

LECTURES

NOTES CRITIQUES

DURAND Marc (1997). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF. – 230 p.

Le travail d'enseignant est un travail comme un autre. Pourtant, sa complexité et sa dimension fortement cognitive, autant que les cloisonnements disciplinaires, en font un objet de recherche marginalisé en ergonomie et en psychologie du travail, alors que d'un autre côté, les recherches en éducation foisonnent sur ce sujet. Le présent ouvrage se propose d'organiser la rencontre entre les deux ensembles de travaux.

Un premier chapitre situe la démarche : Marc Durand prend acte de la tendance actuelle à élargir le champ des études behavioristes, qui analysent quelle réussite scolaire produit le travail enseignant, vers des études moins centrées sur l'efficacité, et davantage sur les cognitions, les processus de décision ou la définition de critères d'expertise, ou encore sur des études plus ethnologiques de la classe. L'auteur plaide pour une approche « utilitariste » non prescriptive, où le chercheur sans se dédouaner de ses responsabilités vis-à-vis du praticien, cherche également à apprendre de lui.

Le cadre général d'analyse (chapitre 2 et 3) repose sur une opposition entre tâche et activité. La « tâche », c'est-à-dire le but à atteindre et les conditions particulières pour ce faire, se caractérise par son incertitude et son incapacité à définir justement, « l'activité », ce que font concrètement les enseignants pour accomplir la tâche. Les buts éducatifs sont « non opérationnels », ce qui donne une marge de manœuvre à l'opérateur ; mais il est par ailleurs contraint, « par le bas », par l'espace et le temps clos de la classe, le découpage disciplinaire ou le niveau des élèves. La tâche est donc à la fois fortement autonome puisque les enseignants ont à délimiter les problèmes qu'ils doivent résoudre et fortement contrainte puisqu'ils ne maîtrisent pas les cadres, la « forme scolaire » dans lesquels ils le font.

L'activité qui en résulte peut être définie comme une activité « située », pour laquelle l'heure de classe fournit le cadre analytique le plus pratiqué, activité extrêmement complexe et variable selon les individus, ce qui ne doit pas décourager d'utiliser des modèles ergonomiques, avec une prudence que dictent surtout des considérations d'ordre méthodologique. En effet, les sciences de la cognition, dans la mesure où elles s'appuient sur des expérimentations en laboratoire, ne permettent pas d'envi-

sager des aspects importants de la tâche enseignante, comme la fatigue liée à la répétition ou l'activité, fondamentale, d'interprétation des situations. Il faut compléter cette approche par des analyses « écologiques » qui resituent l'enseignement dans un cadre réel. Cette activité se lève alors d'un haut degré d'incertitude, car s'exerçant dans un environnement imprévisible, et nécessitant un grand degré d'improvisation. Trois caractéristiques attirent l'attention : ses modalités de régulation tout d'abord. Dans la mesure où c'est l'évaluation qui permet la régulation, elle paraît malaisée à long terme, mais, même à court ou moyen terme, ce sont les objectifs « triviaux », la réaction au bruit et à l'indiscipline et non les objectifs « nobles » qui la permettent. Par ailleurs, l'anticipation et la planification occupent une large place, visant à minimiser l'espace de l'improvisation et de la prise de décision. Enfin, la part de la conception et de l'exécution varie suivant le moment de la carrière : elle est faite surtout au début de la carrière d'une forte composante de conception, et tend à devenir ensuite bien davantage une tâche d'exécution.

Dans la suite du livre, ce cadre va servir à analyser concrètement l'activité des enseignants dans la classe (chapitre 4 et 5), puis hors classe (chapitre 6 et 7).

L'activité dans la classe est d'abord la coordination des buts d'apprentissage et d'ordre scolaire à un niveau de structuration intermédiaire bien particulier : l'organisation du travail des élèves, qui est dans les faits l'objet presque exclusif de l'attention de l'enseignant devenu ergonomiste. Deuxièmement, elle cherche à maintenir un équilibre fragile et précaire, à un double niveau. Celui de la régulation de l'investissement par un principe d'économie cognitive visant à alléger la charge mentale par l'établissement de stratégies permettant de minimiser les problèmes. Celui des relations avec les élèves : il faut maintenir un climat émotionnel neutre tout en favorisant la convivialité.

Les activités en dehors de la présence des élèves sont d'une part des activités de planification, destinées à faciliter l'interaction pédagogique, à ne pas « tomber en panne » par exemple, ou à la rendre plus efficace, travail difficile à cerner car se faisant mentalement un peu partout. Si la norme officielle, en matière de formation, est celle d'une planification rationnelle à long terme sur l'année, les pratiques sont loin de cet idéal, qui d'ailleurs apparaît facilement « culpabilisant ». Dans la réalité, cette planification peut être définie comme un « stockage » de procédures qui marchent bien, stockage paradoxal dans la mesure où, plus il est réalisé au fil de l'expérience, moins on a besoin d'y avoir recours par anticipation, alors qu'en début de carrière il s'avère à la fois indispensable et impossible. Il peut par ailleurs aboutir à minimiser la part de l'innovation pédagogique.

Sur le plan des connaissances enfin, on peut s'intéresser d'une part au « raisonnement pédagogique », proche de l'idée de transposition didactique, et qui comprend aussi bien des connaissances de contenus que des connaissances pédagogiques au sens large ou même des représentations de ses propres compétences. À côté de ces connaissances explicites, les chercheurs font aujourd'hui une large place, aux connaissances « expérientielles », souvent implicites mais seules capables de faire comprendre ce qu'est véritablement l'implication de l'enseignant, le lien de sa pratique avec des valeurs, sa traduction en métaphores très personnalisées et affectives.

Au terme d'un parcours si riche en références, en particulier anglo-saxonnes, on peut regretter qu'une activité pourtant dévoreuse de temps et d'énergie, l'évaluation, n'ait pas donné lieu à commentaire. Mais, même si le cadre d'analyse original de l'auteur aurait sans doute gagné à être plus nettement dégagé parfois du considérable travail de synthèse entrepris en « toile de fond », l'articulation de ces deux dimensions en fait un ouvrage instructif et éclairant, ainsi qu'un outil de réflexion pour la recherche.

Anne BARRÈRE
Université de Lille 3

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne, PERRENOUD Philippe (éds) (1996). – *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. – 267 p.

Qu'en 1997 on produise un ouvrage qui a pour titre : « Former des enseignants professionnels », laisse à penser, soit que jusqu'alors on ne se serait pas réellement intéressé à cette question, soit que l'on force le trait par un titre accrocheur. Aucune de ces deux hypothèses ne paraît tenir. On s'est depuis toujours préoccupé de former des enseignants compétents, sinon professionnels, et le titre ne constitue pas un effet de manchette, tant le mot professionnel est aujourd'hui banalisé dans le domaine de la formation. Alors, si on s'intéresse à former des enseignants professionnels, il convient de prendre au sérieux les deux mots – former et professionnel – qui recèlent sans doute des dimensions nouvelles pour les auteurs de l'ouvrage. Qu'y trouve-t-on ?

Professionnel ? « Un praticien qui a acquis le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe. » Ces actes intellectuels correspondent à la maîtrise de compétences professionnelles : « Ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier ; compétences à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. »

Former aux compétences professionnelles du métier d'enseignant ? C'est parvenir à se poser la question de la transposition didactique en formation professionnelle, transposition didactique qui ne consiste pas seulement à enseigner des savoirs professionnels en espérant que les enseignants les appliqueront, mais à faire découvrir aux formés leurs habitudes, leurs schèmes d'action, leurs attitudes ; bref, les aider à comprendre la nature, les fondements et les ressorts de leurs modes d'action et de pensée. Former ? Rendre autrui moins étranger à lui-même.

On le présentait : « Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? », fruit d'un symposium qui réunissait douze chercheurs et formateurs belges, canadiens, français et suisses dans le cadre des rencontres du REF (réseau international de recherche en éducation et formation), cherche à éclairer