a cherché à préserver son terrain de formation.

Ce qu'ont apporté les années 1970 ? C'est la cohérence en formation et surtout la découverte de la formation continue pour tous les publics.

A. B. – *Et c'est important, ce mouvement de la formation tant dans le secteur public que dans le secteur de l'entreprise, qui s'affirme au début des années 1970 ?*

F. D.-P. – Oui, y compris à l'université. Les services de formation continue se créaient et demandaient aux universitaires d'intervenir sur des sujets nouveaux, pour des publics différents ; par exemple, dans ma discipline, sur le nouveau théâtre, le nouveau roman, on formait aux « techniques d'expression » des gens de provenances diverses. Je me souviens d'un groupe qui élaborait une lettre collective à un metteur en scène, après la représentation d'un *Germinal* échevelé, qui était peut-être une sorte de trahison de l'œuvre, mais qui permit tout un travail en commun sur les techniques d'expression. On se fondait sur les travaux de Jakobson. Ce furent au début des sessions quelque peu expérimentales, puis on créa à l'université un enseignement de techniques d'expression, pour les étudiants de première année de français non spécialistes de lettres ; ceux qui sont en lettres ont, suppose-t-on, la plénitude de

la maîtrise du langage. Ainsi était transformée notre attitude d'enseignants : un public d'adultes sait dire plus facilement ce qu'il veut, et ce qu'il ne veut pas ; d'autres relations se construisent, c'est tout l'apprentissage de la négociation. La formation continue modifiait la formation initiale.

A. B. – *Diriez-vous que ce mouvement a touché l'ensemble de vos collègues universitaires ?*

F. D.-P. – Dans mon UFR, environ 15 enseignants sur 40, ont été sur tous les fronts ; la plupart, au-delà des 15 très actifs, observaient avec sympathie et n'ont pas refusé des interventions, quand ils ont été sollicités. Il y avait aussi les immobiles, et les hostiles parfois véhéments...

Les étudiants se tournaient vers ceux qui s'étaient dotés de formation en sociocritique, en psychocritique (nous étions en pleine vogue de la psychanalyse), en stylistique, en linguistique... Le développement des recherches structurales a suscité, comme pour les UFR de langues ou d'histoire, un dynamisme important pour notre discipline, en particulier pour l'analyse des textes, même si des abus ont été commis, entraînant quelquefois une déperdition de sens ; depuis on est revenu – et c'est très bien – au sujet et à l'histoire. Mais je ne regrette pas d'avoir vécu comme néophyte cette période de découverte...

A. B. – *La formation continuait à vous préoccuper...*

F. D.-P. – Dans les années 1981-1982, à la suite de travaux plus ou moins largement connus, je pense aux travaux d'André de Peretti par exemple, un mûrissement s'est opéré à propos de la formation. Dans mon Université, le Président m'a demandé d'être candidate au poste de chef de MAFPEN. L'aventure MAFPEN commençait : pour le second degré, tout était à monter.

La formation continue était jusque là organisée (par les IPR) avec peu de moyens (des heures de décharge principalement), étroitement liée à l'inspection et coupée (dans notre discipline au moins) de la recherche en train de se faire. Si dans le premier degré, la linguistique était apparue comme nécessaire pour réfléchir aux apprentissages premiers, l'inspection l'avait jugée moins urgente pour la suite des enseignements...

Les besoins en formation étaient mal satisfaits (même quantitativement, faute de moyens), et surtout analysés par des inspecteurs qui se fondaient sur des savoirs que nous pensions souvent dépassés. La mise à jour des connaissances impliquait le contact avec la recherche, dans un contexte de transformation de la société, avec ses conséquences sur les établissements. Les relations avaient changé. En plus du nombre d'élèves qui avait augmenté, la démocratisation massive impliquait un ajustement des savoirs aux publics. Ce qui signifiait une mise à jour des disciplines et la recherche de nouvelles procédures d'enseignement.

Tout était à inventer à la MAFPEN : de nouvelles formations, de nouvelles structures, avec une administration très légère. Ma chance : un Recteur compréhensif, prospectif,

qui avait compris la sorte de révolution à accomplir. Les inspecteurs ne garderaient plus les formations réservées, et le Recteur décidait de confier toutes les heures de décharge à la MAFPEN, ce qui permit à celle-ci de recruter de nouveaux formateurs. Vous imaginez bien que les relations furent conflictuelles au départ, sauf pour quelques disciplines, où nous avons réussi à travailler avec les inspecteurs, du moins avec ceux qui ont accepté de perdre une certaine forme de pouvoir, (et qui, du même coup, ont trouvé une nouvelle insertion parmi les enseignants). On a aussi organisé les premières analyses de besoins, en faisant appel très rapidement au terrain par des enquêtes...

A. B. – *Le premier plan de formation ou la proposition d'actions de formation ?*

F. D.-P. – En premier lieu, l'analyse des besoins insistait sur les souhaits de mise à jour des disciplines, – ce que pouvait prendre en charge l'université –, et sur des besoins de formation d'ordre plus pédagogique, que l'INRP a aidé à prendre en charge. Au début d'ailleurs, on a mal compris l'offre proposée par cette institution un peu lointaine, sur le travail autonome, l'emploi du temps souple, l'évaluation, la documentation. Peut-être ces formations ont-elles été offertes trop tôt, mais elles ont développé les compétences de nos premiers « relais de formation », et je me souviens du retour attendu des séminaires pour organiser dans l'académie des stages de démultiplication, et construire de nouvelles relations savoirs/élèves, enseignants/enseignés. Les stages de ce type se sont longtemps poursuivis.

Autre axe de travail : le développement de la transversalité disciplinaire, qu'expérimentaient de nombreuses équipes.

Et il faudrait insister sur la diversité des publics ! puisque pouvait être prise en charge la formation des personnels enseignants et celle des équipes d'encadrement. Le climat politique valorisait la notion d'équipe ; la réflexion sur la fonction de chef d'établissement (à ne pas recruter uniquement sur un profil d'autorité), et sur l'établissement lui-même (comment construire des établissements où les élèves pourraient être heureux et apprendre d'autant mieux...). Le Recteur appuyait les actions proposées : le chef de la division « formation » au rectorat était remarquable, et l'administration a coopéré efficacement.

A. B. – *Les principaux facteurs de réussite... ?*

F. D.-P. – Quelques éléments très importants qui expliquent à mes yeux certaines réussites de la MAFPEN.

La constitution de son conseil : des gens (une vingtaine) choisis non à cause de leur place dans la hiérarchie, mais à cause de leur investissement dans la formation. Tous étaient là en raison de leur compétence et de leur capacité d'invention, très peu « dirigeaient » des services. J'ai bénéficié là de concours exceptionnels, ceux de Jean-Pierre Gaborieau (qui dirige maintenant l'IUFM), d'André Husenet dont la compétence en ce qui concernait le monde éducatif a été un apport considérable. Il faudrait tous les nommer...

Très vite, trois types d'organisation (de très bonnes idées même si elles n'étaient peut-être pas neuves...) ont été mis en place.

- Des groupes de recherche : dès le 2^e ou 3^e plan de formation, on rédige un appel à participation sur les questions répertoriées par les groupes de travail disciplinaires, adressé au terrain, aux universitaires, éventuellement aux inspecteurs, pour la construction d'outils. Un fonctionnement un peu semblable à celui de l'INRP, sans esprit hiérarchique (c'est la retombée des années 1970) : réfléchir aux problèmes de terrain, et les confronter à des résultats de recherche. Le même modèle que les IREM, dans ce qu'ils ont eu de meilleur.

- Des groupes de secteurs disciplinaires : inspirés par le modèle de l'EPS. La MAFPEN était une structure permettant dans un bassin de formation, un « pays » comme on dit aujourd'hui, de traiter des problèmes déterminés. On fournissait des moyens qui permettaient aux personnes de se réunir (moyens matériels), et de demander le concours d'intervenants ; ainsi impulsions-nous l'animation au plus près du terrain.

- Des groupes liés au développement de la rénovation des collèges : la proposition suscitée par la demande nationale d'Alain Savary du volontariat pour le lancement de la rénovation des collèges a provoqué l'enthousiasme. Un travail énorme d'analyse des besoins et des demandes de formation a été accompli par les équipes d'établissement, appuyé par l'Inspection de la vie scolaire, en liaison avec des intervenants disponibles dans chaque département.

Ces relais de la première heure se sont avérés capables de « tenir le coup », multipliant contacts, discussions, réunions, tant au niveau de chaque département que de l'académie. C'est grâce à ces volontaires remarquables que tel ou tel petit collège a connu le « bonheur d'inventer des choses », ce fut vraiment quelque chose de très bien.

Au carrefour des groupes disciplinaires et des groupes liés à la rénovation, très vite était apparue la nécessité de mettre en place dans les quatre départements une structure légère d'enseignants-relais dans les disciplines. Ainsi pouvaient intervenir des équipes souples à la demande des établissements, sur des questions disciplinaires ou pédagogiques plus larges. Pour les recruter, fut lancé un appel à candidature ; il fallait des gens très battants, reconnus par l'Inspection, – ce qui n'était pas toujours facile, puisque c'est la période où certains enseignants refusaient l'Inspection. Or il est bien délicat de construire une structure de mission sans contact, sans acceptation, sans discussion avec la hiérarchie. En bref, des gens ouverts, non hiérarchiques dans leur fonctionnement, ne se sentant pas « supérieurs » ou porteurs de la bonne parole ; surtout très forts dans leur discipline, bien assurés dans leurs compétences professionnelles, capables de dialoguer et de réfléchir, de chercher l'information et d'élaborer des réponses.

A. B. – *Et la fonction documentaire, comment l'avez-vous développée ?*

F. D.-P. – *J'avais peu de compétences en ce domaine, mais il y avait dans le conseil académique de la MAFPEN, une documentaliste du CRDP très efficace, Louise Blin,*

qui a pu prendre en charge le secteur documentaire. J'ai mieux élucidé par la suite l'importance de ces questions grâce à l'INRP et en particulier aux travaux de Jean Hassenforder. L'auto-documentation m'est vite apparue comme une piste de travail féconde et un secteur clé pour la formation des élèves comme pour la formation des maîtres : trop de cours étaient encore « magistraux », alors que le travail pouvait s'organiser autrement. Nous avons été aidés pour le développement des opérations de documentation par le réseau des CDDP et CLDP. Nous avons trouvé là un appui important, y compris des lieux d'accueil pour les stages que nous organisons. Le secteur de la documentation a été fondamental pour la formation.

Par ailleurs, pour soutenir les diverses instances mises en place (groupes de recherche, groupes de secteur, équipes départementales), nous avons fait appel à des groupes techniques, qui analysaient les demandes et construisaient des propositions de formation, groupes « pluriels », constitués d'enseignants de base, d'inspecteurs, d'universitaires, de professeurs d'école normale, de formateurs de centres PEGC... Ainsi s'élaborait le plan académique de formation (PAF), dans un dialogue incessant avec le terrain. On dégagait là aussi les thèmes de recherche, proposés aux groupes de recherche. L'équipe académique de la vie scolaire travaillait davantage sur les questionnements transversaux et généraux. La formation en informatique concernait un vaste public.

Il n'est pas sûr que ces structures soient restées constamment efficaces. Les groupes de recherche se sont transformés en groupes de recherche-formation. Les résultats ont été quelque peu décevants : il n'a pas toujours été possible d'obtenir des résultats écrits sur les actions ; il semble difficile d'animer et de capitaliser à la fois.

A. B. – *Qui étaient les professeurs-relais ?*

142

F. D.-P. – Constitués en équipes départementales, ils bénéficiaient d'une décharge d'un demi-service, restant ainsi en contact direct avec des classes. L'important, je crois, c'est que les enseignants-relais étaient fortement cautionnés pour leurs compétences professionnelles. Dans mon esprit, ils auraient dû être formés à la recherche, par la préparation d'un DEA, ou d'un doctorat en sciences de l'éducation, en didactique, de toute façon en relation avec l'épistémologie du savoir en train de se construire.

Nous n'avons pas réussi cela ; le temps, hélas, n'était pas élastique, et il y avait beaucoup à faire ! Mais les enseignants-relais étaient membres des groupes de recherche, en contact avec des conseillers scientifiques, en général universitaires.

A. B. – *Pourquoi une décentralisation au niveau du département ?*

F. D.-P. – Elle était nécessaire, pour des raisons géographiques évidentes et s'est révélée très efficace. Une mission comme la MAFPEN, qui ne se situait pas dans l'orbite de l'inspection académique, pouvait faire appel à toutes sortes de responsables comme formateurs : un IPR, un professeur d'école normale battant, un IDEN, beaucoup de personnes venant du secteur de l'orientation/information, des collègues

disposant d'une solide culture en sciences humaines et d'une vision globale, pas « inféodés » à l'administration, mais bien « insérés ». Nous tenions de très nombreuses réunions à Rennes des équipes d'enseignants-relais, pour échanger des interventions, nous établissions les contacts avec les universités des deux pôles Rennes et Brest.

En ce qui concerne le premier degré, le recteur avait souhaité qu'on revoie les plans de formation du premier degré, qui étaient élaborés au niveau départemental. Les stages mis en œuvre étaient critiqués par les instituteurs. On aurait souhaité faire repasser le souffle de la fin des années 1960 et du début des années 1970. On a partiellement réussi au début, on a pu introduire un peu d'innovation, imposer quelques modifications, mais très vite la direction des Écoles a repris son secteur en main, et la MAFPEN ne s'est plus occupée que du second degré.

Pourtant la structure du niveau départemental ne présente pas la masse critique pour toutes les formations et toutes les recherches. C'est une bonne unité pour l'organisation administrative, mais le bassin de formation se doit d'être plus large. Quelquefois même l'académie s'avère comme un territoire trop « enfermé », ce qu'il faut contrebalancer par beaucoup de relations et d'échanges « extraterritoriaux ». En fait, ce qui me paraît très important, c'est de constituer une masse critique suffisante, tant sur le plan de la formation que sur celui de la recherche. Ce qui implique à l'évidence des échanges au-delà du département pour les « leaders d'opinion » que sont les personnes-relais, et un appel possible à tout point du réseau académique, voire national ; l'INRP fut mis à contribution. Développer les relations avec la recherche demandait un contact permanent avec les équipes départementales, et j'ai beaucoup voyagé.

A. B. – *Vous êtes-vous appuyée sur les mouvements pédagogiques ?*

F. D.-P. – C'est pour moi un problème délicat. Ce qu'ils proposaient à ce moment-là, m'est apparu comme déjà réalisé en grande partie par l'éducation nationale... La Bretagne présentait sans doute une configuration un peu exceptionnelle. Beaucoup de choses avaient été faites, le terrain largement défriché, les mouvements étaient pour une part victimes de leur succès. La MAFPEN de Rennes a été jugée sans doute comme une « mission trop disciplinaire » ; mais j'étais frappée par quelques dérives de l'agitation intellectuelle des années 70 où la rénovation pédagogique avait tenu lieu quelquefois de rénovation des enseignements. Je ressentais une baisse du niveau d'exigence, vis-à-vis des collègues par exemple. Les mouvements me sont apparus un peu en retrait, et n'avaient pas forcément retrouvé le souffle des années 50 ; mais je n'ai sans doute pas su leur proposer des modes efficaces de collaboration.

A. B. – *Et la recherche dans tout cela ? En a-t-elle bénéficié ?*

F. D.-P. – Je ne note pas d'évolution de la plupart des collègues engagés dans la rénovation vers les activités de troisième cycle quand je regarde ce qu'ils sont devenus. Le recrutement s'était bien fait ; les formateurs étaient gens dynamiques, prêts à

inventer, à s'adapter, pas des révolutionnaires (on était dans les années 80), soucieux d'un travail solide, curieux. Des gens bien dans leur classe (de l'avis même des inspecteurs). Le plus souvent, ça a bien marché. Le nombre de journées de formation a augmenté. Dans ma discipline, je constate que plusieurs formateurs ont rejoint l'IUFM comme PRAG, et continuent des actions d'animation et de formation. Il était certainement difficile de renouveler ces gens de confiance. Pas question d'autre part de créer un corps d'inspection bis, mais il fallait garder leurs savoirs, utiliser leurs compétences, l'IUFM les a souvent requis. Mais le passage à la recherche ne s'est pas fait suffisamment.

Je suis partie avant le renouvellement des équipes, mais reste persuadée de l'importance de cette structure-relais. Soit dit en passant, ce n'était pas un modèle évident pour les organisations syndicales, car elles en étaient quelquefois restées à une conception de la formation sur le modèle du premier degré, exprimée en nombre de journées/stagiaires, assurées par des formateurs patentés; l'appel au volontariat restait mal vu, l'insuffisance des moyens matériels soulignée. La mission ressemblait trop à de l'apostolat; les structures d'enseignants-relais, de groupes de recherche ont été mal comprises dans leur remise en question du modèle enseignant/enseigné. C'était il y a déjà 15 ans!

A. B. – *La recherche a-t-elle aidé à construire les formations? Parleriez-vous d'une réelle articulation de la recherche et de la formation?*

F. D.-P. – Les universités, je l'ai dit, ont été présentes, cela se voit dans les acquis récents, mais ces activités ne pouvaient entrer dans les dossiers de recherche des enseignants, sauf en sciences de l'éducation. On a peu d'échos des résultats. Une recherche systématique sur le fonctionnement des MAFPEN aurait été utile. Toutefois la MIFERE (que dirigeait Jean-Pierre Obin) nous a beaucoup aidés et s'est constituée en observatoire; nous nous rencontrions (les chefs de MAFPEN) une fois par mois, et surtout nous disposions ainsi de la possibilité de rencontrer des représentants d'autres organisations. J'ai réussi progressivement à tenir un tableau de bord, trop « administratif » sans doute. L'académie de Rennes s'est avérée un peu originale, dans l'évaluation même, exprimée non seulement à travers le nombre de journées-stagiaires, mais surtout à partir d'éléments qualitatifs. Mon absence de formation en sciences humaines me laissait souvent perplexe sur les outils et les dispositifs à construire.

Du côté des universitaires, il s'agissait des mêmes que dans les années 1970, donc au fond de parcours liés à l'histoire personnelle de chacun. L'on manque de relève aujourd'hui; les jeunes collègues sont peu sollicités. J'ai accepté d'être conseiller scientifique de la MAFPEN en 1997-1998 pour les méthodes d'enseignement du français en collège. Je crois que les jeunes enseignants du supérieur sont gênés parce qu'ils ne sont pas passés par le second degré, et que leurs préoccupations en sont éloignées; c'est sur des critères de recherche très académique dans leur discipline qu'ils sont recrutés. Mais je ne suis pas pessimiste, ils seront sollicités, ils évolueront. Ils seront interrogés par des étudiants formés de manière nouvelle. Tous

discutent volontiers des problèmes de formation, de la manière d'enseigner à l'université, des évolutions du premier cycle. Les idées de négociation, de contrat de formation progressent.

A. B. – *Vous quittez la MAFPEN en 1985...*

F. D.-P. – Et je reprends mon enseignement. Toute cette période fabuleuse avait généré un travail énorme, mais j'en garde le souvenir d'une phase passionnante d'invention. Je n'avais jamais cessé d'assurer mes cours à l'université, et les retrouvais plus calmement!

A. B. – *Cela ne dure pourtant pas très longtemps...*

F. D.-P. – Un accident de plus dans mon parcours en 1988. Le recteur Rollin, qui se trouvait alors au cabinet du ministre, avait suivi l'action que j'avais développée à Rennes, et m'a appelée à propos de l'INRP, qui connaissait à l'époque quelques difficultés. J'ai réfléchi un ou deux mois et finalement j'ai accepté. Je connaissais les équipes de français d'Hélène Romian, avec qui j'avais travaillé; j'avais apprécié le travail, les possibilités que présentait l'INRP. Comme enseignant, comme chef de MAFPEN, j'avais vu les ressources considérables de cet établissement mal vu, souvent calomnié. L'action me paraissait intéressante à conduire. J'avais repéré quelques dérives, et de grandes possibilités: un établissement parfois loin des préoccupations du terrain, marqué par les années 70, mais aussi porteur de réflexions prospectives et d'expérience; des ressources mal connues, au demeurant, un potentiel qui me paraissait sous utilisé; j'y étais d'autant plus sensible vu mon expérience encore récente.

J'avais des idées sur la recherche pour le système éducatif. Nous avions manqué d'outils. Nous manquions d'éléments de réflexion qui nous auraient permis d'analyser les problèmes, de construire des re-médiations. Des recettes, on en avait; on répondait grâce aux savoir-faire techniques, mais les exigences devaient être plus hautes. Les propositions de recherche pouvaient aussi, me semblait-il, être plus à l'écoute du terrain, des besoins exprimés.

Un double porri m'a donné l'envie de tenter cette expérience. J'avais l'impression que je ne réutilisais nulle part cette connaissance que m'avait apportée le travail à la MAFPEN, et j'avais besoin de la confronter à d'autres. Le travail engagé par le ministère de Lionel Jospin me paraissait très sérieux; l'héritage d'Alain Savary n'était pas abandonné. D'autre part il me paraissait essentiel de développer la recherche en éducation.

A. B. – *La « Recherche », un mot central...*

F. D.-P. – Oui, il fallait d'abord justifier ce mot dans la désignation de l'INRP, en invitant les chercheurs à se faire cautionner par les instances habilitées, à se restructurer pour être plus efficaces, mais surtout mieux situés par rapport à l'épistémologie

disciplinaire, pour rendre plus visibles leurs travaux. En même temps, les aider à construire des relations avec le ministère de l'Éducation nationale qui ne se traduisent pas par un rejet réciproque : à la fois institut de recherche et bureau d'étude (ce qui n'est pas un terme péjoratif). Les chercheurs se sont appropriés l'interlocution avec le ministère de l'Éducation nationale, que j'essayais parallèlement de persuader que la recherche en éducation était nécessaire. Cette idée ne tombe pas sous le sens. Comment démontrer que les retombées des recherches sont utilisées dans l'enseignement? comment mieux utiliser cet outil extraordinaire? Et mener en parallèle un travail de transformation des structures?

J'étais aussi persuadée que l'INRP était calomnié, mais devait davantage s'asseoir sur une légitimité scientifique : il s'est transformé, même si cela a impliqué un certain nombre de sacrifices. Globalement l'établissement a dû adapter sa recherche, pour qu'elle s'installe dans une perspective moins utopique, même si un pied dans l'utopie reste nécessaire. L'action du conseil scientifique de l'établissement a été déterminante, et ses deux présidents successifs, Goéry Delacôte et Pierre Léna, ont admirablement joué leur rôle. Ils venaient du secteur des « sciences dures », mais ont su comprendre en profondeur la mission de l'INRP dans la recherche en éducation.

A. B. – *Autre mot clé : » Ressources » ...*

F. D.-P. – Dans la grande restructuration de l'institut, on avait créé un département de Ressources, en interlocution, à la charnière des autres, à leur service. C'est un privilège de l'INRP que cette fonction majeure de mise à disposition des établissements des résultats de la recherche, avec le souci du développement de la fonction documentaire. Ce qui m'a conduite à prendre contact avec les IUFM aussi dans le ~~domaine de la documentation, dès qu'ils ont été créés.~~

L'institut était aussi le seul à ce moment-là qui disposait de la capacité à constituer un centre de ressources sur la recherche en éducation, et à assurer pour cela les liens partenariaux et le développement des outils nécessaires. Même si certains secteurs universitaires (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation...) s'étaient dotés de bibliothèques, aucun ne disposait du potentiel de ressources de l'INRP. Il pouvait rester fondamentalement par rapport aux universités une plaque tournante où on confronte les recherches, par l'animation du débat (colloques, séminaires...), et la mise à disposition des résultats de la communauté scientifique (pour les visiteurs étrangers aussi). Mais cette fonction ne pouvait être remplie que si l'institut possédait des chercheurs de très haut niveau, qui continuaient à faire de la recherche, et qui se trouvaient cautionnés de la manière dont on l'est internationalement.

Si l'INRP est un « nœud » de la recherche, cela n'implique pas une position de supériorité, mais il peut organiser le débat...

Je crois qu'un Institut **national** se justifie. Il avait développé un type (original) de recherche encore peu développé = la recherche au contact du terrain, dont les universités, plus spéculatives, ne disposaient guère. Certains cherchent maintenant à faire ce travail avec l'INRP qui possède là sans doute une spécificité à partager avec les IUFM. Pas dans une planification autoritaire, mais de manière cordonnée,

afin d'éviter de recommencer un peu partout les mêmes travaux. Un travail général d'organisation était à construire dans un dialogue renforcé avec les IUFM, dans lequel l'INRP pouvait jouer un rôle de pivot.

Si j'ai défendu le maintien de l'INRP, c'est aussi à cause de ce qu'il peut représenter pour le Ministère, si celui-ci sait bien s'en servir. Par l'exploitation de ses résultats de recherche, par ses enquêtes et études toujours possibles, l'institut tient une place éminente dans le système, comme observatoire notamment ; il est le lieu où l'on peut installer les instruments dont on a besoin (ainsi le Conseil national des programmes aurait-il pu avoir son siège à l'INRP...). Une partie de ses compétences, de ses disponibilités, peuvent être consacrées à l'analyse des besoins. L'INRP peut être un lieu d'accueil pour des équipes spécifiques et des projets diversifiés.

A. B. – La liaison avec les IUFM, un point clé de l'évolution de l'institut ?

F. D.-P. – Je reviens sur ce point de la relation de la recherche et de la formation de formateurs, et donc sur les relations INRP/IUFM. Dès que les IUFM ont été créés, je me suis employée à nouer de vraies interlocutions avec eux, en leur proposant la mise à disposition du savoir faire et des ressources du CDR (expérience complémentaire de celle des bibliothèques, ou de celle même des CPR souvent installés dans les CRDP), mais aussi sur les rapprochements au service du développement de la recherche en éducation et en formation. Le partenariat s'est d'ailleurs développé rapidement, en particulier grâce à l'offre faite par l'institut de consacrer une partie des moyens que lui accordaient les directions pédagogiques du Ministère à soutenir les formations diplômantes (DEA, et surtout thèse) de certains formateurs, enseignants associés ou non à l'institut, qui n'avaient pu les achever vu leur charge de service en formation initiale (50 « bourses » furent ainsi proposées dès la première année ; plus de 200 dossiers de candidatures reçus). Cette proposition illustrait le même respect des rôles de chacun, IUFM (dont le « droit à la recherche » n'était pas encore à ce moment-là reconnu), Université, etc. que l'INRP a manifesté en tenant à ne pas développer de relation bilatérale, et à participer au développement des forces académiques de recherche en éducation en partenariat avec les universités, en facilitant les relations entre les acteurs des différents niveaux d'enseignement.

J'y étais d'autant plus attachée que, comme membre de la Commission Bancel, j'avais personnellement défendu la proposition – elle n'a pas été retenue – qui consistait à faire des IUFM des unités de l'université, à statut dérogatoire, ce qui m'apparaissait indispensable pour que soit affirmé un lien fort, nécessaire pour la recherche notamment. On connaît les conséquences de la coupure qui a entretenu une méfiance réciproque entre institutions ; je ne peux m'empêcher de penser que, dans un autre cas de figure, la recherche dans les IUFM aurait « décollé » plus vite. De toute façon, les relations avec l'INRP se sont instaurées dans un climat de non concurrence, ce qui me paraît essentiel : il convenait pour l'établissement de prendre le réseau de recherche tel qu'il existait, de travailler avec lui, d'être un élément de son développement.

A. B. – Pourriez-vous définir schématiquement la spécificité de l'Institut ?

F. D.-P. – Elle consistait, je crois dans cette articulation singulière de la fonction Recherche et de la fonction Ressources.

La recherche se doit d'être efficiente; les chercheurs de l'institut devaient être des généralistes, au courant de l'état de la recherche dans un large domaine, sur l'ensemble du système éducatif. Ils avaient à travailler sur de grands axes. En quelque sorte, un devoir difficile à remplir : regarder au-delà de son petit secteur, analyser les grands points de difficulté pour le développement du système. Cela demande indiscutablement une très grande culture. L'on ne saurait limiter la recherche de l'institut à la recherche-action, trop souvent confondue avec l'animation, – tant du fait des chercheurs sans doute que du fait de ceux qui les ont calomniés. L'INRP devait voir plus haut, plus loin. Sans pour autant se désintéresser en effet des retombées des recherches, de l'organisation du changement.

En cela, il était un interlocuteur privilégié du Ministère, apte à construire des enquêtes. Depuis 1982, de très nombreuses réponses sur le second degré, à part celle des collègues avec Alain Savary, ont pour la plupart été projetées avec des analyses plus spéculatives qu'appuyées sur l'expérience. L'institut, dans de nombreux domaines, se devait d'être un observatoire du système éducatif sur le plan qualitatif : suivre des sites, observer des résultats, en partenariat avec des équipes universitaires. Produire ainsi au plan national des résultats de portée générale, par un travail inséré dans la durée. Rassembler en un lieu ces observations apportait un avantage considérable.

Quelques observations sur un remède souvent proposé à l'époque pour une « réforme » de l'institut. « Le mettre en concurrence » : cela ne me paraît pas un mode de fonctionnement utilisable dans le champ de la recherche en éducation, et me rappelle trop le vocabulaire et le dispositif des opérations commerciales, déplacés dans notre domaine. Certes la recherche doit être évaluée très strictement, et je considère que la rigueur manifestée par le Conseil scientifique de l'institut a servi ce propos. L'appel au partenariat, la confrontation publique des résultats, est préférable à cette concurrence, bien connue dans quelques milieux de la recherche, qui entraîne la fabrication de projets tous azimuts; parfois le faire-valoir joue au moment de la sélection un rôle plus déterminant que les compétences réellement engagées. Mais je considère comme essentiel le développement du contrôle par le milieu scientifique. La composition des Conseils scientifiques de l'institut comprenant des collègues des universités françaises et étrangères pour cautionner la qualité du travail marquait cet effort.

A. B. – S'il fallait conclure sur les relations Recherche/Formation ?

F. D.-P. – J'ai continué, après mon retour à l'université, à me poser beaucoup de questions sur les interactions entre la Recherche et la Formation, et sur la manière de nourrir l'une par les résultats de l'autre. Il est essentiel de prendre la formation comme objet, et d'explorer ce lieu-là, essentiel pour la recherche en éducation. La

recherche et la formation sont dans ce secteur liées l'une à l'autre. J'ai insisté quand j'étais directeur de l'INRP pour que les chercheurs-docteurs, à plus forte raison, aient un service d'enseignement. Il est nécessaire de le faire, même si ce n'est pas exactement sous la même forme qu'un enseignant chercheur en poste en université. Je veux surtout insister sur le fait que les attentes sont nombreuses, que les contacts avec les formés, dans le domaine de la formation initiale ou continue, sont une manière de tester ce que l'on fait par rapport aux autres dans son champ de recherche. S'observer soi-même comme formateur est sans doute essentiel à vivre pour travailler dans ce domaine. Un certain nombre de chercheurs de l'INRP ont accepté de pratiquer cet enseignement dans des IUFM. En ce moment on devrait pouvoir ainsi mieux exprimer le lien recherche/formation, puisque le transfert à créer n'est sans doute jamais apparu comme un besoin aussi systématiquement exprimé pour tous les niveaux d'enseignement. Il y a là un champ d'expertise et d'observation privilégié à conduire sur les différentes instances de formation, en collaboration avec les IUFM : quoi transférer, comment mesurer non seulement le degré de satisfaction des étudiants et des stagiaires, mais les facteurs et les mécanismes d'appropriation des usagers ? Certaines recherches en sciences humaines nous permettent-elles de progresser ? quelles équipes nationales, internationales ? quels travaux en cours ? quelle diffusion ? pourquoi autant de travaux restent-ils méconnus ? comment fonctionnent ailleurs – je pense bien sûr au Canada et au Québec – des institutions identiques, qu'il s'agisse des IUFM, ou même de l'INRP ? Le champ ouvert est immense... L'INRP, dans ses formes futures, devrait jouer un rôle essentiel dans le réseau de la recherche en éducation.



AUTOUR DU MOT « INSTITUTION »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

L'analyse du sens d'un mot passe souvent par sa référence à l'étymologie, comme c'est d'ailleurs généralement le cas dans la présente rubrique. Concernant le concept d'institution, il n'est pas sûr qu'on puisse procéder de cette manière, dans la mesure où la polysémie actuelle entraîne que l'histoire du mot n'est pas d'un très grand recours pour comprendre les palémiques qui traversent aujourd'hui l'usage du terme d'institution.

HISTOIRE

Le bon vieux Gaffiot de notre enfance atteste en effet *institutio* en latin classique (chez Cicéron) en trois sens qui sont : 1 - Disposition, arrangement. 2 - Formation, instruction, éducation. 3 - Principe, méthode, système, doctrine. Le verbe référent en est *instituo*, qui renvoie à cinq directions : 1 - Placer dans. 2 - Mettre sur pied, disparaître, établir. 3 - Préparer, commencer. 4 - Établir, fonder. 5 - Organiser, régler. L'ensemble est également attesté de l'époque classique (Cicéron, César, Pline). La racine doit être cherchée vers *statuo*, qui part du sens matériel d'établir, poser, pour aboutir au sens figuré de décider, résoudre ; lequel réfère lui-même à *sto*, se tenir debout. Dans un ouvrage récent, J. Ardoino et R. Lourau, figures majeures de l'analyse institutionnelle, poussent la recherche étymologique, sans grande justification à mon avis, du côté de *struo*, qui veut dire disposer par couche, puis ranger, puis construire ; le tout nous mène à instruction, qui pourrait alors trouver un rapprochement avec institution. « Le mot institution correspondra à l'action par laquelle on institue, établit, forme, instruit, mais désignera également "tout ce qui est inventé par les hommes en opposition à ce qui est de nature", la chose instituée, l'école ou la maison d'éducation. L'étymologie d'instruire (du latin *struere*in (sic) : proprement construire, bâtir) est donc différente de celle d'instituer. Elle présente toutefois des parentés de sens suffisamment intéressantes pour être signalées. » (1)

151

1 - Ardoino J. et Lourau R., *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994, p. 27.

Il semble que le mot lui-même soit employé pour la première fois en français dans les Sermons de Saint Bernard, en 1190, au sens de « la chose instituée », en référence à la règle religieuse, elle-même trouvant son origine dans le droit romain, où *institutio* désignait à la fois la science des dispositions juridiques et ces dispositions elles-mêmes, selon l'*Encyclopædia Universalis* (2).

Les deux principaux ouvrages étymologiques de référence, le *Trésor de la langue française* (TLF) et le *Robert*, proposent en gros la même division :

1.a : Action d'instituer, d'établir pour la première fois (établissement, fondation).

1.b : (par métonymie) La chose instituée (organisme, et au pluriel ensemble des structures politiques et sociales établies).

2.a : Action d'instruire, d'éduquer quelqu'un (sens vieilli). C'est en ce sens, hors d'usage aujourd'hui et faisant donc contresens pour la compréhension moderne de la notion, que Montaigne parlait de « l'institution des enfants ».

2.b : (par métonymie) Établissement privé d'éducation.

La polysémie du terme *institution* marque en fait une confusion qui repose, selon l'*Encyclopædia Universalis*, sur les modalités de construction de l'État moderne de la Renaissance au XVIII^e siècle. Les grands États en effet, à partir de la Renaissance, « utilisaient encore l'ancien appareillage normatif à la fois pour s'imposer comme instances de commandement et pour se définir comme systèmes légaux. » (3) Avec la Révolution française et le régime industriel, le phénomène institutionnel n'est plus rattaché aux monarchies théocratiques et aux concepts issus de la civilisation romaine. « Le monde est apparu rempli d'institutions différenciées, non conformes à la tradition romano-chrétienne. » (4) Ainsi le terme d'*institution* verra peu à peu entrer dans son champ sémantique la dimension aujourd'hui essentielle de lieu d'expression des conflits humains.

152

Plus précisément, on pourrait distinguer, dès le XVIII^e siècle, entre un axe sociologique où l'*institution* apparaît comme la forme sociale de manifestation de l'État : administration, police, justice, religion, etc., et un axe anthropologique où l'*institution* est dans la sphère de la culture, production humaine au contraire de la nature, comme on peut le voir chez Montesquieu, Rousseau, Condorcet, et surtout Condillac : « On dit qu'une chose est d'institution pour dire qu'elle est l'ouvrage des hommes et pour la distinguer de celles que la nature a établies. » (5) C'est sans doute le grand mouvement d'idées représenté par ceux qu'on a appelés les Idéologues qui introduit de manière la plus nette le sens moderne d'*institution* : « Il en est du ton des sons comme de leur durée. Il est d'autant plus remarquable que l'on se rapproche

2 - *Encyclopaedia Universalis*, 1968, Vol. 19, Thesaurus, p. 950.

3 - *Ibid.*

4 - *Ibid.*

5 - Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, 1746.

d'avantage de l'institution du langage. Plus les langues sont près de leur origine, plus elles sont accentuées et chantantes. » (6)

ÉMERGENCE DU SENS MODERNE

La sociologie durkheimienne, considérant l'*institution* comme composante essentielle du corps social, la définira donc par son caractère contraignant. Mais la forme de la contrainte doit être à l'aune de la légitimité de chaque *institution*. Le processus d'intériorisation des normes fera ainsi apparaître la double dimension de contrainte en tant que force, et d'autonomie du sujet par rapport à la contrainte institutionnelle elle-même. Contrairement à une conception réductrice qui assimile souvent la pensée de Durkheim au déterminisme positiviste, on a donc ici une conception très moderne de l'*institution*, où on pourrait trouver les prémices de ce que l'analyse institutionnelle nommera plus tard la dialectique de l'institué et de l'instituant.

Durkheim en donne un exemple à propos du système éducatif : « Un système scolaire, quel qu'il soit, est formé de deux sortes d'éléments. Il y a, d'une part, tout un ensemble d'arrangements finis et stables, de méthodes établies, en un mot d'institutions ; car il y a des institutions pédagogiques comme il y a des institutions juridiques, politiques et religieuses. Mais en même temps, à l'intérieur de la machine ainsi constituée, il y a des idées qui la travaillent et qui la sollicitent à changer. » (7)

On aurait donc pu s'attendre à un développement de la notion d'*institution*, à partir de la sociologie et particulièrement dans le domaine de l'école. Or ce fut l'inverse qui advint, culminant avec la condamnation sans appel que prononce Gurvitch en 1950 : « Dès qu'on entreprend une analyse tant soit peu précise et suivie des plans étagés de la réalité sociale, on ne manque pas de se persuader de la nocivité de ce terme d'institution, soit qu'il recouvre plusieurs paliers divergents de la réalité sociale et, partant, en obstrue l'accès et en interdit l'étude impartiale, soit qu'il ne concerne qu'un seul des niveaux mentionnés sans révéler son caractère ; son inutilité est alors patente. Enfin, si on ajoute l'identification souvent inconsciente entre institutions et "ordre" (concept largement dépassé et tout à fait erroné de la sociologie du XIX^e siècle, surchargée d'évaluations arbitraires et opposant la "sociologie de l'ordre" à la "sociologie du progrès") on comprendra que la sociologie contemporaine ait tout à gagner à se débarrasser du concept d'institution. » (8)

Comment cet ostracisme a-t-il été passible ? Une première version de l'ouvrage intitulé *L'analyse institutionnelle*, publié en 1981 sous la plume de M. Authier et R. Hess,

6 - Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie*, 2^e partie, « La grammaire », 1804.

7 - Durkheim E., *Éducation et sociologie*, 1922, p. 122.

8 - Gurvitch G., *La vocation actuelle de la sociologie*, PUF, 1950, p. 64 ; cité in Ardoino J. et Lourau R., *op. cit.*

renforce le paradoxe en présentant, dans un style romantique, une vision historique où la notion d'*institution* aurait traversé l'ensemble de la pensée philosophique en tant que concept régulateur des champs politique, juridique et social. À quoi s'oppose un personnage symbole de la déviance, nommé l'institutionnaliste : « Pillant les réserves de savoir des autres disciplines, il ne craint pas d'être le parasite usant du travail des autres. Il fustige les fortunes trop vite faites et rêve de s'attaquer aux trains chargés d'or, transportant dans leurs wagons les contrats mirifiques que certains sociologues plus malins que lui, et encore moins scrupuleux, ont réussi à passer. C'est un desperado ! » (9)

Rappelé par les ans à moins d'exubérance, R. Hess signe en 1993, cette fois avec A. Savoye, une « 2^e édition refondue », toujours numérotée 1968, mais qui affirme tout autre chose. « Le concept d'*institution*, autour duquel s'organise la nouvelle théorie (10), était tombé en désuétude comme concept dynamique. Il était utilisé, dans les sciences sociales, pour désigner l'*institué*, c'est-à-dire la chose établie, les normes déjà là, l'état de fait confondu avec l'état de droit. » (11)

C'est en ce sens que l'*institution*, dans son acception contemporaine principalement élaborée par le courant de pensée nommé Analyse institutionnelle, quitte le domaine théologique et même juridique pour s'inscrire de plain-pied dans le champ politique et social.

DES INSTITUTIONS À L'INSTITUTION

On pourrait distinguer entre trois axes de réflexion, qui s'appuient sur trois significations différentes du terme *institution*. Le premier travaille sur les institutions entendues comme les formes sociales établies, et donc clairement dans le domaine scolaire, par exemple, les établissements. Le second pose l'*institution* comme terme dynamique, en l'opposant principalement à la notion d'organisation. Le troisième se centre sur la dimension de processus, et parlera surtout du travail d'*institution*.

Hors de la problématique initiée par l'analyse institutionnelle, le terme d'*institution* est évidemment employé dans les sens classiques de formes d'organisation sociale (utilisé au pluriel : les institutions de la République) ou de structure organisée d'un secteur de l'activité sociale. C'est en ce sens qu'on parle, par exemple, de l'*institution* scolaire. Ainsi Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten étudient, dans un

9 - Authier M. et Hess R., *L'analyse institutionnelle*, PUF, Que sais-je?, 1981, p. 4. Le numéro de cet ouvrage, dans la collection Que sais-je, est significativement 1968.

10 - À savoir l'Analyse institutionnelle (note de l'auteur).

11 - Hess R. et Savoye A., *L'analyse institutionnelle*, PUF, Que sais-je?, 2^e édition refondue, 1993, p. 3.

ouvrage consacré à la sociologie de l'école, « la démocratisation de l'institution scolaire » (12).

Mais ce sont les courants centrés spécifiquement sur la notion même d'*institution* qui en ont développé le sens dans des perspectives d'où le terme sort totalement renouvelé. La polémique se centre alors sur le sens que les différents auteurs donnent aujourd'hui à la notion, hors de référence commune à l'étymologie, mais en produisant au contraire des types d'analyses liées aux différentes conceptions du terme même d'*institution*.

L'INSTITUTION EN NÉGATION

Alors même que le terme d'*institution* semblait, comme on l'a vu, condamné par la sociologie classique, le courant dit de la psychothérapie institutionnelle (même si le terme en est contesté par certains de ses fondateurs selon Ardoino et Lourau qui affirment : « Pour deux des principaux fondateurs, l'appellation "institutionnelle" n'est pas du meilleur aloi. L'entreprise commençant au seuil des années 40 se réfère à : – un courant préexistant, le désaliénisme ; – une variété de recherche-action centrée sur l'établissement » (13) introduit sur le devant de la scène la problématique de l'*institution* de manière spécifique. Dans son ambiguïté même, puisque le terme est employé à la fois au sens d'établissement (« soigner l'institution de soins » selon la formule de Daumezon) et en tant que pratique alternative à la psychiatrie individuelle traditionnelle, c'est la construction moderne de la notion d'*institution* qui est mise en question. Ardoino et Lourau, en tant qu'institutionnalistes, prennent d'ailleurs clairement position : « L'expérience de Saint-Alban [...] vise non plus la dimension globale de l'institution psychiatrique, mais son assise locale qu'est l'établissement, abusivement nommé par Daumezon "institution". » (14)

155

Il n'en reste pas moins que dans un premier moment, l'analyse de l'*institution* se présente bien comme une critique des institutions, considérées comme bureaucratiques et aliénantes en tant que telles. Et on aperçoit clairement cette orientation dans les premiers textes du groupe parisien du mouvement Freinet (avec Oury, Fonvielle, etc.) qui deviendra le mouvement de la Pédagogie institutionnelle, voire dans les premiers ouvrages de G. Lapassade.

Ainsi, contrairement à une croyance courante, l'analyse institutionnelle n'a rien à voir avec la sociologie des organisations et se pose très vite en polémique avec les

12 - Duru-Bellat M. et Henriot-van Zanten A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1992, p. 15.

13 - Ardoino J. et Lourau R., *op. cit.*, p. 10.

14 - *Id.*, *ibid.*, p. 11.

idées de Crozier, puis de Touraine. L'établissement, en tant que réalité matérielle et même en tant que structure d'organisation, n'intéresse guère les institutionnalistes, du moins jusqu'à une époque récente. Par exemple, lors d'un important colloque consacré à l'établissement qui s'est tenu à la Sorbonne en 1989 sous l'égide de l'AECSE, très peu de communications se réclamaient de l'analyse institutionnelle, alors que le Grand Lecteur était précisément Michel Crozier.

La seule tendance qui se réclame à la fois de l'analyse des institutions et des organisations est le groupe de Gérard Mendel, qui se nomme « sociopsychanalyse », et qui demeure à la marge du mouvement institutionnaliste. Pour Gérard Mendel, la notion d'*institution* se positionne clairement : « Disons tout d'abord que le mot d'*Institution*, nous l'entendons, pour notre part, au sens d'établissement ou d'organisation : un lycée, un dispensaire, un centre de formateurs, un syndicat, une entreprise... » (15) Dans cette perspective, l'*institution* est d'abord un lieu ou plus exactement un niveau pertinent d'analyse du champ social, un lieu pour étudier les phénomènes de pouvoir. En cherchant à définir le plus précisément possible le niveau de pertinence structurelle de la notion d'*institution*, G. Mendel en arrivera à centrer ses analyses sur ce qu'il repère comme des groupes homogènes au sein de l'*institution*, qu'il nommera des « classes institutionnelles » : « Notre perspective consiste à définir l'*Institution* par le fait qu'elle fabrique un acte social global : des diplômés (établissement scolaire) ou des chaussures (usine), des malades guéris (hôpital) ou la conquête du pouvoir d'État (parti politique). [...] Les classes institutionnelles se définissent de par la division du travail comme étant des groupes de travailleurs concourant aux divers fragments décomposables de cet acte global. [...] Ainsi, l'unité de la classe institutionnelle lui est donnée de par la division du travail, mais au sein de l'ensemble plus large qu'est l'*Institution* fabricatrice de l'acte professionnel global. » (16)

156

Bien évidemment, cette conception calquée sur la lutte des classes au sens marxiste ne pouvait satisfaire les institutionnalistes classiques pour qui l'*institution* suppose un dépassement critique de la simple logique de la forme sociale. Aussi la condamnation en fut radicale. Pour R. Hess et A. Savoye, G. Mendel « n'intègre pas la notion de "transversalité". [...] De là, la sous-estimation des phénomènes de groupes et d'institutions chez les sociopsychanalystes. [...] La sociopsychanalyse apparaît comme fonctionnaliste, non historique et non dialectique. » (17) Dans la perspective mendélienne, l'assimilation de l'institutionnel au politique (au sens à la fois de conscient et de collectif) entraîne une conception de l'*institution* comme lieu de négociation entre les différentes classes institutionnelles. C'est ainsi que deux membres du

15 - G. Mendel, « La sociopsychanalyse institutionnelle », in *L'intervention institutionnelle*, ouvrage collectif coordonné par J. Beillerot, Payot, Paris, 1980, p. 238.

16 - *Id.*, *ibid.*, p. 292.

17 - Hess R. et Savoye A., *op. cit.*, p. 64.

groupe de psychanalyse ont élaboré une méthode d'intervention dans les collèges dont le but est de permettre « une meilleure communication de l'ensemble de l'établissement scolaire. » (18) L'institution, dans cette perspective, apparaît bien comme une forme sociale qu'il s'agit de réorganiser pour en réparer les dysfonctionnements.

À l'inverse, tout un courant, d'ailleurs international, a développé une critique des institutions en tant que telles, comme forme sociale étatique et donc fondamentalement bureaucratique et pathogène. On pense en particulier au courant dit de l'antipsychiatrie, principalement productif dans les années 70 en Grande-Bretagne et en Italie, avec Laing, Cooper et Basaglia. Dans cette vision du monde, très en phase avec l'idéologie antiautoritaire des seventies planantes, l'*institution* est assimilée au pouvoir, lui-même porteur de violence et d'oppression au sens libertaire du terme. Ainsi, pour D. Cooper : « Dans l'institution psychiatrique, les gardiens exercent leur pouvoir contre les gardés en utilisant d'abord les processus sociaux de l'admission et de l'institutionnalisation rapide qui la suit, de telle sorte que la détention continue, le contrôle en consultation ou une réinsertion progressivement plus facile, puissent en découler. » (19) F. Basaglia va encore plus loin : « Ce qui unit (les institutions sur lesquelles notre société se fonde), c'est la violence exercée par ceux qui sont du côté du manche, sur ceux qui se trouvent irrémédiablement placés sous leur coupe. La famille, l'école, l'usine, l'université, l'hôpital sont des institutions fondées sur une nette répartition des rôles : la division du travail. [...] Ces institutions peuvent être définies comme les *institutions de la violence*. » (20)

Il y a donc un fossé considérable entre la démarche de désocultation, qui est celle de G. Mendel, et la perspective de désaliénation, qui débouche sur une alternative d'anti-institution. Mais le fondateur du sens moderne, complexe et polysémique, d'*institution*, est sans doute C. Castoriadis, dans son ouvrage majeur, *L'institution imaginaire de la société* (21). Partant d'une lecture critique de Marx, Castoriadis introduit l'idée qu'une nouvelle *institution* de la société implique un dépassement de la raison instituée. Puis il montre comment le social est une création continuée et complexe qui s'élabore comme *institution*. « L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une

18 - Rueff-Escoubès C. et Moreau J.-F., *La démocratie dans l'école*, Syros, 1987, p. 17.

19 - Cooper D., *Une grammaire à l'usage des vivants*, Seuil, 1976, p. 67.

20 - Basaglia F., *L'institution en négation*, Seuil, 1970, p. 105.

21 - Les termes d'*institution* ayant fait florès, les procès en reconnaissance de paternité n'ont pas manqué d'alimenter la palémique, surtout dans la mesure où l'élaboration théorique de l'Analyse institutionnelle passe par une redéfinition de la notion d'institution. Ainsi F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau sont les principaux prétendants au titre. Mais la référence à Castoriadis semble incontestable, puisque si *L'institution imaginaire de la Société* paraît au Seuil en 1975, cet ouvrage reprend des textes parus dans la revue *Socialisme et barbarie* en 1965.

composante fonctionnelle et une composante imaginaire. L'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société. Cette autonomisation de l'institution s'exprime et s'incarne dans la matérialité de la vie sociale, mais suppose toujours aussi que la société vit ses rapports avec ses institutions sur le mode de l'imaginaire, autrement dit, ne reconnaît pas dans l'imaginaire des institutions son propre produit. » (22)

DE L'ANTI-INSTITUTION À LA CONTRE-INSTITUTION

On peut considérer que le courant connu sous le nom d'« Analyse institutionnelle » a complètement renouvelé le sens du terme d'*institution*. Sa filiation est classiquement identifiée à la psychothérapie institutionnelle, puis à la pédagogie institutionnelle.

L'idée de « libérer l'expression des enfants », selon la formule de R. Fonvieille (23) est à la base de la pédagogie institutionnelle qui veut élargir la perspective de la pédagogie Freinet (24) par la création d'institutions internes au groupe-classe. Plus globalement, comme l'exprime R. Lourau : « Au départ (vers 1965) les partisans d'une pédagogie institutionnelle étaient d'accord sur les points suivants :

- a) considérer l'institution scolaire (pas seulement l'établissement d'exercice) comme l'objet d'analyse et d'interventions pédagogiques ;
- b) instaurer des formes de régulation (autogestion, « institution » de la classe, etc.) sur la base d'un fonctionnement aussi démocratique que possible de l'ensemble maître-élèves ;
- c) créer les conditions de ce fonctionnement et donc de cette analyse collective de l'institution en adoptant des rapports non-directifs. » (25)

On considère en général que c'est à partir d'un élargissement de la perspective pédagogique que s'est constituée l'analyse institutionnelle *stricto sensu*. L'histoire de l'analyse institutionnelle fut et demeure tumultueuse, et ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans les détails. Mais on peut s'accorder sur quelques axes qui permettent de comprendre en quoi l'analyse institutionnelle rend impossible aujourd'hui de parler des institutions au pluriel et de l'institution au singulier comme s'il s'agissait de niveaux neutres de la forme sociale.

- La notion de contre-institution, même si peu utilisée trente ans après l'époque des prophètes, témoigne de la dimension alternative qui passe par l'implication du sujet.

22 - Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975, p. 184.

23 - Fonvieille R., « Histoire de la pédagogie institutionnelle », in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Hess R. et Savoye A. (dir.), Méridiens Klincksieck, 1988, p. 36.

24 - Boumard P., *Célestin Freinet*, PUF, 1996, p. 61.

25 - Lourau R., *Sociologue à plein temps*, EPI, 1976, pp. 16-17.

- À travers l'élaboration d'un corpus autonome (institué, instituant, analyseur, implication) l'*institution* suppose d'emblée son analyse à l'aune de ce qui constitue un véritable paradigme institutionnaliste.
- L'*institution* articule une analyse dialectique, calquée sur la dialectique hégélienne (universalité, particularité, singularité) et une sociologie de l'intervention (connue en particulier par le dispositif nommé socialanalyse) qui débouche aujourd'hui chez Lourau sur une valorisation de l'analyse de l'implication, à la fois dans la « commande sociale », dans la « demande sociale » et dans « le processus d'institutionnalisation » (26).

Une autre vision de l'analyse institutionnelle est développée par G. Lapassade dans ses ouvrages les plus récents. Distinguant entre la filiation à la psychothérapie institutionnelle dont nous avons parlé plus haut et une autre référence trouvant son origine dans la psychologie clinique des groupes et des organisations, il retient de Castoriadis « un objet spécifique et nouveau : la production institutive de l'institué, du fait social et, par conséquent, le travail d'institution. » (27) Dans cette perspective, la pertinence principale du travail analytique est celle d'une *analyse interne* (28) de l'institution par les acteurs eux-mêmes.

En s'appuyant sur l'ethnographie interactionniste, Lapassade jette alors un nouveau regard sur la notion d'institution : « Les ethnographes interactionnistes s'occupent de l'*institution* dans les deux sens du terme :

- ils la définissent comme un système de normes établies lorsqu'ils y identifient la source de certaines déviations en milieu scolaire ;
- mais ils décrivent aussi, et en même temps, un travail d'institution lorsqu'ils présentent cette déviation scolaire non plus seulement comme un « effet d'établissement » mais encore et avant tout comme le résultat des interactions entre les maîtres et les élèves. » (29)

L'INSTITUTION INSTITUTIONNALISTE

L'institution au sens élaboré par l'analyse institutionnelle, on le voit, n'est pas un objet simple. Il se situe explicitement dans une épistémologie de la complexité. Laissons de nouveau la parole à J. Ardoino et R. Lourau :

26 - Lourau R., « Groupes et institution », in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, op. cit., pp. 171-172.

27 - Lapassade G., *Les microsociologies*, Anthropos, 1996, p. 34.

28 - Cf. P. Boumard, « L'analyse interne », in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, op. cit., pp. 95-107.

29 - Lapassade G., *Les microsociologies*, op. cit., p. 40.

« L'institution apparaît problématique. C'est un objet virtuel, produit par l'analyse qui l'élabore en même temps qu'elle l'interprète, beaucoup plus qu'un objet réel, déjà là, sur lequel porterait l'analyse pour le déchiffrer et le traduire. L'institution est immatérielle. Elle n'est jamais directement saisissable. On ne peut l'appréhender qu'à travers la matérialité des choses de l'organisation. Encore faut-il qu'une instrumentation analytique appropriée permette de la reconnaître, en sa spécificité, et de la décoller de l'organisation, avec laquelle autrement elle se confondrait. »

On se retrouve alors devant un étonnant paradoxe : alors que c'est l'analyse institutionnelle qui a véritablement élaboré la notion moderne d'*institution* et en a complètement renouvelé le sens, en la situant dans une problématique épistémologique, et alors aussi que la notion d'*institution* envahit de plus en plus le vocabulaire des sciences sociales, le courant institutionnaliste demeure comme ostracisé par la Cité savante officielle, provoquant souvent chez les bannis quelques prurits paranoïdes. Il y a en effet de quoi se tenir étonné. Le terme d'*institution* fait aujourd'hui partie du vocabulaire courant concernant l'école. Prenons par exemple l'ouvrage de M. Barlow intitulé *Le groupe éducatif : une réalité politique* (30). Un chapitre entier y est consacré aux « institutions du groupe éducatif », mais sans la moindre référence aux travaux de l'analyse institutionnelle.

Plus étonnant encore, R. Barbier (31) remarque que de nombreux travaux, par ailleurs fort intéressants, de R. Sirota, A. Touraine et même P. Bourdieu utilisent des concepts produits depuis longtemps par les institutionnalistes, et nécessairement connus, en les ignorant, voire en les pillant. Ainsi P. Bourdieu, dans un ouvrage récent (32), intitule un chapitre « La sociologie comme socioanalyse », sans un mot de référence à R. Lourau, qui a produit ce concept il y a presque 30 ans !

160

J'ai écrit ailleurs que « ce n'est pas parce qu'on est paranoïaque qu'on n'est pas poursuivi par des petits hommes verts. » (33) Le phénomène étrange de « disparition » de conceptions scientifiques qui mettent en cause le paradigme central d'une instance de légitimation scientifique dans l'ordre des sciences sociales (on pourrait d'ailleurs en dire autant dans les sciences dures si on pense à Benveniste et à l'affaire de « la mémoire de l'eau ») a été analysé et nommé « effet Ben Barka » par

30 - Barlow M., *Le groupe éducatif, une réalité politique*, Lyon, Chronique sociale, 1991.

31 - Barbier R., « L'analyse institutionnelle, en nécessaire filigrane épistémique... », in *Pratiques de formation*, Université Paris 8, n° 32, 1996, p. 154.

32 - Bourdieu P., *Réponses*, Seuil, 1992, chap 1, pp. 45-70.

33 - Boumard P., *Court traité de mauvaise conduite* (à l'usage des affreux jojos et de ceux qui n'osent pas le (re)devenir), Stock, 1981, p. 186.

R. Barbier. Et il y a en effet de quoi réfléchir sérieusement aux avaries d'une notion d'abord théologique et juridique, puis sociologique et politique, enfin anthropologique, travaillée comme concept critique du système social, interdite de séjour au nom de la science, puis faisant retour aujourd'hui au prix de l'interdiction de séjour de ceux qui l'ont produite comme concept ! Mais cela fait partie aussi de l'analyse institutionnelle...

Patrick BOUMARD
Université Rennes 2

Devinette en manière d'envoi

Une institution peut-elle être délocalisée ? (34)

163

34 - Réponse : en termes d'analyse institutionnelle, évidemment **non**. Ce qui peut être délocalisé, c'est un établissement, des murs, des locaux, des meubles, voire éventuellement les agents économiques qui y sont attachés. L'institution, quant à elle, s'élabore sans cesse, s'institutionnalise, et les acteurs en produisent en permanence le **travail d'institution**.



LECTURES

NOTES CRITIQUES

LA FIN DES ÉCOLES NORMALES ET L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC À PARTIR DES OUVRAGES DE :

HAMEL T. (1995). – *Un siècle de formation des maîtres au Québec : 1836-1939*. Montréal, HMM Hurtubise : cahiers du Québec, collection psychopédagogie.

HAMEL T (1991). – *Le déracinement des écoles normales, le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec : IQRC, documents de recherche, n° 31.

JOLOIS J.-J., R. PIQUETTE (1988). – *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal : UQAM.

MELLOUKI M'Hammed (1989). – *Savoir enseignant et idéologie réformiste, la formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : IQRC, documents de recherche, n° 20.

Faut-il abolir les écoles normales et confier la formation des maîtres aux universités? Là où cela a été fait, fut-ce une bonne chose : le changement a-t-il apporté les retombées escomptées? Comment ce changement d'envergure s'est-il matérialisé, avec quelles conséquences sur les formateurs de maîtres, leur qualification et leur carrière, sur les programmes de formation des maîtres et notamment sur la dialectique théorie-pratique, et plus généralement, sur les rapports entre l'université et le monde scolaire? Autant de questions que l'on pose régulièrement, notamment à chaque cycle de questionnement collectif sur l'école publique, son produit et sa valeur. Car toute remise en cause de l'école est aussi une interrogation sur celles et ceux qui la font, et par extension, sur l'institution qui les forment. Par les réflexions qui suivent, inspirées par quatre publications sur l'histoire québécoise de la formation des maîtres, nous souhaitons fournir des matériaux éventuellement utiles à une socio-histoire comparative de la formation des maîtres, de son cadre institutionnel, de ses programmes et des idées et conceptions de la formation qui les inspirent. Car en cette matière, on peut formuler l'hypothèse de l'existence de stratégies nationales d'appropriation d'évolutions mondiales et de la convergence d'un ensemble significatif de pays autour d'une forme d'universitarisation de la formation des maîtres.

Depuis quelques temps déjà, l'histoire de l'éducation connaît au Québec et au Canada francophone, un regain d'activité. Si en milieu universitaire, Louis-Philippe Audet, de l'Université de Montréal, en avait été le fondateur et le pionnier, l'histoire de l'éducation est dorénavant présente dans plusieurs départements et facultés d'éducation, ainsi que dans des départements d'histoire. Elle donne lieu à une production somme toute abondante, compte tenu du nombre de postes d'enseignant-chercheur consacrés à ce domaine. En effet, l'Université d'Ottawa publie une revue bilingue d'histoire de l'éducation, des travaux animés par Jean Hamelin de l'Université Laval, ont été réalisés sur l'histoire de l'enseignement primaire en milieu rural, sur les instituts ménagers (Thivierge), et sur l'enseignement professionnel (Charland). P.-A. Turcotte a par ailleurs complété des travaux sur des communautés de frères éducateurs et de religieux enseignants. Autour de Micheline Dumont de l'Université de Sherbrooke et d'un groupe d'historiennes féministes, plusieurs travaux, dans le cadre d'une vaste histoire des femmes, ont porté sur l'éducation des jeunes filles dans les anciens collèges d'autrefois. Récemment des sociologues ont montré un intérêt certain pour la perspective historique ; c'est ainsi, par exemple, que D. Juteau et N. Laurin-Frenette de l'Université de Montréal, se sont attelées à une socio-histoire des communautés religieuses de femmes, et notamment des communautés enseignantes. Dans le même ordre de préoccupation, C. Baudoux, de l'Université Laval, a cherché à montrer que la réforme scolaire des années soixante avait signifié pour les femmes un recul au sein de l'appareil de gestion de l'éducation. De même, M. Tardif et C. Gauthier, de l'Université Laval, travaillent présentement à une socio-histoire de l'orthopédagogie, c'est-à-dire du secteur de l'adaptation scolaire. Enfin, plusieurs travaux en cours portent sur l'histoire des programmes d'enseignement primaire et secondaire. L'histoire de l'éducation au Québec et au Canada francophone est donc bien vivante et ce qui précède en témoigne, quoique d'une manière incomplète.

164

Les travaux de T. Hamel et M. Mellouki, tous deux sociologues, appartiennent à cette tendance qui rapproche, combine et marie histoire et sociologie de l'éducation. Ces travaux portent sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec et ont été soutenus par l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

L'ouvrage de T. Hamel couvre la période 1836-1939 et celui de M. Mellouki étudie la période 1930-1964. Complète ces deux recherches historiques, une démarche de recherche qualitative à partir de récits autobiographiques, réalisée par T. Hamel, donnant la parole aux acteurs, c'est-à-dire aux professeurs d'école normale des années 60 qui ont vu leur institution disparaître ou être intégrée à l'université, ainsi qu'un ouvrage collectif, sous la responsabilité de J.-J. Jolois et R. Piquette de l'UQAM, rassemblant les réflexions d'anciens professeurs d'École normale, intégrés à l'université, et témoins de cette importante transition dans l'histoire de l'éducation au Québec, celle du passage de la formation des maîtres de l'École normale à l'Université. L'ensemble de ces travaux permet de mieux comprendre l'évolution d'un réseau d'institutions assez mal connues et d'éclairer le processus qui a mené à leur disparition ou intégration dans l'Université. Ils éclairent aussi les transformations qu'a connues le métier d'enseignant au Québec tout au long de la période étudiée.

■ L'ouvrage de T. Hamel comprend deux grandes parties. Dans une première, elle relate l'histoire institutionnelle de la formation des maîtres, de ses débuts au dix-neuvième siècle jusqu'à la fin des années 1930; dans la seconde, elle analyse ce qu'elle appelle la programmation des savoirs et les conceptions éducatives dominantes. Précède ces deux parties, un chapitre consacré à quelques jalons d'interprétation et aux paramètres de l'analyse. Ceux-ci, au nombre de quatre, structurent la démarche. Ce sont :

1) Le contrôle de la formation, dans sa forme générale et institutionnelle; cela renvoie à l'étude des « *forces sociales (qui) tentent de contrôler la formation des maîtres pour lui donner un visage qui corresponde à leurs intérêts, à leur conception de l'enseignement, elle-même tributaire de leurs places dans les rapports sociaux, des conditions de la formation et de la pratique de l'enseignement existantes à une période historique donnée.* » (p. 32)

2) La conception de l'enseignement et de l'enseignant : « *Le contenu des manuels de pédagogie, l'accent mis ou non sur des éléments comme la formation pratique ou théorique, la transmission des connaissances ou l'apprentissage de l'art d'enseigner, les méthodes et supports d'enseignement, la durée de la formation et l'importance relative des matières aux examens sont autant de façons de cerner le type d'enseignant que l'on désire former.* » (p. 34)

3) Les caractéristiques sociales et démographiques des institutions, de leurs clientèles et de leur personnel enseignant et de direction, ainsi que l'organisation de la formation – le temps et l'espace de la formation, la vie scolaire.

4) Les représentations du métier et conditions de la pratique de l'enseignement à partir desquelles il est possible de « *cerner comment l'on est passé d'une conception centrée sur la vocation à une conception où peu à peu l'enseignement est perçu comme métier et finalement comme une profession.* » (p. 35)

Dans la partie consacrée à l'histoire institutionnelle, T. Hamel s'intéresse à trois sous-systèmes de formation des maîtres : « *Le premier et principal qui s'adresse à la majorité franco-catholique, le second qui est celui des anglo-protestants et enfin le troisième et dernier, le secteur anglo-catholique.* » (p. 29) Notons tout de suite que la seconde partie de l'ouvrage, consacrée à la programmation des savoirs de formation et aux conceptions éducatives sous-jacentes, ne porte que sur le premier sous-système de formation, soit celui des franco-catholiques. Cette première partie raconte, en gros, l'histoire suivante :

Jusqu'en 1939, le mode dominant d'accès à l'enseignement fut non-institutionnel, ne comportant aucune formation particulière à l'enseignement. En effet, pour enseigner, il suffisait de se présenter aux examens d'un Bureau d'examineurs, à qui il incombait de vérifier les connaissances des futures institutrices. Dans un contexte de pénurie d'enseignants, de roulement élevé des effectifs, d'absence de moyens financiers et de faible alphabétisation de l'ensemble d'une société rurale, il apparaissait raisonnable de confier l'enseignement primaire à des jeunes filles un peu plus scolarisées que leurs élèves.

La position de J.-B. Meilleur, alors surintendant de l'Éducation, est intéressante ; selon lui, la façon la plus économique et efficace de former des maîtres était la suivante : chaque instituteur et institutrice en poste dans les classes les plus avancées du primaire – ce qui s'appelait à l'époque l'école modèle – devait choisir parmi ses élèves un ou une candidate douée et la ou le préparer aux examens du Bureau des examinateurs. Ainsi, une forme de recrutement et de sélection ainsi qu'une certaine socialisation professionnelle se réaliseraient. Chaque école aurait des institutrices issues du milieu, on lutterait contre l'exode rural et les jeunes filles se destinant à l'enseignement pourraient demeurer proches de leur famille. Ce système de mentorat permettrait aussi une insertion professionnelle encadrée.

Quoi qu'il en soit, c'est ce mode non-institutionnel d'accès à l'enseignement qui domina jusqu'à l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939. Depuis, il est nécessaire de détenir un diplôme d'une institution de formation des maîtres. Soulignons que les prêtres, les religieux et les religieuses étaient exemptés de l'obligation de se soumettre aux examens du Bureau des examinateurs, leur état de vie et leur formation religieuse étant considérés comme garants de leur compétence. Au cours de la période historique étudiée par T. Hamel, ce privilège consenti à l'Église fut contestée et cela explique que plus le temps passe, plus les religieux et religieuses se présenteront aux examens de Bureau des examinateurs ou se formeront dans les écoles normales tenues par leur communauté.

Après une tentative d'inspiration libérale de mettre sur pied une formation des maîtres bilingue et non-confessionnelle au début des années 1830, l'Église et l'État conviennent que des institutions « nationales, confessionnelles et séparées » de formation des maîtres sont nécessaires. C'est ainsi que trois écoles normales, d'État mais confessionnelles, verront le jour en 1856, deux pour les franco-catholiques et une pour les anglo-protestants. D'abord pour hommes, ces écoles normales se doteront par la suite de sections féminines dont la responsabilité sera confiée à des communautés religieuses de femmes. Ces institutions seront en quelque sorte en compétition avec les bureaux des examinateurs, jusqu'à l'abolition de ces derniers. Notons que le fait de détenir un diplôme d'une de ces écoles ne donnait aucun avantage particulier, ni au plan de l'embauche, ni au plan salarial, par rapport aux candidats ayant passé les examens d'un Bureau central des examinateurs.

T. Hamel soutient une hypothèse intéressante sur la fonction sociale de ces écoles normales d'État. Selon elle, elles auraient permis à des hommes de classes populaires d'utiliser une filière publique de formation afin d'obtenir une formation apparentée à celle des collèges classiques, privées et payants, et avoir ainsi accès à l'université.

Cependant, ces écoles normales d'État sont assez rapidement contestées. En effet, de l'avis de Mgr Laffèche, elles sont coûteuses, peu productives et difficiles d'accès parce que concentrées à Montréal et à Québec. De plus, elles donnent une forma-

tion trop poussée, voisine de celle des collèges classiques, détournant ainsi les enseignants de leur vocation. Ce n'est pas véritablement une formation professionnelle à l'enseignement; la place de la culture générale y est trop grande. On aurait donc intérêt, soutient Mgr Laffèche en 1888, à confier la formation des maîtres aux communautés religieuses qui, utilisant leurs noviciats et leurs scholasticats à ces fins, répondront, à travers tout le territoire québécois, aux besoins d'instituteurs et d'institutrices, et ce à un coût moindre que les écoles normales d'État. Malgré les objections de ces dernières formulées par leurs principaux, des ecclésiastiques – objections qui leur permettront néanmoins de survivre –, Mgr Laffèche fera prévaloir son point de vue. Apparaîtra donc, à côté des écoles normales d'État, un réseau d'écoles normales pour filles, tenues par des religieuses, et qui couvrira à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, une bonne partie du territoire québécois à l'extérieur de Montréal et de Québec. Plus tard, dans les années 30, années de crise, les scholasticats de religieux se transformeront à leur tour en écoles normales. Ces écoles normales seront nombreuses, de petite taille, avec une école d'application tout à côté. Elles aussi permettront à chaque école d'avoir des enseignantes issues du milieu ambiant et de contrer l'exode rural.

Un peu plus tard, dans les années 20 et 30, des écoles de formation de maîtres de type universitaire apparaissent. Conçues comme des écoles supérieures de pédagogie, elles devaient élever le niveau de la formation des maîtres, former les professeurs des collèges classiques, les cadres scolaires et les professeurs d'école normale, bref l'élite de la profession enseignante. Elles offriront des programmes de baccalauréat, de licence et de doctorat en pédagogie. T. Hamel suggère que ces écoles de type universitaire ont en quelque sorte contenu les efforts des écoles normales d'État de se développer « vers le haut ». Il est certain que même s'il s'agit d'écoles affiliées à l'Université et donc d'institutions relativement autonomes et éloignées du centre de l'université, elles n'en manifestaient pas moins la présence de l'Université dans la formation des maîtres, selon, de toute évidence, une division du travail avec les autres institutions de formation de l'époque, présence qui sera utile lorsque les années 60 engendreront les grands bouleversements menant à la disparition des écoles normales ou leur intégration au sein de facultés ou départements universitaires de sciences de l'éducation. Retenons aussi l'idée d'une division du travail entre l'université et d'autres types d'institution de formation de maîtres, en fonction des ordres d'enseignement ou des types de fonction remplie au sein du système éducatif. Cette idée n'a pas été retenue par la Commission Parent, mais elle a été à l'époque longuement discutée par plusieurs intervenants.

Pendant toute cette période, le système de formation des maîtres anglo-protestant reste concentré à Montréal et établit assez tôt des liens organiques avec l'Université McGill qui le gère, d'abord conjointement avec les autorités gouvernementales, ensuite seule. Nous aurons alors l'Institute of Education de l'Université McGill, dont la Commission Parent s'inspirera (son doyen ayant été membre de la Commission).

Nous nous retrouvons donc en 1939, au moment de l'abolition du Bureau central des examinateurs – qui donna toujours accès à l'enseignement à la majorité du personnel enseignant, quoique cette majorité fut grignotée au fil des ans par le développement des institutions de formation des maîtres –, avec non seulement trois sous-systèmes de formation des maîtres – franco-catholique, franco-protestant (intégré à l'Université McGill) et anglo-catholique –, mais aussi avec un sous-système franco-catholique diversifié comprenant plusieurs types d'institutions : 1) deux écoles normales d'État, mais confessionnelles, formant à peine 8 % du personnel enseignant, et surtout des hommes pour les degrés supérieurs de la scolarisation de l'époque ; 2) un réseau d'une vingtaine de petites écoles normales de filles, formant près de 62 % des institutrices du primaire ; 3) une vingtaine de scholasticats-écoles normales fournissant près du tiers des effectifs des écoles québécoises ; 4) quelques écoles supérieures de pédagogie de type universitaire. T. Hamel a tout à fait raison d'insister sur la segmentation du système de formation des maîtres de cette époque. Cette segmentation durera jusqu'à la fin des années 50, au moment où s'amorcera un mouvement de regroupement et de concentration institutionnelle.

Dans la seconde partie de l'ouvrage consacrée à la programmation des savoirs et aux conceptions éducatives sous-jacentes, T. Hamel utilise un ensemble de matériaux sur les conditions d'admission, les programmes de formation, les examens, les manuels de pédagogie en usage, les règlements, horaires et règles de vie en vigueur dans les écoles normales et les scholasticats-écoles normales du secteur franco-catholique. Elle documente l'importance de la morale et de la religion catholique et le fait que l'enseignement était conçu comme un apostolat et un sacerdoce, et non comme un métier ou une profession. Elle montre aussi que les contenus de formation se différençaient en fonction du sexe. Il est vrai que cette démonstration est relativement facile à faire, tant les documents, et notamment les manuels de pédagogie, sont explicites à cet égard ! Notons que c'est ce ciment idéologique catholique qui unifiera toute l'éducation dispensée à l'époque par la pluralité d'institutions. S'il n'y avait pas de système éducatif au sens moderne et administratif du terme, il y avait néanmoins une forte intégration idéologique de l'ensemble des éléments contribuant à la formation des jeunes. Que les écoles normales aient participé à cette idéologie dominante n'a rien d'étonnant.

Il est par ailleurs intéressant de s'attarder quelque peu sur l'analyse que T. Hamel complète, de la place, au sein des programmes de formation des maîtres, de la pédagogie, tant théorique que pratique, ainsi que de son évolution. De cette analyse, je retiens ce qui suit :

Pendant toute la période étudiée, l'essentiel de la formation dispensée dans les écoles normales portait sur les contenus des programmes des écoles primaires ; il fallait, disait-on, combler les lacunes et compléter la formation de base des institutrices. « La formation professionnelle s'acquerrait donc principalement sur le tas », conclut T. Hamel (p. 329). Ou, pourrait-on penser, dans l'école d'application adjacente à l'école normale. De plus, certains soutiennent que la formation « disciplinaire » des

écoles normales était donnée dans une perspective professionnelle, non pour elle-même mais en fonction des exigences de l'enseignement.

Au cours de cette période, la place de la pédagogie, quoique marginale, augmente : « La pédagogie qui n'occupe que 3,4 % de la grille horaire à l'École normale Jacques-Cartier en 1857, augmentera sa part relative à 8 % au brevet élémentaire de 1923, atteignant 12 % dans le programme des écoles normales de filles de 1938. En général, l'élévation dans la hiérarchie des diplômes entraîne un élargissement de la place allouée à la pédagogie. Cette discipline obtient même le cinquième du temps horaire de formation au programme du brevet supérieur de 1923. » (p. 224) Notons que le Rapport Parent n'en recommandera pas beaucoup plus, puisqu'il proposa une formation des maîtres aux 3/4 consacrée à l'étude des matières et pour 1/4 à la pédagogie.

Les contenus de cette pédagogie théorique traitaient de méthodologie générale et spéciale, d'histoire de la pédagogie, ainsi que de quelques éléments issus de la psychologie. Cette dernière matière, rappelle T. Hamel, était toutefois limitée aux « moyens de cultiver la volonté, de former le caractère, d'agir sur l'habitude, de cultiver les facultés et de diriger les opérations de l'intelligence. » (p. 236)

La formation pratique était associée aux écoles d'application. Il n'est pas clairement établi combien de temps y consacraient les étudiants-maîtres. Selon R. Piquette, dans le cadre de la formation dispensée à l'École normale Laval en 1860, les jeunes filles devaient travailler à l'école d'application quatre heures par jour, et les garçons, deux heures et demi. Cela semble beaucoup, pense T. Hamel, étant donné l'ampleur du programme à couvrir : entre 30 et 40 heures de cours par semaine. D'ailleurs, le surintendant Magnan proposera en 1891-1892 une formation pratique minimale de trois heures/semaine à l'école d'application. S'il prend la peine de formuler une telle règle, n'est-ce pas parce que la réalité était en deçà de ce qu'il proposait ? Quoi qu'il en soit, il est certain que les écoles d'application constituait un important outil de socialisation professionnelle.

En conclusion, T. Hamel affirme que « pendant la période étudiée, le rôle de l'Église a prévalu dans la formation des maîtres » (p. 324), « l'apport des communautés enseignantes tant masculines que féminines a été prépondérant » (p. 325) et progressivement, quoique modestement, la formation professionnelle s'est développée au sein des écoles normales.

■ L'ouvrage de M. Mellouki complète celui de T. Hamel, puisqu'il couvre la période 1930-1964. Cependant, dans son approche comme dans la construction de son objet, Mellouki ne procède pas de la même manière que Hamel. Car ce qui intéresse Mellouki, ce n'est pas tant l'histoire institutionnelle des écoles normales – quoiqu'il en fournisse de précieux matériaux qu'il analyse sérieusement – que celle de l'idéologie réformiste, et notamment de son volet éducatif, qui émerge au Québec dans la

période de l'Entre-deux-guerres, s'articule dans les années 50 et légitime la Révolution Tranquille et la Commission Parent.

L'ouvrage débute par un chapitre (« Le poids du nombre ») consacré à l'examen de certaines données démographiques et quantitatives propres à éclairer la nature des changements qui vont affecter l'éducation en général et le métier enseignant en particulier au cours de la période étudiée par l'auteur. Car, selon Mellouki, l'évolution de l'école a des effets sur celle des institutions de formation de maîtres et l'on ne peut ni de doit étudier celles-ci sans les situer dans leur contexte, et notamment dans le système éducatif. Les changements analysés par Mellouki sont les suivants : 1) l'allongement des études obligatoires pour les élèves, 2) la croissance des effectifs scolaires, 3) la diminution du nombre d'écoles et la tendance vers le gigantisme des institutions. En ce concerne le corps enseignant, l'évolution se caractérise par : 1) la laïcisation constante du corps enseignant, 2) la stabilité de sa composition sexuelle, majoritairement féminine, 3) la hiérarchisation sexuelle des salaires et des avantages en faveur des hommes.

Après la présentation de ces données, l'auteur aborde ensuite l'évolution des écoles normales catholiques, de leur nombre, de la composition du personnel enseignant, des élèves-maîtres qu'on y retrouve, des diplômés, du financement, etc. Tout ce chapitre est destiné à montrer l'importance numérique et institutionnelle croissante du corps enseignant laïque et de ses écoles de formation.

Le deuxième chapitre, intitulé « Préludes à l'émergence d'un nouveau savoir enseignant (1935-1953) », met en place les principaux éléments de l'analyse du savoir enseignant qui va se développer au cours de cette période. Le premier élément concerne l'apparition de la psychologie dans le manuel de Mgr François-Xavier Ross. Pour la première fois, cette discipline crée une certaine brèche dans le savoir enseignant traditionnel : elle prélude à la naissance de la psychologie positive et à la découverte du personnage de l'enfant comme modèle central de la pédagogie nouvelle et active qui s'imposera par la suite.

En fait, selon Mellouki, la psychologie constitue en quelque sorte le nouveau paradigme idéologique du savoir enseignant ; en s'alliant à la pédagogie, elle promeut un ordre de connaissances profanes susceptibles de se traduire en compétences et en actes techniques et pédagogiques. Elle bouleverse les représentations religieuses traditionnelles de l'enfant, qu'elle représente comme un être actif et responsable de son apprentissage. Par le fait même, le rôle du maître s'en trouve changé : il doit être au service de l'enfant, lui-même au centre de l'école.

Un autre élément important concerne le rapport entre la formation générale et la formation pédagogique des futurs maîtres dans les écoles normales. Peu à peu la formation pédagogique se présente comme le centre autour duquel gravite l'apprentissage des normaliens. Le savoir enseignant commence à se constituer en disciplines

relativement autonomes par rapport à la pédagogie générale. Cependant, soulignons que ces changements se font progressivement et sans bouleverser l'idéologie catholique dominante. Ils s'adaptent à elle. Une large part de ce chapitre est consacrée à l'œuvre de Roland Vinette, qui représente l'amalgame des tendances de cette époque et qui contribua de façon décisive à une certaine « psychologisation » de la pédagogie.

Le chapitre 3 analyse l'importante réforme de 1953, consacrée à la situation et à la mission des écoles normales. Cette réforme accentue les changements déjà timidement amorcés au cours de la période étudiée par Hamel. Elle définit l'école normale comme une institution de formation professionnelle. Elle délimite plus précisément le champ des diverses matières : didactique, docimologie, pédagogie, hygiène mentale, enseignement correctif, orientation scolaire. Enfin, conclut Mellouki, la psychologie se voit confirmée dans sa fonction de maître-savoir. Le savoir enseignant perd son caractère unifié, qu'il devait à la doctrine catholique ; il devient plus éclectique et toujours susceptible d'améliorations positives.

Le chapitre 4 expose le contexte social et scolaire qui prélude au grand bouleversement réformiste des années 60. Il s'agit globalement d'un contexte de crise, marqué par la croissance des effectifs scolaires et de la demande sociale d'éducation, ainsi que par le dysfonctionnement du système scolaire en place, incapable de répondre aux nouvelles exigences. Ce dysfonctionnement est analysé par de nouvelles élites laïques, à l'occasion de moments forts qui scandent les années 50, et les solutions, ainsi que les principes qui les fondent commencent à être formulés, mis sur la place publique et débattus.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre analyse le devenir du savoir enseignant à travers la réforme inaugurée par le Rapport Parent. Cette réforme est marquée par la disparition des écoles normales au profit d'une formation universitaire des futurs maîtres. À partir d'une analyse des mémoires soumis à la Commission Parent et de l'écart entre les solutions proposées au problème de la formation des enseignants par les auteurs des mémoires et par les commissaires, l'auteur montre que ce passage entre deux types d'institutions est le fruit d'une initiative des commissaires de la Commission Parent et non la réponse à une nécessité sociale ou scolaire portée par des groupes précis, si on exclut quelques groupes universitaires.

171

En ce qui a trait à la formation des maîtres, les grands principes de la réforme sont les suivants : unification des lieux de formation, uniformisation de la formation, hausse de la durée de la formation, augmentation de la spécialisation, établissement d'une période de probation, renouvellement de la pédagogie, responsabilité du ministère de l'Éducation dans la direction et le contrôle de la formation des maîtres. De plus, selon Mellouki, l'idéologie pédagogique qui inspire le Rapport Parent confirme la place centrale de l'enfant et le couronne roi, au service duquel doit se mettre le maître grâce à la pédagogie active.

En définitive, le propos de Mellouki, c'est d'une certaine manière, le changement social, ou plus précisément l'histoire des idées qui ont été porteuses d'un changement éducatif fondamental. Ce changement c'est bien sûr la réforme en éducation des années soixante, l'universitarisation de la formation des maîtres et l'intégration des écoles normales au sein de l'université. Mais c'est surtout, derrière ces réformes de structures et de programmes, l'émergence, le développement dans la lutte et le conflit, puis le triomphe d'une conception du maître, de sa formation et de son rôle. Car, pour Mellouki, tout au long de la période étudiée, deux conceptions du maître, l'une dominante et l'autre émergente, s'affrontent. C'est cette dernière qui l'emportera, grâce aux réformistes et aux révolutionnaires tranquilles.

Quelles sont ces deux conceptions? Selon la première, qualifiée de « traditionnelle », « l'enseignement consistait dans la transmission des connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes à qui le maître devait donner l'exemple d'un homme humble, équilibré, décidé et rigoureux... Cette conception faisait partie d'une philosophie de l'éducation centrée sur la transmission des connaissances et des façons d'être dont le maître devait être porteur. L'enfant y était défini comme un apprenti dont le rôle consistait principalement à répéter le dire et à imiter l'agir du maître... La vérité, ou la connaissance, semblait donnée une fois pour toutes et demeurait inaccessible aux non-initiés. Sur la route du savoir, on craignait le risque de l'errance et, au tournant, l'égarement, la tentation, le mal et le péché qui guettaient l'apprenti. C'est pourquoi le maître devait s'armer des méthodes les plus sûres, celles de la tradition catholique, qui avaient fait leurs preuves au cours de l'histoire. » (p. 296)

La nouvelle et seconde conception du maître et de son rôle est, de l'avis de Mellouki, largement tributaire de la psychologie. Elle se caractérise par un renversement total de perspective : « Avec la nouvelle conception c'est l'enfant et non plus le maître, ni le savoir d'ailleurs, qui prend place au devant de la scène. Ses intérêts doivent être suscités, son attention doit être constamment captée et son expérience personnelle continuellement mise à contribution. Il ne doit pas apprendre sous la contrainte, et sa démarche et son rythme doivent être respectés... Le maître devient un guide qui dirige les pas de son élève, lui prépare une ambiance stimulante, répond à ses questions, s'étonne et s'interroge avec lui, apprend de lui... Cette conception fait partie d'une vision du monde où il n'existe plus de vérité absolue et immuable ni de manière unique pour l'atteindre... Aussi, les finalités de l'éducation doivent-elles être tournées vers la formation d'individus autonomes, libérés du poids du passé et des contraintes de la tradition. L'école deviendra alors un laboratoire où seront expérimentés de nouveaux modes d'apprentissage et de nouvelles manières d'être et d'agir qui feront place à la diversité culturelle et au pluralisme idéologique. » (p. 297)

On le constate à ce qui précède, la psychologie humaniste apparaît pour Mellouki comme centrale dans la nouvelle conception du maître et de son rôle. Par extension, elle se présente comme devant éclairer toutes les facettes de sa formation, voire de

la recherche en éducation. La psychologie apparaît donc comme un élément du noyau dur de l'idéologie réformiste qui en vient à dominer au Québec au cours des années 60.

Il me semble qu'il faut compléter cette analyse en se référant à d'autres courants idéologiques. Je pense notamment à la théorie du capital humain que soutenaient à l'époque des économistes libéraux, comme à toute la pensée sociale axée sur l'égalité des chances et la démocratisation du savoir. À mon avis, c'est parce que ces trois courants de pensée – économique, sociale et de la psychologie humaniste – convergèrent dans une proposition de développement sans précédent des systèmes éducatifs et de rénovation de la pédagogie que des réformes importantes ont vu le jour dans plusieurs pays. Le changement éducatif apparaissait tout à la fois et en même temps comme un excellent investissement économique, une réponse à une forte demande sociale d'égalité et une occasion de mieux prendre en compte l'individu et son potentiel créateur. Cette convergence idéologique (et celle des groupes sociaux porteurs), phénomène somme toute assez rare, explique l'extraordinaire force de mobilisation de l'idéologie réformiste de l'époque et son côté « rouleau compresseur », emportant dans un temps record des structures centenaires dont plus d'un s'étonnèrent par la suite de leur faible résistance! En d'autres termes, Mellouki a raison d'insister sur l'importance de la psychologie dans la nouvelle conception du maître, de l'élève et de l'apprentissage. Cela cependant n'explique pas totalement le changement de paradigme survenu. Pour se faire, il faut, à mon avis, tenir compte, si l'on se situe sur le terrain de l'analyse idéologique, d'une convergence assez unique, d'un consensus fort entre les tenants du développement économique, de la démocratisation sociale et culturelle et du développement intégral des individus. Le Rapport Parent articulera ce consensus et s'en réclamera avec efficacité. Avec le recul, cette convergence est d'autant plus frappante qu'elle a disparu de la scène éducative de cette fin de siècle.

Un dernier commentaire. Pour tout lecteur intéressé, l'analyse que fait Mellouki de la décision portant sur la disparition/intégration des écoles normales à l'université est révélatrice. On apprend que cette décision est celle de la Commission Parent, qu'elle n'était pas réclamée par l'ensemble des groupes d'intérêt en éducation, et qu'elle a surpris plusieurs acteurs qui croyaient que les réformes alors en cours dans les écoles normales – regroupement ou fermeture des petites institutions, changement des programmes de 1953, une formation professionnelle ouverte aux méthodes actives, etc. – permettraient à celles-ci de jouer un rôle de premier plan dans le nouveau système éducatif, tout en rehaussant les études et le personnel enseignant au niveau de l'université, sans cependant tomber sous la tutelle des universités. Mellouki a, à mon sens, raison de souligner la contingence de cette décision et du processus qui y a conduit. Les choses auraient pu en effet se passer autrement. En même temps, il y a une logique ici à l'œuvre, logique idéologique et pragmatique dont Mellouki rend bien compte.

Trois composantes de cette logique menant à la décision me semble importantes. Tout d'abord, l'insertion dans le contexte nord-américain où l'universitarisation de la formation des maîtres était réalisée ou en voie de l'être, sans oublier le système universitaire de formation des maîtres des anglo-protestants québécois déjà en vigueur à l'époque. Ensuite, une volonté de marquer une rupture symbolique avec le passé et un système de formation trop longtemps associé à l'Église et à sa hiérarchie. Enfin, je ce que j'appellerais un pari sur l'avenir.

En effet, je crois que la Commission Parent, tout en tenant compte des tendances nord-américaines à l'époque, tendances poussant à l'universitarisation de la formation des maîtres, a en quelque sorte pris un pari sur l'avenir, pari lié à la conciliation de deux principes partiellement contradictoires. À tort ou à raison, sa perception des écoles normales n'était pas très positive, ni sur le plan de la formation dans les matières, ni sur celui de la formation professionnelle, trop « moralisante, conformiste et traditionnelle »; par ailleurs, si elle reconnaissait la nécessité d'impliquer l'université dans la préparation des maîtres, elle voulait accorder au ministère de l'Éducation – dont elle est, ne l'oublions pas, le créateur! – un rôle considérable en formation des maîtres. En effet, parmi les principes du nouveau système de formation des maîtres mis de l'avant par la Commission Parent, celui de la responsabilité du ministère de l'Éducation est clairement formulé : aux yeux de la Commission Parent, le ministère doit assumer la direction et le contrôle de la formation des maîtres en concertation avec le Conseil supérieur de l'éducation et les représentants des milieux de l'éducation; il est responsable de la détermination des besoins en maîtres et des normes de qualification, de la durée de la formation et du niveau des diplômes requis pour l'enseignement à l'un ou l'autre degrés scolaires; il reconnaît les programmes, leurs composantes théoriques et pratiques, et délivre les brevets d'enseignement. Bref, il est, à toutes fins pratiques, l'équivalent fonctionnel d'une corporation professionnelle et, à ce titre, intervient dans le domaine de la formation des maîtres. Ce domaine, s'il est désormais « confié » aux universités, sera donc fortement influencé et coordonné par le ministère de l'Éducation. Le pari sur l'avenir était donc que du dialogue entre ces deux institutions – l'université, à qui il revient de développer des programmes de formation et une recherche pédagogique de nature à soutenir un renouveau de l'enseignement dispensé dans les écoles, et le ministère de l'Éducation, responsable de la qualité de l'éducation – émergerait un système de formation des maîtres mieux adapté aux exigences de l'époque, à même de contribuer efficacement à la valorisation professionnelle des enseignants et au renouveau de la pédagogie et de l'éducation en général. Dit autrement, les universités d'ici, comme celles du reste de l'Amérique, voire du Québec anglophone, sont en mesure de donner une meilleure formation que les écoles normales, notamment dans les disciplines d'enseignement; elles doivent cependant développer une formation pédagogique et une recherche éducative pertinente pour la réforme éducative souhaitée; elles doivent donc prendre au sérieux la formation des maîtres; le ministère de l'Éducation, qui a un rôle important à jouer dans ce domaine, verra à ce qu'elles répandent aux attentes de la profession. Ce pari est donc un pari sur la com-

plexité, la dialectique et les tensions entre l'université et le ministère de l'Éducation. L'histoire qui suivra, et particulièrement, l'histoire récente, apportent, comme on dit, de l'eau au moulin de cette interprétation.

Dans *Le déracinement des écoles normales*, T. Hamel donne la parole aux acteurs impliqués à la fin des années 60 dans la transformation du système de formation des maîtres du Québec. Elle a collecté et analysé 152 récits autobiographiques, produits par trois sous-groupes d'acteurs : 23 professeurs d'écoles normales intégrés à l'université (15 %), 121 professeurs non-intégrés à l'université (80 %) et 8 professeurs déjà en poste à l'université au moment du transfert de la formation (5 %). Les producteurs de récits étaient âgés entre 49 et 89 ans, 83 % étaient des femmes et 86 % des religieux(es).

L'analyse du discours des acteurs est précédée de deux chapitres consacrés à l'histoire de la formation des maîtres des années 50 et 60. Ces chapitres sont très intéressants : on constate qu'à cette époque, les écoles normales connaissaient des changements importants : une croissance des clientèles et des institutions, de nouveaux programmes, des regroupements des petites institutions, le développement d'une formation des maîtres pour l'ordre secondaire, la mise sur pied d'une Fédération des écoles normales, vouée à leur défense et promotion, etc. ; on constate aussi que cette effervescence ne put prévenir leur disparition/intégration à l'université. Tout se passe comme si plus on s'efforce de montrer qu'on est en mesure de s'adapter et de changer, moins on prévient l'inéluctable, c'est-à-dire la disparition ! Peut-être est-ce parce que l'on évolue tardivement et que l'essentiel du mouvement réformiste échappe au contrôle des écoles normales et de ceux qui les dirigent et animent.

Le reste de l'ouvrage donne la parole aux anciens professeurs d'écoles normales et analyse leur vision de la réforme, et des changements dans le domaine de la formation des maîtres. Il documente aussi le parcours personnel de ces formateurs. Comme il s'agit pour la très grande majorité de religieuses, on apprend que la plupart ont été conviées à d'autres fonctions au sein de leurs communautés religieuses, soit dans des écoles primaires ou secondaires privées sous leur contrôle, soit à d'autres tâches dans un contexte où, rappelons-le, les communautés connaissaient à l'époque une sérieuse crise de recrutement, voire d'abandons.

175

■ L'ouvrage collectif sous la responsabilité de J.-J. Jolois et R. Piquette, *La Formation des maîtres et la Révolution Tranquille*, rassemble les points de vue d'un groupe de professeurs d'école normale, laïcs et clercs, intégrés à l'université. Parmi eux, Roland Vinette, dont T. Hamel et M. Mellouki ont analysé l'œuvre et la contribution à l'histoire de la formation des maîtres au Québec. Jeunes de carrière au cours des années 40 et 50, ils ont pour la plupart animé le vent de réforme au sein des écoles normales, et notamment au sein des écoles normales d'État. À les lire, on comprend qu'ils auraient souhaité continuer à changer des choses, mais à l'intérieur du cadre institutionnel normalien ; ils ne se sont jamais perçus comme des agents du statu quo ;

ils auraient peut-être aimé être parmi les alliés des réformateurs de la Commission Parent, renforçant ainsi le rôle et le statut des écoles normales au sein du nouveau système d'éducation. Dans le langage de l'analyse politique, on dirait aujourd'hui qu'ils ont été doublés sur leur aile réformiste ! Ils ont été intégrés à l'université, y complétant des carrières honorables, bon nombre d'entre eux ne trouvant pas cependant dans le cadre universitaire le contexte idéal souhaité pour la formation des maîtres.

La question que l'ensemble des collaborateurs de cet ouvrage pose est celle-ci : le changement social – par ailleurs rendu nécessaire à cause de certaines évolutions incontournables – est-il mieux assuré lorsqu'on assure une certaine continuité avec le passé ou lorsqu'on opère une rupture radicale avec la tradition ? Au cœur de tout débat sur le changement, cette question ne connaît pas de réponse théorique définitive et universelle. La réponse des auteurs du livre, pour des raisons évidentes, penche du côté du changement dans la continuité, alors que le Rapport Parent opta pour le changement accompagné d'une certaine rupture. À mon sens, la volonté de séculariser et décléricaliser l'éducation et constituer un véritable système d'éducation public sous la responsabilité de l'État, sépare les deux points de vue et les deux groupes, de même que le sentiment que cela était prioritaire et en quelque sorte préalable à tout le reste. La rupture, elle est là.

CONCLUSION

Voilà plus de 25 ans que la formation des maîtres relève des universités. Les travaux historiques dont il a été ici question informent de l'évolution de la formation des maîtres, de sa naissance jusqu'à son entrée en contexte universitaire. Cette plus récente étape de l'histoire de la formation des maîtres reste à faire. Par ailleurs, l'histoire dont il a été question dans ce texte pourrait être analysée dans le cadre des approches dites de la convergence et de la généralisation des formes et des contenus éducatifs, ainsi que de la mondialisation des innovations et des politiques éducatives (Nóvoa, 1995 (1)). Elle pourrait illustrer « une » stratégie d'appropriation nationale d'évolutions mondiales en matière d'éducation. En effet, le Québec des années 60 est intéressant : à la périphérie des États-Unis et de l'Europe, tout en appartenant au monde « développé », il émerge de la seconde guerre mondiale avec un système éducatif que ses élites intellectuelles représentent comme étant d'« Ancien Régime » (notamment, par les collèges classiques privés et le Ratio Studiorum des Jésuites) et de « Vieille Europe » – la scolarisation primaire de masse est toujours alors un objectif à atteindre –. L'Autre européen, et notamment celui de tradition catholique, servira donc à caractériser le retard accumulé. Dès lors, il est aisé de comprendre que pour ces élites, la modernité et le progrès ont souvent un visage

1 - A. Nóvoa, « Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte », *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, Caen, France, 1995, n° 2-3, pp. 9-61.

anglo-américain, là où la scolarité, dans ses aspects quantitatifs, a le plus rapidement progressé au 20^e siècle. L'Autre anglo-américain (aussi canadien-anglais et anglo-québécois) servira donc à montrer le chemin à parcourir. Il y aurait des nuances à formuler au sujet de cette caractérisation des deux « Autres », mais elle n'en demeure pas moins valable dans ces grandes lignes. Notamment dans le domaine de la formation des maîtres, la période d'après-guerre étant celle où se généralise en Amérique du Nord les facultés et départements de sciences de l'éducation, responsables de la formation initiale et continue des maîtres, ainsi que du développement de la recherche en éducation. Les historiens de l'éducation et les comparatistes qui souhaitent construire une socio-histoire de l'éducation qui tienne compte du va-et-vient entre le « local » et le « global », des évolutions mondiales et de leur appropriation locale, et des processus transculturels de diffusion et de réception d'innovation éducative, ont dans le champ de la formation des maîtres et son histoire depuis la fin de la seconde guerre mondiale un domaine d'étude à la fois des plus intéressants et à ce jour peu fouillé (à l'exception, à notre connaissance, des travaux récents de Judge et al., 1994 (2).

Claude LESSARD
Université de Montréal

COLARDYN D. (1996). – *La gestion des compétences*. Paris : PUF. 228 p.

Sous le titre « La gestion des compétences », Danielle Colardyn, administrateur à l'OCDE, traite principalement des acquisitions que permet l'exercice professionnel et de leur évaluation en vue d'une reconnaissance officielle. Cette reconnaissance, si possible intégrée au contenu des diplômes, devrait faciliter la résolution des problèmes de mobilité professionnelle (passage d'une entreprise à une autre, changement d'activité professionnelle, promotion), de reprise d'études (alternance entre l'expérience professionnelle et la formation académique au cours de la vie), de construction de parcours de formation nécessitant des passages d'un établissement à un autre ou d'un pays à un autre.

Une partie importante de l'ouvrage est consacrée à la présentation comparée de l'expérience de sept pays dont la France, l'Allemagne, l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni, le Japon, les États-Unis. Pour chacun de ces pays on s'intéresse à la production des qualifications, à la transférabilité, à la visibilité, à la portabilité des compétences.

2 - H. Judge, M. Lemosse, L. Paine & M. Sedlak, *The University and the Teachers, France, The United States, England*, Oxford Studies in Comparative Education, 1994, vol. 4 (1/2).

Sous le terme « production des qualifications » l'auteur décrit les spécificités des différents systèmes de formation (formations initiale et continue, formations générale et professionnelle) et leur articulation pour la qualification et l'adaptation professionnelle. La documentation de l'auteur est riche et condensée. Les pratiques d'évaluation et de reconnaissance des qualifications et des compétences constituent le thème central de la comparaison. La notion de « qualification » renvoie aux capacités acquises, reconnues par l'appareil éducatif formel et sanctionnées par des diplômes. La notion de compétence renvoie quant à elle à des capacités démontrées par des preuves puisées dans la vie sociale et professionnelle, dans et hors de l'école. L'auteur montre la nécessité d'établir des passages entre ces deux domaines.

La comparaison des pratiques d'évaluation des différents pays s'organise autour des trois critères : « transférabilité », « visibilité », « portabilité ». La transférabilité au sein du système éducatif concerne la possibilité de trouver des passerelles et des continuités entre les différentes formes et les différents niveaux de formation. La visibilité pour les entreprises concerne la valeur sociale de la certification et l'implication des partenaires sociaux dans la conception et la validation des acquis. La portabilité sur le marché du travail concerne la valeur économique de la certification.

On trouvera dans la première partie de l'ouvrage les justifications d'une approche comparée des pratiques de reconnaissance des qualifications et des compétences. L'auteur s'emploie fort utilement à dégager les principales caractéristiques méthodologiques d'une telle approche, autour de quelques notions clés. Elle se heurte inévitablement aux problèmes du langage tels qu'ils apparaissent dans la diversité des définitions, le cas le plus typique étant celui du sens à donner au terme « compétence ». De ce point de vue, l'ouvrage apporte une contribution nouvelle au débat sur les « compétences » largement engagé dans les sciences humaines et sociales. Au delà des querelles de définitions, l'auteur reconnaît l'importance d'une interrogation sur les spécificités culturelles et les philosophies éducatives qui sous-tendent les usages du langage et déterminent l'organisation et le fonctionnement des systèmes d'enseignement et de certification. Cette piste de réflexion posée n'a cependant pas donné lieu à une véritable interrogation sur « le sens » des différences mises en évidence dans les comparaisons internationales.

Considérant qu'un travail en commun sur les qualifications et les compétences s'avère nécessaire, l'auteur présente, dans une troisième partie, une solution possible aux problèmes d'organisation de ce travail consistant dans la création d'une commission extérieure aux ministères (de l'Éducation, du Travail), composée de l'ensemble des partenaires et acteurs de la formation (formel, non formel, et commercial). Appelée commission d'« homologation », elle aurait pour fonction d'être l'interface entre les différents systèmes concernés, soit à l'intérieur d'un même pays (dispositif formel d'enseignement ou de la formation non formelle, formation initiale et formation continue), soit entre pays. Des expériences présentées par l'auteur justifient cette proposition. Cette forme de rationalisation pourrait présenter des

avantages divers, parmi lesquels celui de la transparence de l'offre d'éducation et de formation. En outre, elle offrirait une garantie du développement pluraliste de l'enseignement et de la formation. Enfin, cette commission servirait en quelque sorte de garantie de la valeur des acquisitions quels que soient les lieux et occasions d'acquisition.

Il s'agit de perspectives d'avenir mais le débat est ouvert. Il paraît concerner essentiellement les politiques et le marché de la formation mais les pédagogues ne devraient pas s'en désintéresser. C'est peut-être ce qui justifie la présence de l'ouvrage dans une collection de pédagogie. Trois interrogations demeurent de ce point de vue.

- La première tient à la notion de compétence associée à celle de gestion. Quel est l'« objet » de la gestion ? Peut-on considérer les compétences humaines indépendamment des sujets qui les portent et les expriment et des circonstances (éphémères) dans lesquelles elles sont reconnues et énoncées ? Autrement dit, la notion de compétences a-t-elle une réalité en soi, en quelque sorte objectivable, ou s'agit-il d'une façon de parler des caractéristiques de l'homme en situation dont il faudrait tester la stabilité, l'utilité et la validité quant aux usages que l'on veut en faire.
- La seconde concerne le sens que l'on peut donner aux concepts de « savoir » et d'« acquis » et les modalités de leur évaluation. S'il existe des pratiques permettant d'évaluer les acquis de formation (par référence à des programmes), l'évaluation des acquis de l'expérience pose problème, et l'on ne peut guère compter sur les pratiques d'évaluation des entreprises pour avancer, du moins si l'on en croit les enquêtes sur le sujet. Faute d'indicateurs fiables (de preuves d'acquis) la tentation sera grande de confondre « occasions » d'expérience et « acquis » d'expérience. Le problème de la gestion des compétences et des acquis ne peut pas être seulement considéré sous un angle technique. Il implique en amont une théorisation des apprentissages.
- Si la création d'une commission d'homologation est présentée comme une solution passible on peut se demander s'il n'existe pas d'autres solutions moins technocratiques et plus proches des réalités culturelles, pédagogiques et partenariales locales. Autrement dit, faut-il établir autoritairement les passerelles et les continuités que requiert la gestion de la mobilité ou permettre une mise en œuvre de la reconnaissance des compétences dans des espaces éducatifs de proximité où cette reconnaissance a du sens et constitue un atout pour les personnes et les organisations ?

Jacques AUBRET
Université de Lille 3

NIMIER Jacques (1996). – *La formation psychologique des enseignants*. Paris : ESF. 221 p.

L'ouvrage que nous propose Jacques Nimier aborde la description du contenu et du déroulement des stages consacrés à la formation psychologique des enseignants, qu'il a eu l'occasion de lancer et d'animer dans l'Académie de Reims. La collection, dans laquelle ce travail est présenté, amène à aborder, d'une part, le contenu théorique, d'autre part, les exercices qui sont proposés durant le déroulement des séances.

La partie « Connaissance du problème » (135 pages) est présentée sous forme de six « exposés » dont on peut dire que le premier, le deuxième et le sixième s'adressent davantage à des lecteurs qui se destinent à l'animation de tels stages qu'à de simples participants. Sans doute y a-t-il des éléments qui peuvent s'adresser à tout enseignant. On pense en particulier à l'explicitation du « modèle de fonctionnement de la personne » comme base de compréhension de ce qu'est la « transmission des connaissances ». Ce premier exposé souligne, me semble-t-il avec raison, l'importance d'une formation psychologique à l'intention d'enseignants confrontés aux problèmes des difficultés d'apprentissage des élèves, conduisant à l'échec scolaire et aux manifestations de violence à l'école.

Il fait bien la différence entre une formation psychologique, qui est acquisition de connaissances, et une formation psychologique qui est évolution de la personne, de ses représentations de son environnement comme d'elle-même.

180

Les trois axes de formation, qui donnent lieu chacun à un exposé, portent sur la construction des connaissances, l'écoute de soi, l'écoute de l'autre, l'interaction dans les relations. L'auteur nous présente les principales idées qui ont fait l'objet des apports conceptuels développés durant les stages qu'il a animés. Ces présentations sont particulièrement intéressantes. Elles vont à l'essentiel mais on regrette qu'elles ne soient pas développées davantage à l'intention du lecteur qui n'aurait pas eu l'occasion de suivre un tel stage. On retrouve, à l'occasion de chacun des axes de formation, le souci de la prise en compte de l'élève – comme du professeur – dans sa globalité, c'est-à-dire d'un point de vue cognitif aussi bien qu'affectif. Ici, l'affectivité est prise dans son sens large et englobe, au-delà des sentiments, les formes de relation à soi-même et aux autres, qui viennent marquer l'histoire de la personne.

La partie « Applications pratiques », à laquelle la partie « Connaissance du problème » renvoie d'ailleurs souvent, décrit douze exercices et en donne le « corrigé ». Il ne s'agit pas de corrigés au sens habituel du terme mais plutôt d'aide pour les formateurs à analyser les productions des participants car, on l'aura compris, il n'y a pas de réponse type, de bonne réponse, dans des exercices de « construction d'un puzzle à deux avec observateurs » (exercice 3) ou de « l'écoute des cinq sens » (exercice 7).

L'ensemble est complété par le plan du déroulement de trois modules de deux jours et demi et par un programme d'auto-formation, qui conduit certainement à une remise en question de ses représentations. Il est difficile de se rendre compte de ce qu'est le déroulement effectif d'un tel stage, dans la mesure où celui-ci, c'est du moins ce que nous supposons, va grandement dépendre des participants, des questions qu'ils abordent, de l'importance des problèmes personnels qui sont les leurs, du temps qui leur est nécessaire pour parvenir à une évolution personnelle significative.

On ne peut que souligner l'intérêt de cet ouvrage qui montre bien ce que peut être la formation psychologique des enseignants. À la lecture, on s'interroge pourtant sur ce que sont les réactions des participants à des situations aussi inhabituelles, sur ce que doivent être les qualités des formateurs, des « thérapeutes », dont on nous dit qu'ils interviennent toujours en co-animation. Car on saisit que, prendre en compte l'ensemble de la personne, revient à passer constamment du plan de la pensée au plan du sentiment, au plan de l'équilibre général de la personne.

Le texte mentionne la nécessité du volontariat dans la participation à de telles formations. Cela semble être une précaution minimale. On peut d'ailleurs se demander si les problèmes psychologiques rencontrés dans le milieu scolaire sont d'abord dus à ce milieu ou d'abord à une fragilité du sujet, qui se manifeste peut-être également dans la vie quotidienne, en dehors de l'école. La formation psychologique proposée ici serait alors une forme de thérapie rendue nécessaire par cette constitution dans sa confrontation avec le milieu scolaire. Ce qui nous renvoie naturellement à la question des critères de recrutement des enseignants au début de leur carrière.

Mais au-delà des cas de fragilité dont il vient d'être question, la mise en mots, l'explicitation, qui sont à la base de ces formations, devraient certainement faire partie de la formation initiale des enseignants. Car c'est à un nouveau métier qu'il s'agit aujourd'hui de les préparer, un métier où la recherche de la maturité des élèves ne passe plus seulement par l'aide au développement du savoir, mais aussi par l'aide à l'acquisition d'une lucidité et d'une maîtrise de la dimension affective de ses comportements sociaux, et, pour cela, la formation psychologique, telle qu'elle est envisagée par Jacques Nimier, est indispensable.

Jean BERBAUM
Université Grenoble 2

BRÈVES

HÉDOUX Jacques (1996). – *Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation*. Paris : Éd. Lamarre.

Quel peut être l'apport des recherches et des acquis disciplinaires dans la pratique professionnelle. Cette question fondamentale qui, pour les sciences dures, a depuis longtemps reçu une réponse dominante (la science construit le savoir vrai et donc efficace, le praticien l'applique), réponse d'ailleurs aujourd'hui considérée comme insuffisante, n'a pas, pour les sciences humaines, reçu de réponse stable. Cet ouvrage apporte à sa manière une contribution concrète pour une telle réponse.

Son intention est claire : élaborer à partir de ces sciences un guide méthodologique en formation destiné prioritairement, mais non exclusivement, aux formateurs d'instituts de formation en soins infirmiers. Ses buts pédagogiques le sont aussi : situer les acquis et limites des apports des sciences humaines ; questionner les évidences, stéréotypes et routines professionnelles pour favoriser l'inventivité pédagogique ; inciter à des lectures et des pratiques d'autoformation. Bref, il s'agit de contribuer par l'utilisation des sciences humaines et de l'éducation à l'augmentation de la professionnalité des formateurs et à leur développement professionnel.

Pour cela, trois parties sont proposées. La première introduit la réflexion sur la formation et le pédagogique à partir d'une approche socio-historique des professions, de l'analyse des pratiques comme pratiques sociales de production et enfin à partir des acquis des principales branches des sciences humaines. La seconde partie, plus proprement méthodologique, présente dans le chapitre 4 des pratiques méthodologiques utilisées en formation des adultes (analyse des besoins, modes de travail pédagogique, élaboration de projets, évaluation) et dans le chapitre 5 des méthodologies et techniques de recherche en sciences humaines. Cette partie est animée par l'hypothèse de la transférabilité de ces diverses pratiques méthodologique d'un champ de pratique à l'autre, du champ de la formation des adultes ou de celui des activités de recherches à celui du travail infirmier. La dernière partie traite des productions langagières en formation, qu'il s'agisse des pratiques d'écriture professionnelle, du récit, de la prise de notes, de rapports de stage, de conduite de réunion ou de littérature. Toutes ces parties et chapitres peuvent bien sûr être lus indépendamment, en fonction des besoins.

Certaines rares sciences humaines se sont très fortement ancrées dans des domaines de pratiques. Ainsi la psychologie constitue la principale inspiration des praticiens de nombreux secteurs professionnels, de l'orientation à la rééducation et aux thérapeutiques. La plupart des autres sciences humaines sont beaucoup plus implantées dans l'enseignement et la recherche universitaire que dans d'autres champs. Les

sciences de l'éducation sont dans une situation paradoxale. Leur appellation même pointe un secteur de pratique, l'éducation. Mais ceci est parfois compris étroitement : ce sont des sciences qui s'intéresseraient essentiellement à la scolarité obligatoire. En fait, comme elles étaient ici concurrencées par les établissements de formation des enseignants, on les a laissées s'intéresser à un secteur nouveau et alors peu revendiqué, la formation continue des adultes. Mais dans tous les autres secteurs de l'éducation et de la formation, des formations universitaires aux diverses formations professionnelles supérieures, on n'attend rien d'elles. Le mérite de ce livre est de montrer que sur le secteur précis de la formation des formateurs d'infirmières, mais par transfert sur la formation de formateurs, de nombreux autres secteurs, les sciences humaines et les sciences de l'éducation, peuvent constituer de puissantes sources d'innovation dans les pratiques professionnelles.

R. B.

PERRENOUD Philippe (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. 254 p.

Pourquoi les pratiques enseignantes évoluent-elles si lentement ? Pourquoi les mouvements pédagogiques novateurs et la recherche en éducation, qui accumulent des propositions nouvelles depuis des décennies, ont-ils si peu d'influence ? Pourquoi leur rêve de faire enfin évoluer l'enseignement grâce à une formation des maîtres fortement articulée à la recherche, pourquoi ce « Deus ex machina » de la formation miracle, qui avait repris quelque vigueur au début des IUFM, risque-t-il toujours d'échouer ? Voilà quelques unes des questions qui parcourent l'ouvrage de Philippe Perrenoud.

183

Il reprend neuf textes écrits sur dix ans en des circonstances et sur des objets apparemment divers : les pratiques pédagogiques comme improvisation réglée et comme bricolage ; l'ivresse de la dispersion que connaît l'enseignant face à la diversité des tâches qu'il affronte simultanément ; la conception illusoire de la formation des maîtres comme clef de tout et les moyens d'une conception plus réaliste et néanmoins progressiste ; les avatars de la raison pédagogique ; le rôle de la recherche dans la formation des enseignants et enfin les liens de cette dernière avec la professionnalisation des enseignants.

La diversité de ces textes n'est qu'apparente. D'abord ils traitent tous des enseignants dans leurs pratiques, leur métier et leur formation, faisant pendant à un autre ouvrage « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* », qui a été publié la même année et qui regroupe des travaux de l'auteur sur les élèves. Ensuite, l'ouvrage manifeste l'unité d'un parcours animé par une préoccupation constante : partir de la réalité des pratiques pédagogiques, des gestes réels du métier. L'auteur, préoccupé par l'échec scolaire, a longuement, et de manière assez nouvelle à l'époque, travaillé dans

les classes par observation participante. Il en a notamment tiré un beau livre sur « *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation* ». Il y a incontestablement gagné une connaissance, manifeste dans le livre présent, du quotidien de la vie scolaire, une approche réaliste et frontale des problèmes, qui ne manquera pas de saisir les praticiens. D'un autre côté, ses analyses concrètes et sa prise de distance avec le langage idéaliste des formateurs et des chercheurs inciteront ceux-ci à acquérir une vision plus réaliste de l'école et de leur action.

R. B.

NOUS AVONS REÇU

ALTET Marguerite (1997). – *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF. 126 p.

BERTRAND Yves, VALOIS Paul, JUTRAS France (1997). – *L'écologie à l'école*. Paris : PUF. 218 p.

BOUMARD Patrick (1996). – *Celestin Freinet*. Paris : PUF. 126 p.

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean (1997). – *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF. 222 p.

COMPÈRE Marie-Madeleine (1995). – *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris : INRP et Peter Lang. 296 p.

CONSIDÈRE Syvie, GRISELIN Madeleine, SAVOYE Françoise (1996). – *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieu urbain et rural*. Paris : A. Colin. 142 p.

DAVID Jacques, PLANE Sylvie (1996). – *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris : PUF. 227 p.

DURAND Marc (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF. 230 p.

DUTHEIL Catherine (1996). – *Enfants d'ouvriers et mathématiques? Les apprentissages à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan. 161 p.

FILIAIRE Jacques (1996). – *L'école en Europe*. Paris : La documentation française. 207 p.

GAILLOT Bernard-André. – *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF. 291 p.

LAHIRE Bernard (1997). – *Les manières d'étudier*. Paris : Observatoire de la vie étudiante, La documentation française. 175 p.

LENOIR Yves, LAFOREST Mario (1996). – *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences*. Sherbrooke : Éd. du CRP.

LESSARD Claude, TARDIF Maurice (1996). – *La profession enseignante au Québec, 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal : Presses Universitaires de l'Université de Montréal. 323 p.

MAROT Jean-Claude, DARNIGE Anne (1996). – *La téléformation*. Paris : PUF. 126 p.

MOUGNOTTE Alain (1996). – *L'école de la République*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 143 P.

PARIAT Marcel, TERDJMAN Élise (1996). – *La formation pour et par le travail*. Paris : Nathan. 271 p.

PATY Dominique (1996). – *12 collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La documentation française. 280 p.

PERRENOUD Philippe (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF. 198 p.

REGUER Laurent (1996). – *Le système éducatif des Pays-Bas*. Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques. 90 p.



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

DIX ANNÉES DE TRAVAUX DE RECHERCHE EN ÉVALUATION : QUELLES LIGNES DE FORCE ? QUELLES PERSPECTIVES ?

Dixième colloque de l'ADMEE, organisé par le Groupe de recherche sur l'évaluation de l'ingénierie de la formation (GREIF, UFR Sciences de l'homme et la société, Département des sciences de l'éducation) à Grenoble (1) les 18, 19 et 20 septembre 1996.

Cette manifestation a accueilli plus de 350 participants européens et nord-américains venant d'horizons divers : membres de l'ADMEE, chercheurs en et sur l'évaluation, étudiants et chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs et enseignants, formateurs d'enseignants et de formateurs, inspecteurs, responsables d'établissements de formations, responsables institutionnels.

187

Orientations

Il s'agissait de réunir de manière la plus large possible les chercheurs et les équipes de recherche travaillant sur l'évaluation afin de réfléchir, à partir d'un inventaire des travaux produits dans ce domaine pendant la dernière décennie, sur les lignes de forces et les pistes de nouvelles investigations. C'était également l'occasion de donner la parole aux professionnels et aux praticiens dans le cadre des ateliers « innovations et pratiques en évaluation », en sollicitant d'eux l'expression des rapports

1 - Département des sciences de l'éducation, 251, avenue Centrale - Domaine universitaire de Saint-Martin d'Hères. BP 38046 Grenoble Cedex 9. Tél. : 0476825624.

qu'ils entretiennent avec la recherche dans ce domaine. Les organismes nationaux et internationaux dont la fonction est d'évaluer les systèmes éducatifs ont été invités à présenter leurs ressources et leurs résultats.

Les thèmes

Dans la conférence introductive au colloque et intitulée « Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation », J. Cardinet et D. Laveault ont relevé quelques tendances générales caractérisant les démarches d'évaluation de 1996 par opposition à celles de 1986. Ils ont tout d'abord développé « le rôle des sujets en évaluation » en mettant en évidence que l'évaluation des apprentissages comme des institutions, apparaît de plus en plus comme un processus de communication entre « sujets » et que de ce fait, la démarche de l'évaluateur est fondamentalement la même dans ces deux domaines.

Puis, ils ont par ailleurs souligné, à partir des travaux nord-américains, l'importance de la dynamique individuelle et sociale de communication suscitée par l'évaluation pour faciliter les processus adaptatifs et obtenir ainsi davantage de « validité systémique ».

Après cette conférence récapitulative sur les travaux de recherche en évaluation, le colloque s'est articulé autour de trois thèmes : les apports des sciences sociales, les objets d'études, les méthodes et choix de recherche. Pour chacun de ces thèmes, quatre types de séances de travail ont été mises en place :

- des conférences visant à présenter l'étendue des travaux dans les différents thèmes,
- des ateliers où les communicants présentaient leurs travaux soumis à débat,
- les tables rondes destinées à engager les discussions à propos de l'évaluation de l'enseignement supérieur, des politiques d'évaluation des grandes institutions nationales et internationales et des rapports entre recherche et évaluation,
- des ateliers « pratiques et innovations en évaluation ».

Quelques lignes de force apparues lors des travaux

De la conférence de synthèse réalisée par Gérard Figari, ont pu être dégagées les lignes de force suivantes.

■ **Les apports des sciences sociales à l'évaluation** ont couvert des champs aussi variés que la philosophie, la psychologie, l'économie, la gestion et les sciences politiques.

- Dans l'atelier *philosophie*, on s'est intéressé à l'articulation du psychique et du social dans la pratique du contrôle de la notation scolaire à travers la dimension imaginaire ainsi qu'au paradigme de la valeur dans l'évaluation.

- Quant au rapport *psychologie-évaluation*, plusieurs pistes ont été ouvertes. D'un point de vue méthodologique, la psychologie sociale permet de fournir des outils (méthodes et concepts), pour une évaluation indirecte d'expériences ainsi que des indications pour l'évaluation de structures organisationnelles. À partir des travaux sur l'attribution, on s'est demandé si un jugement peut avoir de la valeur parce qu'il est dérivable ou parce qu'il est socialement utile.

En d'autres termes, par cette approche, l'interrogation a porté sur la validité et la fiabilité de l'évaluation scolaire et des interprétations émises par les enseignants évaluateurs.

- Les apports de *l'économie, de la gestion et des sciences politiques* à l'évaluation amènent les chercheurs à s'interroger sur l'employabilité comme un indicateur d'efficacité et sur la notion de rentabilité en éducation. L'évaluation prédictive a suggéré que le futur semble s'organiser autour d'évolutions plus ou moins contradictoires comme la flexibilité du travail et de l'emploi, le dualisme, la reproduction sociale inégalitaire, la croissance ou plus simplement, le grand krach millénariste... La formation et l'éducation seraient parties prenantes de ces évolutions possibles, et ces dernières peuvent être aussi fondatrices des critères qui serviront à en mesurer le rôle social.

■ **Les objets d'études** analysés (les apprentissages, les établissements, les politiques publiques, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle) ont permis de connaître les orientations de recherche ainsi que les préoccupations méthodologiques actuelles en ce qui les concerne.

- Les communications de l'atelier *apprentissage* ont présenté des recherches traitant de thèmes aussi variés que les apprentissages comme outils de formation (on peut citer par exemple « autoéval », un didacticiel pour instrumenter la métacognition ou bien le mémoire professionnel en tant qu'outil de formation et de validation par alternance) et les apprentissages comme objets d'évaluation (la production orale dans l'apprentissage des langues vivantes, le travail de réécriture et la lecture au collègue).

- L'atelier *établissements* était orienté d'une part vers l'étude des opinions des chefs d'établissement et des professeurs face à une évaluation nationale des établissements et d'autre part vers l'étude des conditions qui favoriseraient le développement d'une « culture de l'évaluation » dans l'éducation nationale.

- On retiendra de l'évaluation des *politiques publiques* une tentative d'institutionnalisation, en France et à l'étranger, en étudiant comment l'évaluation peut être utile à la décision. En effet, le monde politique, s'intéressant à l'éducation, a donc des jugements, des référents sur les orientations à donner aux objectifs éducatifs. La recherche propose des éléments pour orienter les réformes.

- Les recherches concernant *l'enseignement supérieur* tentent de mettre au point des outils pouvant procurer une mesure objective de ce qu'apprennent les étudiants et de la façon avec laquelle ils l'apprennent.

- L'atelier *évaluation de la formation professionnelle* a permis, par exemple, de présenter les travaux mis en œuvre par le programme européen « NOW » consacré à l'étude des dispositifs de formation à l'aide à domicile en Europe.

■ **Les communications mettant en valeur les méthodes** ont été regroupées autour des thèmes suivants : évaluation et référentiel, quantitatif et qualitatif, modèles de recherche en évaluation et méthodes alternatives.

- La référentialisation, démarche développée dans l'atelier *évaluation et référentiel*, a montré la pertinence d'un cadre théorique et d'une méthode pour évaluer les dispositifs d'éducation.

- Doit-on s'en tenir à une seule approche quantitative ou qualitative ? La tendance actuelle semblerait favoriser un rapprochement des deux. On constate un affinement des méthodes quantitatives, une sophistication grandissante des techniques ainsi qu'une interrogation forte sur la valeur et sur la dimension qualitative qui précède l'utilisation de ces méthodes sophistiquées.

- Deux modèles ont été développés dans l'atelier *modèles de la recherche en évaluation*. Le premier était l'autoévaluation comme facteur de transformation des conceptions et des pratiques pédagogiques ; le second concernait l'approche prescriptive en cours de formation.

- Dans l'atelier *méthodes alternatives*, on a tenté d'identifier un nouveau modèle de la communication, l'entretien complexe de recherche ainsi que l'évaluation analogique en exploitant les principes logiques et heuristiques de l'analogie.

Contrepoint

Cet exercice a été proposé à Jacques Ardoino. On peut retenir de son intervention que tout un pan de la recherche canonique ou classique est axé sur la supériorité incontestable de la preuve. Dans les sciences humaines, l'évaluation apparaît comme paradoxale dans la mesure où elle se placerait sous le signe du témoignage, et d'autre part, elle voudrait donner du sens, produire du sens quand on la prend comme outil. Dans son intervention, trois temps ont été repérés.

1. Dans un premier temps, l'évaluation est considérée comme instrument. Dans une telle optique, ce sont des procédures qui seront éventuellement rationalisées en vue de leur optimisation.

La référence a des normes absolues, relatives, sociales... est prééminente. L'évaluation ne se distingue pas vraiment du contrôle.

2. Pour le second temps, l'évaluation est conçue comme une démarche, comme un cheminement, inscrits dans une durée. La temporalité reste indissociable de l'évaluation. Avant tout, nous avons à faire à des processus. L'évaluation apparaît comme un phénomène complexe mettant en jeu plusieurs acteurs, et cela suppose une approche pluriréférentielle.

3. Dans le troisième temps, la question de l'évaluation se pose en terme d'éthique et non seulement de déontologie. En effet, les représentations de l'évaluation ont évolué de réflexions critiques vers des préoccupations praxéologiques, pour arriver à l'heure actuelle à une questionnement philosophique.

Perspectives

Il a été confié à Guy Berger la tâche de terminer les travaux sur l'ouverture vers de nouvelles perspectives dans le champ de l'évaluation. Six points ont été mis en avant.

1. La première perspective est celle d'une analyse sociologique. Les pratiques évaluatives peuvent être considérées comme des conduites stratégiques, ce qui nous oblige à nous interroger sur les enjeux de l'évaluation, sur les groupes sociaux qui participent à cette évaluation ainsi que sur les rapports de pouvoir. L'évaluation apparaît comme l'outil de rationalisation de l'action.

2. Dans le champ d'une psychologie sociale, il apparaît qu'il y ait un rapport étroit entre l'évaluation de soi et l'évaluation d'autrui. L'évaluation renvoie au champ du désir, dans lesquels les déterminants affectifs jouent un rôle dans la construction d'outil pour évaluer. À travers l'évaluation, une tentative pour unifier les paradigmes de la science avec les paradigmes de l'action est envisagée.

3. Des nouveaux objets ont semblé émerger de ce colloque. Tout d'abord, comme l'a évoqué Jacques Ardoino, l'évaluation peut être cognitive, et cette référence à la réflexivité marque un retour à la philosophie. Comme autre objet, Habermas définit la fonction des sciences sociales et humaines en montrant qu'elles contribuent à la capacité des gens de définir leur propre identité à l'intérieur d'une intersubjectivité et de se découvrir comme sujets, qui eux-mêmes ne peuvent pas se connaître. Ceci nous amène au quatrième point, « la dimension éthique ».

4. Cette émergence de la dimension éthique a conduit les chercheurs à un changement au niveau des paradigmes considérés selon deux axes. D'une part, le double souci de l'efficacité et de la scientificité, et d'autre part, la construction des identités mettent en évidence la nécessaire pluriréférentialité. Évaluer, c'est à la fois prendre le parti de celui qu'on évalue, prendre le parti de celui qui est le commanditaire de l'évaluation et se situer dans le cadre de l'action. D'autre part, à travers un certain nombre de communications apparaît un nouveau paradigme, celui de la reconnaissance de la complexité.

5. Le cinquième point concernant l'évaluation comme moyen de communication permet de soulever un certain nombre de questions : y a-t-il une dissociation inconsciente de phénomènes de l'évaluation par une pédagogisation extrême, qui a son intérêt sur le plan de la démarche éducative mais qui pourrait être discutable lorsqu'il s'agit de jugement social ?

6. Le sixième point est une réflexion sur le titre même de l'ADMEE. Lorsqu'il y a dix ans, on parlait de développement, il s'agissait bien de croissance et de progrès, il s'agissait bien d'augmenter la crédibilité des pratiques d'évaluation et d'en accroître le statut social. Face à la raréfaction des ressources, au moment où se développe la demande éducative, on cherche à améliorer les méthodes d'évaluation en les rationalisant. De même, la raréfaction du travail oblige l'individu à se constituer comme seul acteur-auteur de son parcours, d'où l'apparition de l'employabilité comme critère ainsi que l'émergence de la notion de compétence.

En conclusion, Guy Berger souligne à quel point l'évaluation est bien une pratique sociale, c'est-à-dire, qu'à tout moment et à tout instant l'évaluation est largement déterminée et induite par les contextes économiques et sociaux. Nous sommes en train de changer de paradigme pas simplement par l'évolution interne des connaissances mais aussi par le fait de transformations profondes de la société.

Aujourd'hui, le problème qui nous est posé concerne les outils, les méthodes, les instruments. Ils fonctionnent dans un certain contexte, dans une certaine perspective et par rapport à un certain paradigme.

Véronique BARTHELEMY, Manuel VALVERDE
Département des sciences de l'éducation
Université Pierre Mendès France, Grenoble

PROCHAINES RENCONTRES

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

École d'été organisée par le regroupement Inter-IUFM élargi aux IUFM de Lorraine et d'Alsace les 2 et 3 juillet 1997 à Dijon.

Contact : Gilles Baillet, IUFM de Reims, 32, rue Ledru-Rollin - BP 515, 51068 Reims Cedex.

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ : OBSTACLE OU RESSOURCE POUR LES APPRENANTS ET LES PÉDAGOGUES

Colloque organisé par F. Platone (INRP, CRESAS), E. Plaisance (Université de Paris V), J. Biarnes (UFR Lettres et sciences humaines de l'Université de Paris-Nord), G. Brougère (Université de Paris-Nord), à l'INRP, les 18 et 19 novembre 1997. Tél. 01 46 34 90 57.

4^e BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris, les 15, 16, 17, 18 avril 1998 sous la responsabilité de l'APRIEF, avec le concours de sept établissements nationaux : le CIFP, le CNAM, le CNFEPJJ, l'ENESAD, l'ENFA, l'INJEP, l'INRP.

Les communications ou les contributions peuvent revêtir une des formes suivantes : communication de recherche, communication d'innovation, proposition d'affiche, réalisation.

Thèmes abordés :

- violences, cultures, éthiques;
- comment les univers culturels affectent-ils les idées et les pratiques en formation ?
- nouveaux espaces et dispositifs de socialisation, d'orientation et d'apprentissage dans et autour de l'école;
- individualisation de la formation.

Un appel à communications ou à contributions est lancé avant le 14 juillet 1997, date limite de remise des projets. Des informations complémentaires et un forum sont à votre disposition sur le serveur INRP : <http://www.inrp.fr>

Contact : INJEP/Biennale, 9/11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi.
Tél : 01 39 17 26 50; Fax : 01 39 16 80 09; E. mail : biennale@inrp.fr

Appel d'offres

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS UNITÉ ET DIVERSITÉ DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ

Le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE), institué auprès du ministre chargé de la recherche et présidé par le directeur général de la recherche et de la technologie, lance un appel d'offres ouvert à des équipes œuvrant dans les disciplines de didactique, d'économie, d'histoire, de linguistique, de psychologie, des sciences de l'éducation et de sociologie.

L'appel d'offres doté d'un financement prévisionnel de 1,8 MF, a pour but de susciter des recherches scientifiques dans les axes thématiques suivants :

- Apprentissages, pratiques pédagogiques et modes de socialisation
- Politiques éducatives, programmes et dispositifs.

Cet appel d'offres est piloté par un comité scientifique pluridisciplinaire composé de membres du CNCRE et d'experts extérieurs au CNCRE, français et étrangers. Il a une tâche d'orientation du programme, de sélection, de suivi et d'évaluation des travaux.

Les réponses devront parvenir sous le couvert des présidents des universités ou des directeurs des établissements de recherche, au plus tard le 10 juillet (le cachet de la poste faisant foi), au secrétariat du Comité national de coordination de la recherche en éducation (Institut national de recherche pédagogique, 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05).

Le texte de cet appel d'offres est disponible sur les serveurs suivants : <http://dgrt.mesr.fr> ou <http://www.inrp.fr> et au secrétariat du CNCRE.

Contact : Évelyne Burguière. Tél. 01 46 34 91 23. Fax : 01 46 34 92 21 ou 01 43 54 32 01. Adresse électronique : burguiere@inrp.fr.

THÈSES

CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION SOUTENUES
EN FRANCE EN 1995

HOUEMENT (C.), ROBERT (A) – Projets de formation des maîtres du 1er degré en mathématiques : programmation et stratégie. Doctorat en sciences, Paris VII. Directeur de thèse : R. Douady.

IGUENANE (J.) – La formation continue des professionnels dans le domaine de la maltraitance des enfants : tentative d'évaluation. Doctorat en sciences de l'éducation, Paris V. Directeur de thèse : Jean-François d'Ivernois.

NEYRET (R.) – Contraintes et déterminations des processus de formation des enseignants : nombres décimaux, rationnels et réels dans les IUFM. Doctorat en sciences, Grenoble I. Directeur de thèse : A. Bessot.

PELTIER BARBIER (M.-L.) – La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école : « entre conjoncture et éternité » – Étude des sujets de concours de recrutement et contribution à la recherche des effets de la formation sur les professeurs stagiaires. Doctorat en sciences de l'éducation, Paris VII. Directeur de thèse : Aline Robert.

POUCHAIN AVRIL (Cl.) – Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles : essai d'analyse des enjeux identitaires en formation (cas de l'académie de Lille et des enseignants de collège). Doctorat en sciences de l'éducation, Paris, CNAM. Directeur de thèse : Jean-Marie Barbier.

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			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1997)

France (TVA 5,5 %) : 75 F. Itc - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - Étranger : 78 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 1997
France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc - Corse, DOM : 205,17 F ttc
Guyane, TOM : 200,95 F ttc - Étranger : 270 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

Pratiques de formation initiale et continue
des enseignants



**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 : André HUSSENET, 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. DEMAÏLLY : 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. HASENFORDER : 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 : Directeur de l'IRD, Neuchâtel. (Suisse),
D. ZAY : Professeur, Université de Lille III.

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 ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.

En dehors des périodes de réforme où éclatent des débats, et s'affrontent des divergences, la formation des enseignants apparaît comme une activité assez étale, un peu atone, plutôt technique et très spécifique.

Elle est si bien définie par des institutions, des agents, des lieux et des moments précis, qu'elle peut être perçue de l'extérieur comme une affaire de boutique pour ses boutiquiers.

Impression fautive que ce numéro de *Recherche et Formation* tente de dissiper avec les articles ici rassemblés. Ils manifestent la diversité des pratiques et des conceptions possibles dans cette activité – diversité plus grande encore lorsqu'on tient compte des conceptions venant d'un autre temps ou d'un autre pays.

Pratiques de formation initiale et continue des enseignants



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue de la Harpe 75231 PARIS Cedex 05
Tél. 01 46 34 96 00

Internet : <http://www.inrp.fr>



ISBN 2-7342-0556-4 • ISSN : 0988-1824