

# RECHERCHE **et** FORMATION

L'identité enseignante :  
entre formation et activité professionnelle



**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° 26 - **LES NOUVELLES TECHNOLOGIES : PERMANENCE  
OU CHANGEMENT ?**
- N° 27 - **LES SAVOIRS DE LA PRATIQUE**
- N° 28 - **LA FORMATION ET LES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION**

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

2

Composition P.A.O. : N. Pellieux - 01.60.07.67.21  
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01.69.47.17.77  
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1998  
ISSN : 0988-1824  
ISBN : 2-7342-0585-8

# SOMMAIRE N° 25

## L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE : ENTRE FORMATION ET ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

(A. Gonnin-Bolo et G. Baillat, rédacteurs en chef invités)

<b>ÉDITORIAL</b> .....	5
<b>1. DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT</b>	
François AUDIGIER : Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle .....	9
Joël LEBEAUME : Des travaux manuels à la technologie : reconversion et reconstruction d'identité .....	23
<b>2. PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE</b>	
Jean-François GRÉHAIGNE : L'enseignant : une personne à rationalité très limitée... ..	33
Chantal AMADE-ESCOT : Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale .....	47
<b>3. IDENTITÉ ET ÉTABLISSEMENT</b>	
Francis BÉGYN : La formation continue des enseignants entre discipline et établissement .....	57
<b>ENTRETIEN</b> de Mireille CIFALI par François JACQUET-FRANCILLON .....	69
<b>AUTOUR DES MOTS</b> : « DIDACTIQUE », « DISCIPLINE SCOLAIRE », « PÉDAGOGIE » de Gilles BAILLAT .....	85
Daouda MAINGARI : La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins .....	97
Thierry PIOT : Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante .....	113

\* \*  
\*

**LECTURES**

- 1. NOTES CRITIQUES** ..... 125  
 FELOUZIS G. (1997). – *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique.* (Anne Barrère)  
 LENOIR Y., LAFOREST M. (dir.) – *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences.* (Jacky Beillerot)  
 TERRAL H. – *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de formation des maîtres (1945-1990).* (Claude Lessard)
- 2. BRÈVES** ..... 134
- 3. NOUS AVONS REÇU** ..... 136

**ACTUALITÉS**

- 1. RENCONTRES ET COLLOQUES** ..... 139  
 Le TNTEE : le réseau thématique de formation des enseignants en Europe (Danielle Zay)  
 Les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Stratégies et médias pédagogiques (Marie-Françoise Fave-Bonnet)
- 2. PROCHAINES RENCONTRES** ..... 143  
 – Formation à la médiation et l'enseignement. Enjeux, politiques, acteurs, du 23 au 27 mars 1998 à Chamonix.  
 – 4<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, du 15 au 18 avril 1998 à Paris.  
 – L'histoire et l'avenir de l'éducation comparée en langue française en Europe et dans le monde, du 27 au 29 mai 1998 à Paris.  
 – Savoirs, rapport aux savoirs, professionnalisation, les 27, 28 et 29 octobre 1998 à Toulouse.
- 3. IUFM ACTUALITÉS** ..... 144  
 Sur les relations de l'IUFM avec les corps d'inspection (Yves Chevillard)

## ÉDITORIAL

« *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle* », titre un peu particulier pour une question déjà tant développée dans le champ de la recherche et du discours social depuis une vingtaine d'années, ou titre bien général pour un numéro particulier ?

Ce titre veut annoncer à la fois un numéro particulier dans la conception des numéros de *Recherche et Formation* et un numéro qui se situe au carrefour de préoccupations multiples et générales.

Il est le fruit d'un travail de séminaire organisé à l'INRP en 1993-1994 et 1994-1995 par G. Baillat, A. Gonnin-Bolo et J.-Y. Rochex, dont l'objectif était double :

- réfléchir à « l'activité enseignante, à ses différentes composantes et sur les conditions de possibilité de son intelligibilité et de sa réflexivité » ;
- mieux comprendre et mieux penser « les rapports entre formation et activité professionnelle, entre les différents types de savoir mobilisés par l'enseignant dans son activité. »

L'analyse de l'activité enseignante, dans sa multiplicité, sa complexité mais aussi dans la permanence des questions qu'elle pose nous a rapidement amenés à problématiser notre démarche autour de la notion d'identité professionnelle, concept susceptible de structurer, de mettre en cohérence les différents éclairages apportés par les intervenants au séminaire.

Nous présentons donc dans ce numéro des interventions faites dans le cadre du séminaire : il ne s'agit pas de faire le point sur le concept d'identité, mais de tenter de comprendre quels peuvent être les points d'ancrage de l'identité enseignante et comment elle se construit à la fois dans des processus formels, comme les processus de formation, et des processus informels qui relèvent de l'activité quotidienne, des expériences, de la capacité à les analyser, à les distancier et à les réfléchir.

En ce qui concerne les points d'ancrage de cette identité nous avons privilégié deux entrées qui nous paraissaient pertinentes et fortes pour les enseignants du secondaire : le rapport à la discipline d'enseignement, ancrage identitaire depuis longtemps reconnu et l'appartenance à un établissement, ancrage identitaire, sinon en émergence (être professeur à Henri IV ou à Louis-le-Grand a un sens de longue date !...), du moins en explicitation quant à ses mécanismes de construction.

François Audigier et Joël Lebeaume vont interroger l'identité enseignante à travers l'appartenance disciplinaire de l'enseignant en montrant comment l'histoire de la discipline, son statut dans l'école, ses objectifs, les compétences dont elle est porteuse, la vision du monde qu'elle sous-tend... vont être au cœur de la construction identitaire. Ils (re)présentent deux disciplines contrastées :

- l'histoire, la géographie et l'éducation civique, disciplines aux finalités « patrimoniales et culturelles » mais aussi « intellectuelles et critiques », qui au-delà de l'identité enseignante renvoient à notre identité nationale et s'enracinent dans les finalités de l'école de la République ;
- la technologie, discipline nouvelle mais qui a également une histoire complexe, chaotique et riche en significations sur les valeurs de la société française ; elle reste en quête de légitimité dans l'école et va renforcer un système d'appartenance en interne, appartenance à un groupe qui se sent en marge d'autres (renvoyant à la notion de segment social).

Partant d'une conception constructiviste de l'identité, Francis Bégyn analyse comment dans des situations locales particulières (deux établissements scolaires), les individus vont mobiliser les ressources nécessaires pour maintenir une vision partagée du monde et reconstruire une identité qui garde cohérence et légitimité ; il s'interroge en particulier sur la place que la formation continue peut jouer dans ces décompositions-recompositions d'identité.

Parlant au nom d'une même discipline (EPS), et se situant dans le cadre de la formation initiale des enseignants, Jean-François Grehaigne et Chantal Amade-Escot analysent comment se construit l'activité enseignante, dans des situations précises ; ils présentent des travaux de recherches permettant d'élucider les processus de déstabilisation professionnelle et de construction progressive de ces savoirs professionnels qui conduisent à l'enseignant « expert » ; J.-F. Grehaigne développe un modèle susceptible de rendre compte de la complexité des situations et des compartements que l'enseignant va produire, en introduisant le concept de « rationalité limitée » ; C. Amade-Escot analyse plus particulièrement les relations entre le fonctionnement d'un système didactique et la formation des enseignants. Les deux auteurs insistent sur la prise de distance qu'implique toute formation et la nécessaire réflexivité que l'enseignant doit apprendre à développer.

C'est bien évidemment l'un des thèmes que François Jacquet-Francillon va évoquer dans l'entretien avec Mireille Cifali, en particulier autour de l'écriture ; si elle pose la question du « je » dans tout ce qui fait l'identité particulière d'un enseignant, elle montre les limites - voire les dérives - de ce questionnement, en abordant la question de l'éthique professionnelle de l'enseignant « qui restitue le souci de l'autre », le « qu'est-ce que vivre avec l'autre ? ».

Gilles Baillat, dans la rubrique « Autour des mots : didactique, discipline scolaire, pédagogie » propose, citant de nombreux auteurs, de montrer comment ces concepts sont mobilisés dans « des tentatives de compréhension des réalités de la classe ».

Les deux articles hors thème, centrés sur la professionnalité ou professionnalisation enseignante ont un rapport certain avec notre questionnement : Thierry Piot reprend les concepts de discipline scolaire, didactique, pédagogie, pour analyser « comment s'élaborent et se conjuguent les compétences et les savoirs concrets » qui vont caractériser la professionnalité enseignante et Daouda Maingari en analysant l'expérience du Cameroun, montre la convergence des préoccupations en matière d'éducation et de formation des enseignants ; il permet aussi de mettre en relation les notions de professionnalité, de socialisation professionnelle et d'identité professionnelle en réintroduisant, au-delà des compétences et des savoirs sous-jacents, les notions de finalité et de valeurs.

Un numéro « pluriel » dans les approches de l'identité enseignante, qui témoigne de la polysémie de la notion et de son ancrage dans plusieurs champs disciplinaires (psychologie, psychanalyse, sociologie, histoire...), notion articulant l'interne de la profession et l'externe, le même et le différent, le permanent et le fluctuant, notion multidimensionnelle où l'interaction apparaît comme centrale, notion renvoyant à des processus dynamiques, sans cesse en construction, déconstruction, reconstruction...

C'est probablement Mireille Cifali qui met le mieux en perspective l'ensemble de nos interrogations en parlant « d'identité ouverte » : « *Quelque chose qui intègre toutes les composantes de l'acte enseignant, à la fois composante sociale, les composantes rationnelles et du savoir, et aussi les composantes individuelles psychiques inconscientes.* »

Annette GONNIN-BOLO  
INRP, CIO de Rezé (Nantes)





## HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

### UN MODÈLE DISCIPLINAIRE POUR PENSER L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

FRANÇOIS AUDIGIER\*

#### Résumé

L'identité professionnelle des professeurs de lycée et de collège est avant tout marquée par la ou les disciplines scolaires qu'ils enseignent. Cet article présente un modèle de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique scolaires comme cadre à l'intérieur duquel, ou en fonction duquel se construit l'identité professionnelle tant du point de vue théorique que pratique. Pour construire ce modèle disciplinaire, l'auteur s'appuie sur les notions de culture scolaire et de discipline scolaire pour étudier les principaux textes officiels qui régissent l'enseignement de ces trois disciplines depuis plus d'un siècle. Le modèle ainsi construit unit étroitement les finalités, les conditions et les formes de l'enseignement telles qu'elles sont définies par les contraintes, les règles et les habitudes scolaires, les contenus et les méthodes d'enseignement, les procédures d'évaluation. Au cœur de ce qui unit et donne sens à ces trois disciplines se trouve le projet civique et politique communément appelé projet républicain. Le modèle présenté ici est donc en étroite cohérence avec ce projet. Un débat s'ouvre alors sur son évolution ou sa reconstruction compte tenu des remises en questions dont la définition d'une culture civique commune, dans sa triple relation à la mémoire, au territoire et au pouvoir, est aujourd'hui l'objet.

#### Abstract

The professional identity of secondary school teachers is mainly influenced by the subject matter which they teach. This paper presents a model of history, geography and civics as a frame inside which and according to which the professional identity builds itself from the point of view of theory and practice. In order to build this model, the author relies on the notions of school culture and subject matter to study the main official texts which have governed the teaching of these three

\* - François Audigier, INRP (Didactiques des disciplines).

*subjects for over a century. The model thus built closely unites the purposes, the conditions and the forms of teaching as they are defined by the school constraints, rules and habits as well as the contents and method of the teaching and the evaluation procedure. The civic and political project, commonly called republican project lies at the core of what unites and gives meaning to these three subjects. The model presented here is therefore closely knit with this project. Finally, its evolution and reconstruction are debated, considering the fact that the definition of a common civic culture, with its triple relation to the past, the territory and the power, is now called into question.*

Parmi les déterminants forts de l'identité professionnelle figure la discipline scolaire. Dans cet article, l'auteur présente ce déterminant en étudiant le cas de l'une des disciplines constamment présentes à tous les degrés de l'enseignement général, une ou trois disciplines selon qu'on les considère d'un seul bloc ou que l'on fait place à leurs différences : l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Avant d'entrer dans cet univers particulier, le didacticien énonce à leur sujet quelques affirmations qui sont avant tout des convictions raisonnées ; chacune d'elles demanderait des arguments approfondis dépassant le cadre de cet article, mais telles quelles, elles constituent un arrière-fond nécessaire à l'analyse exposée ici.

• Le rapport du professeur aux contenus de ces disciplines, histoire, géographie, éducation civique, est l'élément central de la constitution de son identité professionnelle. Autrement dit, on est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire ou/et la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et/ou de géographie ; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix : après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans/de ces disciplines.

• La mission de l'École est de transmettre aux générations suivantes un certain nombre de connaissances, de compétences, de représentations du monde ; l'École est un des véhicules majeurs de la transmission intergénérationnelle. Pendant longtemps ce rôle a été joué par la famille en lien plus ou moins étroit avec les Églises. Au XIX<sup>e</sup> siècle se produit la montée en puissance de l'École, son extension massive qui se poursuit encore actuellement. Cependant, l'École est loin d'être la seule institution qui transmette des savoirs et des représentations du monde.

• L'histoire, la géographie, l'éducation civique portent un ensemble de compétences qui concernent la manière de se représenter le monde et la société, de penser son insertion, sa place, sa relation à la mémoire, au territoire, au pouvoir, son identité individuelle et collective, etc. Elles concernent donc, en principe très fortement, la personne.

• L'idée de discipline scolaire est essentielle parce que, depuis à peu près la fin du siècle dernier, dans l'École française et notamment dans l'enseignement secondaire, l'entrée dans le monde que propose l'École se fait à travers un certain découpage disciplinaire. Ce découpage est historiquement situé et a une remarquable permanence. Il construit l'identité professionnelle des professeurs à partir d'une vision du monde incluse dans ces découpages et d'une représentation de ce qui est pertinent d'enseigner dans la masse immense des savoirs. Par exemple, l'étude des découpages horaires de 1905-1912 à 1990 pour les classes de 6<sup>e</sup> et de 2<sup>nd</sup>e en montre aisément la permanence. Au-delà des différences selon les sections, surtout au lycée, les deux aspects les plus remarquables sont, au-delà de très faibles variations, la continuité globale des horaires et des découpages disciplinaires. Bien sûr, on n'enseigne pas les mêmes « choses » sous les mêmes étiquettes. Mais si on observe la baisse du latin que tout le monde connaît et deux ou trois adaptations comme la montée des sciences, il y a dans l'ensemble une saisissante stabilité. Pour les disciplines étudiées ici, cette permanence se retrouve à une demi-heure, voire une heure près. Certes une demi-heure ou une heure est une variation importante pour un professeur, mais fondamentalement, cela ne change guère les équilibres généraux. Les conceptions et les représentations dont ces découpages témoignent ont évidemment des effets très puissants chez les élèves.

Une parenthèse s'impose ici à propos de la petite troisième de cette trilogie, à savoir l'éducation civique. On y vient, on y revient, on y fait souvent appel. C'est un très beau sujet médiatique pour les ministres et bien d'autres personnes ; c'est aussi l'exemple d'une formidable irresponsabilité de la part du système éducatif et de ses responsables au plus haut niveau, puisque je rappelle que les enseignants chargés de cette éducation civique, notamment au niveau des collèges, n'ont, sauf exception personnelle ou initiative locale, aucune formation. Ainsi, la société proclame sa volonté de mettre le civisme au cœur du projet éducatif et en même temps se décharge de la question de la formation correspondante. Il est sous-entendu, voire affirmé, depuis des décennies, que celui qui connaît l'histoire est nécessairement le plus apte à y joindre l'éducation civique. Il y a déjà là une première et très belle interrogation sur l'identité professionnelle et son lien avec la dimension citoyenne de notre École en France.

Enfin, le didacticien complète ces informations par quelques idées elles aussi très rapidement énoncées sur ce qui s'est passé pour ces trois disciplines et leurs didactiques depuis deux décennies.

• Nous remarquons un glissement de préoccupations entre les années soixante-dix et les années quatre-vingt/quatre-vingt-dix dans le domaine de l'innovation et de la recherche sur l'enseignement de ces disciplines. Dans les équipes INRP cela se traduit par un double glissement, celui de la pédagogie vers la didactique, celui de l'innovation vers la recherche. Au-delà des débats voire des querelles de définition que ces mots soulèvent, nous nous intéressons seulement au sens et aux figures explica-

tives, aux figures d'intelligibilité que l'on construit lorsqu'on utilise ces mots dans tel ou tel contexte. Ainsi, tracer une différence entre pédagogie et didactique est éclairant dans la mesure où cela rend compte du déplacement de préoccupations précédemment observées. En effet, les travaux menés dans les années soixante-dix à l'INRP, sous la direction de Madame Marbeau, avaient comme objectif essentiel, comme soubassement, l'idée selon laquelle on pouvait rénover complètement l'enseignement de ces disciplines, de la maternelle jusqu'au baccalauréat, en s'appuyant sur une transformation profonde et conjointe des contenus et des méthodes d'enseignement. Cette idée n'est plus dominante aujourd'hui. La période précédente correspond, dans l'école élémentaire à la mise en place des activités d'éveil, donc à une disparition de l'histoire et de la géographie en tant qu'étiquettes identifiées avec horaires, programmes, etc., et à un essai d'harmonisation des trois disciplines dans le collège sous un bloc que l'on a appelé « sciences humaines » ; dans les sous-titres réidentifiant les disciplines, l'instruction civique était remplacée par l'initiation économique. Cette mise au second plan des étiquettes histoire et géographie a provoqué d'énormes remous, marquant ainsi la force de cette référence dans l'identité professionnelle et au-delà. Certains ont eu l'impression qu'on attaquait non seulement le corps qui était porteur de cette identité mais aussi beaucoup plus profondément un élément essentiel de la culture nationale, de la culture politique collective française.

- La seconde observation, elle aussi associée à cette période, est la difficulté à traduire des innovations, des projets portés par une minorité, si intéressants et pertinents soient-ils, dans les textes officiels et plus encore dans les pratiques d'enseignement et de formation.

12

- Au début des années quatre-vingt, le glissement pédagogie vers didactique accompagne celui d'innovation vers recherche. Les travaux menés par les équipes INRP de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, du département Didactiques des disciplines prennent leur distance avec le projet de profonde transformation curriculaire et s'orientent vers une étude plus systématique d'objets plus précis. Le projet est de produire de la connaissance sur l'enseignement et l'apprentissage dans ces disciplines ; cette production concerne autant les contenus et les pratiques les plus courantes que des innovations conçues et affirmées comme telles. Il y a là matière à débat sur ce que l'on range sous la bannière de la recherche en didactiques des disciplines. Sur ce débat, une seule affirmation fait transition avec la suite du propos : si l'on considère que, pour dépasser des observations et des analyses trop captives d'approches spontanées, même raisonnées, il est nécessaire de construire des modèles d'interprétation, les didactiques ne peuvent pas élaborer ces modèles et leurs problématiques en ne se calant que sur les sciences homonymes. Même si celles-ci s'intéressent de plus en plus à leur histoire et à leur épistémologie, elles ne disent généralement pas grand chose des conditions de leur production, de leur diffusion, de leur transmission, de leur réception. Les problématiques didactiques doivent mettre en leur centre les questions d'enseignement et

d'apprentissage et donc emprunter aux domaines et aux sciences qui étudient ces questions. C'est à ce souci que s'efforce de répondre la construction du modèle disciplinaire présenté maintenant. Dans le cadre de ce bref article, histoire et géographie sont traitées ensemble ; cela suggère, au niveau général où l'on se tient ici que ces disciplines ont un solide fond commun et que l'éducation civique en est proche. À un autre niveau d'analyse non présent ici, il va de soi qu'elles ne sont pas identiques. Mais, leur étude comparative, à partir des éléments du modèle, est très éclairante pour penser leurs divergences et leurs convergences.

## DISCIPLINE SCOLAIRE ET MODÈLE DISCIPLINAIRE

La base de la réflexion qui suit est l'idée de modèle disciplinaire. Ce modèle est une construction qui est élaborée à partir de l'étude des textes officiels, textes qui expriment les orientations définies et choisies par l'institution. Nous faisons l'hypothèse que ce modèle continue à être le socle, le cadre dans lequel s'exerce la pensée professionnelle des enseignants d'histoire et de géographie. Cela ne préjuge pas des reconstructions particulières qu'en font les professeurs et les élèves. C'est une construction « abstraite » qui tend à montrer l'étroite solidarité, dans ce domaine disciplinaire, qui lie les finalités, les contenus et leur organisation, c'est-à-dire les savoirs que l'on transmet sur le monde présent et son histoire, ainsi que les méthodes.

Les points de départ pour construire le modèle disciplinaire ont été d'une part notre contribution à la recherche Articulation École-Collège (INRP, 1987) et d'autre part la formalisation de l'idée de discipline scolaire proposée par Chervel (1988). Nous rappelons très rapidement les principaux éléments qui définissent les disciplines : les disciplines scolaires sont des constructions particulières par lesquelles l'École répond aux finalités qui sont les siennes. Quatre éléments composent une discipline scolaire :

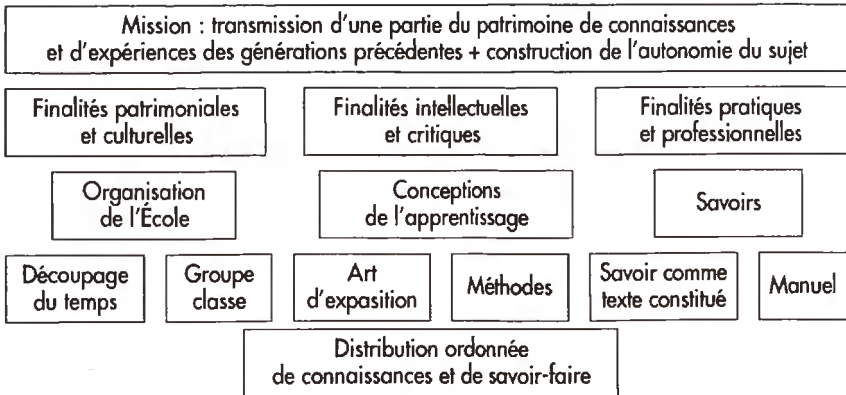
- un ensemble de connaissances admises par tous, la vulgate. Cela signifie notamment qu'il convient d'éliminer tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé. Point n'est besoin de développer le fait que l'histoire et les sociétés présentes sont l'objet de discours variés, voire divergents. L'enseignant doit se caler sur ce qui apparaît comme non-discutable ;
- des dispositifs de motivation. Ce terme ne désigne pas les manières dont les professeurs agissent dans la quotidienneté de la classe, mais la manière dont la discipline, comme construction globale, justifie vis-à-vis de la société son utilité et sa présence à l'École. Là encore, il est pertinent d'utiliser des idées de lutte et de pouvoir. Nous avons observé précédemment l'extraordinaire stabilité des découpages disciplinaires ; de façon complémentaire, il faut imaginer tous les secteurs de savoir qui frappent à la porte de l'École en disant : pourquoi les autres et pourquoi pas nous ? L'enseignement général déborde d'exemples de cette difficulté d'admettre de nouveaux savoirs constitués ou non en disciplines : l'informatique, etc. Cela signifie aussi que l'introduction de nouveaux savoirs passe, en quelque sorte nécessairement, par les logiques de la discipline scolaire. Il faut passer par les fourches caudines d'une discipline scolaire pour pouvoir s'insérer à l'intérieur

- de l'École. En ce sens, les dispositifs de motivation rassemblent tout ce que les disciplines accueillent de nouveau pour montrer au public, et notamment à la collectivité scolaire, que, vraiment, ce qu'on étudie dans cette discipline c'est excessivement important, tout à fait essentiel, qu'il ne faut en aucun cas diminuer ni les horaires, ni la formation, et que toute atteinte ne peut être mue que par une volonté perverse d'attenter à la culture nationale et à l'intérêt des jeunes, etc. ;
- des exercices-types. Quand on fait un cours de mathématiques, un cours de français, un cours d'histoire, un cours de géographie, il y a des exercices qui sont attachés à la discipline et qui donc contribuent à la définir et à la délimiter. Ainsi, par exemple, si les élèves étaient soumis à quatre ou cinq de cours de géographie successifs sans carte, ils trouveraient sûrement que le professeur ne fait pas correctement son métier. Dans un cours normal de géographie, il y a une plusieurs cartes à décrire ou utilisées pour localiser ;
  - des procédures d'évaluation. Chaque discipline se caractérise aussi par des procédures particulières pour noter et classer les élèves, évaluer leurs capacités et leurs performances. Les évaluations institutionnelles, que sont principalement le brevet et le baccalauréat, jouent, de façon rétroactive, un très grand rôle. Puisque, dans ces examens, les élèves sont évalués par des professeurs qui ne sont pas les leurs, il faut être assuré qu'on a enseigné les compétences admises par tout le monde. Ainsi, ces évaluations institutionnelles renforcent très efficacement les effets de vulgate.

## DES PRINCIPALES COMPOSANTES DU MODÈLE

14

Ces éléments complétés, approfondis et spécifiés pour nos trois disciplines servent de matériaux pour construire le modèle disciplinaire résumé dans le schéma qui suit. Comme toute schématisation, celle-ci présente l'avantage d'offrir une vue d'ensemble, tout en risquant de provoquer quelques effets pervers. Ainsi, la disposition entre haut et bas, gauche et droite, porte en elle-même une hiérarchisation puisqu'elle distribue des places, des lieux dans un espace ; en effet, notre lecture évalue différemment ce qui est à droite et ce qui est à gauche et surtout ce qui est en haut et ce qui est en bas. Ici, la distribution des étages correspond à des niveaux de généralisation différents, puisque l'on passe de la mission de l'École à ce qui est censé organiser de façon principale le quotidien de l'enseignement. Mais il n'y a pas de relation déductive d'un étage à un autre. Il faut plutôt en comprendre les relations selon un principe de non-contradiction. Par exemple, le manuel n'est pas déduit des finalités ou des missions générales de l'École, cependant son contenu, aussi bien le savoir qu'il énonce que les exercices qu'il propose, doit ne pas être en contradiction avec ces finalités et missions. C'est pourquoi il n'y a pas de flèche sur un tel schéma.



Les différentes cases de ce tableau appellent le bref commentaire qui suit.

Au sommet, figure la double mission de l'École : transmettre une partie des connaissances et des expériences des générations précédentes et construire l'autonomie du sujet. Parmi les innombrables interrogations et développements qu'appellent de telles formules, nous précisons simplement que, d'une part l'École ne peut prendre en charge qu'une infime portion de ce patrimoine, ce qui pose immédiatement la question du choix de ce qui vaut la peine d'être enseigné, et que, d'autre part il y a toujours tension entre l'apprentissage de ce qui est déjà connu et l'apprentissage de capacités pour inventer du nouveau. D'un côté, on ne peut pas penser si l'on ne sait pas, de l'autre, les défis auxquels les générations suivantes sont et seront confrontées appellent des pensées nouvelles.

15

D'un point de vue plus spécifique, nous rappelons ce qui a été dit dès l'introduction : la contribution des trois disciplines repose sur la transmission d'une représentation partagée de la mémoire, du territoire, du pouvoir, afin de reproduire et de construire une identité collective. Il est essentiel de ne pas oublier que l'histoire et la géographie scolaires sont nées au moment de l'affirmation des états-nations dans leur version moderne et qu'elles sont au service de la culture commune qu'appelle cette forme politique.

## Finalités

À cette mission sont liés trois grands types de finalités :

**1. Des finalités patrimoniales et culturelles.** Cet aspect est largement connu ; il n'est donc pas développé ici, mais il ne faut pas oublier qu'il est toujours premier.

**2. Des finalités intellectuelles et critiques.** Il est bien évident que toutes les disciplines scolaires sont aussi des disciplines de formation intellectuelle. Histoire,

géographie et éducation civique en particulier, vont insister très fortement là-dessus d'autant plus qu'elles sont des disciplines de texte. Elles ne sont pas des disciplines de mémoire. Dans les années trente, il y a de vigoureux combats à propos du surmenage scolaire ; le bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie présente de nombreux articles autojustificatifs qui disent à peu près ceci : « Mes chers collègues faites attention, montrez bien que nous sommes des disciplines intellectuelles, qu'en histoire et en géographie, on apprend à raisonner, à réfléchir, que la mémoire est un outil au service de la connaissance et non pas un objectif, etc. sinon des bureaucrates ignares et seulement préoccupés de problèmes de gros sous, vont diminuer nos horaires. » Caricature certes mais les arguments sont là. Il convient de ne jamais perdre la mesure des enjeux de nos débats et de leurs effets dans le public. Ces finalités incluent les méthodes comme cela est précisé ultérieurement. Quant à l'aspect critique, il recouvre deux significations quelque peu différentes :

- l'esprit critique demande de s'assurer, par une série de procédures raisonnées, que l'on dit des choses « vraies », de s'assurer de la vérité des assertions enseignées. Cela correspond évidemment à l'ancrage de la critique du côté de la science. Les principaux éléments en ont été codifiés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. De plus, à cette époque, on attend de la science qu'elle établisse un discours unifié sur le monde, son présent et son histoire. L'École a alors pour tâche d'en transmettre une version simplifiée. La formation critique est ainsi indissociable de la croyance selon laquelle on transmet un discours « vrai ». De plus, de temps en temps, quand on a le temps car il y a tellement de choses à savoir, on va apprendre aux élèves comment s'assurer que ce que l'on dit est « vrai ». La critique de texte a, par exemple, fondamentalement cet ancrage : s'assurer de la vérité de ce que l'on fait dire au texte ;
- la deuxième signification beaucoup plus récente de cette notion de critique est la capacité à reconnaître que tout discours est situé d'un certain point de vue. Il convient donc de considérer ce que tout texte historique, géographique ou civique dit de la réalité sous le double aspect de la « vérité » et du « point de vue ». Cette conception est plus récente (1). Les historiens l'ont formalisée, en particulier avec l'École des Annales dans les années trente. Elle ruine l'espoir de voir la science livrer un discours unique.

Aujourd'hui, l'histoire et la géographie sont sur ce double ancrage, d'une part une exigence de vérité, nous n'avons pas le droit d'enseigner des choses fausses, d'autre part la reconnaissance que tout discours sur le passé ou sur le présent est construit à partir d'un certain point de vue. L'usage si fréquent actuellement du terme de problématique est sans doute une manière de tenter d'introduire une telle préoccupation dans l'enseignement. Mais, l'on voit bien à quel point les finalités patrimoniales et culturelles entrent en contradiction avec les finalités critiques, dans le second sens qui vient d'être esquissé. D'un côté, on recherche l'adhésion des élèves à un discours

1 - Au moins pour sa diffusion et sa prise en compte. Vico, à l'aube du XVIII<sup>e</sup> siècle, en traçait déjà les axes majeurs.



constitué; il faut qu'ils soient d'accord, qu'ils prennent ce discours enseigné pour eux-mêmes puisqu'il est constitutif de leur identité et est censé être vrai; de l'autre côté, au contraire, d'une certaine manière dans un même mouvement, ils doivent être capables de considérer ce discours comme « un » discours possible et non comme « le » discours. C'est une des contradictions majeures dans laquelle les enseignants sont plongés, compte tenu notamment de la diversité déjà énoncée des discours sociaux, sur l'histoire, la mémoire, le territoire, le politique, etc.

**3. Les finalités pratiques et professionnelles.** Dans l'enseignement général, mais aussi dans l'enseignement technique et professionnel, l'histoire, la géographie et le civisme sont des disciplines de culture, elles n'ont pas de finalité professionnelle. À l'École, nous ne formons ni des historiens, ni des géographes, ni des juristes ou des hommes politiques (2). Malgré cette absence de relations immédiates avec la vie professionnelle, il faut quand même pouvoir dire que cela sert à quelque chose. Si un savoir n'a pas d'utilités sociales pratiques, on est un peu gêné. La citoyenneté est l'argument le plus fréquent et le plus largement connu. Par exemple les instructions de 1923 sur l'école élémentaire disent qu'apprendre aux élèves à lire et à analyser un texte historique c'est leur apprendre à lire le journal; or, lire le journal, c'est se tenir informé de la vie du monde, devoir de tout bon citoyen. On écrit comme s'il allait y avoir automatiquement transfert de compétence, d'un petit bout de texte d'histoire de quinze lignes sur un texte de journal. Si un tel argument n'a plus beaucoup d'épaisseur pour un certain nombre de personnes, il fonctionne encore très largement comme justification que la corporation se donne d'elle-même.

## Fonctionnement de l'École et spécificité des savoirs

17

Le troisième étage du schéma entre plus en avant dans le fonctionnement de l'École et la spécificité des savoirs. Il est directement en prise avec l'étage inférieur. Il est important de croiser ces finalités avec les formes et les contraintes de l'organisation scolaire. La transmission des savoirs et le développement de l'autonomie du sujet ne se déroulent pas dans un univers abstrait, hors de toute contingence, où un élève, individu, anonyme et hors du temps et de l'espace, hors d'une culture et d'insertions multiples, serait directement mis en relation avec des savoirs et des méthodes qualifiés sans autre examen d'universels, de valides et de nécessaires. Enseignement et apprentissage, métier d'élève et métier d'enseignant, se déroulent dans une institution précise qui a ses règles de fonctionnement et est organisée selon des formes particulières. Trois aspects, chacun divisé en deux, composent cet étage : l'organisation de l'école, les conceptions de l'apprentissage, les caractères propres au savoir dans une discipline donnée. Insistons à nouveau : ces composantes sont solidaires, les conceptions de l'apprentissage sont ainsi en relations directes avec la manière dont on considère les savoirs. Cela donne six éléments plus précis.

2 - Pas plus que l'on ne forme des mathématiciens, des physiciens ou des écrivains...

**1. Le découpage du temps.** Point n'est besoin d'insister sur cet aspect de l'organisation de l'École. Le savoir est non seulement découpé en disciplines scolaires, mais les compétences distribuées dans chacune le sont de façon discontinue, dans un temps haché. On pourrait ici s'interroger sur l'errance du concept de transposition didactique, puisque ce concept a été formalisé par un sociologue qui étudiait l'influence de l'organisation du temps sur la conception des études et le rapport au savoir (Verret, 1975). Puis, il a muté vers la didactique des mathématiques (Chevallard, 1985) avant de se répandre plus largement avec, parfois ou souvent, des erreurs ou des contresens. Les unes et les autres sont évidemment regrettables ; elles montrent aussi l'occultation que l'on fait de ce facteur dans la construction du savoir. Le découpage du temps est d'autant plus fondamental que la traduction des finalités en termes de contenus veut par exemple que l'on enseigne la continuité du temps et la continuité de l'espace. Or, quel sens a la continuité du temps de l'histoire enseignée, quand on est dans la discontinuité totale du temps scolaire ? Le professeur est quelqu'un qui peut maîtriser, éventuellement, cette continuité. « Éventuellement » car que signifient effectivement pour les adultes les idées de continuité et, par exemple, de cohérence qui lui sont si souvent attachées ? La frise chronologique si fréquemment utilisée n'est jamais qu'une image, une représentation graphique de la succession des années, des siècles. Or, si l'on prend le cas de l'élève de collège, celui-ci est au prise chaque année avec environ trente-cinq heures de cours d'histoire, heures qui sont, elles, totalement discontinues. Il lui revient, à lui élève, de faire le passage de l'une à l'autre, pas seulement de la précédente à la suivante, mais des unes aux autres pour se construire une idée de la durée et de la continuité. Prendre un objet de savoir et le traduire en quatre ou cinq heures de cours, revient à le transformer si profondément que l'on en fait un objet tout à fait spécifique à l'École. C'est ce que souligne Chevallard en reprenant la thèse de Verret, à l'École on fabrique de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable. Ces caractères recourent en grande partie plusieurs développements de Chervel. Dans le processus de création du savoir scolaire, le temps joue un rôle très important.

**2. L'existence d'un groupe classe.** Nous sommes dans un enseignement collectif basé sur la classe. C'est une banalité mais on n'a pas fini d'en interroger les conséquences pour la construction du rapport au savoir. Le professeur enseigne un groupe et non des individus, même si ceux-ci font constamment surface.

**3. L'idée d'un art d'enseignement** conçu comme un art d'exposition. Devant son groupe classe, le professeur expose, met en scène le savoir. Il le fait principalement par la parole, tout en s'aidant de divers auxiliaires : tableau noir, manuel, textes, images, cartes, etc. L'importance de ce caractère expositif de l'enseignement est sans doute accentuée dans ces disciplines par le fait qu'elles sont avant tout des textes (voir plus loin).

**4. Les méthodes** qui sont en étroites relations avec l'art d'enseignement et les conceptions qui l'inspirent. Ce terme a deux sens qu'il convient de distinguer pour

éloigner quelque peu l'ambiguïté fréquente qui pèse sur lui : les méthodes d'enseignement et les méthodes qu'il faut enseigner. Les discours sur la méthode ont pris une très grande place depuis plus de vingt ans. Ils n'en sont pas plus clairs pour cela. Ainsi, par exemple, on fait comme s'il y avait « une » méthode historique et « une » méthode géographique. On fait également comme si l'écrit n'était que la transcription de l'oral. Il y a un siècle, et cela était encore dit dans les instructions pour la classe de 2<sup>nde</sup> de la fin des années quatre-vingt, il était conseillé au professeur d'organiser son cours selon un plan de dissertation afin d'initier les élèves à l'exercice correspondant du baccalauréat. Puisque l'on ne dispose pas de suffisamment de temps pour faire des dissertations afin d'entraîner les élèves, Mesdames, Messieurs les professeurs, vous leur présentez un cours oral bien organisé et les élèves auront ainsi un modèle à imiter par écrit. Bien d'autres glissements et d'autres confusions relatives aux méthodes sont présents dans les textes qui régissent nos disciplines.

**5. Le savoir comme un texte constitué.** L'histoire et la géographie, c'est ce qu'il y a dans les livres d'histoire et de géographie. L'une comme l'autre se présentent avant tout comme des textes constitués, légitimés par leurs relations avec ceux des spécialistes, aménagés et résumés pour servir l'enseignement et n'appelant guère d'exercices autonomes. D'une certaine manière savoir de l'histoire ou de la géographie, c'est être capable d'en reproduire le texte, d'où l'interrogation permanente sur la « liberté » laissée à l'élève lorsqu'il écrit dans ces disciplines, lorsqu'il dit ce qu'il sait.

**6. Le savoir est dans le manuel.** Même si nombre de professeurs, surtout en second cycle, n'utilisent guère le manuel en classe, celui-ci reste en quelque sorte la référence, référence des savoirs constituant la vulgate, référence des exercices jugés utiles ou importants à un niveau donné.

L'ensemble des caractères ainsi précisé se traduit dans la classe par un enseignement qui vise constamment une distribution ordonnée de connaissances et de savoir-faire. Cependant, ces caractères, s'ils sont solidaires, entretiennent des relations souvent conflictuelles et sont porteurs de logiques fort différentes. Dans le quotidien de la classe, les enseignants opèrent constamment des choix ; ceux-ci résultent de compromis entre différentes logiques qui relèvent les unes des contenus, les autres des conceptions particulières que l'enseignant a de l'apprentissage, des situations de transmission et de communication, etc. Le modèle disciplinaire propose une construction qui lie entre eux différents éléments constitutifs de l'identité disciplinaire, elle-même élément déterminant de l'identité professionnelle (3). Mais chaque enseignant compose son identité, à sa manière, en combinant selon des poids variés ces éléments en fonction de ses conceptions et du contexte où il travaille.

3 - Pour une utilisation de ce modèle dans une recherche, voir par exemple, Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996.

## CONCLUSION

Parti de l'idée de modèle, comme mise en forme des orientations, contenus et dispositions propres à trois disciplines souvent liées entre elles, nous en arrivons à la combinaison particulière que chaque enseignant construit. Il va de soi que le pouvoir dont il dispose pour privilégier tel ou tel aspect varie selon l'élément du modèle qui est en cause. Certains éléments sont fortement déterminés par l'institution, d'autres laissent plus de place à l'initiative personnelle, d'autres encore font irruption comme des obligations créées par la spécificité de certaines situations scolaires. Cette approche en terme de modèle est utile pour travailler en formation sur l'idée d'identité professionnelle. L'enseignement ne gagne rien à être réduit à une simple accumulation de contenus et de savoir-faire définis hors de tout contexte précis.

Enfin, il est une autre dimension juste esquissée pour clore cet article, celle du sens que l'histoire, la géographie et le civisme ont aujourd'hui dans notre société. Vaste question illustrée par quelques très brèves remarques. Revenant sur l'installation de nos disciplines à la fin du siècle dernier, il convient de les situer dans une vision de la modernité où le progrès, à la fois matériel et moral, confère un sens au devenir collectif, à l'histoire, notamment à l'histoire nationale. Même si les programmes, surtout dans le secondaire, ont de tout temps été ouverts aux autres, la colonne vertébrale de nos disciplines est la construction d'une identité collective, nationale. Le passé a du sens parce qu'il s'achève dans un présent où les progrès économiques et l'affirmation de la république constituent les signes tangibles des progrès matériels et politiques. Ceux-ci définissent une collectivité qui habite sur un territoire que ses habitants mettent en valeur et que l'enseignement a pour but d'apprendre à connaître et à aimer. Cette approche était d'autant plus légitime que, à la fin du siècle dernier et encore quelques décennies plus tard, l'on attendait du développement des sciences historiques, géographiques et politiques qu'elles donnent un discours unique et vrai sur la mémoire, le territoire et le pouvoir. Point n'est besoin d'énumérer longuement les facteurs qui détruisent les fondations et le sens de ce modèle républicain : diversification de nos sociétés, individualisation des références, diversification des discours sur le monde et son histoire, diversification des élèves, mondialisation des informations et de nombreux objets, etc. Cela ne signifie nullement que les valeurs et la conception du contrat social et politique dont ce modèle se réclamait soient devenues caduques. Mais nous devons en repenser les directions principales, les logiques, les fondements théoriques et les conséquences pratiques. L'École n'est pas hors du monde. Nos disciplines sans doute encore moins que les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

Ne figurent ici que les ouvrages cités et trois articles qui reprennent autrement les propos développés ici.

- AUDIGIER F. (1993). – « La didactique de la géographie », thèses de printemps, *Géographes Associés*, n° sp. « La didactique de la géographie », n° 12, pp. 52-58.
- AUDIGIER F. (1995a). – « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirales*, n° 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER F. (1995b). – « Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires », *Recherche et Formation*, n° 18, pp. 33-44.
- AUDIGIER F., CREMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). – *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- CHERVEL A. (1988). – « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage (postface à la deuxième édition, 1992).
- INRP (1987). – *Les enseignants en CM2 et en 6<sup>e</sup>, ruptures et continuité*, INRP, pp. 45-112.
- VERRET M. (1975). – *Le temps des études*, Thèse d'état, Université de Lille.



## DES TRAVAUX MANUELS À LA TECHNOLOGIE RECONVERSION ET RECONSTRUCTION D'IDENTITÉ (1)

Joël LEBEAUME\*

**Résumé** *La mise en place de la technologie en 1985 se substituant à l'éducation manuelle et technique s'est accompagnée d'un vaste plan de reconversion des professeurs. L'étude de cette reconversion illustre la relation entre les modifications des contenus scolaires et la formation des enseignants en mettant l'accent sur la nécessaire prise en compte des différentes composantes de leur identité professionnelle, en particulier leurs habiletés professionnelles disponibles.*

**Abstract** *In 1985, when technology was taught instead of manual and technical education, it implied a vast plan of reconversion for teachers. The study of this reconversion illustrates the relationship between a change in school curricula and the training, while emphasizing the necessity of taking into account the different components of these teachers' professional identity and more particularly their available professional skills.*

23

Dans la deuxième moitié des années 1980, la technologie s'est progressivement mise en place dans les collèges, se substituant à l'éducation manuelle et technique. Un vaste plan de reconversion des enseignants a alors accompagné la construction et l'organisation de cette discipline scolaire définie autour de domaines de pratiques techniques nouveaux. Mais à l'époque, la reconversion ne se traduit pas seulement comme l'acquisition de ces connaissances car elle implique la construction d'une nouvelle identité professionnelle. En filigrane de cette reconversion, il s'agit alors de construire simultanément l'identité de la discipline et de reconstruire celle des professeurs chargés de l'enseigner.

\* - Joël Lebeaume, Université Orléans, IUFM Orléans-Tours, GDSTC-LIREST ENS Cachan.

1 - Remarque : la version initiale de ce texte correspond à une intervention au séminaire de l'INRP « Activité enseignante et identité professionnelle » en 1994 ; elle a été complétée par des données plus récentes sur les pratiques des professeurs de technologie.

## L'IDENTITÉ DE LA TECHNOLOGIE

### Les premières propositions

Depuis 1960, la technologie a été suggérée dans des formes contrastées et dispensée par des enseignants de différentes spécialités. Apparue dans le discours de l'éducation lorsque la modernité s'est installée d'une façon irréversible affectant les objets, la société, la culture et l'école, il s'agit alors de réagir au nécessaire accueil des élèves désormais scolarisés jusqu'à 16 ans ce que la loi Berthoin vient de promulguer. À cette date, les premières tentatives d'une technologie, dite technologie Capelle, s'installe pour les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

Cette nouvelle discipline dispense le dessin technique pendant la moitié de son horaire. Elle met en valeur les éléments d'analyse logique détachée de toute intention de production. Les exemples de la perforatrice de bureau ou de la targette restent les traces de ces démontages d'objets techniques afin de mettre en évidence leur logique interne. Ces démontages et ces analyses d'objets techniques, conduites par les professeurs de sciences physiques sont généralisés après 1968. Mais le « targettisme » conduit le nouveau ministre en 1971 à réexaminer la nouvelle discipline dans la commission de réforme de l'enseignement des sciences physiques. Présidée par le professeur Lagarrigue, cette commission a mission de présenter notamment des propositions concernant l'enseignement de la technologie dans le premier cycle. Ces propositions, expérimentales, prennent la forme de modules, « astronomie », « électronique », « chimie » à partir de 1971 puis à partir de 1972 « photographie », « automatismes », « polymères », « techniques de fabrications mécaniques » auxquels s'est adjoint ensuite un module « énergie » (2). À titre d'illustrations, les modules « automatismes » sont consacrés à des activités de commande d'ascenseurs, de chaînes d'alimentation automatique, de ponts roulants... ceux d'électronique permettent de réaliser des constructions dont un récepteur de radio... Mais l'évolution brutale de la conjoncture politique à la suite du décès du Président Pompidou interrompt ce travail de recherche.

24

### L'éducation manuelle et technique

En 1977, avec le ministère Haby, l'éducation manuelle et technique (EMT) s'installe alors. Ses finalités et ses objectifs souhaitent faire appréhender l'environnement technologique, préparer à la vie pratique et introduire la démarche de la technologie tout autant que de développer l'intelligence de l'action. L'examen des propositions indique « une technologisation » (3) des anciennes pratiques des travaux manuels.

2 - In J.-L. Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, p. 93.

3 - Selon W Hörner, *École et culture technique*, Paris, INRP, 1983.



## La technologie

Au début des années 1980, la légitimité de la culture technique, la poussée de l'informatique révèlent l'obsolescence des contenus enseignés par rapport aux pratiques socio-techniques en pleine mutation. La COPRET (Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de la technologie) instituée en 1983, propose alors un nouveau curriculum dont les grandes lignes seront retenues par le ministre Chevènement. Désormais les programmes de Sciences et Technologie organisent cette première découverte à l'école élémentaire et la technologie devient une nouvelle discipline au collège.

Toutefois, si la légitimité de cet enseignement obligatoire est assurée, à la fin des années 1980, les propositions d'organisation apparaissent relativement mouvantes et soumises aux enjeux inhérents à toute innovation. Les différentes prescriptions, les plans et les modalités d'équipement et l'horaire imparti varient, révélant des hésitations quant aux objectifs et aux finalités.

## DES PROFESSEURS DIFFÉRENTS

Ainsi les professeurs d'EMT sont-ils soumis à changer de discipline d'enseignement et à trouver de nouveaux repères pour leur activité enseignante.

### Les mutations d'un corps professoral

Les enseignants se caractérisent par leur hétérogénéité liée à l'histoire de ce corps professoral, à l'évolution des modes de recrutement et des missions des établissements scolaires. Une étude indique qu'en 1977, sur 2 608 professeurs enseignant les travaux manuels éducatifs dont les trois-quarts sont des femmes, près des deux tiers sont titulaires. Pour la plupart, ils sont certifiés issus du centre national de formation, chargés d'enseignement ou professeurs techniques adjoints (4). À cette date, c'est-à-dire à la veille de l'institutionnalisation de l'EMT, l'étude signale par ailleurs un déficit de plus de 5 000 postes pour assurer l'enseignement.

Avec la mise en place de l'EMT, les centres de formation des PEGC XIII recrutent des titulaires de DUT ou de BTS industriels et tertiaires alors que le recrutement des professeurs certifiés s'oriente avec maints tâtonnements, vers la création d'un CAPET

4 - Étude réalisée par le SGEN-CFDT à partir des statistiques officielles (août 1977), publiée dans le *Bulletin de l'Association des Professeurs d'Activités Manuelles Éducatives*, 1978, n° 25, pp. 22-23.

spécialisé en remplacement du CAPES de TME. L'analyse de l'évolution des catégories de professeurs de 1970 à 1985 montre ainsi des inversions de tendances significatives à partir de l'année 1976-1977 : les professeurs certifiés représentent environ 10 % au lieu de 35 % alors que l'effectif des PEGC XIII évolue de 40 à 75 % entre 1977 et 1985 et que la part des maîtres auxiliaires diminue régulièrement de 60 % en 1970 à 5 % en 1985 ; le corps enseignant s'équilibre par ailleurs entre les hommes et les femmes (5).

À l'échelon supérieur de la hiérarchie, les modifications du corps d'inspection accompagnent ces évolutions du corps professoral notamment en raison du rattachement de la technologie à l'enseignement technique.

## Des enseignants différents

Ainsi la population se définit-elle selon quatre catégories, aux histoires distinctes et aux engagements professionnels sans doute différents :

- certifiés formés au centre national du boulevard Bessières marqué par la tradition des travaux manuels éducatifs et de l'enseignement ménager. Ce sont en majeure partie des femmes.
- certifiés lauréats du CAPET B5, spécialistes d'électronique ou de mécanique, nouvellement recrutés avec des licences préparées à l'université. Il sont très minoritaires et ne représentent en 1983 que 0,1 % de la population.
- PEGC XIII, pour la plupart anciens instituteurs spécialisés intervenant dans les classes de transition ou les classes pratiques.
- PEGC XIII bivalents EMT et options technologiques (OTC/OTE) formés dans les centres du Mans, de Douai, de Tours... à l'EMT. Plus jeunes, ils sont en général issus des filières techniques

26

Outre les différences de grades et de qualifications, ces enseignants se distinguent selon leur domaine d'intervention, les uns enseignant dans les lycées et leurs collèges annexés, les autres exclusivement dans les collèges, certains l'EMT, d'autres les options technologiques... Mais au delà de ces distinctions professionnelles, les enseignants se différencient aussi selon leur origine sociale, leur histoire personnelle et leurs projets individuels qui figent implicitement les valeurs auxquelles ils adhèrent, les engagements qu'ils prennent et les actions qu'ils mènent. Toutefois, dans leur

---

5 - In C. Archer, *Les activités manuelles et technologiques au collège de 1882 à 1986. Recherche d'une identité*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université Lumière - Lyon II, 1989. Annexes, p. 56.

grande majorité, ces enseignants sont marginalisés dans le système éducatif en raison du statut mineur de la discipline qu'ils enseignent (6).

## Une reconversion

La reconversion s'adresse ainsi à tous ces enseignants, qui, en un stage d'un an effectué en une ou plusieurs sessions, doit les rendre capables d'enseigner la technologie dans les collèges et de participer à l'invention d'une nouvelle discipline qui n'a pas de modèle, ni en France, ni à l'étranger.

Les hésitations de la définition de la technologie et les disparités du corps professoral laissent supposer des appréciations différentes de cette reconversion qui conduit à des changements dans les pratiques professionnelles. Ceux-ci peuvent se signaler aux différents niveaux de l'activité enseignante, dans les rapports à la discipline à enseigner et à la discipline enseignée, dans les rapports aux enfants et à la relation éducative, dans les rapports à la culture technique, à ses valeurs et à ses enjeux, dans les rapports à la communauté éducative et au rôle de l'enseignant dans l'établissement scolaire et dans les rapports aux contenus prescrits et à leurs références.

## LES ENRACINEMENTS DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

S'agissant d'une reconversion professionnelle, la formation ne peut se penser comme une formation initiale car les enseignants sont expérimentés, pour certains rompus aux situations les plus difficiles et pour la plupart d'entre eux familiarisés avec le changement et les actions de formation continue. Toutefois l'introduction de la technologie bouscule l'ensemble des représentations qui définissent, avec leurs nuances, les activités enseignantes. La reconstruction de l'identité professionnelle doit alors pouvoir s'enraciner sur les aspects dominants de leur activité, sur leurs convictions les plus intimes ou sur leurs valeurs, sur les rites et l'habitus de chacune des professions qu'ils exerçaient, bien qu'ils soient tous professeurs d'EMT.

27

### Des appréciations différentes

Au tout début de cette mise en place, au cours des années scolaires 1985-1986-1987, une étude a porté sur un épiphénomène local de formation que constituent des stages courts définis comme une première approche de contenus technologiques

6 - INRP-DP3 - LDPE Lyon II, *Les causes de résistance à l'introduction des activités à dominante manuelle et technologique à l'école et au collège*, Paris, INRP, 1985.

spécialisés (initiation aux automatismes, initiation à l'électronique à partir des modules d'enseignement élaborés par la commission Lagarrigue).

Les déclarations recueillies montrent alors trois attitudes principales des enseignants assez partagés sur la pertinence de ces changements pour eux-mêmes et pour les élèves. Les « favorables » sont ceux qui sont, par leur formation, les plus proches des nouvelles connaissances, qui pensent gagner quelque chose sur le plan personnel et professionnel et qui retrouvent les valeurs de leur culture initiale technicienne. À l'inverse, les « opposés », ne voient aucun intérêt dans ce changement auquel ils ne peuvent adhérer considérant inaccessibles les nouveaux domaines techniques et doutant de leur capacité à les approcher, ne percevant aucun gain dans les efforts supposés démesurés pour franchir le pas et ayant le sentiment d'être déclarés officiellement incompetents. Entre les deux, se situent les « réservés », les plus nombreux qui selon leur formation initiale, leur âge, leurs activités professionnelles, leurs projets individuels personnels ou professionnels ne voient pas clairement l'attente institutionnelle et pour qui les stages courts sont une ouverture et un vecteur d'amplification de la motivation, en les rassurant d'abord et en leur apportant quelques repères pédagogiques.

## Les relations aux contenus à enseigner

Selon les contrastes les plus forts de la population, le rapport aux contenus s'exprime en gain ou en perte. Gain lorsqu'il s'agit des techniciens qui pensent que la technologie va les rapprocher de leurs contenus initiaux, perte lorsque les références de la formation initiale disparaissent derrière de nouveaux domaines qu'on ignore et dont la désignation les présente comme des spécialités inaccessibles. Ainsi la reconversion est-elle ressentie comme une continuité ou une rupture par rapport aux racines que constitue la formation initiale.

28

Toutefois le rapport aux contenus apparaît exclusivement pensé en termes de spécialisation dans les domaines techniques, semblant ainsi prétendre que la compétence à enseigner ne dépend que de la connaissance maîtrisée des contenus. Les modalités de la reconversion organisée autour des apports disciplinaires et dispensés par des agrégés de l'enseignement technique tend à renforcer le statut des contenus bien que leur niveau de définition ne recouvre que partiellement celui où il sera enseigné. Ainsi la reconversion s'adresse-t-elle d'une façon privilégiée à la frange minoritaire des enseignants « favorables ». Pour les autres, le déracinement est amplifié par les écarts que la formation creuse implicitement : écarts dans les styles pédagogiques, dans les formateurs, dans les lieux de formation, dans les pratiques d'enseignement et dans les machines et matériels. Pour certains, tout semble organisé pour qu'ils ressentent profondément qu'ils sont incapables, avec l'obligation néanmoins de devoir faire à brève échéance. Gommant ainsi les habiletés acquises, masquant la réalité de l'enseignement, taisant les possibilités d'investissement dans

les propositions pédagogiques pour le collège, la formation fondée essentiellement sur l'illusion de former un professeur de technologie comme un composite d'un professeur de génie mécanique, d'économie et gestion, d'électronique, d'électrotechnique, de comptabilité, de construction mécanique... ne peut être vécue que comme une greffe impossible avec pour conséquence des rejets plus ou moins immédiats.

Toutefois, l'intérêt évident de la reconnaissance d'une compétence a trouvé une réponse dans le domaine de l'informatique alors en plein développement et bénéficiant d'un statut social prestigieux. Grâce à cette sorte de bouée de sauvetage, bon nombre de professeurs de technologie se sont identifiés et ont été identifiés comme les spécialistes de ces machines introduites à la même époque dans les établissements, affichant ainsi dans leurs lieux d'exercice, au retour de stage, une nouvelle image. Mais cette maîtrise de l'informatique se situait davantage au plan de la logistique technique qu'au plan de la pratique avec les élèves dans les situations d'enseignement de la technologie.

## Les relations à l'enseignement

Le primat de la maîtrise des contenus à enseigner n'a pas permis de mettre en avant les racines que pouvaient constituer les compétences professionnelles relatives à la relation pédagogique et à l'action éducative du professeur. En effet, le statut espéré de la nouvelle discipline laissait ces aspects à l'arrière plan, derrière les questions d'enseignement et de communication des nouveaux savoirs. Ainsi, le rôle du professeur de technologie n'était que partiellement défini, d'autant que le collège en pleine restructuration le rendait peu lisible.

En ce sens, cet ordre de préoccupations n'apparaissait pas majeure dans les entretiens réalisés car indéniablement la reconversion n'affectait pas *a priori* la capacité à enseigner des maîtres, ni celle à assumer les diverses facettes de leur activité. Toutefois c'était postuler que l'enseignement de la technologie pouvait se construire sur les modèles pédagogiques des pratiques antérieures et n'exigeait pas fondamentalement une adaptation, une réflexion sur d'éventuelles pratiques à reconstruire en fonction des contenus et des équipements nouveaux ou de l'organisation des classes ; pas plus que d'assumer un nouveau rôle afin de construire et de promouvoir la discipline.

## Des images

Les bulletins de l'association des enseignants d'activités technologiques réorganisée en 1985 portent les traces de cette période vécue douloureusement et parfois tragiquement, par les adhérents. Les témoignages présentent les opinions, parfois les revendications d'enseignants qui semblent avoir été dupés, les laissant avec des

classes surchargées, des équipements inadaptés, des programmes exhaustifs et un horaire insuffisant. De nombreuses illustrations croquent cette situation en présentant le professeur de technologie en tant que jeune cadre dynamique mais esseulé face à une situation complexe qu'ignore l'institution. Ce sont alors les préoccupations pédagogiques qui apparaissent au premier plan, masquant les questions de contenus.

## QUEL ACCOMPAGNEMENT ?

### Des pratiques

Indéniablement, l'étude du processus de reconversion à la fin des années 1980, c'est-à-dire au cours de l'installation de la technologie, a permis de révéler ces attitudes différentes et ces rapports contrastés aux multiples composantes de la pratique enseignante. L'absence d'enquête plus récente rend difficile l'analyse de ce processus de reconversion dans sa temporalité. Toutefois nous pouvons supposer des conduites différentes, en particulier des reconversions plus radicales vers les carrières de chefs d'établissement ou de documentalistes, des engagements affirmés dans la nouvelle discipline tout autant qu'une indifférence résignée au cadre réglementaire de la technologie. Les données disponibles de quatre enquêtes sur les pratiques enseignantes (Sornin-Montet, 1996; Laurent, 1996; Follain, 1997; AEAT, 1997) (7) ne permettent que d'estimer l'état des pratiques, en raison du caractère local et partiel de ces études. L'une des enquêtes révèle l'existence d'une frange d'enseignants marginaux qui inventent leur « technologie » en spécialisant les travaux des élèves sur la connaissance de l'entreprise, les travaux informatiques ou le dessin technique. Estimées à près de 15 %, ces pratiques témoignent de leur déviance manifeste. Le rapport de l'inspection générale (1997, p. 102) (8) mentionne avec regret ce constat : « ...certains enseignants dispensent encore un discours sur la technologie, avec des poges et des pages d'écriture, des projets réalisés au tableau ou des activités de cartonnage pour les fêtes de fin d'année ».

30

7 - A.E.A.T., « Enquête AEAT », *Activités technologiques*, 1997, 119, pp. 56-63.

O. Follain, *Panorama des pratiques au collège - quelles références implicites des activités du domaine électronique en Technologie ?* Mémoire de stage tutoré de DEA, LIREST-GDSTC, 1997, 37 p. et annexes.

J.-L. Laurent, *Étude des pratiques des enseignants de technologie dans des démarches d'investigation technologique et de réalisation de projet*, Mémoire de stage tutoré de DEA, 1996, LIREST-GDSTC, 44 p. et annexes.

G. Sornin-Montet, *Des travaux manuels à la technologie*, Thèse de l'université Paris V, 1996 (chap 3 : « Les activités technologiques au collège relatées par les cahiers de textes », pp. 449-456).

8 - I.G.E.N., *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale*, Paris, La documentation française, 1997 (chap 2 : « Le collège », pp. 71-150).

À l'inverse, les autres enseignants, c'est-à-dire leur grande majorité, mettent en œuvre des activités de production dans les classes, certes avec des fréquences variables et des modalités différentes. Les enseignants de technologie montrent par leurs diverses répances qu'ils enseignent la technologie dont le développement a été encouragé par les éditeurs dont les multiples propositions ont suggéré de nombreux exemples d'activités adaptées au collège, par un soutien organisé dans chaque académie sous forme de rencontres et d'échanges sur les pratiques mises en œuvre ainsi que par le recrutement important de nouveaux professeurs.

## Reconversion et formation

La reconversion abordée montre un jeu subtil entre les rapports aux contenus et les rapports aux diverses facettes de l'activité enseignante. Mais indéniablement la focalisation sur la maîtrise des contenus s'avère une orientation pertinente lorsque l'identité professionnelle peut s'enraciner sur cette dimension. Mais bien souvent, elle peut apparaître comme l'arbre qui cache la forêt, assurant une garantie de façade et ne permettant pas d'affirmer les habiletés pédagogiques qu'exige l'enseignement nouveau. Assimiler les objectifs de formation que peuvent être « devenir professeur de technologie » et « enseigner la technologie » risque ainsi d'abrégier les activités de l'enseignant et de contribuer à la reconstruction d'une identité professionnelle trop partielle pour être stable dans le temps. Ne convient-il pas alors de construire les formations à partir de l'examen des différentes racines passibles afin d'individualiser des projets de formation fondés sur un transfert ou une recombinaison de compétences ? Telle a été l'organisation de la formation des professeurs enseignant en école normale, faisant alterner des temps consacrés à des compléments disciplinaires et des moments de recombinaison des pratiques (Martinand, 1989). Cette orientation de la formation est susceptible également d'être envisagée pour les formations exigées par les aménagements de programmes.

31

## Nouveaux programmes et formation continue

La nouvelle organisation du collège s'accompagne aujourd'hui de nouveaux programmes pour la technologie. Ceux-ci en précisent les missions et l'organisation. Mais l'expérience de près de dix années de cet enseignement conduit à une problématique différente de la formation continue qui ne peut être proposée comme une reconversion impliquant des questions d'identité professionnelle fortes. En effet les nouveaux programmes prennent appui sur les mêmes domaines techniques, réaffirment les principes initiaux et clarifient le cadre des activités des élèves. Les changements ne correspondent pas à la mutation perçue en 1985 mais la formation continue ne peut toutefois ignorer les effets de cette modification. Sa construction suppose donc l'identification des nouveaux repères afin de permettre à la fois l'extension des

habiletés professionnelles et l'enracinement de nouvelles compétences d'enseignement. Mais là encore, il paraît illusoire de ne considérer dans la formation que l'appropriation des connaissances sans les mettre en relation directe avec les pratiques d'enseignement où elles prennent sens pour les élèves et les professeurs.

## BIBLIOGRAPHIE

CONNIN-BOLO A, GRIFFATON C., LEBEAUME J. (1989). – *Sensibiliser des enseignants d'EMT à la technologie, quelques problèmes psycho-sociologiques*, INRP et SUFMM-Université d'Orléans, 65 p.

MARTINAND J.-L. (1989). – « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, CERSE, 2, pp. 23-29.



## L'ENSEIGNANT : UNE PERSONNE À RATIONALITÉ TRÈS LIMITÉE...

JEAN-FRANÇOIS GRÉHAIGNE\*

### Résumé

*La formation initiale pédagogique des professeurs stagiaires constitue une occasion idéale d'engager une réflexion entre la pratique et les théories pour aborder le problème de la construction de la personne enseignante. Cet article se propose, donc, de faire une synthèse de quelques résultats de recherches empiriques sur la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. En tant que formateurs, cette réflexion sur l'interaction entre les savoirs pratiques et des aspects théoriques apparaît comme fondamentale pour développer et faire évoluer la formation initiale dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.*

### Abstract

*The preservice teacher training of trainees is the ideal opportunity to start a reflexion on practice and theory so as to tackle the problem of the teaching person. The purpose of this paper is to synthesize a few results of empirical research on the training of physical education teachers. For trainers, this reflection on the interaction between practical skills and theoretical knowledge appears to be fundamental to the development and the necessary evolution of preservice training in the University institutes of teacher training (IUFM's).*

33

\* - Jean-François Gréhaigne, IUFM de Franche-Comté.

La formation initiale pédagogique constitue une occasion idéale d'engager une réflexion pratique/théorie et d'aborder le problème de la construction de la personne enseignante. Une approche moderne consiste à présenter les formateurs comme des machines à traiter de l'information face à un système complexe que représente l'articulation entre enseignement et apprentissage (cf. Riff, Durand, 1993). Dans ce cas, la mesure de la complexité est souvent assimilée à la quantité des informations à traiter. Signalons tout de suite les réserves avec lesquelles il convient d'aborder cette affirmation, en raison notamment du caractère statique et uniquement structural de la complexité dont il s'agit. On peut tout à fait envisager une complexité fonctionnelle et dynamique, liée non pas à l'assemblage des éléments d'un système mais aux interactions fonctionnelles entre ceux-ci. Dans le premier cas, un expert est considéré comme quelqu'un qui traite un grand nombre d'informations. Dans l'autre, un expert est un individu qui traite peu d'informations mais les bonnes. Alors qu'appelle-t-on une bonne information ? Du point de vue de la complexité c'est celle que l'on ne possède pas et qui permettrait d'agir sur l'état du système (Atlan, 1979). Ces éléments renvoient, bien sûr, à une approche très cognitiviste de la formation mais c'est le terrain sur lequel nous souhaitons nous situer dans cette réflexion. Il est bien entendu que notre choix n'exclut pas que d'autres approches puissent se révéler très fécondes dans ce domaine (pour une revue sur ce thème, voir Alin, 1990).

Cet article se propose donc, de faire une synthèse de quelques résultats de recherches empiriques sur la formation des enseignants d'éducation physique et sportive (Amade-Escot, 1991 ; Byra, Coulon, 1994 ; Deriaz, 1997 ; Gréhaigne, Pasteur, 1997 ; Griffey, Housner, 1991 ; Jones, Housner, Kornspan, 1997...). En tant que formateurs, cette réflexion sur l'interaction entre les savoirs pratiques et des aspects théoriques relativement bien connus des spécialistes apparaît comme fondamentale pour développer et faire évoluer la formation initiale dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. Ainsi, on devrait éviter de retomber dans des logiques cumulatives de connaissances et/ou dans un discours sur le don et l'art d'enseigner dans le cursus des professeurs stagiaires.

À cet effet, pour illustrer notre propos, nous exposerons dans la première partie les principaux éléments constitutifs de notre modèle. Puis, nous reviendrons sur les notions de plasticité, de registre de fonctionnement et d'expertise qui nous paraissent être à la base de l'activité du sujet enseignant. Enfin, dans une dernière partie nous envisagerons un type de formation qui s'avère susceptible de faire évoluer positivement la formation des enseignants.

## UN MODÈLE À RATIONALITÉ LIMITÉE

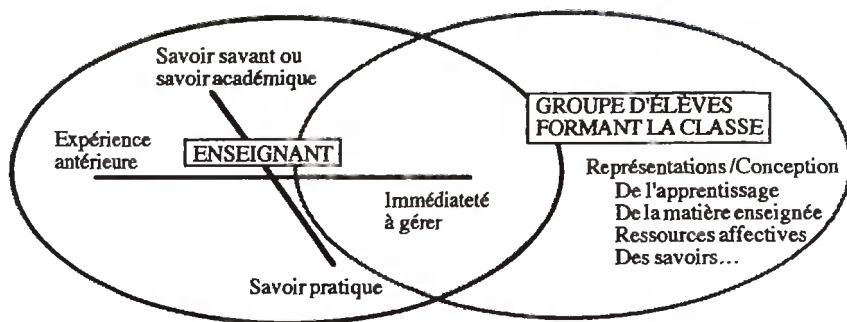
Qu'est-ce qui différencie experts et débutants ? Comment devient-on plus compétent dans une situation complexe ? Voilà les questions qui vont servir de fil directeur à notre réflexion.

### La complexité du réel

Le professeur en situation d'enseignement, à un instant donné, est le résultat, entre autres, de son développement biologique et psychologique ainsi que de ses motivations, de ses savoirs et de ses représentations. Chacun de ces éléments constitue au niveau de l'acte pédagogique une variable. Les choix effectués par l'enseignant, qu'ils soient conscients, explicites ou non, privilégient certaines interrelations et sont significatifs de son éventuelle centration sur un sous-système ou un autre. L'articulation des rapports entre ces différents sous-systèmes peut être organisée d'une façon plus ou moins complexe. Ainsi, les échanges limités consécutifs à une pédagogie impositive, causale simple et collective n'ont rien de commun avec ceux générés par une pédagogie basée sur les méthodes actives.

En conséquence, et dans une perspective systémique, l'acte éducatif est un ensemble ordonné selon un principe de cohérence pédagogique et didactique. C'est un système complexe, « un ensemble organisé ayant des échanges avec l'environnement, où les éléments se tiennent entre eux à chaque instant, et dont l'évolution se rapporte à l'organisation générale, même si celle-ci s'opère dans le sens de sous-organisations différenciées » (Lerbet, 1981).

De quel modèle disposons-nous pour mieux comprendre les notions en jeu ? Un modèle correspond à un système figuratif reproduisant la réalité sous forme schématisée la rendant plus compréhensible. La réalité n'étant ni limpide ni directement accessible, il faut la décoder, la simplifier en ne conservant que les éléments et les relations qui semblent pertinents. Il est bien entendu que nous visons la mise en évidence d'éléments macroscopiques afin de pouvoir les traiter dans une perspective de formation (figure ci-après).



### Système enseignement/apprentissage ramené volontairement à quelques éléments

Ce modèle se propose de privilégier quelques données qui nous semblent essentielles dans le fonctionnement de l'interaction enseignant/élèves. Le concept de rationalité limitée nous a conduit à choisir comme éléments importants, dans un temps contraint, les représentations des élèves d'un côté et un bilan des ressources du professeur de l'autre. Ce choix peut apparaître très arbitraire, mais il traduit notre volonté d'intégrer le temps à toute étude du système enseignement/apprentissage. Il constitue la référence qui nous sert à l'heure actuelle dans l'analyse de la pratique des professeurs stagiaires.

Le problème essentiel consiste en la mise en rapport de cadres de références des élèves et de ceux du professeur. Quand il y a une trop grande différence entre ces deux éléments, une évolution vers une sorte d'équilibre et de compréhension mutuelle est nécessaire en vue d'un décalage optimal pour résoudre le conflit socio-cognitif ainsi constitué. De plus, en situation d'enseignement, l'immédiateté est première. En conséquence, le professeur débutant mobilise toutes ses ressources disponibles (perceptives, décisionnelles, émotionnelles,...) dans des conditions de contraintes temporelles qui le conduisent dans la plupart du temps des cas, à subir les événements. Mais, dans le même temps, il veut placer à tout prix ce qu'il a construit pour la séquence enseignement/apprentissage. Un formateur chevronné ne fonctionne pas de la même façon. L'essentiel de son activité consiste en une reconstruction/réorganisation de ce qu'il a prévu à partir d'indicateurs prélevés dans l'instant sur l'évolution du système enseignement/apprentissage dans sa classe (Gréhaigne, Guillon, Mahut, 1994). Bien sûr, si l'on étudie les ressources des enseignants en dehors de la pratique proprement dite, on retrouve les résultats classiques de la recherche (voir Rink et al., 1994, pour une étude en éducation physique) qui montrent une carte des concepts beaucoup plus larges et plus élaborés chez les professeurs expérimentés. Mais qu'utilisent-ils exactement en situation d'enseignement ?

De nombreuses routines (Brunelle et al. 1988 ; Gréhaigne, 1992 ; Pieron 1994 ; Riff, Durand, 1993 ; Schempp, 1993 ; Siedentop, 1994) construites bien souvent par imprégnation à l'insu du sujet, et issues d'expériences antérieures (y compris du temps où il était élève assurant par là une reproduction d'un modèle qui lui a réussi) représentent l'essentiel des ressources du sujet novice. Celles-ci intériorisées par apprentissage fortuit, aident ou perturbent le sujet car il n'est pas toujours conscient que ces routines opèrent. Le savoir de la pratique « est avant tout un instrument opératoire qui permet d'agir sur le réel pour assurer autant que faire se peut la réussite de fins particulières » (Delbos, Jorion, 1984, p. 149). Ce savoir est tiré de l'expérience des enseignants, hommes ou femmes de la pratique en raison de leur situation même d'acteurs engagés dans une activité de production. Dans le développement de ces savoirs, les novices emploient des procédures générales, littérales et isolées ; les conditions dans lesquelles l'action doit se dérouler sont examinées partiellement, successivement et hiérarchiquement. Pour les enseignants débrouillés, le résultat de l'apprentissage du métier fait que les procédures sont affinées, globales et discriminatives. Ces professeurs tiennent compte des caractéristiques explicites et implicites de la situation qui sont souvent ramenées à quelques éléments conscients très simples. Ces savoirs pratiques permettent à l'expert de prévenir, de voir venir, d'anticiper les situations qui pourraient le mettre en difficulté (cf. Tochon, 1990).

Par analogie avec les sports collectifs, ces considérations nous amènent à dire que nous nous trouvons dans des rapports de coopération/opposition (Gréhaigne, 1992). En effet, notre expérience accumulée avec les joueurs de sport collectif nous a forgé la conviction qu'il pourrait y avoir de nombreuses similitudes entre le fonctionnement d'un joueur dans des conditions d'urgence temporelle et un enseignant confronté à une classe difficile ou à une didactique qu'il maîtrise imparfaitement. L'enseignant chevronné dans des conditions normales est une personne adaptée qui n'a que peu à puiser dans ses ressources de manière consciente. Si un problème survient il est à même de faire face aux conséquences prévisibles de cet incident. L'approche en terme de coût cognitif consiste à considérer que les ressources cognitives sont limitées chez un individu donné, à un moment donné et pour une tâche donnée. Or, toute tâche nécessite l'allocation d'une certaine quantité des ressources cognitives. Cette quantité varie en fonction du caractère plus ou moins automatique ou contrôlé des procédures mobilisées (Fayol, Monteil, 1994). La construction d'automatismes peut permettre d'atteindre une régulation qui ne relève plus seulement des mécanismes perceptifs, mais aussi de la régulation automatique infra consciente. Une partie des problèmes sera aussi traitée en tâche de fond, sans que le canal cognitif conscient ait, sauf alerte, à intervenir. En éducation physique, ce mécanisme permet à l'enseignant arrivé à une bonne maîtrise de la classe de se centrer sur la production de l'élève. Le recueil d'informations sur les conduites motrices partira des représentations de la tâche interprétée par lui, et sur les stratégies et procédures que les élèves ont utilisées pour arriver au résultat souhaité. L'interprétation porte davantage sur le caractère de la stratégie ou de la procédure que sur la correction du résultat atteint (stratégie prometteuse...). Elle est référée à des conduites typiques d'élèves

et s'appuie sur des intuitions et des *hypothèses plausibles*. Pour ne pas limiter l'adaptation à des variations d'ordre purement quantitatif, le professeur diversifie les *modalités* de présentation de la tâche assignée et la *nature* de celle-ci. La démarche didactique consiste alors à :

- formuler des hypothèses sur les *interactions* entre les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques de la tâche ;
- aider l'élève à découvrir les aspects signifiants de la tâche, et à s'engager dans la construction d'une stratégie adéquate ou plus opératoire ;
- se demander si une modification de la tâche permettrait à l'élève de surmonter la difficulté et de s'engager dans une *activité d'apprentissage constructive* (ce qui est différent de l'obtention d'un résultat). Cette modification peut aller dans le sens d'une complexification ou d'une généralisation ;
- chercher à créer un *décalage optimal* entre la structure objective de la tâche et le registre de fonctionnement estimé de l'élève : pour cela, il convient de faire des hypothèses sur le niveau de départ des élèves et procéder par tâtonnements (Famose, 1990) ;
- permettre aux élèves de *stabiliser* les savoirs et les comportements nouveaux que la tâche a permis de faire émerger.

Toutes ces activités de régulation demandent à l'enseignant de prendre un relatif recul par rapport aux tâches d'animation. Il ne doit pas, également, avoir à traiter trop de problèmes de discipline ou de mise en place sinon très rapidement le canal cognitif conscient devient saturé. Les opérations routinisées permettent à l'enseignant de se distancier de la tâche présentée et de se centrer sur une observation précise des apprenants ou sur l'apparition d'événements inattendus. Au plan théorique, un deuxième aspect important « d'économie cognitive » porte sur la perception du système enseignement/apprentissage.

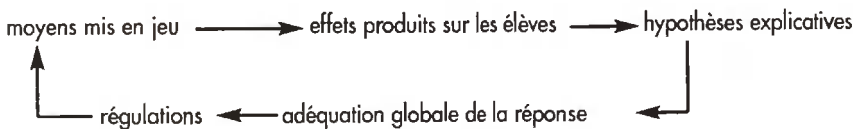
## Le réel et son appréhension

Effectivement, la transmission d'un événement à travers un système d'interfaces est forcément incomplète du fait de la perte d'informations ; elle aboutit nécessairement à une configuration subjective. Il en résulte une perte considérable dans la transmission de l'information mais ce phénomène est paradoxalement positif (cf. Newell, Simon, 1972). C'est, en effet, l'indétermination partielle des structures qui est source de transformation. Le gain en plasticité, souplesse, aisance d'adaptation, possibilité de progrès et de développement..., compense de beaucoup ce qui est perdu en transmission stricte d'informations.

Toute interprétation cognitive devient alors une sorte d'enjeu au cours duquel le sujet introduit une détermination subjective pour combler les indéterminations liées à la plasticité. À l'inverse, c'est parce que cette détermination subjective est en partie erronée qu'une correction ultérieure est possible. En définitive, la notion de plasticité

donne toute leur signification aux notions « d'autonomie » et de « cohérence », car toute connaissance construite est fondamentalement personnelle et incluse dans l'ensemble partiellement indéterminé des conduites du sujet. Il permet la construction de structures malléables au sein desquelles la cohérence ne va pas de soi, n'est jamais finie mais doit être recherchée activement. Le concept central, sous-jacent à cette conception est celui d'adaptation du sujet enseignant et/ou élève. « L'apprentissage perceptif consiste à extraire des schèmes de configurations d'indices pertinents caractéristiques dont la covariance ou la coprésence, dans une situation donnée, permet de réduire le temps d'analyse et d'évolution du contexte informationnel, par le choix d'indicateurs privilégiés, prédictifs de la situation globale » (Paillard, 1987, p 1422). Dans notre cas, ces configurations d'indices sont fournies par l'activité des élèves et confèrent une signification à certains événements de la leçon à condition que l'on sache les relever et les interpréter. Pour un sujet expert, ces événements dans une succession de situations ont été extraites pour constituer un cadre de références permettant d'anticiper la probabilité d'apparition de certaines difficultés, de certains comportements ou attitudes des élèves.

Sur le plan épistémologique, ce sont ces configurations d'indices en relation avec la plasticité qui permettent qu'une connaissance soit efficace alors qu'elle n'est pas isomorphe à l'événement auquel elle correspond. C'est la plasticité qui explique qu'une connaissance soit toujours provisoire, constamment ouverte sur une révision et/ou un progrès. Elle favorise l'acquisition rapide de connaissances approximatives tout en maintenant ouvertes des possibilités de révision ultérieure. Ainsi, le flou cognitif, loin d'être un élément péjoratif, est la condition et peut être la cause même de la connaissance apprise. On voit alors que le fonctionnement du sujet renvoie souvent à « l'à peu près », « au trompe l'œil », au flou cognitif et pourtant ce sujet prend des décisions, agit... On est loin de la logique cumulative des behavioristes avec leurs échelles comportementales et les solutions justes à reproduire... Des procédés simples mais multiples, redondants finissent par donner une consistance aux informations recueillies par le sujet. Nous en venons alors aux étapes de la lecture des situations chez l'enseignant expert avec le schéma suivant :



### Procédure d'analyse d'un enseignant expert

En fonction du degré d'adéquation des réponses par rapport à l'effet recherché, il y a soit modification des moyens mis en œuvre pour réduire les écarts avec les effets attendus, soit stabilisation des réponses, soit complexification de la situation en vue d'amener l'élève à un niveau supérieur de pratique. Le gain apporté par cette généralisation des apprentissages conduit les élèves à des réponses plus rapides et plus

simples. Il correspond, dans un premier temps, à des processus profondément personnels car la mise en relation des éléments qui ont permis la réussite ont comme principales caractéristiques d'être singuliers et individuels. Ensuite, c'est la mise en commun et le choix entre des solutions différentes qui permet le progrès..., cette procédure évoquant tout à fait « les alternances fonctionnelles » chères à Wallon (1941).

La prise en compte de ce type de fonctionnement en situation d'intervention, nous a amenés à envisager la notion de registre de fonctionnement pour mieux comprendre la construction de la personne pédagogique.

## Registre de fonctionnement...

Cette notion repose sur l'idée que dans une situation complexe, il existe plusieurs solutions ou attitudes distinctes chez le sujet, qui peuvent constituer une réponse adaptative satisfaisante à un seuil défini, en face d'une même situation. Il existe également plusieurs situations distinctes dans lesquelles une même solution ou attitude peut constituer une réponse adaptative satisfaisante à un même seuil d'adaptation. Par exemple, pour des enseignants une même adaptation à une classe donnée dépendra de la combinatoire de différents facteurs donc de niveaux d'organisation où la hiérarchie entre les connaissances sollicitées pourra être fort différente pour un résultat apparemment semblable.

Cet état d'équilibre est néanmoins précaire et sa principale caractéristique est la réversibilité. Un professeur, en fonction d'un échec temporaire, de soucis ou d'inquiétude peut revenir à des conduites relevant du débutant en pédagogie. Cette approche devrait conduire à proposer une autre conception des conduites communes à tous les individus, conception plurielle prenant en compte comme un fait premier et signifiant les différences entre les procédures adaptatives mises en œuvre, dans la même situation, par des individus différents ou par le même individu à des moments différents. « Plus un processus est compliqué et élevé plus il varie selon les individus » disait Binet (1896). La remarque reste vraie et le fait que les dispersions interindividuelles sont en général bien plus larges pour des tâches complexes que pour des tâches simples suggère l'idée que l'organisation des processus élémentaires en processus plus complexes introduit des sources de variation qui sont propres à cette organisation. Nous sommes bien en présence d'un système de variables dont les relations peuvent expliquer les différences ou les stabilités observables dans des conduites relativement complexes.

Dans cette optique, l'expression de procédure adaptative laisse entendre que l'aspect aléatoire de certaines conduites a été sélectionné. Cela a permis de constituer des routines qui offrent la possibilité à l'enseignant de fonctionner avec des schémas en fonction des situations. « Ces schémas événementiels ont la spécificité de constituer une structure temporelle, spatiale et causale, plus ou moins canonique, par



laquelle le sujet se représente une séquence d'actions organisées par rapport à un but « (Houdé, 1992). Ces schémas présentent l'intérêt de notre point de vue de se situer à l'interface du conscient et de la régulation automatique. Mais comment construire ces schémas ?

## Construire l'expertise

Nous ne disposons pas à chaque instant de tout le contenu de nos connaissances. Nous avons des chemins, des méthodes pour aller rechercher ces données quand la nécessité s'en fait sentir. Il existe donc une différence importante entre le contenu immédiat de notre conscience et l'ensemble de nos connaissances. Ce point nous apparaît comme essentiel pour faire construire par le sujet et pour le sujet des connaissances fonctionnelles. Dans notre cas, ce n'est pas seulement la possibilité d'accéder à des connaissances mais le temps disponible pour y accéder qui est important. De plus, avant de prendre une décision, un individu ne passe pas en revue toutes les connaissances dont il dispose sur un thème. En fait il agit dès qu'il dispose de quelques informations fragmentaires mais suffisantes pour s'engager dans l'action (Simon, 1979). Le plus souvent, un enseignant prend des décisions à partir de la présence de quelques éléments auxquels il a attribué une signification précise lui permettant d'identifier des régularités. Ce type de fonctionnement est, en partie, liée aux particularités du cerveau qui possède une capacité limitée et prélève des éléments sur le réel, prend des décisions sans que le sujet connaisse toujours le pourquoi de ce choix et encore moins les principes qui sous-tendent ce choix.

Laconisme, rapidité, stabilité et efficacité semblent caractériser l'expertise. Mais comment cela se construit-il ? Dans un flux d'informations, ce système adaptatif complexe que constitue le professeur perçoit des régularités dans ces données, en les triant comme éléments accidentels ou présentant une certaine stabilité pour ensuite les condenser en schéma soumis à variation. Ce schéma ou ces schémas servent ensuite de cadre pour décrire une situation, prédire un événement ou indiquer un comportement. Enfin, les conséquences dans la réalité de la description, de la prédiction ou de l'indication sont examinées et permettent une pression sélective sur les divers schémas en usage. Certains seront privilégiés d'autres simplement éliminés par ce retour d'information. Ainsi, il apparaît clairement que toutes stratégies de construction d'expertise repassent sur l'extraction de faits stables, singuliers de la réalité environnante. Dans cette optique, la valeur adaptative de certaines observations a été sélectionnée et préservée par le sujet en vertu de l'intérêt qu'elles présentaient en regard des problèmes posés. Ce n'est plus la quantité d'informations qui est importantes mais la qualité de certains faits évocables par un sujet. Ce sont ces éléments qui, extraits de l'expertise des sujets et formalisés, devraient devenir le contenu de la formation. Un dernier point important à souligner consiste en le caractère foncièrement interactif de tout procès de formation, à la fois profondément personnel en regard de l'activité du sujet qui construit sa personne pédagogique et très général en fonction des régularités que l'on retrouve dans les situations d'enseignement.

## QUELQUES IDÉES POUR CONCEVOIR UNE FORMATION

L'objectif de ce paragraphe va consister à éclairer quelques aspects de ce qui nous apparaît indispensable dans une véritable formation ou comment dépasser « l'improvisation réglée et le bricolage » (Perrenoud, 1994).

### Le compagnonnage et l'ingénierie didactique

Notre objectif initial devrait consister à faire passer la formation des enseignants de la tradition orale, et/ou de « la formation sur le tas », à un véritable *compagnonnage* qui devrait s'appuyer sur les produits de l'*ingénierie didactique*.

Pourquoi l'idée de « compagnonnage » ? Il nous semble que cette forme d'organisation de la formation présente de multiples avantages. En premier lieu elle vise l'excellence. Le fait de mettre en relation un « expert » et un « novice » pendant un temps assez long n'est pas fortuit, mais au contraire procède d'une volonté de tirer le meilleur parti du débutant en exploitant les ressources de l'expert. C'est aussi une école de la volonté et de la réussite, et non de la facilité. Il ne s'agit pas, en effet, de s'approprier un modèle dans le seul but de le reproduire, mais de se l'approprier dans la perspective d'analyser le réel et de tirer parti de ses avantages et inconvénients. Enfin, c'est une formation au plein sens du terme, avec une transmission de valeurs (travail bien fait, solidarité, entraide...). Après une décennie ou deux « d'ère du vide » ou d'éloge de l'individualisme contemporain (Lipovetsky, 1983) un retour sur les valeurs de l'école nous paraît s'imposer avec l'aide de ce « creuset du compagnonnage ».

42

Alors, pourquoi parler de produits de « l'ingénierie didactique » ? Ce pôle nous semble représenter l'autre élément équilibrateur d'un système de formation. Colomb (1986) définit l'ingénierie didactique comme la « production de situations d'apprentissage reproductibles, développées par la recherche dans le cadre d'une théorie explicite et dont les effets sont contrôlés ». Le travail d'ingénierie comporte une part de responsabilité dans l'étude d'un projet, et nécessite souvent un travail de synthèse et d'équipe. Il faut coordonner les apports des technologies et des différents champs scientifiques. Cette mise en relation tente, également, de répondre par des innovations contrôlées aux nécessités de réalisations pratiques. Dans cette perspective, la didactique se présente comme une « science s'intéressant à la production de connaissances » ou encore comme « la théorie des conditions de commande que l'on peut volontairement organiser pour provoquer les apprentissages de connaissances constituées » (Brousseau, 1978 ; 1986). De plus, toutes les occasions d'innovation contrôlée devraient permettre de déboucher ultérieurement sur un « empirisme objectif » vis-à-vis des faits pédagogiques (Fabre, 1972). Ces éléments étant admis, comment concevoir la formation ?

## Plan de formation personnalisé

Le caractère souvent profondément individuel de la démarche de formation d'enseignant nécessite, de notre point de vue, un plan personnalisé de formation. En effet, une telle transformation nécessite une modification du système de référence du jeune professeur afin de lui permettre de « passer d'un modèle personnel de fonctionnement limité, à un autre plus large et plus cohérent » (Fayol, 1981) mais qui reste limité.

Une première étape incontournable consiste à élucider le modèle personnel de référence de chaque professeur stagiaire. On accède, ainsi, à une partie de ses représentations concernant l'élève apprenant, la logique de la matière, le rôle de l'enseignant etc. Dans un deuxième temps, ce modèle est mis en rapport avec un référent conçu comme porteur de transformation (Guillon, Gréhaigne, Roche, 1990). En effet cette représentation personnelle ne peut-être ni niée, ni détruite facilement; il faut la transformer. La conduite de cette évolution suppose un cadre de références théoriques et l'adoption d'une attitude quasi expérimentale. Mais concrètement, comment transformer les enseignants en partant de la pratique? On peut utiliser, pour réaliser cet objectif, deux types de moyens :

- une verbalisation permettant de faire émerger au niveau conscient des problèmes non explicités jusqu'alors ;
- des prises de vue à l'aide d'un caméscope, qui rend possible la distanciation par rapport à l'imédiateté des faits (cf. Lecointe, 1985).

Dans ce cas, concevoir un plan de transformation et visionner des séances, aident l'enseignant stagiaire à passer du statut d'acteur immergé dans l'action à celui d'observateur-analyste. Néanmoins, tout cet ensemble d'éléments pose des problèmes de réductions d'incohérences dans l'activité d'enseignement et profile un aspect fondamental d'une réelle transformation : la stabilisation des apprentissages. Pour remettre en cause ces représentations conjoncturelles et par là les connaissances, il faut du temps et une véritable formation. Nous dirons dans ce cas, que le professeur stagiaire apprend si, confronté à un problème nouveau mais compatible avec les ressources à sa disposition, il transforme son comportement initial et formule des sortes d'auto-consignes qui l'ont mené à la réussite. Ce n'est qu'à cette condition que de réelles transformations se produisent et permettent de dépasser les représentations initiales. Dans un temps ultérieur, une adaptabilité d'un niveau supérieur en pédagogie consistera paradoxalement à routiniser et varier ses comportements... en fonction de situations apparemment similaires.

## CONCLUSION

Enseigner c'est gérer, c'est-à-dire concevoir, construire puis animer, réguler, évaluer des situations d'enseignement, le professeur étant tour à tour concepteur et praticien dans un temps contraint. Mais c'est aussi gérer le collectif et le singulier pour approfondir les rythmes d'apprentissage de sorte que chacun puisse s'adapter et se transformer. Le lot quotidien du formateur repose dès lors sur un travail d'aide à la décision, de conseil, de régulation de projets qui sont si caractéristiques de l'ingénieur et du maître-artisan. Dans la plupart des cas, les modifications des comportements spécifiques d'enseignement fondées sur ce type de travail se sont avérées fructueuses. La variabilité interindividuelle des formés, ainsi que leurs réactions particulières aux divers moyens de transformation employés, montrent la nécessité d'un traitement souple et personnalisé. Toutefois, il apparaît que tous les comportements, toutes les attitudes nouvelles, ne se maintiennent pas nécessairement au niveau atteint pendant la période de formation ; ils ne sont pas automatiquement réutilisables dans d'autres situations. Il en découle l'obligation, inhérente à la condition d'enseignant, d'un perfectionnement lié à une formation continue (Pieron, 1993). Voilà pourquoi, la construction de cet ensemble complexe prend du temps et forme une réalité stable et mouvante, évolutive et réversible, qui ne donnera sa pleine mesure que dans la durée et parfois au hasard des équipes pédagogiques et des élèves rencontrés.

Enfin, il est à noter que pour les formateurs de formateurs, dans ce type de curriculum, la similarité des conceptions d'apprentissage concernant l'intervention pédagogique et la construction de l'expertise assure une remarquable cohérence au système de formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOLT C. (1991). – *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse (nouveau régime), Université Paul Sabatier de Toulouse III.
- ALIN C. (1990). – *Je, Je(ux), En-Je(ux) d'énonciation. Les stratégies de discours d'enseignants formateurs dans des situations de communication professionnelle*, Thèse en Sociologie (nouveau régime), Université de Caen.
- ATLAN H. (1979). – *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.
- BINET A., HENRY V. (1896). – « La psychologie individuelle », *L'année psychologique*, 417.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'état.
- BRUNELLE J., DROUIN D., GODBOUT P., TOUSIGNANT M. (1988). – *La supervision de l'intervention en éducation physique*, Montréal, Gaëtan Morin.

- BYRA M., COULON S. (1994). – « The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers », *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, pp. 123-139
- COLOMB J. (1986). – « La didactique », *Éducation Physique et Sports*, 200, pp. 38-44.
- DELBOS G., JORION P. (1984). – *La transmission des savoirs*, Paris, EHESS-CNRS.
- DERIAZ D. (1997). – *Discours des enseignants et modèles didactiques*, Mémoire de DEA « Enseignement et Diffusion des Sciences et des Techniques », CEDAPS, Université Paris Sud – Orsay.
- FABRE A. (1972). – *L'école active expérimentale*, Paris, PUF.
- FAMOSE J.-P. (1990). – *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP.
- FAYOL M. (1981). – « Former les maîtres. Proposition pour une stratégie », *Revue française de pédagogie*, 55, pp. 7-12.
- FAYOL M., MONTEIL J.-M. (1994). – « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », *Revue française de pédagogie*, 106, pp. 91-110.
- GRÉHAIGNE J.-F. (1992). – *L'organisation du jeu en football*, Paris, ACTIO.
- GRÉHAIGNE J.-F., PASTEUR R. (1997). – *A comparison of representation of teacher training needs between pre-service teachers and collaborative teachers*, Poster presented to AIESEP Conference 1997, Singapore.
- GRÉHAIGNE J.-F., GUILLON R., MAHUT N. (1994). – « Les représentations conjoncturelles et la formation des jeunes enseignants d'éducation physique », in C. Paré (Ed.), *Mieux enseigner l'éducation physique. Pensez-y!* (pp. 191-207), Université du Québec à Trois Rivières, Canada.
- GRIFFEY D., HOUSNER L. (1991). – « Differences between experienced and in experienced teacher/planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp. 196-204.
- GUILLON R., GRÉHAIGNE J.-F., ROCHE J. (1990). – *Centre pédagogique régional et formation en alternance*, Actes du Colloque de Grenoble « Liaison Formation – Recherche », Grenoble, IFM, pp. 96-109.
- HOUE O. (1992). – *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF.
- JONES D., HOUSNER L., KORNSPAN A. (1997). – « Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice », *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, pp. 454-468.
- LECOINTE M. (1985). – « Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... », *Revue française de pédagogie*, 72, pp. 31-40.
- LERBET G. (1981). – « Système – alternance et formation d'adultes », *Mésosance*, 4, III.
- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- NEWELL A., SIMON H.A. (1972). – *Human problem solving*. New-York : Englewood Cliff.
- PAILLARD J. (1987). – « Système nerveux et fonctions d'organisation », in J. Piaget, J.-P. Bronckart, P. Mounoud (Eds.) *La Psychologie*, Paris, Gallimard Encyclopédie de la Pléiade.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

L'enseignant : une personne à rationalité très limitée...

- PIERON M. (1993). – « Éducation physique et sport. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner », *Dossier*, 16, Paris, EPS.
- PIERON M. (1994). – *Formation des enseignants, acquisition des habiletés d'enseignement et conseil pédagogique*, Université de Liège, Service de pédagogie des activités physiques et sportives.
- 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*, 103, pp. 81-107.
- RINK J., FRENCH K., LEE A., SOLMON M., LYNN S. (1994). – « A comparison of pedagogical knowledge structure of preservice students and teacher educators in two institutions », *Journal of teaching in physical education*, 13, pp. 140-162.
- SCHEMPP P. (1993). – « Constructing professional knowledge : A case study of an experienced high school teacher », *Journal of teaching in physical education*, 13, (1), pp. 2-23.
- SIEDENTOP D. (1994). – *Apprendre à enseigner l'éducation physique*, Montréal, Gaëtan Morin.
- SIMON H.A. (1979). – *Models of thought (I)*. New Haven, Yale University Press.
- TOCHON F.V. (1990). – « Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants », *Mesures et Évaluation en Éducation*, 2, pp. 57-81.
- WALLON H. (1941). – *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

## OBSERVATION DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE

CHANTAL AMADE-ESCOT\*

### Résumé

L'article présente et discute un dispositif de formation initiale développé à l'IUFM de Toulouse en direction des professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS). Cette formation a pour objectif d'initier une pratique réflexive à partir de l'observation de l'activité didactique d'un enseignant d'expérience. La particularité du dispositif est de transposer à des fins de formation une méthode d'observation des interactions didactiques utilisée lors d'une recherche descriptive. L'intérêt d'une formation réflexive dans le domaine didactique est brièvement discuté en introduction. Trois points sont ensuite successivement abordés : 1. la présentation des recherches à l'origine de la formation; 2. la description du dispositif de formation; 3. la discussion de sa pertinence dans une optique de professionnalisation. Le propos est de situer les enjeux de la formation didactique vis-à-vis de l'expérience professionnelle, sa réflexivité et son rapport aux discours et recherches dont elle est l'objet.

47

### Abstract

This paper describes and discusses a system of preservice training developed at the Toulouse IUFM for the physical training trainee teachers. This training aims at initiating a reflexive practice based on the observation of the didactic activity of an experienced teacher. The distinctive feature of this system is to transpose the methods of observation of the didactic interactions used in a descriptive research, to training purposes. The interest of a reflexive training in the didactic field is briefly discussed in the introduction. Three points are then successively tackled: 1. a description of the research on which this

\* - Chantal Amade-Escot, IUFM Toulouse, Groupe de recherche en didactique des APS (LEMME), Université Paul Sabatier, Toulouse III.

*training is based; 2. a description of the training system; 3. a discussion on its relevance in a perspective of professionalization. The author's purpose is to situate the stakes of this didactic training as regards professional training, its reflexivity and its link with the texts and research which deal with it.*

## **Intérêt et difficulté d'une formation à la pratique réflexive dans le domaine didactique**

Selon différents auteurs (Schön, 1983 ; Calderhead, 1989 ; Zeichner et Tabachnick, 1991 ; Perrenoud, 1994) la professionnalisation des enseignants gagnerait à être conçue comme un moyen de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur la pratique à l'aide de cadres théoriques diversifiés afin de la transformer. Dans la lignée des travaux sur « l'enseignement réfléchi » des recherches ont été développées en éducation physique afin d'identifier l'intérêt d'une stratégie de formation suscitant la réflexion sur et dans l'action (Paré, 1995 ; Tsangaridou et Siedentop, 1995 ; Sebren, 1995 ; Tsangaridou et O'Sullivan, 1997). Les études se sont, jusqu'ici, focalisées sur les effets de la pratique réflexive sur différents éléments de l'activité professionnelle des enseignants d'EPS :

1. l'évolution des représentations du métier ;
2. la mise en forme des valeurs et des pratiques ;
3. l'appropriation de nouveaux curriculum ;
4. l'amélioration du management pédagogique ;
5. les perceptions relatives au climat de la classe.

48

L'effet de la pratique réflexive sur l'évolution des conceptions didactiques des enseignants débutants ou des professeurs stagiaires reste très peu exploré (à notre connaissance, seules les recherches de Tsangaridou et Sebren évoquent marginalement cette question).

Nous faisons l'hypothèse qu'une approche réflexive portant sur la gestion des situations didactiques est de nature à transformer les conceptions des stagiaires à propos de la didactique de leur discipline. En effet, nous pensons que le rapport des professeurs stagiaires à la didactique de leur discipline est souvent normatif ce qui limite leur développement professionnel (Perrenoud, 1994, 1997). De plus, il existe des difficultés, en formation initiale, pour susciter et développer une pratique réflexive consistante à propos de l'activité didactique. Les tentatives butent, selon nous, sur le fait que les premières expériences professionnelles restent très syncrétiques. Il est ainsi difficile, pour un stagiaire, de démêler dans la complexité des événements auxquels il est confronté, ce qui relève d'une analyse portant sur le contenu tel qu'il a été enseigné. Cette difficulté nous semble pouvoir être partiellement levée, sous réserve d'un détour par l'observation d'un enseignant d'expérience, en permettant



au professeur en formation de s'approprier les outils nécessaires à l'analyse didactique de sa pratique.

## Un dispositif de formation enraciné dans des recherches en didactique de l'EPS

La formation s'inspire largement des procédures d'observation didactique mises en œuvre lors de recherches que nous avons menées. Ces recherches étudient plus particulièrement le rôle de l'enseignant dans les interactions didactiques et mettent en évidence quelles sont les régularités de l'activité didactique quotidienne des enseignants d'EPS.

Une première recherche a permis d'appréhender quels sont les effets de la formation sur les compétences didactiques développées par les professeurs d'EPS débutant dans le métier (Amade-Escot, 1991). Nous entendons par « compétences didactiques » le domaine des savoirs professionnels qui permet aux enseignants de traiter les contenus afin de les mettre en scène dans des situations favorisant l'apprentissage des élèves. Les conclusions soulignent – malgré quelques innovations – que la formation didactique reste marquée par une *tradition empirique et transmissive d'un « prêt à porter didactique »*. L'étude des situations didactiques élaborées par les enseignants au sortir de la formation initiale révèle que :

1. 65 % d'entre elles relèvent d'un enseignement formel de modèles gestuels ;
2. 35 % renvoient à une pédagogie des situations ;
3. parmi ces dernières, 9 % suggèrent une compétence didactique affirmée.

Ces résultats sont sensiblement identiques à ceux mis en évidence chez les enseignants d'EPS plus expérimentés (Marsenach et Mérand, 1987). Apparaît ainsi une relative stabilité des modes d'intervention didactique chez les enseignants d'EPS.

49

Une deuxième recherche (Amade-Escot et Léziart, 1996) a analysé quels sont les effets d'une ingénierie didactique (Marsenach, 1994) sur la transformation des pratiques et des conceptions de l'enseignement du volley-boll au collège. Quatre professeurs d'EPS volontaires, ayant suivi une formation relative à l'ingénierie, ont été observés. Nous pensons que cette situation entraînerait des déséquilibres de leur activité professionnelle usuelle et aurait pour conséquence des processus complexes d'adaptation, permettant de comprendre et de décrire les effets de la formation didactique. L'étude a été faite à partir d'entretiens et d'observations en situation naturelle dans les classes. Les résultats montrent que :

1. les modes d'intervention didactique semblent fortement dépendants des usages construits au fil de l'expérience professionnelle ;
2. les conceptions sur les contenus à enseigner évoluent selon des modalités très différenciées : soit à partir d'une remise en cause théorique, soit à partir de l'expérimentation de nouvelles situations ;

3. il existe des régularités dans la gestion des situations didactiques. Ces régularités, non prévues par l'ingénierie, se retrouvent quel que soit l'enseignant observé, et ne sont pas sans rappeler les conclusions des recherches citées précédemment.

D'une façon générale, ces études confirment que le savoir professionnel des enseignants est très composite. Il est fait d'habitudes, d'usages acquis au fil de l'expérience, d'options personnelles sur l'enseignement et sur l'apprentissage, mais aussi sur les contenus. Leurs conclusions permettent de comprendre les difficultés de diffusion des produits de la recherche auprès des enseignants. Elles soulignent l'irréductibilité des savoirs pratiques en grande partie « tacites » ou « cachés » (Polanyi, 1967 ; Schön, 1983) tout en pointant des régularités dans le fonctionnement didactique quotidien de l'enseignant d'EPS.

Ces deux recherches pointent donc les permanences, les avancées, les tensions et les contradictions qui traversent aujourd'hui l'enseignement de l'EPS. Si la formation semble n'avoir que peu d'impact sur le changement des pratiques, si beaucoup de professeurs d'EPS débutants ou expérimentés enseignent d'une façon relativement semblable, si l'on observe des régularités dans la mise en scène et la gestion des contenus enseignés, ce ne peut être expliqué uniquement en terme de dysfonctionnements ou d'incompétence professionnelle... Une posture plus judicieuse consiste à tenter de comprendre les raisons de ces phénomènes plutôt que de les dénoncer. En fait, les recherches didactiques soulignent combien il est illusoire d'envisager les changements dans le système éducatif à l'aune des injonctions officielles ou des publications les mieux intentionnées ou les plus fondées. La conséquence majeure à tirer de ces études est la confirmation de l'existence de contraintes inhérentes au système didactique qui limitent les marges de manœuvre des acteurs, même les plus innovants. Les conclusions invitent à reconsidérer les questions de formation à la didactique. À la lumière des différents travaux nous pensons que la formation des maîtres « entre théorie et pratique » consiste à *transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils sont impliqués, non pour les rendre applicateurs de procédures élaborées en dehors d'eux mais pour les amener vers plus de lucidité sur les déterminations à l'origine de leurs actes*. Ceci nous amène à reconsidérer les dispositifs de formation afin d'intégrer ce que les modalités prescriptives ne permettent pas d'aborder, c'est-à-dire la prise en compte des contraintes inhérentes au système didactique.

## Description du dispositif de formation

L'objectif est d'amener les professeurs stagiaires à regarder autrement ce qui se passe en classe. L'observation et l'analyse de séquences d'enseignement constituent le cœur du dispositif de formation. L'objet d'étude concerne les interactions didactiques dans la classe d'EPS. Nous les définissons comme *des relations évolutives* (et

*non toujours contrôlées) qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre l'enseignant et l'entité {élève(s) ↔ milieu didactique} à propos d'un contenu d'enseignement.*

Le dispositif de formation à l'observation didactique est organisé sur la base de deux journées séparées de trois semaines. Un petit groupe d'étudiants (une dizaine) va observer une leçon d'éducation physique d'un enseignant d'expérience. Il ne s'agit en aucun cas d'une leçon modèle, même si nous attachons de l'importance à ce que le collègue qui accepte de nous recevoir soit suffisamment chevronné pour que les questions de gestion pédagogique soient réglées. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion. Le séminaire de formation comporte :

- une séquence méthodologique afin de préparer l'observation de la classe ;
- un temps d'observation en situation réelle ;
- un travail personnel des professeurs stagiaires qui doivent dépouiller les données recueillies (observations au vol des élèves, bande vidéo, enregistrement audio des consignes et échanges) selon un cadre qui leur est fourni ;
- une exploitation des données dans une perspective interprétative afin d'initier à une pratique réflexive.

La perspective formatrice nous a amené à simplifier le protocole extrait de la recherche. Des questions guidant l'analyse sont proposées aux stagiaires afin de focaliser leur attention sur trois éléments déterminants de l'évolution des interactions didactiques en éducation physique :

1. l'évolution des dispositifs matériels (au cours des exercices) ;
2. l'activité adaptative déployée par les élèves (comportements observés en relation avec le contenu prévu ; comportements inattendus) ;
3. l'activité médiatrice du professeur (consignes, échanges, modifications ou non des dispositifs, interventions diverses, à l'exception des régulations disciplinaires ou pédagogiques).

51

La transcription des observations est réalisée pendant l'intersession. Les stagiaires ont accès à une salle vidéo leur permettant de visionner l'enregistrement. Ils sont invités dans ce premier temps à répartir les informations recueillies dans un tableau mettant en relation les actions des différents protagonistes.

Une seconde étape de traitement est effectuée sous le contrôle du formateur. Sont mis en relation les éléments de construction utilisés par le professeur (consignes, déroulement, interventions, mise en commun, reprises) et le découpage des séquences en unités de sens à partir d'une analyse didactique. Ce premier repérage permet aux professeurs stagiaires d'identifier les interactions qui se rapportent à un même contenu (qui peut réunir plusieurs tâches, ou en éclater une en plusieurs séquences). Un second repérage concerne les événements qui font irruption dans le déroulement de la leçon et qui en modifie les contenus. Une certaine expertise didactique est indispensable pour accompagner l'interprétation effectuée par les professeurs

stagiaires. Le recours à la bande vidéo et à la bande son est nécessaire afin de contextualiser les constats et de nuancer les propos souvent critiques des enseignants novices. Pour ce faire, il est nécessaire de se doter d'*outils théoriques et méthodologiques*. Le cadre d'interprétation est celui du contrat didactique. L'observation systématique montre, en effet, que des ruptures inévitables scandent les rapports aux savoirs des différents protagonistes dans une leçon d'éducation physique. Ces aléas de la relation didactique restent opaques à l'observateur naïf. Parfois initiés par l'enseignant, parfois provoqués par les élèves, ces événements viennent perturber le déroulement bien huilé de la séance et échappent à l'attention. Leur effet est de changer l'objet ou l'enjeu de l'apprentissage visé. Chacun des acteurs semble y trouver son compte à son insu : l'élève en contournant le coût de l'apprentissage ; l'enseignant en évitant de reconnaître l'échec de sa tentative d'enseignement. Ces constats, que tout maître-formateur effectue, sont interprétés habituellement comme des travers à corriger alors que, selon *la théorie qui les fonde, les ruptures du contrat sont inévitables* (Brousseau, 1986). Elles procèdent du didactique et viennent faire irruption dans la leçon d'EPS à l'insu des acteurs rationnels décrits par les théories de l'apprentissage ou de l'enseignement. C'est au travers de l'analyse de ces ruptures que l'on peut débusquer, derrière le donné immédiat, les ratés inhérents au fonctionnement du système et donc comprendre et expliciter les phénomènes didactiques.

La troisième étape consiste à faire appel à la propre expérience des stagiaires afin que la pratique réflexive puisse être amorcée. Nous pensons que la mise en tension des interprétations relatives à la leçon observée avec les pratiques personnelles réactives lors des discussions est déterminante pour que les outils d'analyse puissent être réinvestis par la suite. Elle n'est cependant pas facile. D'abord parce que la leçon observée reste le point d'ancrage à partir desquels les échanges se développent lors du séminaire. Ensuite, parce que les stagiaires n'ont pas toujours un vécu suffisant pour que cette mise en relation soit passible. Enfin, pour certains stagiaires, les connaissances didactiques sont parfois trop lacunaires pour qu'un niveau de réflexivité didactique puisse spontanément être initié. Pour dépasser cette difficulté, nous avons opté pour des analyses de cas rapportés par des stagiaires volontaires. Malgré ces précautions, nous pensons que c'est à cette étape que se situent les limites de la formation envisagée. On ne devient pas un praticien réfléchi en quelques heures. La reprise, dans d'autres instances de formation, de la dynamique initiée lors de ce séminaire pourrait être une voie de dépassement de ces difficultés.

## Discussion dans la perspective de la professionnalisation

Nous pensons que le dispositif de formation expérimenté à l'IUFM de Toulouse depuis trois ans permet d'atteindre des visées de professionnalisation dans trois secteurs utiles au développement des compétences didactiques :

1. l'acquisition d'outils d'observation et d'interprétation de l'activité des élèves ;
2. la sensibilisation aux aléas de la relation didactique ;
3. le repérage de la structure du temps didactique.

Une véritable formation à l'observation des élèves devient nécessaire dès lors que l'on souhaite dépasser l'application de recettes ou de leçons modèles. Le séminaire s'attache plus particulièrement à caractériser les stratégies mises en œuvre par les élèves, à les situer par rapport aux conduites motrices efficaces, à identifier celles qui les conduisent à contourner les apprentissages. L'interprétation de ces phénomènes – non comme des conduites déviantes, mais en terme d'éléments du fonctionnement scolaire – a pour objectif jeter un regard nouveau sur l'activité de l'élève apprenant.

Sensibiliser les stagiaires aux aléas de la relation didactique a pour fonction de rompre avec une approche idyllique de l'enseignement comme mise en œuvre d'une planification et d'une régulation maîtrisées. C'est parce que les ruptures du contrat didactique sont inévitables que leur observation a de l'intérêt. Les faire repérer chez un enseignant d'expérience, les relativiser, pointer leur régularité et les formes usuelles d'apparition constituent le deuxième enjeu de la formation. L'objectif reste que le professeur stagiaire puisse attribuer du sens à ce à quoi il sera inévitablement confronté.

Enfin, la structure temporelle immédiatement perçue qui organise l'activité du professeur (faite d'une succession de dispositifs, de consignes, de signaux de début et de fin d'exercice, de rassemblements d'élèves) ne rend pas compte du processus didactique de transmission-appropriation des contenus. L'observation didactique y substitue une autre temporalité. Cette dernière n'est plus construite sur la durée classique de la « tâche prescrite ». D'autres descripteurs relatifs à la gestion des contenus enseignés sont à prendre en considération. Ils font « éclater » le découpage usuel de séance, celui des objectifs et des tâches. De ce point de vue le séminaire vise à instaurer une certaine distanciation vis-à-vis la temporalité de la séance d'EPS. L'observation permet de montrer ce que Chevillard (1991) appelle « la structure du temps didactique », ce temps auquel ne peut se soustraire l'enseignant et qui ne correspond pas au temps d'apprentissage de l'élève, ou plutôt qui lui échappe. Pointer avec les professeurs stagiaires les effets de cette « fiction » permet de rompre avec les leçons fourre-tout, et amènent les formés à réfléchir sur la réduction du nombre d'objets d'enseignement à planifier dans un cycle et une leçon.

## CONCLUSION

### En quoi le dispositif décrit permet-il d'enclencher une « pratique réflexive » ?

Nous pensons que le dispositif mis en place oriente – paradoxalement – vers une pratique réflexive « armée ». Paradoxalement, car il concerne l'analyse de la pratique d'autrui – en l'occurrence celle d'un enseignant d'expérience – ce qui peut apparaître antinomique avec les principes mêmes d'une formation réflexive dont le support est la propre pratique du formé. Plusieurs raisons fondent ce choix :

- Nous considérons que la pratique d'un enseignant débutant, en raison de son syncrétisme, rend difficile la mise en place d'une observation didactique systématique, tant sont contingents les problèmes d'animation et de gestion pédagogique de la classe. Ce qui ne veut pas dire que ce type d'observation ne soit pas utile en formation ! Ce sont les objectifs du séminaire centrés sur l'acquisition d'outils qui nous ont amené à choisir une situation d'observation plus épurée : l'activité didactique d'un praticien chevronné.

- D'autre part l'observation d'un enseignant ayant une longue expérience permet aux stagiaires de prendre la mesure des inévitables aléas qui émaillent la pratique. Les incidents didactiques, les ruptures du contrat appartiennent au processus même d'enseignement-apprentissage. Cette découverte rompt avec le sens commun qui définit le métier comme pure transmission de connaissances, qui ignore (ou fait semblant d'ignorer) l'incertitude et opère par jugements sur le bon ou le mauvais enseignement.

- L'option formative est donc sous-tendue par l'idée que la leçon modèle, parfaite, n'existe pas. Une telle approche permet de rompre avec l'illusion de maîtrise de l'enseignement. Mais aussi peut-être de rompre avec l'illusion de maîtrise de la formation, notamment didactique !

- Enfin, si réfléchir sur sa pratique est considéré par beaucoup d'auteurs comme une dynamique fondamentale de la formation des enseignants, il reste que « devenir un praticien réfléchi » ne s'improvise pas. Il faut construire les objets et les cadres d'analyse sur lesquels exercer la réflexion. Nous émettons l'hypothèse que le dispositif de formation en dotant les futurs enseignants d'outils d'interprétation à propos d'un objet bien circonscrit (l'étude des interactions didactiques) ouvre la voie à une pratique réflexive armée.

La caractéristique de l'innovation introduite dans la formation des professeurs stagiaires d'EPS est de viser un registre de compétences professionnelles de nature didactique concernant l'observation de l'activité des élèves et les médiations du professeur. Son originalité est d'avoir été construit à partir d'un remaniement et d'un aménagement à des fins de formation d'un protocole de recherche. L'objectif de la formation vise à aiguïser le regard du futur enseignant afin qu'il puisse décoder les événements, leur donner un sens afin d'analyser sa pratique et s'en distancier. Au-delà de ces objectifs, les options formatives retenues suggèrent les pistes de réflexion suivantes :

- Nous avançons l'idée qu'une formation à la didactique peut renouveler la réflexion sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Elle le peut en rappelant les déterminations didactiques qui pèsent sur l'accomplissement des actes professionnels à « ceux qui les posent en méconnaissance des causes – ce qui les expose à atteindre des résultats opposés à ceux qu'ils croient poursuivre » comme le signale Bourdieu (1993) à propos de la sociologie. Nous avons tenté de montrer qu'une des conditions pour que la formation didactique ne soit pas seulement transmission de recettes, consiste à opérer une rupture avec *la fausse familiarité de l'objet*. La recherche didactique met en évidence une opacité fondamentale dont il convient de prendre la mesure. En introduisant une prise de distance avec le donné immédiat, l'option compréhensive qui sous-tend ces travaux contribue à éclairer la formation d'un jour moins normatif.
- La problématique sous-jacente suggère qu'entre formation des maîtres et recherches en didactique existent des relations non encore explorées qu'ils conviendrait de mieux élucider, voire de développer. Les pratiques de formation en deuxième année d'IUFM restent souvent trop coupées des problématiques de recherches. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : le primat de l'empirisme qui préside aux formations didactiques normatives, le refus justifié des praticiens vis-à-vis d'un certain ésotérisme théorique, la difficulté réelle des chercheurs à penser les questions d'enseignement selon un mode accessible par les praticiens sans galvauder les cadres théoriques sous-jacents.

Pour notre part, nous considérons qu'il s'agit de défis à relever dans le cadre des institutions universitaires de formation professionnelle que sont les IUFM. La thématique de cet article « entre recherche et formation » visait à en présenter quelques conditions de possibilité.

## Bibliographie

- AMADE-ESCOT C. (1991). – *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université Toulouse III.
- AMADE-ESCOT C., LEZIART Y. (1996). – *Contribution à l'étude de la diffusion des produits d'ingénierie didactique auprès des praticiens : analyse de cas chez des enseignants d'éducation physique volontaires*, Rapport scientifique n° 30506, Paris, INRP.
- BOURDIEU P. (1993). – Allocution lors de la cérémonie de remise de la médaille d'or du Centre national de la recherche scientifique, parue dans le journal *L'humanité* du 8 décembre 1993.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue française de pédagogie*, n° 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'état non publiée, Université de Bordeaux I.

- CALDERHEAD J. (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n° 5, pp. 43-51.
- CHEVALLARD Y. (1991). – *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2<sup>e</sup> édition augmentée).
- MARSENACH J., MERAND R. (1987). – *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, Rapport scientifique, n° 2, Paris, INRP.
- MARSENACH J. (1994). – *EPS au collège et volley-ball*, Paris, INRP, collection didactique des disciplines.
- PARE C. (1995). – *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y!* Département des sciences de l'activité physique, Trois-Rivières, UQTR.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des maîtres entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1997). – *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- POLIANYI M. (1967). – *The tacit dimension*, New York, Doubleday and co.
- SCHÖN D.A. (1983). – *The reflective practionner. How professionals thinks in action*, New York, Basic Books.
- SEBREN A. (1995). – « Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 14, pp. 262-283.
- TSANGARIDOU N., SIEDENTOP D. (1995). – « Reflective teaching : a literature review », *Quest*, n° 47, pp. 212-237.
- TSANGARIDOU N., O'SULLIVAN M. (1997). – « The rôle of reflexion in shaping physical education teachers' educational values et practices », *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 17/1, pp. 2-25
- ZEICHNER K.M., TABACHNICK B.R. (1991). – « Reflexions on reflective teaching », in B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner (eds), *Issues and practice's in inquiry-orientated teacher education*, Philadelphia, Falmer Press, pp. 1-21.



## LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ENTRE DISCIPLINE ET ÉTABLISSEMENT

FRANCIS BÉGYN\*

### Résumé

Les références habituellement mobilisées par les diverses dimensions de l'identité enseignante sont nationales et même universelles, mais depuis le début des années 1980, l'idée de projet d'établissement, certaines opérations comme les ZEP, et surtout la décentralisation, introduisent un nouvel espace de justification à l'échelle de l'établissement. Notre problématique générale se centre sur cette question de la dénationalisation des compétences des enseignants : comment les enseignants gèrent-ils cette pluralité de niveaux de référence que constituent aujourd'hui la classe, l'établissement, la ville, le district, la région, la nation... tout en maintenant le sentiment d'une permanence de leur personne au travers de la diversité des situations rencontrées ? L'objet de cette étude est de voir en quoi la formation continue – à travers différents contenus et différents types d'accès, collectif ou individuel – permet ou ne permet pas ce travail de construction identitaire.

Le recours à la formation continue, observé au travers de l'étude de deux populations contrastées, est utilisé ici comme un analyseur de la cohésion sociale d'un groupe professionnel oscillant entre deux polarités majeures : la discipline et l'établissement.

57

### Abstract

The references usually mobilized by the different dimensions of teachers' identity are national and even universal; however, since the beginning of the 1980's, the idea of a school project, certain operations like the priority zones for education (Zones d'éducation prioritaires) and above all decentralization, have introduced a new set of justifications at school level. Our general point is focused on the problem of the denationalization of the teachers' competences: how do teachers cope with the multiplicity of the frames of references currently

\* - Francis Bégyin, INRP (Groupe d'études sociologiques).

*constituted by the classroom, the school, the city, the district, the region, the nation... while preserving the feeling of their own personal permanency through the diversity of the situations they meet? The goal of this study is to determine whether and to what extent inservice training with its various contents and collective or individual types of access allows or not for this process of the construction of an identity.*

*The resort to inservice training observed through the study of two contrasting populations is used here as a tool to analyse the social cohesion of a professional group wavering between two major poles: the subject matter and the school.*

L'objet de cette étude est de faire le point sur la politique qui, depuis une dizaine d'années, a rapproché la formation continue du niveau de l'établissement et de voir en quoi elle a permis – à travers différents contenus et différents types d'accès, collectif ou individuel – la reconstruction de l'identité professionnelle des enseignants. Il s'agit ici de procéder à une évaluation qualitative d'un double point de vue. Du point de vue de l'identité enseignante bien sûr : quelle place l'établissement prend-il dans la définition de cette identité, à côté des références traditionnelles que constituent le grade et la discipline ? Mais aussi du point de vue de la gestion des établissements : la formation continue constitue-t-elle un ressource qui permet aux établissements de gérer leur évolution et de s'adapter à des situations nouvelles.

Notre approche est comparative, de type ethnographique, et s'appuie sur plusieurs types de terrain : trois collèges, quatre lycées généraux et technologiques et quatre lycées professionnels industriels et tertiaires, très hétérogènes quant à leurs projets et leurs publics. Dans chaque établissement, outre le chef d'établissement, une vingtaine d'entretiens ont été menés avec les enseignants qu'ils soient ou non consommateurs de formation. Le choix des académies et des établissements a été guidé par la volonté de constituer une casuistique en collectant un corpus couvrant l'éventail le plus large de pratiques, d'attitudes et permettant d'identifier la diversité des mondes d'action engagés par les enseignants dans leur rapport à la formation continue.

Nos principaux résultats actuels seront ici développés à partir de deux monographies portant sur des populations contrastées :

- d'une part, un échantillon de 23 enseignants d'un lycée professionnel caractérisé à la fois par une relative paix scolaire et une évolution profonde des contenus enseignés ;
- d'autre part, un échantillon de 18 enseignants de mathématiques en collège, caractérisé par les effets de la massification de la scolarisation et une grande stabilité des contenus enseignés.

## ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

### Une définition constructiviste de l'identité

De nombreux auteurs ont déjà eu pour projet une analyse de l'identité professionnelle des enseignants à partir de l'espace positionnel occupé par ces derniers (notamment Léger, 1981 ; Chapoulie, 1987, Demailly, 1991). Issues de champs théoriques hétérogènes, ces différentes approches ont pour caractéristique commune d'attacher une attention forte à la permanence des personnes par delà la diversité des situations auxquelles les enseignants sont confrontés. L'identité apparaît alors essentiellement assignée et issue d'un processus d'intériorisation des normes et valeurs. Sans nier leur validité, le choix que nous faisons d'une définition résolument constructiviste semble pouvoir s'avérer plus fécond pour notre problématique. L'approche objectiviste tend à considérer les individus comme identiques ou sous l'angle de leurs ressemblances, n'accordant que peu de place aux variations locales et aux situations. Or tel est bien là notre projet. Nous chercherons plutôt à montrer des types de rapport différenciés à l'identité professionnelle et à la formation continue, transformant ces attributs en ressources que les individus mobilisent ou non en fonction de la spécificité des contextes dans lesquels ils s'insèrent.

Même si les situations à traiter sont infiniment moins dramatiques, notre travail présente certaines similitudes avec celui mené par M. Pollak (1986, 1990) sur la gestion de l'identité en situation limite, dans les camps de concentration ou chez les malades du Sida. Notre mode d'analyse favorise la mise en évidence des compétences interprétatives des individus, leur capacité à faire face à des situations imprévues, à trouver de nouvelles ressources... Cette voie nous semble justifiée par la conjoncture. Dans des situations de déstabilisation et d'incertitude, les individus ne peuvent s'en tenir à la définition courante de leur identité et sont obligés d'innover, de trouver de nouvelles ressources et d'aller bien au-delà de ce que l'on pourrait considérer comme les structures programmées par leur expérience antérieure.

59

### Identité et établissement

Les références habituellement mobilisées par les diverses dimensions de l'identité professionnelle enseignante sont nationales et même universelles, mais, depuis le début des années 1980, l'idée de projet d'établissement, certaines opérations comme les ZEP, et surtout la décentralisation, introduisent un nouvel espace de justification, à l'échelle de l'établissement et de son environnement (Derouet, 1992). Notre problématique générale se centre sur la question de la « dénationalisation » des compétences attendues des enseignants : comment les enseignants gèrent-ils, au cours de leur travail identitaire, cette pluralité de niveaux de référence que constituent aujourd'hui la classe, l'établissement, la ville, le district ou le bassin de formation, la région, la nation... ?

Pour répondre à ces questions, on se réfère à la théorie de la mobilisation des ressources. Les enseignants ont à leur disposition un ensemble de ressources : des stages, des collègues, des livres, des revues spécialisées, des syndicats, des mouvements pédagogiques, l'université... Il y a un certain nombre de choses qui sont « déjà là », préarrangées, mais qui ne suffisent pas pour prédire ce qui va se passer. Certaines seront mobilisées, d'autres non, réduites alors à l'état de machin. Pour reprendre un terme issu des travaux de l'école de Chicago, il y a un travail de définition de la situation, des investissements de forme à produire par les acteurs.

## **DES RÉSULTATS DÉVELOPPÉS À PARTIR DE DEUX MONOGRAPHIES**

### **Le LP J. Rostand : paix scolaire et conquête sociale**

La structure pédagogique du LP a connu de profondes évolutions au cours des dix dernières années. L'essentiel des évolutions s'est traduit par un mouvement de translation vers le haut des formations offertes (matériaux souples et bioservices pour l'essentiel) et par une transformation des compétences des enseignants en place. Ces mutations ont nécessité de la part du chef d'établissement un puissant travail d'entraînement et d'intéressement des personnels concernés et semblent avoir été vécues, malgré leur profondeur, plutôt positivement par les enseignants. On peut se demander si cette capacité non négligeable au réajustement quasi permanent dont témoignent les enseignants ne relève pas d'un effet d'homologie avec la trajectoire qu'ils ont eux-mêmes parcourue.

60

Les entretiens illustrent le caractère le plus souvent très local des ressources mobilisées. Dans leur travail de construction identitaire, les enseignants du LP se distinguent d'autres catégories enseignantes qui appuient leur travail identitaire plus exclusivement sur des références et des dispositifs nationaux. Nous sommes plutôt ici dans un monde de réseaux courts, ouverts à la négociation et aux arrangements de gré à gré entre personnes. Les impulsions nationales sont retraduites par les enseignants du LP au travers d'éléments beaucoup plus locaux et d'arrangements au coup par coup. Les références normatives traditionnelles étant perçues comme de plus en plus inapplicables, pauvant de moins en moins recourir à des catégories légitimes et prédéfinies, les transactions identitaires auxquelles se livrent les enseignants peuvent être considérées comme des bricolages, des arrangements, des compromis locaux entre protagonistes débouchant sur des formes identitaires qui ne sont que provisoirement stabilisées.

On ne peut pas parler à propos du LP d'interprétation commune qui serait le fruit d'un travail collectif, d'un débat entre les différents partenaires sur la manière d'interpréter « le monde qui est là ». Toutefois, les références aux modèles domestiques et industriels, la volonté du maintien d'un univers de paix apparaissent comme des

lieux communs sur lesquels convergent la plupart des acteurs. Que ce soit le professeur ou les enseignants, quelles que soient les appartenances catégorielles ou disciplinaires, tout le monde semble ici d'accord sur la mission du LP : apporter aux élèves scolarisés les qualifications requises pour leur permettre de s'insérer sur le marché du travail, et le faire avec l'efficacité voulue. C'est aussi en ce nom que l'on accepte de se mobiliser pour s'adapter aux évolutions en cours. C'est enfin la même logique d'action qui commande de garder entre soi les querelles internes.

Le recours très significatif à la formation continue, sous des formes très diverses, constitue un témoin de l'intensité de l'activité de construction identitaire des enseignants, de même que les références fréquentes aux autres ressources que peuvent constituer l'autoformation, l'inspection et divers réseaux : celui des relations personnelles, celui des anciennes élèves, celui surtout des collègues anciens ou actuels qui constituent un puissant instrument de socialisation et d'adaptation au rôle.

Parmi les motifs de recours à la formation apparaissent quelques grandes tendances. Vient en premier l'actualisation et l'approfondissement des connaissances liées à la discipline. La rénovation profonde des contenus d'enseignement, la création des baccalauréats professionnels et la refonte des anciennes filières de formation ont contraint les enseignants en place à un effort très important d'adaptation. Il s'agit ici de faire face aux mutations en cours, de passer d'un enseignement en CAP ou BEP au baccalauréat professionnel. Pour certains, cela peut signifier l'initiation à de nouvelles disciplines non encore enseignées ou l'apprentissage de nouveaux outils. Dans d'autres sections, l'adaptation a pu apparaître moins coûteuse, physiquement et psychologiquement, notamment parce que les enseignants se sont appuyés sur le réseau des collègues de l'établissement, en opérant une division des tâches afin de les adapter au niveau de compétence initial de chacun.

61

Viennent ensuite un ensemble de demandes liées à la maîtrise des outils d'enseignement et des nouvelles technologies : informatique (CAO), audiovisuel, laboratoire de langues... Lors de l'introduction de nouvelles machines et de nouveaux outils d'enseignement, ces objets sont mobilisés par les enseignants dans un rapport agonistique où chacun va tenter de faire montre d'assurance, d'habileté, d'aisance, de rapidité et de prouesse. L'enjeu de telles joutes n'est pas négligeable : la maîtrise d'une technologie a bien sûr d'abord pour but de ne pas perdre « la face » devant des élèves familiarisés aux nouvelles technologies par leurs contacts avec l'entreprise. Il est aussi de pouvoir accéder à des formes de rétribution matérielle ou symbolique : avoir des classes « motivées », accéder au grade de PLP2, exercer des responsabilités spécifiques... La formation continue, les stages en entreprise sont alors souvent mobilisés dans l'acquisition des compétences nécessaires.

Un troisième type de demande est d'abord lié à la préparation d'un concours et à la volonté d'éviter la précarité de l'auxiliaire. Pour les enseignants déjà en place, il s'agit de bénéficier d'un changement de statut, et accéder ainsi à une nouvelle

échelle indiciaire, mais aussi et peut-être surtout de pouvoir enseigner à des catégories d'élèves jugées particulièrement « intéressantes ». Pour partie issu d'une volonté de distinction – et d'ailleurs le plus souvent explicité comme tel – ce recours à la formation peut aller jusqu'à une reconversion et un changement de discipline d'enseignement. Caractérisé par la durée, l'intensité de l'effort à accomplir et les reconfigurations identitaires à opérer, ce dernier type de recours à la formation est très présent dans les préoccupations des enseignants des disciplines professionnelles (même s'il reste minoritaire en termes de comportement).

Un autre type de demande, très composite, peut être classé sous la rubrique commune de formation à la pédagogie générale : évaluation, méthodes de travail, gestion de l'hétérogénéité, conduite de réunion... À plusieurs reprises ont été aussi évoquées des tentatives de pratique coopérative de la formation continue : les inscriptions se font après concertation entre collègues d'une même spécialité, avec rediffusion des contenus abordés au retour dans l'établissement. Face à ce qui est parfois qualifié de flou institutionnel dans la définition des contenus à enseigner, ou d'insuffisance des repères, se développent également des formes de travail collectif, plus ou moins abouties, avec les collègues d'autres établissements. Les nouveaux référentiels de diplôme semblent constituer de ce point de vue des objets privilégiés. Les références à l'apprentissage et son évaluation objectivée par l'appui de nombreux outils, la focalisation sur les méthodes – dans un souci de justesse et d'efficacité – présentent une homologie certaine avec les mutations en cours en entreprise (management par objectifs, appel aux compétences...). De manière plus large, ces mouvements témoignent de la montée en puissance du modèle industriel.

62

La connaissance de l'entreprise est au cœur des préoccupations. Plusieurs des enseignants rencontrés, mobilisés sur cette figure de l'enseignant efficace, possédant une connaissance précise et intime de l'usage des nouvelles formes de technologie et de management, n'hésitent d'ailleurs pas à y consacrer une partie de leur temps libre ou de leurs vacances sans que l'institution en soit toujours informée. L'entreprise apparaît comme un référent incontournable, voire le lieu de vérité du métier. Elle constitue par ailleurs souvent le seul moyen dont disposent les enseignants pour avoir accès aux technologies les plus récentes (et les plus onéreuses). Les stages organisés par l'institution sont jugés dans l'ensemble insuffisamment nombreux et trop courts pour permettre une véritable imprégnation et familiarisation avec l'entreprise.

De manière plus générale, cette thématique de la trop grande rareté de l'offre de formation, quel qu'en soit le contenu, est reprise par de nombreux enseignants. On reproche à la formation continue d'avoir peu aidé à la prise de fonction ou de n'avoir que faiblement accompagné les mutations opérées. Les stages sont jugés trop courts, souvent décalés par rapport à l'importance des besoins ressentis. Les enseignants perçoivent les stages qui leur sont proposés comme autant de signes de reconnaissance, ou de méconnaissance, que l'institution leur adresse. Ces attitudes sont renforcées par le fait que plusieurs des disciplines ou des secteurs profession-

nels objets de notre enquête sont très minoritaires au sein même de l'enseignement professionnel. En situation d'incertitude identitaire, les demandeurs d'identité attendent de l'institution qu'elle leur offre des identités possibles appuyées sur les objets qui permettront de les étayer.

## **Des enseignants de mathématiques en collège : massification et stabilité des contenus**

Si ils ne sont pas épargnés par la scolarisation de la quasi totalité d'une tranche d'âge en collège, les enseignants de mathématiques sont relativement à l'abri de ses effets les plus déséquilibrants : les constructions identitaires opérées apparaissent en effet stabilisées, appuyées sur la relative permanence du monde qui est là et la légitimité de la discipline enseignée. La composition entre les différentes définitions identitaires se déroule dans une forme douce du lien social et sur la base de pactes de non agression. Au sein des établissements, la création de classes spécifiques, le choix laissé à chacun d'enseigner au cycle d'observation ou d'orientation, l'exercice effectif de la fonction de professeur principal constituent autant de dispositifs qui permettent d'instrumenter un régime d'accommodement en justesse dans le cours même de l'action, reposant plus sur des conventions locales que sur des mises en équivalences définissant en toute justice les grandeurs légitimes (Boltanski, Thévenot, 1991). Les équivalences sont ici le plus souvent tacitement à l'œuvre dans l'usage que les acteurs font des choses.

Dans leurs conduites relatives à la formation continue, on peut relever quelques grandes tendances jouant un rôle d'attracteurs plus ou moins puissants :

- à la différence de ce que nous avons pu observer à J. Rostand, seule une très faible minorité de l'échantillon étudié en attend une promotion professionnelle et personnelle. On peut voir là le résultat d'une série de facteurs dont les effets se conjugent de manière dissuasive. Les faibles chances objectives de mener une telle opération avec quelque espoir de succès, la légitimité incertaine dont on dispose par rapport à la Cité savante, la relative assurance que confère l'ancienneté dans le métier et la crainte de devoir enseigner en lycée agissent de concert et conduisent la majorité des enseignants à différer leur engagement puis au renoncement ;
- la volonté de se tenir informé des évolutions des contenus d'enseignement ne peut tenir ici qu'une place très restreinte : les programmes évoluent très peu et lorsqu'ils le font, c'est plus dans le sens d'un allègement que par l'introduction de nouvelles notions ;
- de manière générale, la formation est peu mobilisée dans une perspective collective. Les acteurs rencontrés sont avant tout enseignants de leur discipline et les références à l'établissement demeurent marginales. Il semble que les enseignants de mathématiques soient relativement peu concernés par la dimension collective de leur métier. Les échanges professionnels s'adressent prioritairement aux col-

lègues de la même discipline et reposent pour l'essentiel sur la paix des objets : échange d'exercices, de sujets de devoirs, brevet blanc... La légitimité de la discipline, la pression des familles, le poids dans le devenir scolaire des élèves, et donc dans la réputation des établissements, en constituent les principaux facteurs explicatifs et contribuent à la formation de noyaux d'autonomie – voire d'État dans l'État – qui rendent les enseignants de mathématiques peu disponibles à tout travail interdisciplinaire. De même, la légitimité de la discipline semble agir plutôt comme un frein à la consommation de formation, le temps de formation entrant en concurrence avec le temps d'enseignement ;

- pour autant, ce caractère « hors du commun » ne protège pas les enseignants des effets de la massification de la scolarisation et plus particulièrement de l'arrivée au cycle d'orientation d'élèves jusqu'alors orientés hors du collège à la fin de la classe de 5<sup>e</sup>. L'hétérogénéité croissante, la nécessité de s'adapter à une population d'élèves qui demande une prise en charge débordant le cadre de la discipline, la fonction de professeur principal (souvent confiée à un enseignant de cette discipline) tendent à déstabiliser les constructions identitaires centrées sur la discipline et conduisent une partie non négligeable des enseignants vers des contenus de formation non exclusivement disciplinaires ;
- l'offre de formation continue, prioritairement axée sur la didactique et la préparation des concours, ne répond que très partiellement à ces nouvelles exigences. Il lui est reproché un excès de pointillisme et un certain manque de renouvellement. On regrette également qu'elle ne permette pas un réel maintien des acquis initiaux en mathématiques. Un nombre important des enseignants pallient ce qu'ils qualifient comme des insuffisances par le recours à des contenus de formation transversaux leur permettant une ouverture sur des champs de savoir auxquels leur première formation ne les a pas vraiment initiés : psychologie, sociologie, plus largement pédagogie générale... Mais ces contenus posent une double série de questions. D'une part, sous la forme du moins où ils sont abordés (temps restreint, lecture en seconde main...), leur statut scientifique apparaît pour le moins incertain comme en témoignent les phénomènes de mode qui les traversent. D'autre part, ils posent des problèmes non résolus de réinvestissement, ce d'autant plus qu'ils sont souvent abordés à titre individuel sans dispositif d'accompagnement ;
- enfin, la formation est souvent mobilisée dans une dimension plus directement conviviale permettant, par le maintien des contacts avec la tribu au sens large, de briser l'isolement auquel peut conduire la pratique du métier et d'introduire des ruptures partielles dans la stabilité du monde qui est là.



## CONCLUSION

### **Discipline et établissement, investissement ou réseau d'amitié, plusieurs définitions de la ressource formation**

La principale conclusion de l'étude porte sur l'absence de référence identitaire dominante et un sentiment d'émiettement de l'identité professionnelle : les constructions identitaires apparaissent très composites, intégrant des dimensions à la fois civiques – par le maintien d'un contact avec l'université ; domestiques – par la prise en compte de l'humain et des savoirs « chauds » qui y sont associés ; industrielles – par la place accordée à la didactique et la construction d'outils d'enseignement ; et communicatives – par la volonté de rencontres régulières avec le groupe des pairs. De même, les niveaux de référence apparaissent pluriels et non exclusifs. Les enseignants se situent à la fois par rapport à la situation de classe, au travail en commun avec leurs collègues et à leur appartenance à un établissement, tout en participant aux espaces nationaux que constituent les références aux grades, à la discipline, aux syndicats... Aucun de ces modèles ou niveaux de référence ne se trouve totalement déployé dans l'expérience, les identités construites procèdent plutôt par tuilage en se montrant très sensibles aux effets de contexte et de conjoncture.

C'est au nom de cette multiplicité des références que recours est fait à la ressource formation, utilisée ici comme un analyseur de l'identité des personnes et de la cohésion sociale d'un groupe professionnel. Elle est fortement mobilisée par les enseignants du LP J. Rostand pour s'approprier de nouveaux contenus de savoirs, s'adapter aux bouleversements produits par la création des baccalauréats professionnels et l'apprentissage de nouveaux métiers. Sur elle convergent les enjeux individuels non négligeables d'acteurs placés en situation de conquête sociale, enjeux qui se conjuguent pour donner à l'établissement une image de dynamisme et ce que nous avons appelé l'esprit de sérieux. De ce point de vue, le LP J. Rostand offre un exemple, sans doute minoritaire, d'ajustement réussi à partir de la base et du local conformément à la volonté impulsée par le ministère d'A. Savary.

La situation apparaît toute autre pour les enseignants de mathématiques en collège rencontrés. Situés dans une phase de leur carrière qui est celle de la maturité, des bilans, voire des premiers replis, devant enseigner des contenus caractérisés par une forte légitimité et une grande stabilité, la formation continue semble plutôt pour eux déconnectée d'enjeux majeurs et on en attend surtout qu'elle permette l'entretien d'une circulation de l'information à l'intérieur du groupe de ceux avec lesquels on partage un parallélisme des trajectoires. Sans qu'il soit possible ici de répondre à une telle question, on peut d'ailleurs se demander si la didactique – à qui il est fortement reproché un excès d'ésotérisme et de pointillisme – est le ban support, celui qui peut permettre l'élucidation collective (et conviviale) des enjeux et démarches en cours et la formalisation des savoirs pratiques construits par l'expérience. Ne constitue-t-elle pas de ce point de vue un objet un peu trop « dur » pour des enseignants qui privilégient le plaisir de se retrouver et d'être ensemble ?

Dans cette cité apaisée, où prédominent habitude et force des liens faibles, la formation continue est essentiellement mobilisée dans le but de maintenir une interprétation commune du monde, une reconnaissance mutuelle, un savoir partagé sur ce qui fait valeur. Déconnectée des principaux enjeux de la vie professionnelle, elle est mobilisée par les enseignants pour rompre avec leur isolement relatif en permettant une permanence de la circulation de l'information au sein du groupe des pairs. Du point de vue de cette finalité, qui met en avant la sociabilité entre collègues, elle est l'élément qui permet d'entretenir le réseau d'amitié par le maintien d'une coprésence dans un même espace et la réciprocité des échanges au-delà de l'appartenance à des établissements différents.

L'enseignant d'aujourd'hui n'est plus tout à fait celui d'hier, l'institution lui demandant de prendre place dans des situations nouvelles qui recomposent largement ses compétences et creusent l'écart entre les savoirs et les attitudes transmis dans le passé en formation initiale et ceux nécessaires actuellement. Pour l'institution, il revient à la formation continue de jouer un rôle essentiel d'accompagnement de l'émergence d'une nouvelle professionnalité. Elle se doit de répondre aux besoins récents des enseignants placés dans un système scolaire dont la population scolaire et le mode de fonctionnement ont changé et qui fait émerger des tâches professorales d'une autre nature : gestion de l'hétérogénéité, prise en charge globale des élèves et construction du rapport au sens des apprentissages, fonction de professeur principal...

66

Mais, comme le montre l'analyse des entretiens réalisés, participer à un stage de formation ne se réduit pas toujours à la quête d'un surplus de compétence. C'est aussi délaisser provisoirement des activités quotidiennes et un temps contraint, des conditions de travail jugées quelquefois pénibles. Un stage peut représenter une rupture, momentanée mais légitime, et être l'occasion de rencontrer d'autres collègues permettant de rompre l'isolement du métier. Cet usage de la formation ne rencontre pas nécessairement la volonté ministérielle qui tend à faire de la formation continue un investissement qui ne saurait être soumis à la seule logique du volontariat. Les contraintes budgétaires obligent à faire des choix en terme d'efficacité. Longtemps considérée dans une période de croissance et de faible contrainte budgétaire comme un droit individuel, elle apparaît de plus en plus comme une nécessité impérieuse et un moyen d'adaptation du système éducatif aux évolutions économiques et politiques globales.

Le rapport d'A. de Peretti (1982) qui fut à l'origine de la création des Mafpen indiquait que la formation devait « articuler les besoins des individus et ceux de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de l'institution globale avec ses objectifs généraux et nationaux, ou de l'institution concrète, l'établissement, avec ses projets particuliers et les besoins que lui créent les sollicitations de son environnement. » Plus précisément, le rapport prévoyait dix journées de formation par personne et par année, dont deux pour l'institution, deux autres pour l'établissement et six dernières à la disposition des

personnes sur la base du volontariat. Cette solution avait pour avantage de séparer des univers dans lesquels la formation répond à des ressorts sans doute distincts et quelquefois opposés. La définition de l'intérêt général local, de l'intérêt général national et une interprétation plus personnelle se construisent dans des mondes à part et par conséquent ne s'ajustent pas spontanément.

Si l'individu, l'établissement et l'institution dans son ensemble forment des unités pertinentes, elles ne s'harmonisent pas nécessairement et leur coexistence peut poser problème (Baluteau, 1995). Les conduites des enseignants à propos des formations en établissement en fournissent une très bonne illustration. Bien que prioritairement centrées sur la résolution de problèmes qui se posent au niveau local, elles ne donnent pas lieu pour autant à la construction d'une identité uniquement centrée sur l'établissement. De manière plus générale, si la dimension de l'établissement occupe une certaine place dans les montages identitaires des enseignants, si cette place est sans doute supérieure à celle qu'elle tenait il y a dix ans, elle reste relativement faible aujourd'hui, surtout si l'on met en regard les efforts déployés par l'institution et ses différents relais. Mais si la place de l'établissement reste secondaire, le rôle de la discipline a lui beaucoup décliné et ne constitue plus qu'une référence parmi d'autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALUTEAU F. (1995). – « Une approche de la construction politique de la formation continue. L'évolution du statut de l'enseignement depuis la création des MAFPEN », *Cahiers Binet Simon*, n° 642, pp. 77-96.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – *De la Justification. Les Économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Éditions Métailié.
- LEGER A. (1981). – « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, XXII, pp. 549-574.
- POLLAK M. (1986). – « La gestion de l'indicible », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62-63, pp. 30-53.
- POLLAK M. (1990). – *L'Expérience concentrationnaire*, Paris, Éditions Métailié.



## ENTRETIEN

AVEC MIREILLE CIFALI\*

RÉALISÉ PAR FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON\*\*

**François Jacquet-Francillon** – *Que peut-on dire actuellement de l'identité des enseignants ? Que faut-il penser du discours d'inquiétude ou de déploration qui a cours en ce domaine ?*

**Mireille Cifali** – Il faut savoir qu'on s'est mis à parler d'identité très récemment. Avant, on parlait de fonctions, de statuts et de rôles. Dans la plupart des professions, on avait une « partition » qu'il fallait appliquer, et il n'y avait pas tellement de contestation ni sur cette partition ni sur la manière de l'appliquer. Le « prescrit », comme le dénomme l'ergonomie était bien cadré ; il n'y avait pas ou peu de doutes sur les règles du jeu. C'est au moment où il y a eu une fragilisation des rôles, une incertitude sur la partition, qu'apparaît le concept d'identité. C'est donc une création nouvelle. Les psychosociologues, qui travaillent les images de soi professionnelles, les besoins identitaires, etc., signalent en effet une fragilisation du « qui suis-je ? » dans toutes les professions de l'humain. D'où vient alors cette fragilité ? Évidemment, d'une évolution des conditions sociales, des mentalités, et de l'institution École. Celle-ci est une des dernières institutions de socialisation, et elle est frappée de plein fouet par une évolution, qui vient de loin, comme le signale Marcel Gauchet, et qui se traduit par une désinstitutionnalisation de la famille, une individualisation de l'éducation, avec moins de limites et l'absence de figures d'autorité. À l'école primaire ou maternelle, les enfants n'ont donc plus les structures psychiques que les enseignants connaissaient. Certains enfants ne savent pas où ils sont, sont dans le passage à l'acte : ce sont les « enfants bolides » dont parle Francis Imbert, qui ne tiennent pas en place, qui n'existent pas comme sujet. Les enseignants qui ont été formés à un métier où la transmission du savoir était primordiale se retrouvent aujourd'hui face à ces difficultés de comportement, ce qui créent en retour du désarroi et de l'impuissance. Comme les enseignants sont maintenant confrontés à une difficulté de transmettre le savoir, ils éprouvent forcément une remise en cause de leur capacité.

69

\* - Mireille Cifali, psychanalyste, professeur à l'Université de Genève.

\*\* - François Jacquet-Francillon, Université Lille III.

Ceux qui étaient le plus identifiés à cette transmission, professeurs du secondaire et du supérieur, pour lesquels le métier est avant tout d'instruction et pas d'éducation, souffrent davantage d'être confrontés à la réalité des violences actives et passives, des passages à l'acte, du refus de l'autorité, de l'absentéisme. Florence Giust-Desprairies parlent de cette identité enseignante qui s'est structurée sur un aspect seulement de la réalité. Or maintenant, certains enseignants sont rattrapés par la partie déniée, celle qui était dans l'ombre et qu'on ne voulait pas aborder.

Une autre difficulté tient au fait que dans toute profession nous avons besoin de reconnaissance, de réassurance, de sécurité. Certains enseignants, de par la lourdeur des problèmes qu'ils rencontrent, ont l'impression de n'être pas reconnus dans leur travail. À l'opposé des images glorieuses de l'enseignant détenteur du savoir, ils ont perdu une reconnaissance sociale et institutionnelle, ce qui n'est pas sans effet sur leur identité personnelle. Nous savons aussi que dans ce métier, l'identité professionnelle et privée est intriquée car on ne peut pas vraiment exercer ce métier comme une fonction extérieure, il demande un engagement personnel, de l'implication ; donc une fragilisation de soi lorsqu'on éprouve des difficultés de travail.

La fragilité identitaire vient aussi d'un discours, que je désapprouve, qui met en cause les enseignants et les accuse. On augmente ainsi leurs résistances en ne prenant pas en compte la difficulté devant laquelle ils sont, face à ceux qui leur échappent, mettent en échec leurs intentions, et les confrontent trop souvent à l'impuissance. On renforce leur défense des acquis ; on voit alors se tenir des discours parfois même guerriers, et face aux adolescents, aux élèves, s'actualiser le rejet, le mépris, avec une grave coupure face à eux qui devraient être les partenaires du métier.

70

**F. J.-F.** – *Vous venez de procéder à un ensemble de constats d'où semble se dégager une caractéristique de la période actuelle. Or à vous lire, on a l'impression que la fonction enseignante est de toutes façons, et presque invariablement si l'on peut dire, affrontée à ce genre de difficulté. Comment articulez-vous les ratés inhérents au lien éducatif et les éléments de contexte et d'évolution que vous avez dégagés ?*

**M. C.** – La psychanalyse n'a pas beaucoup travaillé le concept d'identité parce qu'elle le tient pour un concept du « moi » et qu'elle travaille au niveau de l'inconscient. Mais je ne serai pas tout à fait d'accord avec vous. Tout sujet, actuellement, est dans une fragilité identitaire plus grande que lorsqu'il se trouvait dans une société où les rôles et fonctions étaient dévolus et dans laquelle il y avait des idéaux, une morale et des préceptes à propos desquels on ne pouvait pas dévier. Actuellement, c'est un lieu commun que d'affirmer que les grands discours se sont évanouis ; il y a également l'influence d'une idéologie, notamment impulsée par la psychanalyse, qui valorise la quête de soi, de réalisation de soi, la vocation de soi ; et l'émergence d'un sujet qui a des droits mais a oublié ses devoirs. Nous croyons pouvoir nous déterminer, ce qui est d'ailleurs une illusion ; l'extérieur ne nous donnant plus de cadre visible ni souvent d'avenir, alors le « qui suis-je ? » est plus douloureux. Pour les adolescents, cette crise d'identité est grave parce que c'est comme si l'extérieur ne leur

donnait plus les repères leur permettant de trouver leur place. Dans les professions, c'est la même chose : il y a du mouvant, des flottements, on ne peut plus appliquer les règles que l'on connaissait, les théories ne donnent pas une capacité d'agir dans telle ou telle circonstance. On voit donc émerger la nécessité, non plus de rechercher une identité mais d'avoir de multiples appartenances, avec lesquelles il nous faut assumer des contradictions, trouver nos propres idéaux. Certes, cette fragilité, elle est de tout temps dans le sens où nous sommes toujours tarabustés par les retours de l'inconscient, par les répétitions, par l'effcience de notre histoire, et que l'extérieur peut nous fragiliser dans ce qu'il nous donne à vivre en termes d'événements, de surprises, de passage d'un âge à un autre. Mais je dirai qu'actuellement, toutes les professions éprouvent lourdement cette fragilité, à laquelle s'ajoute le fait que le rapport au travail change, et que les acquis semblent n'en être plus ; on est en train de faire le deuil d'un progrès auquel nous avons tout de même cru, qui nous laissait espérer un mieux, alors qu'on s'aperçoit pouvoir fort bien aller vers des récessions. Donc tout ce contexte-là crée une souffrance psychique, une souffrance identitaire, avec l'apparition de phénomènes de « haine identitaire » comme les nomme Daniel Sibony, c'est-à-dire de rejet de l'autre, d'exacerbation d'un discours qui cherche des boucs émissaires. C'est un moment clef, que je ne trouve pas négatif ; mais soit on ira vers quelque chose de plus fermé, soit on ira vers ce qu'on peut appeler des identités multiples, des identités ouvertes, avec une plus grande autonomie d'action et de pensée, avec une identité fragile parce que nous sommes sans cesse à la recherche, mais qui nous rend responsables de nos actes, nous garantit une certaine liberté, où nous pouvons penser sans avoir besoin d'un autre à côté de nous, mais en pouvant dialoguer avec lui dans sa différence. Pour la profession d'enseignant, ce serait à la fois être sur cette mission de transmission de savoir, mais aussi intégrer dans son acte sa mission d'éducation, sa mission de socialisation, ce que font déjà beaucoup d'enseignants.

*F. J.-F. – Je comprends tout à fait votre réponse. Toutefois, il me semble qu'on pourrait relativiser les choses en prenant en compte deux caractéristiques. La première, c'est la différence entre les professions du primaire et celles du secondaire, différence qui est très forte en France. Et ce que vous évoquez me paraît plutôt concerner le secondaire et sa confrontation aux phénomènes de « massification », comme on dit aujourd'hui, dont un des effets c'est de mettre les enseignants en présence d'un public pour lequel l'école secondaire n'a pas été créée. La seconde caractéristique, c'est qu'on a affaire à une profession féminisée, et, par définition, les femmes surgissent dans ce métier avec une autre orientation identitaire – pour reprendre ce terme –, puisque leur choix professionnel compose la sphère privée avec la sphère professionnelle. Les femmes ne se conforment plus entièrement au schéma classique des enseignants : on pourrait dire qu'elles ont intérêt à bouleverser le jeu identitaire parce qu'elles exercent leur métier dans une optique large, qui n'est pas strictement professionnelle, qui est « ouverte », et qui leur permet de faire fonctionner leur vie sur l'articulation du privé, ou du familial, et du professionnel. Cela dit, que faites-vous, avec ces constats, vous en tant que professionnelle de la clinique psychanalytique ?*

**M. C.** – J'ai eu, il y a bientôt vingt ans, cette intuition (que je pensais être originale et qui n'était que la reprise d'une filiation historique), que pour exercer le métier d'enseignant, il y avait cette part dont traite la psychanalyse et qui devait être prise en compte. Je dis bien que, pour exercer le métier d'enseignant, pour permettre la transmission du savoir, pour côtoyer les enfants et leurs difficultés dans le rapport à l'apprendre, il y avait des apports de la psychanalyse grâce auxquels les enseignants pouvaient non pas transformer leur métier en un métier de thérapeute, mais le penser dans toutes ses dimensions. La double dimension d'instruction et d'éducation a toujours été une revendication que j'ai eue, en essayant de restituer aux enseignants la part qui leur revient dans les gestes professionnels. J'interroge l'enseignant en tant que « je », c'est-à-dire un « je » exerçant une fonction, mais qui l'exerce d'une certaine manière de par sa propre histoire. Je suis donc une de celles qui tombent sous la critique de certains philosophes qui avancent qu'avoir centré le métier sur la personne de l'enseignant ainsi que sur celle de l'élève, c'est-à-dire avoir aussi reconnu dans l'élève un sujet, avec un nom, une histoire inconsciente, un certain rapport au savoir, avec un rapport transférentiel à l'école et à l'enseignant, avoir révélé ça et dit qu'il fallait s'en préoccuper, ne pas les laisser dans l'ombre, aurait abouti à brader les fonctions intellectuelles. D'après cette critique, toute la crise de l'enseignement viendrait de ce qu'on ne s'en serait pas tenu aux fonctions intellectuelles et rationnelles qui doivent être celles de l'école. Je peux bien sûr entendre cette critique ; elle me fait réfléchir. Mais je dirai qu'il est impossible de savoir si nous en sommes là, à cette fragilisation de la profession d'enseignant, à cause du type de discours qui est le mien, ou bien à cause d'une évolution inéluctable. Mais malgré tout je crois encore que l'orientation que je poursuis – qui prend en compte non seulement la fonction mais aussi l'identité de l'acteur professionnel, de même que l'identité de l'élève en tant que sujet -, peut nous permettre justement de dépasser cette crise ambiante pour aller vers quelque chose qui intègre toutes les composantes de l'acte enseignant, à la fois les composantes sociales, les composantes rationnelles et du savoir, et aussi les composantes individuelles psychiques inconscientes. Si on intègre toutes ces composantes, on trouvera les manières de travailler et de rencontrer l'autre, d'éviter qu'il y ait une cassure entre les générations qui viennent et celles qui doivent les enseigner. Ma contribution au débat identitaire consiste ainsi à nommer toutes les souffrances psychiques liées à la difficulté d'être, dans les conditions sociales où nous sommes, et à donner des outils pour accepter l'incertitude, la difficulté de rencontrer des autres qui ne sont pas comme nous, donc pour travailler l'altérité, ce qui me semble extrêmement important dans ces professions. Si ma contribution a surpsychologisé le débat, ce qui est une dérive, et ça il faut l'entendre, elle peut néanmoins permettre qu'on n'entre pas dans des discours fermés ou dans des affrontements où il n'y a pas de solutions sauf que l'un ou l'autre « meure » ou soit éjecté.

**F. J.-F.** – *Vous montrez de toutes façons dans votre livre sur Le lien éducatif que l'élève n'est pas face au savoir, que ce n'est pas un tel face à face qui est le mécanisme de l'apprentissage. Est-ce que cependant vous ne seriez pas sensible à l'objection selon*



laquelle la prise en compte des phénomènes d'éducation à côté des phénomènes d'instruction est une manière de continuité avec un style religieux, c'est-à-dire quelque chose qui confronte l'élève non pas seulement avec le savoir, avec la construction du savoir, avec une identification au savoir, mais aussi avec une visée de vérité ?

**M. C.** – Je n'avais jamais entendu ça.

**F. J.-F.** – Pour être clair : si on prend Milner, qui représente le geste inaugural de cette critique, la charge contre les pédagogues et le courant éducationnel recouvre sans doute chez lui une critique du courant catholique et la crainte que l'école soit rebranchée sur des enjeux qui ne sont pas ceux du savoir stricto sensu (et de la République), mais les enjeux d'une formation spirituelle, qui vise la personne et qui utilise l'influence d'une personne sur une autre au nom d'un contenu de vérité même s'il ne s'agit pas d'une vérité dogmatique.

**M. C.** – Là on est sur un problème épineux qui est celui de notre rapport au savoir et des finalités d'une construction de l'identité à travers le savoir. La critique actuelle des sciences, de leur puissance, de leur capacité de bouleverser les fondamentum humains, vise précisément le fait que la formation scientifique est déconnectée des problèmes éthiques et des problèmes de spiritualité. Et pour moi la revendication d'un rapport au savoir qui serait simplement d'intelligence fait l'impasse sur toute la découverte freudienne, à savoir que l'homme n'est pas qu'intelligence, mais qu'il est passion, l'homme est affect, et son rapport au savoir passe aussi à travers ses passions. L'école ne doit-elle pas, comme la psychanalyse, désaffecter certaines passions humaines qui peuvent être des passions meurtrières ? Certainement, mais de toutes manières elles doivent être non pas niées mais traitées. Il y a des intelligences qui sont des intelligences obsessionnelles, destructrices, qui ne considèrent leurs objets que comme des objets d'expérimentation, sans en restituer leur dimension du vie. Disons que ça ne me dérange pas qu'on me dise que je suis du côté d'une place donnée à une spiritualité, d'une place laissée au pouvoir d'influence ; je n'ai pas envie de retirer à un enseignant son pouvoir d'influence, même si j'en sais aussi les dérives : c'est essentiel, le rapport au savoir passe par cette influence, par cette identification, et on s'aperçoit que les pôles identificatoires, peur des élèves, ce sont bien des enseignants qui ont une passion de savoir, une passion dans la recherche du savoir, mais aussi une grande humanité, c'est-à-dire une stature de personnalité qui fait qu'ils peuvent dialoguer, que l'autre pour eux n'est pas un ennemi, qu'ils ne sont pas dans l'humiliation, dans le rejet ou le sadisme. Je pense que d'un côté et de l'autre il y a des dérives ; ce qu'il faut entendre maintenant, à la fois de mon côté et du côté des milneriens ou de certains philosophes, c'est qu'une position stricte est de toutes façons porteuse de destructivité – autant la mienne que la leur. Et qu'est-ce que nous faisons avec ça ?

**F. J.-F.** – Vous insistez, dans plusieurs de vos textes, et notamment dans le dernier qui traite de l'« accompagnement », sur la capacité que donnerait le savoir et la clinique psychanalytique de se prémunir contre un courant destructeur de la relation et en général contre une destructivité qui fait partie des communautés humaines. De ce point de vue, vous militez pour une éthique qui serait prescriptrice de limites plutôt qu'inspiratrice de nouvelles finalités et de nouvelles valeurs. Ce serait une intervention en quelque sorte prophylactique, ou disons : davantage prophylactique et de contrôle ?

**M. C.** – En ce moment, je m'interroge beaucoup sur les dérives possibles de chaque position. La psychanalyse, en envahissant le champ social, crée aussi des difficultés et des dérives notoires. On a affaire par ailleurs à un recul de l'intériorité, comme le montrent certains chercheurs tel que Hugues Lagrange, c'est-à-dire à une personnalité qui tire sa valeur d'une reconnaissance extérieure. Nous avons à prendre en compte ce que nous avons créé, pour aller toucher ce qui est le plus difficile à déterminer : la dignité humaine, ou « l'humain dans l'humain » ? Et c'est vrai que le rapport à la loi, à l'interdit, apparaît fondamental dans la tradition psychanalytique, comme dans la tradition philosophique, comme maintenant dans les débats éthiques ; qu'on a à comprendre avec les enfants ce qu'est une loi, comment on est responsable de nos actes, comment avoir des limites permet de créer des échanges. Je pense ici au travail fondamental de Francis Imbert et de GRPI (Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle) dans certaines classes maternelles, qui montrent par leurs récits publiés les conditions de paroles qui permettent à un enfant d'exister, et d'être « un parmi d'autres », de se confronter à la loi. Actuellement, nous fabriquons des êtres autosuffisants et qui ne supportent plus d'être « un parmi d'autres », qui ne supportent plus l'autre, ce qui est un grand danger.

74

**F. J.-F.** – Vous avez répondu à ma question sur le terrain de la socialisation des enfants. C'est en effet un des acquis de la psychanalyse, assez connu des éducateurs, que l'interdit a valeur d'humanisation et de socialisation. Mais il me semblait que dans vos textes vous faites allusion à une interdiction éthique, d'ordre éthique, que les enseignants eux-mêmes devraient pouvoir se représenter et se donner. Il me semble que vous avez des arguments qui établissent le savoir de l'interdit comme pouvant peut-être prendre place dans un code, une déontologie des enseignants. Est-ce que j'ai raison de vous lire comme ça ?

**M. C.** – Pas tout à fait. Je ne sais pas très bien pourquoi je glisse maintenant vers les questions éthiques, sauf que je m'aperçois en travaillant avec les professionnels, enseignants ou autres, qu'ils sont mis de plus en plus devant des indécidables. C'est-à-dire que, face à une action, face à une décision à prendre, face à une parole à donner ou à taire, ils sont dans l'incertitude : « Qu'est-ce que je fais, j'interviens ou je n'interviens pas, je parle ou je me tais, j'interdis ou je n'interdis pas ? » Ne pas avoir de réponse sûre, de réponse unique, les met face à des dilemmes qu'on peut appeler des dilemmes éthiques, où il y a des confrontations entre des tendances ou

des options différentes et parfois contraires qui les laissent dans le désarroi – pour ceux qui se posent ces questions, car d'autres ne se les posent pas et ils font juste parce que c'est pour eux nécessaire de croire qu'ils font juste. Mais pour ceux qui doutent, on peut arriver à une paralysie de l'action et de la décision, à une lourdeur difficile à supporter sans prendre la tangente.

Je pense ici aux théories de l'action, aux théories du « praticien réfléchi », à la démarche clinique qui vise à construire des connaissances à même l'action ; et je pense à une visée éthique, où on travaille aussi dans la singularité de l'action. Alors il me semble qu'on en est là, en ce point où se dessine une autre image de l'enseignant, qui est celui qui prend des décisions, qui a cette liberté d'agir et qui revisite certaines règles fondamentales du vivre ensemble, le rapport à la parole, le rapport à la transgression, et qui se demande comment on peut intégrer certains jeunes dans une humanité où il y a à tenir compte de l'autre. Le débat éthique peut devenir un débat à la mode, et être encore le masque de toutes les moralisations à bon marché, il faut donc être attentif ; l'éthique pointe notre souci de l'autre, elle nous confronte à sa façon au « qu'est-ce que vivre avec l'autre ? », elle nous convoque à son tour à travailler sur des situations individuelles pour comprendre effectivement comment on peut résoudre des problèmes qui nous mettent sous tension, qui nous écartèlent entre des contraires.

**F. J.-F.** – *Vous vous rangez à une conception de l'éthique qui est celle, notamment, de Ricoeur ; pour vous, l'éthique est un mode de décision en situation. Un problème éthique c'est un problème qui a trait à la singularité d'une situation dans laquelle il faut décider.*

**M. C.** – *Oui, il s'agit d'abord d'un courant auquel se rattache l'épistémologie de la psychanalyse : créer de la connaissance à partir de situations singulières, pour avoir non pas un geste juste, mais des gestes, en avoir conscience, et pouvoir travailler les conséquences qui en découleront. Je travaille cette intelligence en situation, sagesse pratique, intelligence pratique, où s'allient intuition et mobilisation de nos connaissances. Une visée éthique travaille dans la même direction : qu'est-ce qui peut nous guider dans des situations où la seule issue est souvent un moindre mal, dans une décision qui sera portée par quelqu'un. Cela me semble une piste intéressante et qui nous sortirait des généralités c'est-à-dire des discours qui touchent du vrai dans leur généralité mais qui sont incapables de donner des repères dans une situation particulière. J'aimerais qu'on quitte le débat général pour travailler ensemble sur des situations singulières, car de telles situations demandent d'être soumises à discussion, peut-être découvrirons-nous que nous pouvons nous parler au lieu de camper sur des positions qui semblent à ce point antagonistes qu'elles se veulent exclusives.*

**F. J.-F.** – *Ceci me laisse penser que vous vous appuyez effectivement sur trois piliers : le premier c'est l'éthique, qui concerne la décision, le second c'est la clinique, qui concerne l'application d'un savoir à une singularité, et le troisième, éventuel, c'est la spiritualité qui est l'assignation d'une vérité pour le sujet. Je suis surpris, intéressé en*

*tout cas par le rapprochement entre la clinique et l'éthique. Dans vos travaux plus récents, ceux de ces dernières années, vous exposez une pratique de l'écriture, une pratique du récit des pratiques professionnelles. Et j'ai cru comprendre qu'il y avait là un double enjeu : un enjeu de théorie de la pratique ou plutôt de la praxis (vous reprenez le terme à Imbert), et puis un enjeu éthique, fixer les termes ou la possibilité d'une éthique de la décision en situation. Il me semble que ces deux axes, la théorie de la pratique ou des savoirs pratiques, et l'éthique, s'articulent et tiennent bien ensemble par la référence que vous avez à la singularité de l'expérience, aux situations singulières. Est-ce que cette double orientation fixe pour vous un programme de travail et de formation pour les enseignants. L'enseignant de l'avenir doit-il en passer par là : dire sa pratique et mobiliser un discours sur sa pratique qui lui permette de décider dans des situations en apparence indécidables ?*

**M. C.** – Chez les enseignants (et je travaille beaucoup plus avec des enseignants du primaire), on peut dire que la pratique est pour une grande part ritualisée, qu'il y a des répétitions, un certain nombre d'appauvrissements ; mais de l'autre côté il y a aussi une richesse énorme d'expérience, dans ce quotidien, dans ce qu'on peut appeler une banalité, la banalité de ces gestes tout simples mais qui font la qualité professionnelle de quelqu'un. Et sur ces gestes du quotidien, sur ces paroles, il y a peu de mémoire, vous le savez comme historien des pratiques de l'enseignement. On a des mémoires d'objets, de discours, de théoriciens, mais une mémoire sur ce quotidien du geste, de l'acte, ou de ce qu'on peut appeler l'expérience, il n'y a pas de mémoire. J'ai toujours été fascinée par cet aspect. Depuis le début de mon enseignement en 1982 j'ai beaucoup lu d'histoires. Hans Zulliger, qui a publié *La psychanalyse à l'école*, a écrit des histoires ; la pédagogie institutionnelle aussi a écrit des histoires, à travers Oury et d'autres. Et je m'apercevais de la force de connaissance qu'avaient ces histoires sur le public des professionnels. J'avais fait une enquête : au bout de cinq à six ans, j'avais demandé à un certain nombre de mes étudiants s'ils se souvenaient de mon cours et en quoi ce cours-là avait encore une quelconque validité dans leur pratique. Or la plupart se souvenaient des histoires, et disaient que, face à des situations à la fois semblables et différentes, ces histoires leur avaient permis de remobiliser ce qu'ils avaient pu comprendre à travers elles. Ensuite Michel de Certeau, qui a été mon directeur de thèse, a dans *L'invention du quotidien* de très belles pages sur la valeur de ce quotidien, et surtout sur le récit comme « écrin des pratiques ». C'est à partir de là que je me suis questionnée : « quelle est l'écriture des praticiens ? » Et cela a à voir avec l'identité car il y a toute une partie de l'identité des enseignants, non pas en tant que identité massive mais identité quotidienne, qui n'est jamais parlée et qui n'est jamais écrite. J'ai donc fait des hypothèses en partant de Michel de Certeau, en allant chez Ricoeur, et chez les linguistes (et c'est quelque chose qui me tient beaucoup à cœur), sur une écriture qui est plus une écriture littéraire, fictionnelle, qui pourrait restituer en fait une connaissance de la singularité, de l'instant, du complexe, une connaissance de l'ensemble, et qui permet justement une dédramatisation, une mise à distance, l'élaboration de ce qui s'est passé, et donc un regard et un miroir sur ces gestes qui sont si généralement déva-

lorisés. Les personnes qui s'y essaient s'aperçoivent que la mise en écriture fait effet et donne un autre statut à ce qui est la banalité quotidienne; il y a là une reconnaissance de l'importance de ces gestes, une lutte contre la dévalorisation. Mais ce n'est pas l'unique secours, et il faut se garder d'en faire un passage obligé sous peine d'effets à sens contraire.

*F. J.-F. – Je vous interromps pour une précision. Vous suggérez que ce sont les acteurs des pratiques qui écrivent : cela signifie-t-il que le résultat qu'on obtient par leur écriture, on ne l'obtiendrait pas oralement, si on voulait leur demander de procéder au récit de leur pratique simplement dans une situation de questionnement ou d'enquête ?*

**M. C.** – Il y a des différences, que je n'ai pas travaillées. On pourrait le comprendre en comparant avec l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch, centré sur l'oral et le cognitif et qui permet de saisir parfois de manière étonnante comment un geste s'est effectué à tel moment; et là il y a des choses magnifiques.

*F. J.-F. – Dans ce cas là c'est un savoir qui est en quelque sorte prélevé par l'observateur ou l'enquêteur.*

**M. C.** – Voilà. Le rapport à l'écriture c'est autre chose, c'est effectivement une reconstruction, une fiction, ce n'est pas la réalité. Y a-t-il de l'idéalisation, quelque chose de faussé? Ce n'est pas très important. Car il y a une prise de connaissance intérieure de la situation, ce qui me semble extrêmement important. Quand on utilise ces histoires dans la formation, existent des effets de mise en mouvement de la pensée qui pour moi sont assez étonnants. C'est-à-dire que, chez ceux qui entendent ces histoires, s'ils sont déjà des professionnels, ça provoque leur mémoire; on ne se reste pas à la singularité de l'histoire qui s'arrêterait à elle : il y a un effet non pas de généralisation mais une mise en lien avec des histoires semblables, avec un effet de compréhension intérieure, et la construction, finalement, d'une identité, d'une identité professionnelle. Mais cette identité n'est pas simplement attachée à des fonctions, à des règles, à une déontologie; elle tient à la singularité des actes par la richesse des décisions qui s'y prennent, par les compétences qui y sont mobilisées, par le temps qui s'y déroule.

Alors j'en suis là. L'écriture est devenue une chose à la mode. Qu'est-ce qu'on fait faire aux gens quand on leur demande d'écrire sur leur pratique? Là aussi il peut y avoir des dérives; mais en termes d'analyse des pratiques, en terme de construction d'une identité « souple », d'une identité pas fermée, d'une identité qui passe par une reconnaissance d'un même sans qu'il s'agisse du besoin d'être à tout prix le même; en quelque sorte une possibilité de créer à partir de ce qui est transmis. C'est d'ailleurs une chose contestée parce qu'on dit : « mais c'est comme la clinique, vous avez construit quelque chose dans la singularité, et ce n'est pas transférable, ce n'est pas généralisable, il n'y a aucune fiabilité au sujet de ce qui a été reconstruit par rapport à la réalité, donc aucune possibilité de critique ». Et effectivement c'est une

des limites : il est difficile de critiquer c'est-à-dire de soumettre à la discussion un récit. Alors comment peut-on le travailler ? C'est tout le mérite de Francis Imbert et du GRPI d'avoir su lier leurs monographies et un regard théorique, sans pour autant tomber dans un commentaire sur les histoires. Ceci pose un certain nombre de questions, mais là réside pour moi toute une richesse de l'identité des enseignants qui va au-delà des grandes querelles de mots.

**F. J.-F.** – *Quand on regarde les récits de vie publiés par les enseignants depuis 150 ans, notamment ceux du primaire, depuis les instituteurs du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux institutrices actuelles, on constate une chose : très rarement les pratiques sont décrites, il y a une occultation qui tient peut-être, en première approche, au fait que la banalité n'a pas de statut, n'a pas de dignité pour l'écriture. Mais vous semblez suggérer que ce n'est pas seulement parce que c'est banal, et qu'il y aurait une autre dimension qui ferait obstacle à la prise en compte spontanée de cette quotidienneté des pratiques. Est-ce cette dimension-là, que vous allez peut-être nommer, qui expliquerait l'effet de surprise ou de prise de conscience auquel vous assistez dans votre pratique ?*

**M. C.** – Il y a en effet plusieurs résistances. Premièrement (et ça c'est aussi une position éthique), nous avons peut-être à mettre nos actes en discussion, alors que c'est le plus fragile, ce que l'on protège le plus, afin de ne rien donner à voir de ce que l'on fait. La résistance tient ici au fait qu'il y a effectivement une possibilité d'un mésusage en vue d'un jugement, d'une assignation, d'autant que nous sommes dans un milieu à l'idéologie professionnelle très jugeante. Ce qu'on reproche souvent aux récits de pratiques, c'est que ce sont des récits de réussite et non pas d'échec, qui seraient plus intéressants. Mais vous ne pouvez faire un récit d'échec que protégé. C'est ce qui se passe dans des groupes comme les groupes Balint, les groupes d'analyse des pratiques. Et ceci explique que les récits de pratiques des enseignants soient très peu souvent signés. C'est trop dangereux. Secondement, prendre la plume vous fait sortir du lot des enseignants. Dans l'idéologie professionnelle des enseignants, c'est fort, si vous vous singularisez, vous êtes mis au pilori. Vous mettre à écrire dans cette profession est encore vécu comme orgueilleux, trop dans la singularité. Il y a une injonction négative adressée à ceux qui oseraient se mettre à écrire, alors que dans d'autres professions l'écriture est une valorisation. Donc il faut toute une évolution pour que cette profession accepte de devenir scripteur. On dira qu'il y a des professionnels et des théoriciens ; que les théoriciens ont le temps d'écrire et pas les professionnels. C'est la même chose avec les médecins généralistes qui font du terrain et n'écrivent pas. Il y a pour moi un point d'interrogation. Si on tentait d'aller vers une société où chacun est responsable, où chacun a une capacité d'agir, une liberté d'agir, alors chacun doit confronter ses actes à un espace de discussion, ce qui contribue aussi à transmettre un savoir aux générations qui suivent, et à effacer le clivage si fort entre les théoriciens universitaires qui ont le pouvoir d'écrire mais qui ne sont pas pris dans des pratiques, et les praticiens qui font mais qui ne transmettent pas. Je crois qu'on a besoin de théoriciens et de recherches fondamentales, mais

on a aussi besoin d'une transmission d'un savoir de l'expérience qui ne peut être fait que par les praticiens. Moi je rêverais, s'il faut rêver, d'une institution qui accepterait comme formation et comme reconnaissance de donner du temps à ces praticiens pour qu'ils transmettent leur savoir, ce qui se fait en France dans ce courant sur la valorisation des innovations. Ceci pose encore la question de savoir comment ça s'écrit, parce que vous pouvez écrire une pratique mais avec un résultat illisible par quelqu'un d'autre, et qui ne fait aucun effet. Il y a une multiplicité d'expériences rationnellement bien transmises, mais que je n'arrive pas à lire – c'est peut-être mon côté littéraire –, et que je ne trouve pas porteuses de possibilités de création. Une réflexion sur le littéraire comme transmission de connaissances me semble donc ici intéressante.

*F. J.-F. – La question de la transmission me paraît un point névralgique et peut-être le plus névralgique pour ce qui concerne les pédagogues, notamment les militants, les novateurs, les innovateurs. Est-ce qu'on ne peut pas dire que ce que vous envisagez comme procédure de transmission est relativement incompatible (du moins est-ce dans cet esprit-là que vous le posez ?), avec la rationalité pédagogique ordinaire, dans laquelle, justement, la transmission est souvent mise en échec, est spécialement mise en échec, au point que les grands novateurs sont peut-être condamnés, au fond, à être réinventés, mais pas à être suivis. Est-ce que la perspective que vous développez n'est pas enfin une piste nouvelle pour reprendre cette question, qui est un lieu d'échecs et de difficultés traditionnelles dans l'histoire de la pédagogie ?*

**M. C.** – Oui, je n'y ai pas beaucoup réfléchi, mais le problème est de savoir quel est le statut de la mémoire des pédagogues, entre une mémoire blanche des pratiques et la transmission des grands pédagogues qui est un échec. Mais comment est-ce qu'on transmet la capacité d'agir ? La transmission de ces récits, si ça fonctionne, ça a une potentialité d'identification, non en terme de « je veux être comme l'autre », mais en terme de « je peux aussi inventer à ma mesure, à partir de ce qui a été fait, sans tout refaire, mais en inventant localement, sur ce qu'il est possible de faire dans cette localité, tout en étant branché à des visées qui me dépassent ». C'est pourquoi il y a du travail magnifique qui se fait dans certains collèges lorsqu'il y a une certaine liberté qui est prise, lorsqu'il y a des individus qui s'engagent, lorsqu'il y a des personnalités qui s'impliquent, lorsqu'il y a des projets très rationnels qui se font et s'ancrent dans la localité, dans les circonstances, dans le lieu. Le succès d'une action, ce sont des hommes et des femmes qui s'engagent avec ce qu'ils sont à travers un projet qu'ils élaborent en commun et qui a un sens dans le contexte où ils sont. Or si on veut migrer simplement d'une innovation dans une autre, en l'appliquant, ça ne va pas. Le charisme – mot qu'on n'aime plus tellement –, c'est-à-dire la manière dont les individus trouvent à exister à la fois professionnellement et humainement dans une action, ne fait pas la totalité de la réussite d'une action, mais ça compte dans la possibilité de créer les conditions dans lesquelles les personnes peuvent apprendre. Et ce qui est négligé par les philosophes, c'est que nous n'avons plus les conditions pour apprendre, et pas seulement à l'école. Ces conditions, il faut donc

les recréer, parce que le rapport à l'apprendre, le rapport au livre, le rapport à la compréhension, le rapport au monde, le rapport à la mémoire, au savoir de nos filiations., comme je le dis toujours, c'est ce qu'il ne faut absolument pas perdre. Les histoires dont nous parlions, en ce sens, sont plus que des témoignages, c'est aussi de la théorisation (même si on nie souvent ce fait), et ça permet de s'engager, de faire. Alors la transmission n'est pas dans la répétition mais dans l'autorisation. Je ne sais pas si on surmontera les échecs de transmission des innovations pédagogiques, mais on a donc à travailler sur la mémoire, sur l'autorisation, ce qui implique aussi toute une transformation du rapport de l'école comme institution à ses membres.

**F. J.-F.** – *Qu'est-ce qui autorise, en fait, quelle est l'instance qui autorise ? Est-ce une instance symbolique ? L'autorisation est-elle de l'ordre d'une initiation ?*

**M. C.** – Ce que j'essaie toujours de dire c'est qu'on est pris dans des contraires et que, actuellement, un des enjeux peut-être, c'est de travailler avec ces contraires au lieu d'en expulser un : voyez les contradictions entre savoir et relation, entre transmission et quelque chose qui serait plus initiation, ou entre clinique et savoir fondamental. Il n'y a pas à éliminer l'un ou l'autre, il y a à les travailler ensemble. Alors l'autorisation c'est quelque chose d'une possibilité de faire, mais qui ne vient pas seulement d'une intériorité ou d'une intuition, car il y a aussi tout l'étagage des savoirs que l'on possède. Et les savoirs des sciences humaines permettent quant à eux non pas de créer quelque chose qui va être juste, mais de comprendre ce qui se passe, de réguler l'action, de reprendre les conséquences de ce que l'on fait. Donc l'autorisation est à la fois intérieure, elle peut être donnée par une identification à d'autres, mais ensuite elle s'étaye sur du savoir, du rationnel et des recherches fondamentales.

80

**F. J.-F.** – *En interrogeant des instituteurs militants du mouvement Freinet, j'ai eu l'impression que les novateurs où les innovateurs sont pris dans ce qu'on pourrait appeler des stratégies de « désidentification ». En tout cas il apparaissait clairement que ceux que j'interrogeais me signalaient toujours à l'origine de leur expérience, et de leur choix, un geste particulier qui était un geste de lassitude à l'égard de la répétition et de la routine. Et je crois pouvoir dire que, à côté ou derrière ce geste de lassitude, il y a un rejet, une sorte de rejet de la corporation. Le choix militant, qui est quand même très lourd puisqu'il provoque en retour tout un regard à l'intérieur de l'institution, est donc l'occasion de souffrances au sens où nous en avons parlé, à cause des supérieurs, des collègues réticents et ainsi de suite, mais il est quand même une solution pour couper court à un autre type de souffrance, peut-être plus grave, qui est la souffrance de se voir comme ça, de se voir sous l'aspect d'une personne conforme à sa corporation. C'est pourquoi je risque ce terme de « désidentification », qui n'est pas tout à fait approprié parce qu'il a un sens différent dans le texte d'O. Mannoni auquel on se réfère. Je voulais donc vous interroger sur ce problème, d'autant plus que vous avez parfois des propos presque ultimes pour désigner la posi-*



tion des enseignants dans l'institution : vous parlez par exemple de « se maintenir institutionnellement vivant ». Comment peut-on faire place à ces phénomènes de rupture d'identité en tant qu'il sont porteurs pour notre histoire institutionnelle et pédagogique de beaucoup de richesses ?

**M. C.** – L'identité « fermée », c'est-à-dire une identité relative à certains principes qui fédèrent les enseignants, crée une mentalité qui peut être étouffante. Et c'est vrai qu'actuellement on peut voir des enseignants qui ne réfléchissent pas à ce qui se passe, et qui sont seulement coincés dans une identité de défense, ce qui va à terme les mener à une grande destructivité. Pour moi, il n'y a jamais d'identité stable. La seule identité c'est d'être même et différent : « si je reste le même, je crève, et il faut à la fois que je reste le même mais que je sois différent ». C'est ce « même-différent » qui est important. C'est une fois de plus un problème éthique. Nous avons nos individualités, nos commodités, nos manières de faire, et si nous nous en tenons là, nous pouvons nous plaindre de ce qui nous arrive, ne penser qu'à nous et vouloir maintenir les conditions qui ne nous mettent pas en danger. Ou alors nous avons une conscience de ce qu'il arrive dans cette crise de société, et nous agissons non plus simplement pour nous mais en fonction des problèmes qu'il nous faut résoudre en tant qu'adultes, pour ne pas transmettre des choses pas très rigolotes à ceux qui nous suivent. Parfois, certains enseignants n'ont plus conscience d'être liés à une société et d'être redevables de ce que cette institution École ne se détruise pas, qu'elle maintienne sa fonction de transmission de savoir, de socialisation, sa capacité de cadrer les individus afin que nous n'allions pas vers des relations violentes entre les uns et les autres. Telle serait cette identité fermée. On parle beaucoup de désidentification parce qu'on s'aperçoit, comme Jacques Pain et Francis Imbert le soulignent, que les adolescents en errance ou les jeunes enfants sont dans une absence d'identification, c'est-à-dire qu'ils sont désidentifiés, qu'ils n'ont pas eu les supports identificatoires qui leur auraient permis à la fois d'être comme et de se trouver différents, ou alors ils n'ont trouvé que des figures autoritaires dans le cas des intégrismes religieux. Ceci était un détour. Effectivement, nous ne survivons qu'en nous identifiant et en nous désidentifiant : si nous nous identifions à l'autre et que nous devenons comme l'autre, nous nous perdons. Et dans le mouvement d'identification et de désidentification que vous soulignez chez les militants, c'est là que se fait la création, c'est-à-dire que se fait le « je dois être comme, mais, à un moment donné, je me différencie et je réinvente quelque chose d'autre ». La potentialité de création sociale vient de là. Il y a un très beau texte d'Eugène Enriquez qui pose la question « qui peut être créateur d'Histoire ? » Y a-t-il des êtres qui peuvent quitter leurs balises, parce qu'ils souffrent, pour en créer d'autres, qu'ils ne supporteront d'ailleurs parfois plus de perdre ? Si on veut être créateur jusqu'au bout, eh bien c'est ce mouvement-là qui compte, d'identification-désidentification, mais sans jamais s'identifier à quelque chose *ad aeternam*. Disons qu'on préfère souvent s'identifier à quelque chose et s'y incruster, et c'est pour ça qu'il y a, comme je le dis dans mon livre, un temps de souffrance. Si vous êtes identifiés à une profession, à une manière de faire, et que cette manière de faire se trouble, eh bien ce n'est pas seulement votre profession qui est mise en

cause, c'est vous. Les militants sont à la fois pris entre vie privée et vie professionnelle, les ruptures sont moindres ; et ils peuvent aussi à un moment donné s'identifier tellement à leur militantisme qu'ils perdent de leur potentialité créatrice et qu'ils deviennent rigides. Mais ce mouvement de bascule est très intéressant.

**F. J.-F.** – *Les instituteurs que j'interviewais sont pour la plupart sur une structure conjugale, c'est un groupe qui est basé sur des couples, et cette complicité entre la conjugalité et le militantisme m'a toujours beaucoup intéressé ; je pense que vous en donnez là une explication. J'avais autre chose derrière la tête quand je vous posais cette question, peut-être une problématique politique, antiautoritaire, qui appartient d'ailleurs aussi à la pédagogie institutionnelle : d'une certaine manière, on peut considérer que l'identité est un phénomène de pouvoir. Si je me réfère à Foucault, il y a un certain nombre de textes dans les Dits et Écrits qui soutiennent à peu près cette idée selon laquelle l'identité est une assignation : nous sommes convoqués, au fond, à nous identifier à certaines figures. De ce point de vue, ne peut-on penser que les sciences humaines foncent un peu rapidement sur ce terrain de l'identité ? Est-ce qu'on n'a pas tendance à sous estimer le fait que nous sommes assignés à des identités et qu'un travail éthique, c'est peut-être un travail pour, comme disait Foucault, se déprendre de soi-même ou de certaines identités ?*

**M. C.** – Oui, mais on peut se déprendre de son identité quand on en a une, et pour l'avoir il faut bien en passer par ces identifications multiples. Et le problème actuel des jeunes, c'est qu'ils n'en ont pas, ou une en négatif. Alors est-ce que c'est un pouvoir ? Je vous cite Alain Touraine dans l'ouvrage collectif dirigé par Tap sur *Identités collectives et changements sociaux* : « L'appel à l'identité apparaît donc d'abord comme un refus des rôles sociaux ou plus exactement comme un refus de la définition sociale des rôles que doit jouer l'acteur. (...) L'appel à l'identité devient l'appel, contre les rôles sociaux, à la vie, à la liberté, à la créativité ». Alors vous voyez qu'on peut avoir les deux conceptions. Effectivement, il y a l'identité qui enferme, mais nous en avons besoin, et puis, si on parle d'identité différenciée de rôles, c'est qu'elle laisse place à la désidentification et à des identités multiples. Notre identité, ce n'est pas notre carte, notre passeport, ce n'est pas « yeux verts et cheveux frisés ». Notre identité, elle vient de ce que je suis membre d'une chorale, inscrite dans un club de natation, etc., notre identité vient de ces appartenances multiples, et l'on sait que si nous n'appartenons pas, si nous ne sommes pas dans une filiation, nous sommes dans une errance et donc dans la violence. Mais l'appartenance, c'est aussi les tensions ethniques : à la fois un bien et un mal. Au nom de mon appartenance je peux devenir raciste, mais sans appartenance je ne sais pas où je suis. Travailler sur l'identité c'est peut-être travailler sur ce flottement-là, et montrer, comme Edgar Morin le fait, que nous avons des « multiples moi », que nous ne sommes pas toujours le même, mais nous sommes pourtant le même. Nous, nous avons grandi dans des cadres, dont nous avons suffisamment souffert ; on a fait parfois des psychanalyses pour se libérer des cadres, on a pensé qu'on pourrait libérer les autres des cadres qu'on a eus, et on s'aperçoit que les autres, libérés des cadres, sont perdus

dans la nature, ne sont pas centrés en eux-mêmes. Pourquoi est-ce que c'est parfois si important en pédagogie institutionnelle, dans la mise en place des médiations, lorsque les enfants ont par exemple un « métier », ont une responsabilité ? C'est qu'ils ont une place. C'est-à-dire qu'on leur reconnaît une place. Si on les laisse tout faire au moment où ils veulent, comme ils veulent, pour ne pas les contraindre, eh bien ils ne font rien. C'est bien parce qu'on est contraints, – non pas humiliés, non pas détruits –, mais confrontés à quelque chose et reconnus à une place, qu'on peut commencer à apprendre, à penser, et commencer à être. Le dernier ouvrage de Francis Imbert et du GRPI qui va paraître sous le titre *Vivre ensemble*, travaille sur ces éléments. Donc, effectivement, il y a du pouvoir dans l'identité, mais il est forcé qu'il y ait du pouvoir, qu'il y ait des êtres qui nous influencent plus que d'autres.

Le problème de l'identification c'est aussi tout le problème de la dépendance. On a fait l'éloge de l'autonomie, on ne supporte plus d'être dépendants, on veut que les enfants ne soient plus dépendants des parents, mais alors, comment l'enfant va-t-il apprendre de l'autre s'il ne peut plus accepter d'être dans sa dépendance ?

Chez les enseignants, on est souvent au niveau d'une identité assignée dans le sens où j'apportais au monde de l'enseignement, ce qui signifie que, si je suis différent, je trahis – c'est ce qu'on voit dans certaines idéologies professionnelles où il faut qu'on ait tous les signes de cette appartenance, car si on déroge à ces signes, on est éjecté.

**F. J.-F.** – *Oui, j'ai repéré ce phénomène très tôt dans l'histoire des instituteurs.*

**M. C.** – Au niveau du professionnel, il y a une appartenance minimum, mais quelle latitude de différence laisse-t-on aux individus ? Et là, l'éducation nationale, c'est quand même très normatif, ça fonctionne beaucoup dans l'identité qui n'autorise aucune différence. Comment va-t-on passer de ça à quelque chose qui n'est pas : « je peux être comme je veux en faisant comme je veux », ce qui est aussi une tendance de certains enseignants, mais qui est : « j'ai un espace de liberté et de différence dans un certain cadre sur lequel je ne peux pas transiger » ? C'est une des questions auxquelles aujourd'hui on s'attache à répondre...



## **AUTOUR DES MOTS** **« DIDACTIQUE, DISCIPLINE SCOLAIRE,** **PÉDAGOGIE »**

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.

La question de la didactique (ou des didactiques) n'est certes pas nouvelle aujourd'hui : un précédent « Autour des mots » dans *Recherche et Formation* (n° 8, 1990) abordait déjà le problème des définitions, des relations entre didactique et pédagogie, de la relation entre didactique et action d'enseignement. Le développement des recherches a cependant permis d'enrichir le questionnement sur les rapports existants entre didactique(s), discipline scolaire et pédagogie.

Si la question de la relation entre didactique et pédagogie est traditionnellement posée chez de nombreux auteurs, on peut aussi avancer que le problème du lien entre didactique et discipline est tout aussi important. En fait, la difficulté aujourd'hui est tout autant de proposer des définitions de la didactique, de la pédagogie ou de la discipline scolaire, que de penser les raisons pour lesquelles ces trois concepts sont mobilisés dans des tentatives de compréhension des réalités de classe. C'est bien entendu la complexité de ces dernières qui explique que les rapports entre ces trois concepts puissent être appréhendés aussi bien en terme de tensions, qu'en termes de complémentarité ou d'altérité...

Rappelons enfin qu'au travers le jeu complexe qui se noue entre « didactique », « discipline scolaire » et « pédagogie », c'est aussi le problème de la relation entre production de connaissances et action sur le terrain qui est posé.

## DIDACTIQUE, DISCIPLINE, PÉDAGOGIE : QUELS OBJETS ?

### Didactique? Didactiques!

*L'interrogation de type générale, celle qui dépasse tout en l'englobant, le domaine particulier propre à telle ou telle didactique, demeure présente chez les didacticiens. Mais il est certain que la distinction entre d'une part une orientation qui privilégie une entrée générale dans les questions relatives aux apprentissages scolaires et d'autre part tout un courant de pensée qui spécifie d'emblée la démarche de recherche reste essentielle. Ce dernier demeure majoritaire et caractérise fortement la recherche en didactiques en France.*

« Comme discipline de recherche, la didactique des sciences est récente, et toujours contestée. Récente, car il a fallu attendre 1989 pour qu'apparaisse une 'Didactique des sciences expérimentales' de Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, dans la collection 'Que Sais-je?'. Contestée, elle l'est par les scientifiques qui professent souvent qu'il suffit de bien connaître sa discipline pour pouvoir l'enseigner; et par les pédagogues qui croient que l'enseignement est un art, exigeant quelque don, l'amour des élèves et quelques recettes. »

Entretien avec Jean-Louis Martinand, in *Adapt*,  
« Approche de la didactique », 1991, p. 33.

« Le didacticien des mathématiques s'intéresse au jeu qui se mène tel – qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes –, entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique. »

Yves Chevillard, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 14.

« La recherche didactique a donc quelques ambitions, vers l'objectivité des connaissances sur les élèves ou l'enseignement, et la 'faisabilité' de nouveaux contenus et nouvelles pratiques. Dans cette perspective, il n'y a pas de didactique générale, du moins en tant que recherche, car il n'y correspond pas d'objet d'étude défini. Mais la comparaison entre les didactiques des différentes disciplines est très fructueuse, pour situer les convergences et les différences, et en comprendre les sources. »

Jean-Louis Martinand, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 39.

« Le terme de didactique est aujourd'hui omniprésent dans le discours 'pédagogique', et ce qu'il désigne est à la fois multiple et controversé. Multiple, car paraissent des travaux de plus en plus nombreux se donnant pour objet des problèmes de didactique : qu'ont-ils de commun? Un objet, des questions, des méthodes, des concepts? Cette multiplicité peut-elle se ramener à une unité du questionnement didactique? Controversé : ces questions sont-elles fondées? Le questionnement didactique a-t-il non seulement une *spécificité*, mais une *scientificité*?... »

Laurence Cornu, Alain Vergnion, *La didactique en questions*,  
Hachette Éducation, 1992, p. 9.

« Les didacticiens sont des spécialistes d'une discipline qui cherchent à comprendre pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline et qui s'emploient à concevoir des approches nouvelles. Ils savent que la connaissance scientifique ne se transmet pas mais doit être reconstruite. Ils savent aussi que la logique ou la simplicité de la présentation, l'expérience, la bonne volonté ou l'enthousiasme de l'enseignant ne sont pas des appuis suffisants.

Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline.

Il s'agit sans doute moins pour elle 'd'habiller' les contenus, que de les 'travailler', de les adapter, voire de les inventer... »

Jean-Louis Martinand, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 34.

« La didactique des mathématiques étudie les activités didactiques, c'est-à-dire les activités qui ont pour objet l'enseignement, évidemment dans ce qu'elles ont de spécifique aux mathématiques. »

Guy Brousseau, *Études en didactique des mathématiques*, Université de Bordeaux-IREM de Bordeaux, 1987, p. 1.

« Le didacticien de français possède :

- au traitement didactique des traditions et innovations scolaires ;
- au traitement didactique des pratiques sociales de la communication orale, écrite ;
- au traitement didactique des référents théoriques.

La cohérence des cadres théoriques pluridifférenciés n'est pas à chercher du côté de leurs sources, mais du côté de la problématique didactique. L'opérationnalisation des référents théoriques, c'est-à-dire leur actualisation, leur traduction en actes, en classe, va bien au-delà d'une application, voire d'une transposition terme à terme qui se ferait par réduction, d'une manière linéaire. »

Hélène Romian, *Didactique du français et recherche-action*, INRP, 1989.

87

## Pédagogie et pédagogues

*Les deux termes sont fortement connotés en référence à la pratique : la pédagogie renvoie à la pratique, le pédagogue est avant tout un acteur. Mais l'intérêt d'une mise à distance de son action par le praticien suscite une réflexion spécifique, notamment sur l'action en classe.*

« L'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie. »

Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, p. 4.

« Qu'est-ce que la pédagogie? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie). »

Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 13.

« La pédagogie est ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir... »

Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, p. 5.

## Discipline scolaire

La question de la discipline scolaire pose comme fait important, la distinction fondamentale entre « discipline scientifique » et « discipline scolaire », même si cette dernière est généralement inscrite dans un rapport de filiation avec les « savoirs savants ». Au lieu de penser les savoirs scolaires comme l'expression d'un écart avec les « savoirs savants », la discipline scolaire renvoie à l'idée d'une véritable construction propre à la logique scolaire, cette dernière étant envisagée comme disposant d'une relative autonomie. Cette forte référenciation à l'école, aux pratiques scolaires, aux compromis inévitables qu'elles suscitent du point de vue des savoirs en jeu permet de retravailler l'idée de « transposition didactique ».

« Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires. On remarquera que le terme *discipline scolaire* n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la police des mœurs, à l'idée de punition? Viserait-on à travers la discipline, comme contenus enseignés, branche de la connaissance, à développer des règles de conduite morales? Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent facilite une direction morale des esprits? »

Une discipline scolaire se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. »

Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 27.



« Pour beaucoup (parents d'élèves, majorité des enseignants), les savoirs enseignés doivent leur légitimité à la conformité à un savoir de référence (souvent exclusivement universitaire) mythifié. Ils en découlent par des procédures de simplification et d'adaptation à l'âge du public enseigné, mais ils en respectent les caractéristiques essentielles : il ne s'agit que d'une différence de degré, il n'y a qu'une seule géographie.

Pour d'autres, les savoirs scolaires, tout en gardant une relation privilégiée avec la discipline éponyme, sont 'recompasés', 'recrétés' d'une manière originale par l'institution scolaire... »

Jean Maréchal, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 105.

« [...] Approche didactique ou approche anthropologique, on sent bien que les disciplines scolaires sont le résultat de compromis entre des logiques diverses : épistémologiques (à quelle structure de la discipline emprunte-t-on ?); sociales (quel choix de contenus fait-on en fonction de l'usage futur présupposé que l'on en attend ? Parfois aucun, d'ailleurs), psychologiques (suppose-t-on que tel contenu est plus simple, plus facile d'appropriation que tel autre), pédagogiques (quel matériel, quelle organisation scolaire sera à instituer) dont l'histoire reste à faire. »

Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 355.

« Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? C'est un ensemble de savoir-faire et de connaissances, les contenus disciplinaires, relevant d'objectifs explicitement déterminés par des programmes officiels, et qui s'enseignent par le biais d'exercices et de pratiques de classe définis, parmi lesquels les modes d'évaluation des connaissances. »

Danièle Manesse, « Ce que l'on enseigne, le cas du français », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 27.

89

« L'enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en œuvre les finalités imposées à l'école, et provoque l'acculturation conforme. La description d'une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus de l'enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin. »

André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 80.

« On tend à oublier qu'un énoncé est souvent la réponse à un problème ; à oublier aussi qu'une discipline, c'est un ensemble de concepts qu'il a fallu développer pour savoir poser le problème, puis pour le résoudre. Or, le texte du savoir scolaire a trop souvent perdu la trace de ce questionnement originel et se présente sous de plates apparences descriptives, égrenant des vérités intangibles. Comme si les faits étaient les faits, ni plus ni moins, comme s'il suffisait de les recueillir avec rigueur... et de s'y soumettre.

Pourtant, on le sait bien aujourd'hui, ce qui fonde effectivement une discipline comme telle, ce n'est pas – seulement ni d'abord – son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles elle questionne le réel... »

Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1993, pp. 51-52.

« La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment de propositions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités. »

André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 100.

## **DIDACTIQUE, DISCIPLINE, PÉDAGOGIE : QUELLES INTERLOCUTIONS ?**

### **Didactique et discipline**

*La didactique peut apparaître comme un champ de réflexion inévitablement lié à la problématique de la discipline scolaire, notamment dans leurs rapports avec la question des « savoirs savants ». Mais les ambiguïtés restent nombreuses car, si dans le langage commun il y a souvent confusion entre les didactiques et les savoirs qui leur servent de référence, la dimension fortement scolaire de l'interrogation didactique tend à « rabattre » le registre didactique du côté de l'école. Didactique et discipline scolaire se trouvent ainsi souvent associées dans le cadre d'une description globale d'un monde scolaire qui est de plus en plus souvent perçu comme une sphère autonome.*

« L'intérêt pour la didactique se trouve au confluent d'une double interrogation sur l'école : quels sont les savoirs qu'elle doit permettre aux jeunes de construire ? Quels sont la place et le contenu du métier enseignant dans ce processus de construction ? Les enseignants ne sont pas seulement des médiateurs auxquels on déléguerait le rôle de mettre en œuvre les programmes qui font l'accord – ou le désaccord – du corps social. Ils exercent une activité de production culturelle qui va bien au-delà d'une simple technologie éducative.

La didactique ne peut donc être décrite comme la simple pédagogisation d'un savoir 'savan' ou comme l'application scolaire d'un champ théorique de niveau universitaire. Elle doit permettre de réfléchir à la constitution des disciplines que l'on enseigne, au sens qu'elles ont pour le maître, pour l'élève, à leur contribution dans la formation des jeunes et, ce faisant, d'opérer des choix et de construire des straté-

gies qui répondraient à un questionnement authentique, propre au jeune en situation scolaire... »

Jean-Louis Martinand, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 7.

« La didactique s'intéresse aux apprentissages des élèves en considérant que la nature des savoirs est assez largement explicative de leurs échecs, de leurs réussites. En quelque sorte, si un élève réussit mieux dans une discipline que dans une autre, ce n'est pas seulement à cause de la méthode employée. C'est en grande partie à cause des savoirs en jeu. »

Michel Delvay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 15.

« L'intérêt d'une réflexion didactique serait d'apporter une contribution à l'étude et l'expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage de cette discipline (la philosophie). On s'interrogerait par exemple quant à l'efficacité du modèle princeps de la leçon magistrale de philosophie sur les nouvelles couches lycéennes, tant sur les prérequis linguistiques et culturels de ce paradigme, que dans ses présupposés philosophiques (quelle théorie implicite de la connaissance? Quelle conception sous-jacente de l'apprentissage?). »

Michel Tozzi, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 244.

« La didactique d'une discipline n'est pas quelque chose qui viendrait après elle, en plus ou à côté ; pour lui donner une sorte de supplément pédagogique utile – ou qui viendrait avant elle, déjà parteuse de règles et de lumières. Elle s'occupe d'en raisonner, au plus près, l'enseignement. Il s'agit de connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline et, au service de cet apprentissage, de mieux cerner et maîtriser les problèmes qui se passent quand on l'enseigne... »

Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 5.

« Mettant en cause l'idée d'une continuité entre les savoirs scientifiques de référence, les didactiques s'appuient sur la problématique d'une autonomie de la culture et des disciplines scolaires. Ce renversement fait de l'école une institution où s'élabore une culture particulière qu'il parte d'analyser et de comprendre comme telle. Les disciplines scolaires sont alors pensées comme des constructions qui lient les finalités, les contenus enseignés et les pratiques ; modifier les pratiques ou les contenus revient en fait à modifier l'ensemble de l'édifice. Aussi, les recherches à venir devront-elles faire place à une réflexion d'ensemble sur ces disciplines scolaires et leurs fonctions sociales et politiques. Les évolutions de nos sociétés auront nécessairement de profondes répercussions sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Mais cette orientation n'est pas acceptée par tout le monde ; une partie de ceux qui déclarent faire de la didactique réduisent son champ de travail à la

recherche de procédures permettant de réduire les écarts entre les savoirs scolaires et les savoirs scientifiques de référence. »

François Audigier, *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, INRP, 1993, p. 119.

« Fréquentées par chacun depuis le début de sa vie d'élève, comme déjà par ses parents avant lui, les disciplines ont acquis une sorte d'évidence naturelle : le savoir aurait, tout simplement, ses compartiments. Et cette évidence se redouble d'une autre. On retrouve leur nom – donc la chose – à l'université, lieu de science : l'instruction scolaire est faite pour être le relais du savoir des savants, une discipline scolaire est l'écho normal d'une discipline universitaire. »

Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 23.

## Didactique et pédagogie

*Cette (déjà) ancienne distinction demeure lourde de tensions car elle reflète l'existence de deux registres d'analyse condamnés à entretenir d'étroites relations dans la mesure où les tentatives de discrétisation s'effectuent sur un domaine qui noue de façon intime ces deux registres. Même si la didactique renvoie le plus souvent à la réflexivité qui précède et suit l'action, alors que la pédagogie vise plutôt le praticien en action, il reste beaucoup de « jeu » dans cette distinction.*

« [...] Au niveau théorique, pédagogie et didactique ont pour objet de rechercher le processus enseignement-apprentissage, mais l'abordent par des entrées et des angles d'attaque différents : la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant. »

Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, pp. 6-7.

« Dans l'univers scolaire, on entendra par 'pédagogie' tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu appeler autrefois la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses foins sont ici associées.

Les didactiques concernent elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline... »

Laurence Cornu, Alain Vergnioux, *La didactique en question*, Paris, Hachette, 1992, p. 10.

« La pédagogie peut se définir de deux manières. Pour les sciences de l'éducation, c'est, de façon très générale, l'art d'enseigner. Ce sens-là ne nous intéresse guère parce que le domaine concerné est très vague. Or, nous travaillons sur l'enseignement d'une discipline déterminée. Au second sens, plus restreint, la pédagogie est l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien. La didactique, ce n'est ni l'un ni l'autre. C'est la théorisation de la pratique enseignante, une science qui fait des va-et-vient entre les disciplines mises en jeu par l'enseignement d'une langue et le terrain pédagogique. Elle est cet espace entre les deux. »

Louise Dabène, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 25.

« En réalité, si on peut distinguer des modes de réflexion spécifiques à la didactique et à la pédagogie, il est totalement vain de les opposer : elles ont le même objet : le processus enseigner-apprendre, mais elles l'abordent par *des entrées différentes et complémentaires*, dans des temps différents, en considérant les acteurs différemment : l'élève du didacticien, c'est l'apprenant ; l'élève du pédagogue, c'est une personne globale ; l'enseignant du didacticien, c'est un technicien du savoir et de ses méthodes d'acquisition ; l'enseignant du pédagogue, c'est un médiateur de la relation. »

Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, p. 17.

« L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, domaine de la pédagogie. La pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe. »

Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, p. 6.

« Je voulais commencer par définir le mot didactique par rapport au mot pédagogie. Il importe en effet, sous l'un et l'autre de ces deux termes, de faire lever la confusion qu'entretient la notion d'enseignement dès lors qu'on la centre sur la personne de l'enseignant. La classe et la relation dans laquelle l'enseignant met en jeu son statut d'acteur, sa foi communicative ; cela je l'appellerai pédagogie. J'appellerai didactique cette façon de voir l'enseignement, qui s'articule sur des théories, du savoir, des sciences à l'élaboration desquelles la didactique n'a pas contribué, qu'elle va s'attacher à reconstruire pour obtenir un savoir analysable et transmis-

sible. Car il n'y a pas de contenu d'enseignement sans une réflexion préalable et c'est cette réflexion que je renvoie à la didactique. »

S. Allaire, in *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Actes du colloque des 13, 14, 15 février 1992, Paris, INRP, 1993, pp. 29-30.

## ET L'ENSEIGNANT ?

*La didactique est-elle devenue, ou est-elle en train de devenir un véritable outil au service des enseignants ? Peut-elle, au moins partiellement, échapper au domaine réservé du chercheur ? Ce qui est clair, c'est que la tentation est forte de faire de la didactique un véritable savoir d'action. Parmi les orientations récentes, on peut noter un courant de didactique professionnelle qui tente de prendre en compte simultanément les situations d'enseignement apprentissage avec les situations de formation.*

« Il est possible de distinguer trois points de vue et donc trois 'didactiques' :

- d'abord une 'didactique praticienne', celle des enseignants, des maîtres-formateurs, celle à laquelle sont confrontés les formés qui vont en stage ;
- ensuite une 'didactique normative', celle des inspecteurs, des programmes et des instructions ;
- enfin une didactique que je qualifierai de 'critique et prospective', éventuellement scientifique, celle des innovateurs et des chercheurs. »

Jean-Louis Martinand, in *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, Actes du colloque des 13, 14, 15 février 1992, Paris, INRP, 1993, pp. 25-26.

94

« Il faut impérativement que les enseignants fassent de la didactique, pensent de manière didactique, se fassent didacticiens, non pas applicateurs de recettes quelconques mais, pour filer à la métaphore, producteurs de leur propre cuisine... La masse considérable de comptes rendus d'expériences, d'entreprises de théorisations de pratiques, d'analyses de corpus dont nous disposons témoigne de ce qu'un nombre croissant d'entre eux prennent la chose didactique à cœur. »

J.-F. Halte, *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992, pp. 121-122-123.

« Le terme 'la didactique' peut exprimer comme nous l'avons vu... l'idée d'une didactique générale, mais il est utilisé de façon plus souple, même quand il s'agit de la didactique d'une discipline en particulier. Il désigne alors une attitude théorique et pratique : aborder les questions de l'enseignement et/ou de l'apprentissage en termes de didactique. À cet égard, la référence à la didactique renvoie à un programme, tout à la fois d'efficacité pratique et de légitimation théorique ; ainsi le programme didactique au fur et à mesure qu'il entre dans les faits, transforme les

pratiques et les représentations qui s'y attachent, commence à dessiner dans le monde enseignant les contours d'une nouvelle culture professionnelle... »

Laurence Cornu, Alain Vergnoux, *La didactique en questions*, Paris, Hachette, 1992, pp. 130-131.

« D'une certaine façon, elle (la didactique) s'est imposée au sein ou en marge des sciences de l'éducation en définissant un nouvel objet, que de façon très simplifiée on peut caractériser par le 'triangle didactique'. Mais force est de reconnaître qu'il n'y a rien de bien nouveau là-dedans ; l'enfant, les savoirs, les techniques pédagogiques, etc., tout cela existait avant comme objets de réflexion (ou de science). Ce qu'il y a de nouveau dans la didactique, et qui constitue son objet nouveau de recherche et de réflexion, c'est une nouvelle approche théorique (et pratique) de ces différents éléments : elle propose un nouveau modèle de l'action pédagogique, la mise en système de toute une série de déterminations ou de facteurs pensés jusqu'à de façon plutôt séparée : facteurs psychosociologiques, méthodologiques, cognitifs. Ce réaménagement amène l'introduction de nouveaux concepts, nous l'avons vu, et entraîne de nouvelles orientations dans l'ordre de la pratique... »

Laurence Cornu, Alain Vergnoux, *La didactique en questions*, Paris, Hachette, 1992, p. 65.

« [...] Les enjeux sont importants, institutionnellement, pratiquement, théoriquement. Différentes institutions, l'INRP, les IUFM, en font un objet de recherche et de formation : il est important d'identifier la démarche. Pratiquement, l'enjeu est ce qui se présente comme nouvelle façon d'aborder ce qu'est enseigner : en quoi y a-t-il nouveauté ? Sont impliquées des controverses théoriques fondamentales concernant la nature du métier d'enseigner et sa signification. Les polémiques sont vives : d'un côté on prétend enfin toucher le sol d'une théorie 'scientifique' et les conditions d'un 'bon' enseignement ; de l'autre on récuse l'imposition abusive de technicités inadéquates ou de normalisations subreptices. Partisans et adversaires s'entendent au moins sur l'idée attendue ou récusée d'un bouleversement fondamental... »

Laurence Cornu, Alain Vergnoux, *La didactique en questions*, Paris, Hachette, 1992, p. 9.

« [...] Nous nous plaçons donc dans le cadre de la didactique professionnelle ; estimant qu'il est raisonnable d'emprunter le découpage que les didacticiens utilisent pour étudier l'apprentissage d'un contenu donné, pour le calquer sur les problèmes de formation, mais en l'adaptant à la situation de formation, dans ses spécificités... Pour cela, il est proposé de découper la réalité autour des quatre pôles suivants et de leurs interrelations :

- un pôle 'savoir', qui s'intéresse aux 'savoirs' (au sens très large) en cause dans la formation professionnelle initiale, en relation avec les pratiques professionnelles qui sont l'objectif de cette formation ;
- un pôle formateurs, qui analyse les rapports entre les formateurs et ces savoirs, et entre les formateurs et les pratiques visées : *qui sont-ils, quelle légitimité ont-ils ?*

*Quels savoirs ont-ils? Quels liens entretiennent-ils avec les pratiques? Avec les formés?*

- un pôle formés, qui étudie les rapports entre savoirs visés et formés, notamment sous l'angle des situations vécues par les formés et des contraintes liées à la formation : *quels 'manques'? quels liens avec les nouvelles pratiques?*
- un pôle situations de formation : les savoirs de formation sont à concevoir d'abord et avant tout en fonction de leur transmission, et associés à la création des situations correspondantes : *quelles contraintes pèsent sur les dispositifs? Quel lien avec la réalité visée? Comment s'acquièrent les savoirs visés?* »

Aline Robert, « Éléments d'analyse de pratiques d'enseignants de mathématiques : vers un savoir de formation »,  
in *Actes de l'École d'été du Pôle Grand Est des IUFM, Reims, 1996*, p. 1.

Gilles BAILLAT  
IUFM de Reims



## LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN DES SOURCES AUX FINS

DAouda MAINGARI\*

**Résumé** *Les difficultés pour l'État à résorber le chômage des jeunes et à apporter une solution fiable au problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi sont à l'origine de l'idée de la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Polysémique à souhait, cette notion renvoie tantôt à la socialisation professionnelle, tantôt au syndicalisme enseignant ou encore à leur identité professionnelle. Nous avons opté dans cet article pour les notions de professionnalisation d'expertise et de professionnalisation d'exercice pour spécifier et qualifier d'un côté l'intégration des attributs professionnels par les enseignants et décrire de l'autre les aspects et les conditions relatifs à l'adéquation formation-emploi.*

**Abstract** *In Comeroon, the government's difficulties in bringing down unemployment among the young and in finding a reliable solution to the problem of the inadequacy between training and employment, have involved the idea of the professionalization of teaching. This very polysemous notion sometimes refers to professional socialization, sometimes to teachers' unionism, or else to teachers' professional identity. In this paper, we have opted for the notions of professionalization of expertise and professionalization of practice so as to, on the one hand specify and qualify the integration of professional attributes and, on the other hand, describe the aspects and conditions presiding over the adequacy between training and employment.*

97

\* - Daouda Maingari, Département des Sciences de l'éducation, École normale supérieure, Yaoundé (Cameroun).

Aux bouleversements actuels de la société correspond aussi une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production. Deux orientations principales structurent le débat sur cette question : l'une interne ou d'expertise, l'autre externe ou d'exercice. Nous les aborderons successivement dans la suite de notre travail.

Mais déjà, dans quel contexte le souci de professionnaliser l'enseignement est-il né au Cameroun ? Quel(s) sens et quel(s) usages gravitent autour de ce terme en ce moment ? Y a-t-il lieu d'espérer une meilleure professionnalisation et à quelle condition ? Apporter des réponses à ces questions et à bien d'autres reste notre objectif dans cet article.

## **AUX SOURCES DE L'IDÉE DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT**

Diverses sources concourent à expliquer la volonté nouvelle de professionnaliser l'enseignement au Cameroun. Parmi elles se trouvent entre autres, des raisons à la fois économiques, sociales, institutionnelles.

98

### **L'État, débordé par son propre personnel**

Avec la saturation de l'État qui est resté depuis l'indépendance en 1960 le principal pourvoyeur d'emploi du pays le recrutement des diplômés a connu un inquiétant tassement. Deux recrutements successifs de 1 500 diplômés de l'enseignement supérieur ont été entrepris par le gouvernement camerounais en 1985 et en 1986. Depuis, l'opération ne s'est jamais renouvelée. Malgré cet arrêt brusque, l'Université continue pour sa part à déverser chaque année sur le marché de l'emploi de nouveaux titulaires de parchemins. Situation ambivalente dans laquelle l'État ne trouve plus ses marques. Il tend d'ailleurs à limiter son personnel en procédant à des mises en retraite anticipée et des licenciements des personnels pour réduire l'effectif de la fonction publique jugé à la fois inutilement gonflé et inefficace. Pour prévenir les dérives futures et préparer les jeunes à ne plus trop espérer obtenir un emploi dans les circuits publics, une réorientation de la politique éducative s'est avérée indispensable.

## Parchemins, stagflation et désespoir dans les aspirations des jeunes

D'un autre côté, l'absence de correspondance entre l'offre de formation et la demande par le marché de l'emploi entraîne de graves phénomènes d'abandons et de déclassement dans les aspirations sociales et professionnelles. Pour les diplômés du supérieur, le rétrécissement du marché de l'emploi, l'absence de recrutement et paradoxalement l'arrivée de nouveaux licenciés et docteurs sur le marché de l'emploi à la fin de chaque année académique suscite chez eux découragement et remises en questions diverses. Ce phénomène d'accroissement inconsidéré du nombre de diplômés d'un côté et de rareté de l'emploi de l'autre que Guy Belloncle (1984) qualifie de « stagflation » a pour conséquence l'inversion du sens traditionnel de la mobilité sociale. D'ascendante en raison du diplôme obtenu et des possibilités de changement du statut social qu'elle offrait, la mobilité sociale est devenue descendante. Les étudiants licenciés, maîtres ou même docteurs n'ayant plus les moyens d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se reconvertissent dans des tâches totalement éloignées de leur formation initiale. Ils deviennent veilleurs de nuit, baulangers, conducteurs de taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistrot, épiciers, etc. en attendant sans fin parfois de trouver mieux ailleurs. C'est aussi ce que pense Paul Tedga (1988, 137), lorsqu'il écrit : « *Abidjan, Dakar, Tananarive, Yaoundé sont des villes particulièrement frappées par le chômage des docteurs et assimilés. Au Mali par exemple, certains élèves sortis de l'École nationale d'administration de Bamako, de peur d'affronter les rudes réalités du chômage préfèrent devenir éboueurs. Les plus chanceux d'entre eux sont employés comme secrétaires dactylographes dans les bureaux.* »

Ce qui caractérise la mobilité descendante, ce n'est pas tant la saturation du marché de l'emploi que la banalisation du diplôme et des parchemins qui frustrent leurs titulaires. La vaste politique de démocratisation de l'éducation, inspirée par la théorie du capital humain qui liait le développement à la qualité des ressources humaines, a eu pour conséquence la généralisation du diplôme et malheureusement, sa déqualification en termes d'emploi et de revenu. Avoir un baccalauréat, une licence, ou un doctorat n'autorise plus l'accès immédiat à une activité lucrative. Dans le meilleur des cas cela permet un changement d'activité mais non un changement de statut. Conduire un taxi ou tenir un débit de boisson à l'issue des études universitaires n'a aucune plus value par rapport aux activités agricoles ou pastorales alors qu'initialement, dans l'esprit des étudiants comme dans celui de leurs parents, investir dans l'éducation équivalait à une préparation à l'accès à la bourgeoisie du diplôme (Makita Makita, 1989) et une rupture définitive d'avec le paysannat ou tout ce qui peut lui être directement ou indirectement associé (Erny, 1977).

Avec le phénomène de stagflation la rentabilité des études a baissé depuis dix ans maintenant. Malgré tout, le nombre d'étudiants croît chaque année sous l'effet de la pression démographique, du déguisement en étudiants de nombreux chômeurs qui

préfèrent attendre sur le campus des universités des débouchés potentiels, mais aussi et surtout comme l'indiquent Bikas Sanyal et Psacharopoulos (1982) à cause de l'évolution future des personnes ayant une expérience universitaire. Pour ceux-ci, la durée du temps de chômage est relativement brève lorsqu'on la compare à celle des titulaires des diplômés du secondaire (1).

## La carence d'effet de sens dans l'enseignement

On ne saurait manquer de souligner l'incapacité de l'État à donner du sens aux enseignements comme raison à la nécessaire réorientation de la politique de l'éducation. Longtemps marqué par le souci de développer une éducation pour tous, de démocratiser l'éducation dans les pays africains en favorisant la scolarisation à terme de toute la population en âge d'aller à l'école, le débat sur les fins de l'éducation au Cameroun et en Afrique a toujours été éludé, doublé voire supplanté par la question des effectifs, avec le souci pour les responsables concernés d'augmenter le nombre de classes et des établissements scolaires.

Lors de la réunion préparatoire au sommet mondial de l'éducation à Amman en Jordanie, les ministres africains de l'Éducation nationale réunis à Yaoundé n'ont pas manqué de déplorer les difficultés liées à leurs systèmes d'enseignement ou de se féliciter des efforts faits par leurs gouvernements respectifs pour augmenter et maîtriser, les effectifs scolarisables. Dans le cas du Cameroun, le ministre de l'Éducation nationale Robert Mbella Mbappe souligne avec satisfaction que « *Le Cameroun se réjouit d'appartenir aujourd'hui au groupe des pays les plus scolarisés du continent avec un taux de plus de 75 %... Des enfants de plus en plus nombreux de toutes les régions du Cameroun vont à l'école.* » (2) Bien avant, il avait placé la rentrée de l'année scolaire 1994-1995 sous le signe de la maîtrise des effectifs avec pour objectif de ramener les effectifs dans les classes à 60 élèves (3).

Par ailleurs, et ce, une fois encore dans le registre du quantitatif, le ministre de l'Éducation nationale affirme : « *Tous les gouvernements qui se sont succédés au Cameroun ont fait de l'éducation une priorité absolue. Cela est beaucoup plus remarquable encore depuis les années 82. En effet, entre 84 et 94, sous l'impulsion du président Paul Biya, le Cameroun a construit deux fois plus d'écoles que pendant toute la période antérieure. Ceci nous semble un signe fondamental d'intérêt.* » (4)

1 - C'est aussi la conclusion à laquelle arrive Nkenngni Ngwinko dans son mémoire de fin d'études à l'École normale supérieure et portant sur les aspirations des élèves de classe de terminale à poursuivre des études supérieures.

2 - Cf. Interview au quotidien *Cameroon Tribune*, n° 2329, 12 fév. 1996, p. 5.

3 - Cf. Interview au quotidien *Cameroon Tribune*, n° 5923, 5 septembre 1995.

4 - Cf. *Cameroon Tribune*, n° 2329, 19 fév. 1996, p. 5.

Nulle part Robert Mbella Mbappe ne parle de manière explicite du contenu et de la qualité de l'enseignement, au point de ramener l'essentiel de la politique de l'éducation à la massification de la scolarisation et à la multiplication des bâtiments, des lycées et des collèges. Ces aspects quantitatifs restent de toute évidence nécessaires mais ils ne sauraient à eux seuls indiquer la pertinence d'une politique éducative.

Augmenter dans la mesure des possibilités budgétaires les moyens sans changer les fins, construire de nombreux établissements scolaires et universitaires à même d'absorber le flot montant de la jeunesse sans réviser les contenus pour un meilleur auto-emploi des formés, est une grave méprise de la mission de la formation.

Les pouvoirs publics l'ont-ils compris ? On n'en doute guère. N'est-ce pas tard ? Cela est plus que certain. Toujours est-il que malgré le chômage croissant des jeunes, la récession économique et la fermeture d'entreprises (5), l'État raréfie les recrutements et se déleste progressivement du trop plein de son personnel. Former des individus à même de s'auto-employer devient le nouveau credo avec comme phare, aussi bien dans les milieux intellectuels que politiques, la réflexion autour de la professionnalisation de l'enseignement.

## DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Au moment où les syndicats, les politiques, les organisations professionnelles et les porteurs divers épilouent chacun selon ses attentes et ses vues sur la professionnalisation de l'enseignement, l'approche de cette notion qui apparait de prime abord univoque découvre sa complexité et sa multivocité. Une définition précise de ce terme est donc nécessaire à la fois pour les besoins de l'analyse et pour une délimitation de ses lieux de pertinence. Raymond Bourdoncle qui travaille depuis plusieurs années sur cette question (1990, 1991, 1994) nous donne une approche exhaustive de la notion dans ses nuances, ses dénnotations et ses connotations. Nous reprendrons volontiers certains points de son analyse dans cette partie.

5 - Des entreprises ferment boutique et un vaste programme de privatisations des sociétés d'État est en cours. Au 30 septembre 1996, la Sofibel, Ondapb-Muyuka, le complexe laitier de Ngaoundéré (Kossam), la Camship et Hévés ont été privatisés. Ensuite viendront le tour de la Regifercam, Camsuco, Ceper, Ondapb-Douala, SCT. Huit opérations sont en phase préparatoire. Il s'agit notamment de la Camair, Snec, Sodocoton, CDC, Socapalm, le secteur des télécommunications, Sonel et Camtainer. Cf. *Cameroon Tribune*, n° 2461, 29 août 1996, p. 3.

## Définitions et compréhensions

Le petit Robert définit la profession comme une « *occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». Cette définition dénote quelques similarités avec celle de métier que le même dictionnaire définit comme « *tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». Là il y a confusion entre profession et métier que les définitions en anglais des deux termes séparent tout en précisant leur sens spécifique.

Dans le *Concise Oxford Dictionary*, la profession est définie comme un travail qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir et de la science comme le droit, la médecine, etc, tandis que le métier correspond à quelque apprentissage pratique, acquis par l'habitude et la pratique répétitive sans lien profond avec une déclaration publique ou une transmission intellectuelle.

Le dictionnaire de la sociologie en indiquant la trop longue identification dans le temps de la profession avec les professions libérales et les réflexions données plus tard sur ces questions (E. Durkheim, 1893 ; A. Flexner, 1915 ; S. et B. Webb, 1917 ; T. Parsons, 1949 et de façon plus récente Herpin, 1973) dans le cadre de la sociologie américaine identifie trois critères récurrents dans la plupart des définitions de la profession : la spécialisation du savoir, qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité ; une formation intellectuelle de niveau supérieur qui suppose l'existence d'écoles de formation dûment reconnues ; un idéal de service qui appelle l'établissement d'un cadre de déontologie et le contrôle par les pairs. La généralisation du terme profession même aux emplois salariés et la bureaucratisation de certaines activités qui leur enlève à la fois leur autonomie et leur idéal de service ne nuisent pas gravement à la compréhension de ce qu'est une profession.

102

Au contraire, comme l'observe R. Bourdoncle (1991, 75), avec l'introduction dans le courant de la recherche française par Guy Jobert (1985, 1988) de la problématique anglo-saxonne, le succès du terme profession a donné naissance à de nombreux concepts encore ignorés par les dictionnaires spécialisés mais qui contribuent à enrichir le vocabulaire et à préciser le sens des discours sur la professionnalisation. C'est le cas des notions comme « professionnalisme », « professionnisme » et « professionnalité ».

## Acception et frontières du professionnalisme

Le professionnalisme correspond à « *l'adhésion individuelle, à la rhétorique et aux normes collectives établies par le processus de socialisation professionnelle* » (Bourdoncle, 1991, 75). Ainsi on dira de quelqu'un qu'il fait preuve de professionnalisme lorsqu'il respecte dans sa vie quotidienne et professionnelle les normes et les procédures établies par la profession. Cette tâche d'intégration à la vie selon les critères

admis par un corps de métier correspond à la socialisation professionnelle. Une chose est d'apprendre comment fonctionne un métier ou les critères de sa validation, autre chose de calquer son *modus vivendi* selon des critères acceptés par les membres de ce corps de métier et qui permettent de le distinguer parmi d'autres. Dans le cadre de l'enseignement, un enseignant à même d'explicitier son cours, de faire fonctionner de façon souhaitable le jeu pédagogique : émission du savoir (enseignant), réception (étudiant), contrôle, de maîtriser sa classe, d'avoir l'écoute nécessaire et tous les éléments annexes indispensables à une bonne gestion de l'enseignement, mais non directement liés au contenu disciplinaire, fera preuve de professionnalisme.

C'est dans cette optique que les travaux sur le tutorat (6) s'orientent en vue d'aider les jeunes enseignants, généralement des universitaires, à acquérir, sous le guide d'un porrain rompu dans le métier, les non-dits et les astuces du métier sans lesquels il ne sera qu'un professionnel de l'enseignement mais jamais un enseignant professionnel. Autrement dit, il exercera le métier d'enseignant uniquement pour ses attributs économiques et sociaux sans en épouser l'esprit et la philosophie.

## Du professionnalisme au professionnisme

Le professionnisme correspond à des « *stratégies rhétoriques collectives déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités par le processus de la professionnalisation* » (Bourdonde, 1991, 76). C'est le rôle des syndicats, des associations et des groupements divers qui se battent pour l'amélioration des conditions de vie des membres de leur corporation.

Cette démarche dans l'air du temps au Cameroun et principalement dans le monde de l'éducation avec l'action du SYNES, du SYNAES (7) traduit la volonté de leurs dirigeants de rendre acceptables l'activité et le statut social de leurs membres. Depuis 1993 avec la baisse des salaires des fonctionnaires, les enseignants ont durement ressenti cette coupe drastique et se sont trouvés du même coup démotivés, humiliés et socialement peu valorisés. La baisse des rémunérations a entraîné le départ des meilleurs éléments vers des secteurs économiquement et socialement plus viables.

6 - Dans plusieurs pays et notamment au Nigéria, le principe du tutorat a été institué pour aider les nouveaux enseignants, généralement des universitaires recrutés et sans formation pédagogique, à mieux aborder leur travail. C'est le cas aussi en France avec les centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) mis sur pied depuis la rentrée académique 1989-1990.

7 - Parmi les syndicats les plus actifs dans le milieu enseignant on note pour le supérieur le Syndicat national des enseignants du supérieur (SYNES) et pour le secondaire le Syndicat national autonome des enseignants du secondaire (SNAES) et du Syndicat national de l'enseignement primaire, maternel et normal (SYNEPMA) pour le cycle primaire.

D'autres font un travail parallèle pendant ou après les heures officielles requises par la fonction publique.

Au même titre que leurs collègues d'autres secteurs d'activité, les enseignants se préoccupent davantage de gagner leur vie que d'enseigner. Les élèves et étudiants apparaissent à cette fin plus comme moyen que comme objet de leur carrière. Dans les villes, ils montent de petites affaires, offrent leurs compétences à d'autres établissements scolaires ou se muent en répétiteurs pour les enfants des classes aisées. Le soir venu ou le week-end, ils sont conducteurs de taxis ou vendeurs dans leur propre boutique. À l'Université, « les professeurs et les assistants travaillent comme consultants auprès des sociétés privées et consacrent moins de temps à leurs étudiants et encore moins à la recherche » (BIT, 1987, 10). Pour éviter cet éparpillement et ramener les enseignants dans l'esprit de leur métier, les syndicats envoient des signaux aux responsables politiques qui y répondent de façon timorée ou tardive. Des grèves (8), des interventions à la radio (9), à la télévision (10), des écrits dans des journaux donnent à penser que l'activisme syndical peut apporter des améliorations à la condition enseignante même si celles-ci restent quelque peu marginales. La promulgation du nouveau statut du corps des personnels enseignants de l'éducation nationale (11) est venue comme pour reconnaître la justesse des revendications du syndicat national autonome des enseignants du secondaire et légitimer son action même si, à entendre les responsables du syndicat, les propositions contenues dans le nouveau statut sont déjà caduques avant leur mise en application.

On retrouve là la trame majeure du professionnisme dont l'objectif principal semble être avec les syndicats la revendication permanente d'un mieux être pour ses membres. Cette revendication fédère les aspirations des syndiqués en dépit de la difficulté pour les syndicats, et notamment dans le milieu éducatif, de dire de façon précise qu'est-ce qu'un enseignant et de quels enseignants ils parlent.

104

8 - Au début de l'année scolaire 1995-1996, un mot d'ordre de grève générale a été lancé par le SNAES demandant la promulgation d'un statut particulier des enseignants, la paye des arriérés des salaires des mois de septembre et octobre 1993, la limitation du nombre d'élèves à 40 par classe. De même pour la rentrée scolaire 96-97 prévue le 12 septembre, des syndicats d'enseignants avaient appelé à une grève générale. (Cf. Journal *Le Messager*, n° 541, septembre 1996, p. 11).

9 - Cf. Débat du 2 mai 1996 à 21 heures sur les antennes de la Radio nationale et consacré au nouveau statut particulier des personnels enseignants de l'Éducation nationale. Le 5 avril 1996 déjà le ministre de l'Éducation était reçu dans le cadre de l'émission dominicale dimanche midi pour parler du malaise du monde de l'éducation.

10 - Le 7 mai 1996 un débat à la télévision camerounaise a réuni des enseignants, des membres des syndicats etc. pour parler du nouveau statut des enseignants.

11 - Cf. Décret présidentiel n° 98/083 du 23 avril 96 sur le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation nationale.



## Professionnalité et crise

La professionnalité correspond quant à elle aux « *connaissances et aux capacités individuelles et collectives qui fondent le développement professionnel* » (Bourdoncle, 1991, 76). Elle détermine les éléments fondamentaux d'une profession en termes de savoir et de savoir-faire, d'art et de pratique de l'art. Avec la nouvelle orientation de l'éducation au Cameroun, le souci permanent des milieux de formation est de développer chez les enseignants une professionnalité spécifique, modelée à la fois par la maîtrise des enseignements et aussi par la capacité à les transmettre aux élèves et étudiants dans une optique professionnalisante. Il s'agit dans ce cas de donner aux élèves et étudiants en formation, et qui vont s'installer à leur propre compte ou travailler dans des entreprises privées, des aptitudes à une opérationnalité immédiate. Seulement, les critères de la professionnalité restent difficiles à déterminer dans un milieu où les termes profession et professionnel sont encore en quête de référence. La profession d'enseignant est mise en doute. Etzioni (1969) la considère comme une semi-profession tandis que plusieurs autres auteurs renvoient à plus tard la possibilité pour l'enseignement de devenir une véritable profession en multipliant l'usage du conditionnel « Si ».

Autant que pour la profession, la détermination de ce qu'est un professionnel dans le monde de l'éducation reste tout aussi controversée. Enseigner n'a souvent pour seul critère que la détention d'un titre universitaire. Et encore..., les titres ne sont pas requis de manière formelle dans un contexte où comme nous l'avons déjà souligné, la désaffection est grande et l'entrée dans le monde de l'éducation de plus en plus due au dépit, faute de mieux ou en activité provisoire en attendant des opportunités économiquement et socialement plus rassurantes. La maîtrise de la pédagogie n'est pas exigée de sorte que tout diplômé ayant en sus une formation pédagogique ou non peut légitimement enseigner.

105

Cette situation met à mal toute tentative de spécification des professionnels dans le monde de l'éducation et par conséquent ruine les velléités des syndicats lorsque pour donner plus de crédit à leur mouvement ils veulent rassembler leurs membres selon les critères de professionnalité. Aussi se contentent-ils de développer les thèmes de revendication sans trancher de façon définitive sur leur public cible (12).

---

12 - On le remarque plus dans la divergence qui oppose les enseignants et les conseillers d'orientation. Ceux-ci sont formés au même titre que les enseignants dans les Ecoles normales et répondent aux mêmes critères sur le plan statutaire mais se refusent à toute confusion de genre. La question ronge aussi les professeurs de sport qui travaillent avec l'Éducation nationale mais qui relèvent du ministère de la Jeunesse et des Sports.

## LES DEUX VISAGES DE LA PROFESSIONNALISATION

Deux orientations structurent cependant les débats sur la professionnalisation de l'enseignement : L'une, interne, moins spécifique pour le sens commun en ce qu'elle concerne les enseignants, l'autre, externe, assez développée par les pouvoirs, le système éducatif et l'opinion en ce qu'elle s'intéresse à la fois aux élèves et étudiants et au marché de l'emploi.

L'orientation interne de la professionnalisation que nous qualifions de « professionnalisation d'expertise » concerne le passage de l'enseignement de métier à profession et sa constitution en un véritable corps avec des données requises dans le contenu de la formation et les signes extérieurs caractéristiques d'un corps de profession comme le parrainage des promotions, des prestations de serment, des remises solennelles de diplômes, des tenues particulières, etc. Il s'agit dans cette dimension de la professionnalisation de donner aux enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur les qualifications nécessaires à l'exercice de leur profession et reconnues par des textes, règles, règlements et codes déontologiques particuliers.

La notion d'expertise qualifie le développement chez (et par) l'enseignant des savoirs sur sa pratique. Le professeur d'économie, par exemple, ne fait pas fonction d'économiste dans l'ordre de l'enseignement. Il le peut pourtant dans un autre contexte, parce qu'il en a la qualification. Mais, pour avoir choisi d'enseigner l'économie il est d'abord considéré dans sa corporation comme enseignant. Toute professionnalisation de ce point de vue n'est alors qu'un accroissement de son expertise, non dans son savoir ou dans la pratique de ce savoir, mais dans un ordre de savoirs qui gouverne la pratique du savoir. Cette professionnalisation d'expertise concerne donc l'intégration des attributs relatifs à la pratique enseignante et diffère invariablement de ce que R. Bourdoncle appelle « *développement professionnel* » (1991, 76) et de l'orientation externe de la professionnalisation.

L'orientation externe ou professionnalisation d'exercice (au sens de pratique du savoir et/ou du savoir-faire) se préoccupe quant à elle de la mise en relation de la formation avec l'emploi. Cette dimension est beaucoup plus présente dans les esprits que la définition d'une professionnalité chez les enseignants. Cette orientation spécifique connaît diverses définitions.

Pour A.E. Benell (1993, 20) la professionnalisation est le « *processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. La professionnalisation des enseignants pourrait donc être définie comme le processus permettant la transformation des enseignants de façon à faire acquérir aux élèves un savoir, un savoir-faire et leur inculquer un savoir être nécessaire à l'exercice des métiers précis.* »

G. Tsafak (1989, 30) incluant de fait la professionnalisation dans les objectifs de l'éducation écrit : « *Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et ses programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emplois.* »

Ces définitions sont conformes aux préoccupations du gouvernement camerounais qui dans le second plan quinquennal de développement socio-économique et culturel (1966-1971) manifestait déjà comme l'écrit Rita Marie-Thérèse Tama Ateba (1996, 1) « *des inquiétudes quant au devenir des sortants du système éducatif* » et vont en droite ligne des recommandations issues des États généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 à Yaoundé. Ces recommandations engagent l'État sur la voie de la professionnalisation des enseignements avec pour préoccupations majeures la formation pratique et les stages en entreprise, l'amélioration à la fois quantitative et qualitative des équipements, la formation des formateurs en vue d'une adaptation efficace de l'enseignement avec l'environnement socio-économique (13).

Les données du recensement démographique de 1987 qui indiquaient que le chômage des moins de 25 ans représente 66 % du chômage total et celui de la tranche des 15-29 ans, 80 % ; les conclusions de l'étude du Groupe d'études et de recherches en économie appliquée du centre universitaire de Douala (1988, 35) qui relèvent que 52 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage (Tama Ateba, 1996, 1) ont sans doute largement contribué à la détermination du gouvernement à réorienter la politique de l'éducation vers le monde de l'entreprise. Depuis, le thème de la professionnalisation a fait des émules dans le domaine de la recherche : Nguekam (1986) ; Ngwambe (1992) ; Benell (1993) ; Bekono (1995) ; Tama (1996), complétés en cela par l'ouvrage publié en mars 1995 par le ministère du Travail et de la Prévoyance sociale en collaboration avec l'Organisation internationale du travail (OIT).

Tous ces écrits s'accordent sur la désormais nécessaire réorientation de la formation vers les secteurs techniques à même de promouvoir l'auto-emploi dans des secteurs comme les soins de santé ou l'alimentation (Bawden et al., 1991), l'élevage du bétail (Kinshore, 1991). Dans cet esprit l'ouvrage de J.-M. Atangana Mebara et al. (1984) fait figure de pionnier dans la recherche sur l'éducation, l'emploi et le salaire au Cameroun. En montrant dans cette recherche élaborée que :

13 - Des éléments du rapport général des États généraux de l'éducation se trouvent assez explicités dans le récent ouvrage du Docteur Ntebe Bomba Gilles, *Propos pédagogiques, pourquoi enseigner ? pourquoi apprendre ?* 1996. L'auteur s'est d'ailleurs employé à reproduire en annexe de son ouvrage les principes recommandations de ces États généraux.

1. les entreprises recrutent plus les étudiants ayant une expérience de terrain, ceux qui ont des qualifications techniques au détriment de ceux qui, à diplômes équivalents, n'ont suivi qu'un cursus purement universitaire ;
2. l'évolution de la création des emplois salariés par rapport à la demande est très faible ;
3. l'importance accordée par les pouvoirs publics à l'enseignement général par rapport à l'enseignement technique et professionnel est très inégale ;
4. dans le supérieur, la prépondérance des disciplines littéraires et juridiques sur les disciplines scientifiques est criante.

Atangana Mebara et son équipe de recherche indiquent de façon concise sur un terrain qu'ils connaissent bien ce que les auteurs comme René Dumont (1962, 1982, 1987, 1991), Pierre Erny (1977), Edgar Pisani (1988) ou Jean Ziegler (1988) posent de façon radicale dans leurs écrits consacrés au devenir de l'Afrique : l'adaptation de l'enseignement aux réalités du milieu pour une facile et rapide intégration dans le monde du travail et une revalorisation de l'enseignement technique longtemps considéré, et à tort d'ailleurs, comme un dépotoir des déchets de l'enseignement général (14).

Cette approche, quoique ancienne dans les textes et récente dans son application restera pour longtemps encore à l'état des vœux. Les aspirations à poursuivre des études supérieures et les raisons sociales ou économiques qui lui sont attribuées montrent que la professionnalisation de l'enseignement, ou plutôt la professionnalisation d'exercice, dans les programmes et les méthodes nécessite encore approfondissement et clarification pour les différents partenaires de cette opération.

108

Pour les étudiants et une majorité d'enseignants, la professionnalisation d'exercice apparaît comme une mesure conjoncturelle qui connaîtra un terme avec la reprise économique et la fin de la crise que l'économie mondiale subit depuis une décennie. C'est assurément un pari risqué lorsqu'on observe l'évolution du marché de l'emploi. Accepter et intégrer la démarche de la professionnalisation et de la pédagogie qu'elle implique appelle pour les enseignants l'option d'un changement structurel de leur enseignement et des pratiques antérieures qui lui étaient associées.

Trop habitués à donner des enseignements théoriques, à former des diplômés, ils doivent désormais permettre l'acquisition des compétences générales plutôt que des compétences spécifiques. Le souci ici est de développer l'aptitude à la flexibilité mais non des savoirs ou des qualifications qui condamnent des individus à des postes de

---

14 - On est assez étonné de savoir que de 1989 à 1990 on est passé au Cameroun de 30 à 58 collèges d'enseignement technique, industriel et commercial (CETIC) et de 10 à 30 lycées techniques. Chiffres très largement inférieurs à ceux des lycées d'enseignement secondaire général (cf. Tama Ateba, RMT, *Essai d'évaluation des stratégies gouvernementales de promotion de l'auto-emploi*, 1996, p. 3).

travail précis comme ce fut le cas jusqu'à ces dernières années. Il s'agit comme le note Edgar Faure (1972) d'apprendre à apprendre dans un contexte de mobilité professionnelle accélérée avec la fin de la carrière, mieux, du travail à vie dans les entreprises (15). Par conséquent, l'enjeu de l'école n'est plus la productions des diplômés capables de mémoriser des contenus divers, qui s'effriteront malheureusement assez rapidement au bout de quelques années, mais le développement des aptitudes pour tous : aptitude à apprendre, à se recycler et à s'adapter aux exigences d'une science et d'une technologie en progrès constant. Par ailleurs, l'idée d'une professionnalisation d'exercice nécessite que les situations d'apprentissage deviennent des situations réelles et concrètes.

## **PROFESSIONNALISATION D'EXERCICE ET MODÈLE PÉDAGOGIQUE**

Le modèle pédagogique qui correspond à la professionnalisation d'exercice est ici la pédagogie de l'alternance que Bourdoncle développe (1990 ; 1991, 83) et que nous détaillons en six points dans notre thèse de doctorat (1994, 311-314) autour de ce que nous avons appelé la Pédagogie de la recherche des solutions (PERESO).

Seulement, les enseignants, avant d'y préparer les élèves comme les y invitent les textes proposant les réformes, y sont-ils préparés eux-mêmes ? La rareté des stages et des rencontres pédagogiques dans le primaire, le secondaire comme dans le supérieur, la faible utilisation des données des recherches et la timidité de la collaboration entre les universitaires et les chefs d'entreprises rendent pour l'heure difficile sa mise en application. Il convient de préciser qu'une période de recyclage des enseignants à cet esprit nouveau est nécessaire à moins que, faisant table rase du passé, le système éducatif et notamment l'École normale ne choisissent délibérément d'adresser une formation particulière, sur les jeux et les enjeux de la pédagogie de l'alternance ou de la PERESO, à une nouvelle génération d'enseignants qui viendront lui danner corps dans une perspective futuriste.

15 - Lire à ce sujet Mohamed El Ouahdoudi, « Le travail salarié en danger », in *Jeune Afrique Économie*, n° 220, 1996, pp. 38-39.

## CONCLUSION

Avant toute idée de professionnalisation de l'enseignement, que celle-ci soit d'expertise ou d'exercice, ce qui semble primordial est à la fois la compréhension et l'adhésion aussi bien à son esprit qu'à sa philosophie. Tout changement en éducation doit donc préciser les finalités et les systèmes de valeurs auxquels il s'ordonne. Dans la nouvelle option de l'éducation qui met un point d'honneur à développer les aptitudes pratiques et l'auto-emploi, l'efficacité de l'action publique, jaugée à l'aune du taux de chômage des jeunes, apparaîtra comme une démarche limitée aussi longtemps qu'elle n'aura pas dépassé le court terme pour le long terme, le tactique et le stratégique pour le politique.

Bousculé par les questions d'urgence et ployant sous le poids d'une jeunesse à la fois nombreuse et impatiente devant un marché de l'emploi désert, le système éducatif tente de pallier au plus pressé : répondre aux demandes quantitatives au détriment des données qualitatives. Solution dangereuse à coup sûr dans la durée. Seulement, mis dans les mêmes conditions et sans un questionnement profond du sens de ce qu'est la professionnalisation de l'enseignement, agirait-on autrement ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ATANGANA MEBARA J.M. et al. (1984). – *Éducation, Emploi et Salaire au Cameroun*, Unesco/IIPE, Paris.
- BAWDEN R. (1991). – « Nouvelles tendances de l'enseignement scientifique », in *Impact, Science et Société*, n° 164, Paris, Unesco, pp. 245-280.
- BEKONO G. (1995). – *L'impact du Fonds national de l'emploi dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés camerounais*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- BELLONCLE G. (1984). – *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Éd. Khartala.
- BENELL A.E. (1993). – *La professionnalisation des enseignements de biologie dans les établissements d'enseignement général*, Mem. DIPEN II, ENS (inédit).
- BIKAS SANYAL C., PSACHAROPOULOS G. (1982). – *Enseignement supérieur et emploi*, Paris, Unesco, IIPE, n° 32.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IJFM et l'évolution des institutions de formation », in *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». Note de synthèse in *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE (R.), « Formation des enseignants », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, pp. 449-453.
- Décret n° 98/083 du 23 avril 1996 in *Cameroon Tribune*, n° 6087, 1996.

- DONNAY J. (1988). – « Profession : professeur d'Université ». in *Éducation permanente*, n° 96, Paris, pp. 155-160.
- DUMONT R. (1962). – *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Points.
- DUMONT R. (1982). – *L'Afrique étranglée*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Points.
- DUMONT R. (1987). – *Pour l'Afrique j'accuse*, Paris, Éd. Plon.
- DUMONT R. (1991). – *Démocratie pour l'Afrique*, Paris, Éd. du Seuil, coll. L'histoire immédiate.
- DURKHEIM E. (1973). – *1893, De la division du travail social*, Paris, PUF.
- ERNY P. (1977). – *L'enseignement dans les pays pauvres*, Paris, l'Harmattan.
- ETZIONI A. (1969). – *The semi professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- FAURE E. (1972). – *Apprendre à être*, Paris, Unesco, Éd. Fayard.
- FLEXNER A. (1915). – « Is Social Work a Profession? », in *School and Society*, 26, pp. 901-911.
- FOWLER H.W., FOWLER F.G.) (1954). – *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, Oxford, Clarendon Press, 4<sup>e</sup> ed.
- GATEAU C. (1990). – « Les paradoxes d'un métier », in *Cahiers pédagogiques*, n° 281, pp. 18-19.
- GUEDJI P. (1986). – *L'enseignement supérieur en Afrique : instrument de développement ou facteur de désintégration sociale? Le cas du Mali 1960-1985*, Thèse de doctorat Sc. de l'éd., Tours.
- GUST A.C. (1981). – « L'identité professionnelle : une unité conflictuelle », in *Psychologie clinique*, n° 1, pp. 158-170.
- HERPIN N. (1973). – *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.
- JOBERT G. (1985). – « Processus de professionnalisation et production du savoir », in *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 125-145.
- JOBERT G. (1988). – « La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche », in *Études et expérimentations*, n° 29, pp. 23-29.
- Jeune Afrique Économie*, n° 220, 1996.
- KINSHORE S. (1991). – « Quelques aspects des programmes d'enseignement scientifique et technologique », in *Impact, Science et Société*, n° 164, Paris, Unesco, pp. 393-406.
- LOUBOUNGOU M. (1991). – *Le perfectionnement des enseignants de la république du Congo*, Thèse de doctorat, Sc. de l'éd., Lille 3.
- MAKITA MAKITA K.N. (1989). – *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique*, Paris, l'Harmattan.
- MELYANI M. (1991). – *Enseigner, une profession : esquisse d'une formation professionnelle des enseignants. Le cas du Maroc*. Thèse doctorat, Sc. de l'éd., Paris.
- MAINGARI D. (1994). – « Les problèmes liés à l'Université africaine », in *Histoire et Anthropologie*, n° 9, pp. 51-56.
- MAINGARI D. (1994). – *Les résistances au changement de pédagogie à l'Université*, Thèse de doctorat, Sc. de l'éd. Rouen.

- NGUEKAM NGANGOUE (1986). – *Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun : stratégies d'insertion dans le système de production*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- NGWAMBE P.M. (1992). – *Éducation, emploi et crise : modèle de formation et de création d'emploi chez les diplômés du Cameroun*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- NKENNGNI NGWINKO V. E. (1996). – *Les déterminants des aspirations universitaires des élèves des classes terminales*, Mem. DIPCO, ENS (inédit).
- NTEBE BOMBA G. (1996). – *Propos pédagogiques, pourquoi enseigner? pourquoi apprendre?* Imprimerie Nationale, Yaoundé, 1996, 116 p.
- PARSONS T. (1955). – *1949, Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.
- PIERRET P. (1990). – « Enseignement et professionnalisme », in *Cahiers pédagogiques*, n° 281, p. 44.
- PISANI E. (1988). – *Pour l'Afrique*, Paris, Éd. Odile Jacob.
- TAMA ATEBA R.M.T. (1996). – *Essai d'évaluation des stratégies gouvernementales de promotion de l'auto-emploi pour les diplômés de l'enseignement technique et professionnel*, Mem. DIPCO, ENS, Yaoundé (inédit).
- TEDGA J.M. (1988). – *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone*, Paris, PUSAF/l'Harmattan.
- TSAFAK G. (1989). – *La crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, in col. *Afrique Unie*, n° 1, pp. 53-75.
- WEEB S., WEBB B. (1917). – « Special supplément on Professional Associations », in *The New Statement*, NY, n° 21.
- ZIEGLER J. (1988). – *La victoire des vaincus. Oppression et résistance culturelle*, Paris, Éd. du Seuil, L'histoire immédiate.



# LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS SUR LEURS PRATIQUES

## UNE CLEF POUR COMPRENDRE LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Thierry PIOT\*

### Résumé

*Cet article est issu d'une recherche essentiellement descriptive. Il veut rendre compte de la construction de la professionnalité enseignante au niveau des acteurs : des enseignants en formation professionnelle initiale et en première année de pratiques en classe. Notre analyse conduit à deux principaux résultats :*

- *Les conceptions pédagogiques des enseignants débutants sont d'une part composites et structurées autour d'un noyau stable centré sur la réussite de l'élève, et d'autre part dynamiques.*
- *Les versants affectif et cognitif des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques pédagogiques se conjuguent de manière complexe et peuvent aboutir à une dynamique intégratrice : l'enseignant, via un projet professionnel et personnel, est auteur et acteur de sa propre professionnalité.*

### Abstract

*This paper is based on essentially descriptive research. Its purpose is to deal with the construction of teachers' professionalism among its actors: teachers in preservice professional training and in their first year of practice in class. Our study leads up to two main results:*

- *The teaching conceptions of beginners are on the one hand heterogeneous and structured around a stable core centered on the pupils' achievement and, on the other hand, dynamic.*
- *The emotional and cognitive sides of the representations beginners from of their teaching practice, combine in a complex way, and can result in integrating dynamics: through a personal and professional project, the teacher is both author and actor of his own professionalism.*

\* - Thierry Piot, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN).

Si la plupart des observateurs s'accordent à reconnaître que ce siècle, notamment depuis la dernière guerre, a profondément changé la société, et de là, l'école et ceux qui la fréquentent, tous ne partagent pas le même point de vue sur la définition des missions à confier aux enseignants et, à travers la formation initiale et continue, sur les compétences que ceux-ci doivent posséder et qui fondent leur professionnalité. De nombreux travaux se sont intéressés à ce sujet, particulièrement à l'occasion de la création et de la mise en route des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), à partir du rapport Bancel rédigé en 1989 (1). Un débat contradictoire est engagé, à travers des contributions différentes : à côté d'études prescriptives ou qui s'intéressent au niveau institutionnel (structure des IUFM, contenus de formation, place des stages sur le terrain...) devraient pouvoir trouver place des analyses descriptives, dont la présente recherche fait partie, destinées à comprendre la construction de la professionnalité enseignante *in situ*.

## COMMENT S'ÉLABORE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE CHEZ LES ACTEURS ?

Il s'agit ici d'élèves enseignants à l'IUFM et d'enseignants débutants (au cours de la première année de prise de fonction). Parmi différents modèles de professionnalité enseignante, nous faisons nôtre le modèle du professionnel enseignant, (Altet, 1994). Ce modèle se caractérise par un noyau de compétences, centré sur la capacité de l'enseignant à analyser et à adapter de manière réflexive ses propres pratiques. Il s'appuie sur deux points principaux : d'une part la maîtrise des contenus à enseigner, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires, et d'autre part des savoirs spécialisés. Ces derniers sont à la fois didactiques (comment enseigner la discipline) et pédagogiques (comment organiser et gérer la classe, prendre en compte la dimension relationnelle propre aux situations d'enseignement – apprentissage). Ils sont appelés à constituer une « base de connaissance » (Tardif et alii, 1993) qui deviendra peu à peu autonome. Dans un premier temps, nous avons tenté de rendre compte de la construction de la professionnalité enseignante, dans une perspective piagétienne : il s'agit de comprendre dans quelle mesure et comment les enseignants peuvent être tenus pour « les producteurs de leur propre professionnalité » (Barbier, Galatanu, 1993). Comment s'élaborent, se conjuguent et s'actualisent les compétences et les « savoirs praxiques concrets » qui caractérisent de manière spécifique les enseignants, en tant qu'ils sont à la fois auteurs/concepteurs, réalisateurs et évaluateurs des situations d'enseignement – apprentissage dans lesquelles ils sont co-acteurs engagés ?

1 - *Recherche et Formation*, « Tendances nouvelles de la formation des enseignants », n° 10, INRP (Institut national de recherche pédagogique), 1991 ; *Recherche et Formation*, « Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM », n° 11, INRP, 1992 ; *Revue du CERSE* (Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation), « Formation et professionnalisation des enseignants », Caen, 1992.

Se placer du point de vue des acteurs plutôt que du point de vue de l'institution ne signifie pas ignorer celle-ci, mais poser en premier lieu cette interrogation : Comment la professionnalité enseignante est-elle produite, construite, au moins en partie, par les enseignants eux-mêmes ?

Nous sommes partis des représentations des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Le concept de représentation est un concept-carrefour, complexe, mais incontournable. Son intérêt principal est qu'il permet d'inférer des informations denses, porteuses de sens, dans la mesure où les représentations se construisent via le schéma ternaire sujet individuel/sujet social/objet, dans l'interaction entre l'univers symbolique et l'univers pratique. Cependant, nous partageons le point de vue de Bouyssières (1992), pour qui elles ont un caractère colonisateur et inflationniste dans les sciences humaines, et restent un concept en cours de consolidation. E. Charlier (1989) propose une synthèse cohérente et unifiée du concept de représentation dans l'enseignement, que nous faisons nôtre. Elle définit les représentations comme « des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un groupe à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles,... elles sont à la fois processus et produit,... et ont un pôle cognitif et un pôle affectif... » La complexité et le flou relatif qui caractérisent les représentations implique de préciser les choix méthodologiques qui permettent de les inférer puisqu'elles ne se donnent pas à voir spontanément. Deux outils principaux – un Q. Sort et un entretien d'explicitation – ont été mobilisés ici pour saisir et analyser les données relatives à ces représentations.

La population de référence de notre travail est constituée par 166 professeurs des écoles (PE) et par 239 professeurs de lycées et collèges (PLC) de l'IUFM de Basse-Normandie, tous en formation professionnelle initiale au cours de l'année scolaire 1992-1993 et que nous avons suivis durant la première année de prise de fonction (année scolaire 1993-1994). L'échantillon sur lequel nous avons travaillé comprend 151 sujets, répartis, à l'image de la population mère, entre PE (41 %) et PLC (59 %). Parmi les PLC, nous avons opéré une distinction entre les disciplines enseignées : PLC littéraires (lettres et français, histoire et géographie, langues vivantes, philosophie) : 54 % ; PLC scientifiques (mathématiques, physique et chimie, sciences naturelles) : 31 % ; PLC éducation physique et sportive : 15 %.

Les données et l'analyse ont porté sur les deux champs de variables suivants : d'une part, les représentations relatives aux conceptions pédagogiques des enseignants, et d'autre part, l'articulation entre le versant cognitif et le versant affectif des représentations des enseignants sur leurs pratiques professionnelles.

## RÉSULTATS

### Les conceptions pédagogiques des enseignants sont composites et dynamiques

Le Q.Sort a permis de saisir, à partir des réponses aux 73 items proposés à 151 sujets appareillés, les représentations des enseignants néophytes (professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges) à deux reprises : une première fois à l'issue du concours d'entrée à l'IUFM et une seconde fois à la fin de la première année de prise de fonction. L'architecture générale du Q. Sort s'organise autour de cinq modèles de conceptions pédagogiques, de trois modèles de formation des enseignants et de quatre modèles de professionnalité enseignante. Les modèles de conceptions pédagogiques, validés antérieurement (Chappaz, 1985; Altet, 1994), sont les suivants : le modèle centré sur la *modification du comportement* de l'élève donne à l'enseignant, qui cherche à orienter les changements, le rôle d'un expert de l'analyse systématique et celui d'un planificateur. Dans le modèle centré sur les *interactions sociales*, l'enseignant est un animateur qui privilégie le travail de groupe pour provoquer des échanges et des confrontations entre les élèves. L'enseignant devient une personne-ressource au service de la personnalité globale de l'élève dans le modèle centré sur le *développement de la personnalité* de l'élève. L'enseignant qui met en avant la maîtrise des contenus à enseigner par l'apprenant et qui cherche surtout à transmettre un savoir est caractérisé par le modèle du *traitement de l'information*. Enfin, dans le modèle centré sur la *réussite de l'apprenant*, l'enseignant est un médiateur qui favorise le processus de régulation interactive et utilise les ressources de la différenciation pédagogique.

L'analyse des résultats montre que les représentations des enseignants interrogés ont deux caractéristiques principales : elles sont composites et dynamiques.

■ **Les conceptions pédagogiques sont composites.** Aucun des modèles proposés n'obtient de score négligeable : il apparaît donc que les représentations sous-jacentes à ces modèles ne s'ordonnent pas derrière un modèle « pur » mais sont le produit d'un métissage équilibré entre des conceptions qui entretiennent entre elles des rapports plus complémentaires que contradictoires. La triple centration sur l'élève, le contenu et la méthode traduit ainsi, au delà de clivages théoriques, les réalités multiples et complexes de l'acte pédagogique *in vivo*. Cependant, on constate qu'un modèle relativement dominant émerge. C'est le modèle centré sur la *réussite de l'apprenant*. Ainsi, pour les enseignants débutants, ayant une expérience professionnelle réduite, l'enseignant se pose en premier lieu comme un *médiateur actif* entre l'apprenant et les contenus. Cela implique des rapports pédagogiques où la notion de régulation interactive favorise, via la pédagogie différenciée, la réussite de l'élève. Les résultats concernant les deux autres champs du Q.Sort comportent des caractéristiques analogues : le modèle de formation des enseignants centré sur l'analyse de la situation pédagogique émerge à côté des modèles centrés sur la démarche

ou les acquisitions ; le modèle de professionnalité centré sur « l'enseignant professionnel » domine relativement les modèles de « l'enseignant artisan, du technologue, et du magister ». La réalité des représentations des enseignants débutants est métissée : aucun modèle pédagogique ne s'impose largement, mais ce métissage ne traduit pas un éclatement des représentations. La corrélation statistique entre les trois modèles dominants met au contraire en évidence un noyau stable et cohérent autour duquel s'articulent et avec lequel se conjuguent les apports spécifiques et hétérogènes des autres conceptions. Ce noyau se structure autour du concept qui désigne la capacité de l'enseignant à gérer et réguler en temps réel son action pédagogique, en fonction d'une situation d'enseignement - apprentissage contextualisée, toujours singulière, au bénéfice de la réussite scolaire de chaque élève.

■ **Les conceptions pédagogiques des enseignants débutants sont dynamiques.** La double passation du Q. Sort auprès des mêmes sujets permet de mesurer des résultats qui se confirment et s'amplifient d'une fois sur l'autre. Ainsi, le noyau stable se renforce au détriment de certaines conceptions périphériques entre l'année de formation à l'IUFM et la première année passée sur le terrain. Le « choc du réel » que constitue l'année de pratique effective, passée en responsabilité d'élèves, provoque un durcissement du noyau stable. L'intérêt des enseignants débutants pour l'analyse et la gestion des situations d'enseignement - apprentissage n'est ni de pure forme, ni une illusion théoricienne qui serait entretenue à l'IUFM, mais bien un trait essentiel propre à ces enseignants. À côté de cette dynamique de renforcement du noyau stable, il existe un net effet institutionnel. Celui-ci distingue les professeurs des écoles (1<sup>er</sup> degré) et les professeurs de lycées et collèges (2<sup>nd</sup> degré). Les premiers sont davantage centrés sur les élèves (modèles des interactions sociales et du développement de l'élève) et les seconds sont davantage centrés sur les contenus disciplinaires (modèle du traitement de l'information). Cette dernière remarque est d'ailleurs plus significative chez les enseignants des disciplines issues des sciences nomotétiques (mathématiques, physique) que chez les enseignants des disciplines littéraires ou issues des sciences humaines. Les enseignants en éducation physique et sportive se rattachent à ceux des disciplines scientifiques : cette proximité peut être mise en relation avec les orientations universitaires de cette discipline (concept du « corps-machine »). Ces variations restent secondaires en regard du noyau stable qui émerge chez l'ensemble des enseignants, mais elles attestent que l'histoire institutionnelle reste prégnante. Le poids de celle-ci est notamment renforcé par les formateurs dont l'origine institutionnelle influe sur le modèle de professionnalité qu'ils mettent en avant.

Pour identifier les processus qui régissent la construction du noyau stable et pour rendre compte de la dynamique à travers laquelle celui-ci s'élabore, un travail essentiellement qualitatif vient éclairer les résultats précédents.

## Affectivité et cognition dans les représentations

Le versant affectif et le versant cognitif des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques pédagogiques nous informent sur la construction de leur professionnalité.

Pour saisir les représentations, nous avons utilisé l'entretien d'explicitation (Vermerch, 1991) qui est une technique d'aide à la verbalisation. Il a été procédé pour chacun des 35 sujets à deux entretiens successifs : l'un s'est déroulé au cours de l'année de formation professionnelle à l'IUFM, et l'autre à l'issue de la première année de prise de fonction. Les discours obtenus ont été découpés par unité de sens et analysés simultanément à l'aide d'outils *ad hoc*, destinés à identifier les variables cognitives (Malglaive, 1990) et les variables affectives (Dupont, 1983 ; Huberman, 1989 ; Baillauquès, 1990).

Il est possible de proposer un modèle d'intelligibilité du processus de construction de la professionnalité enseignante du point de vue des acteurs (cf. dernière page de l'article). Le choix d'un modèle présente l'avantage de mettre l'accent sur une lecture dynamique et synthétique de la construction des représentations des enseignants sur leurs pratiques. La principole limite est que le modèle paraît faire subir une « dessiccation réductrice » à ces représentations. Cependant, il ne se pose pas comme un reflet exhaustif du réel ; le travail sur le terrain témoigne d'une réalité relationnelle et humaine complexe et métissée. Deux alternatives, qui semblent s'exclure sont présentées, mais c'est dans l'entre-deux que se rencontre la réalité graduée, en partie opoque, propre à la situation singulière et irréductible de chaque enseignant. Dans cet entre-deux coexistent, voire se conjuguent les deux orientations détaillées ci-dessous. Le modèle se veut seulement une contribution **pour** éclairer cette réalité complexe.

118

Les résultats obtenus permettent de montrer que le pôle affectif des représentations des enseignants sur leurs pratiques est déterminant. Il agit comme un orienteur actif vers deux voies possibles : l'inertie non intégratrice et la dynamique intégratrice.

■ **L'inertie non intégratrice** a pour origine une orientation statique du versant affectif des représentations, orientation qui comprend un effet de résistance. Elle concerne 25 % des sujets de notre échantillon. L'enseignant s'inscrit dans une problématique professionnelle négative : il exprime sa motivation en terme de carence et il regarde plus la difficulté qu'il rencontre dans sa pratique pédagogique qu'il n'envisage les moyens pour prendre en compte cette difficulté et la dépasser. Il n'a pas de projet professionnel bien défini. L'enseignant est peu sûr de sa pratique pédagogique et il témoigne d'une image de soi fragile. Cette fragilité se révèle soit par une image fragmentée qui reflète l'émiettement et l'érosion de l'investissement de l'enseignant, soit par une image monolithique : chaque situation difficile sur le plan pédagogique lui apparaît comme un problème isolé... et les problèmes s'accumulent à ses yeux sans qu'il soit en mesure d'apporter une solution appropriée, faute d'un cadre cohérent.

L'image monolithique est un parti pris derrière lequel se réfugie l'enseignant pour se protéger, « tenir le choc ». Il a une image professionnelle figée qui le rend fragile car elle ne lui permet pas de s'adapter aux problèmes variés qu'il rencontre sur le terrain. L'enseignant accepte peu ou mal de douter. Il se bloque dans ses certitudes, se décourage de manière irrationnelle, se laisse guider par ses seuls affects. Il confond sa personne avec sa pratique pédagogique. Son incapacité à résoudre ses problèmes de classe est liée à une image professionnelle dévalorisée. L'enseignant fuit et se détourne de tout discours où il est mis en cause en tant qu'individu. Il ne peut ni n'accepte d'évoquer son engagement lié à des angoisses relatives aux difficultés qu'il rencontre dans sa pratique pédagogique quotidienne et qui se répètent sans issue visible. Il est essentiellement défiant envers autrui : la classe sans les élèves lui serait agréable. Gérer les conflits, les difficultés relationnelles des situations d'enseignement – apprentissage est une gageure presque insurmontable, parfois un calvaire.

Cette problématique affective négative induit un processus de blocage et une attitude de cristallisation des difficultés rencontrées dans les relations pédagogiques où l'enseignant est engagé. Ces difficultés se rencontrent surtout sur le plan de la communication et semblent converger dans une impasse. En un mot, l'enseignant apparaît découragé, voire angoissé. Sa personnalité professionnelle est tanatogène, c'est-à-dire figée et émiettée, sans cohérence ni perspective. Ainsi, on aboutit à un blocage d'ordre communicationnel et relationnel où l'enseignant ne peut ni ne veut se remettre en cause. Ce blocage provoque une illusion et un aveuglement qui le limitent à une *proto-analyse* ou une *pseudo-analyse* de ses pratiques pédagogiques. De fait, la pratique pédagogique est déconnectée d'un travail cognitif. Elle se borne à mettre en œuvre des savoir-faire routinisés, imités ou stéréotypés, mais généralement décalés du réel. L'analyse est soit absente ou très rudimentaire, soit étayée par des savoirs et des éléments théoriques parcellaires et orientés largement vers une auto justification de l'enseignant. Ce dernier rejette l'origine et la responsabilité de ses difficultés sur les différents éléments de la situation d'enseignement – apprentissage, essentiellement les élèves et les effets pervers du « système ». Les représentations des pratiques pédagogiques sont construites autour d'un noyau fragmenté (juxtaposition et cloisonnement d'éléments négatifs) ou fermé (pas de relation entre la pratique et la variabilité des situations d'enseignement). Les enseignants concernés par cette « inertie non intégratrice » se caractérisent par l'incapacité à construire un projet professionnel qui serait clairement orienté dans ses visées et souple dans sa mise en œuvre.

■ À côté, toujours de manière graduée, 75 % des enseignants rencontrés s'inscrivent dans une **dynamique intégratrice**. Celle-ci se met en place à partir d'une orientation active et facilitatrice du versant affectif des représentations sur la pratique pédagogique de l'enseignant. Ce dernier est ouvert, et accepte de questionner ses pratiques. Il examine les critiques fondées et constructives qui lui sont adressées à partir du moment où il se sent respecté en tant que personne. Il pratique avec mesure

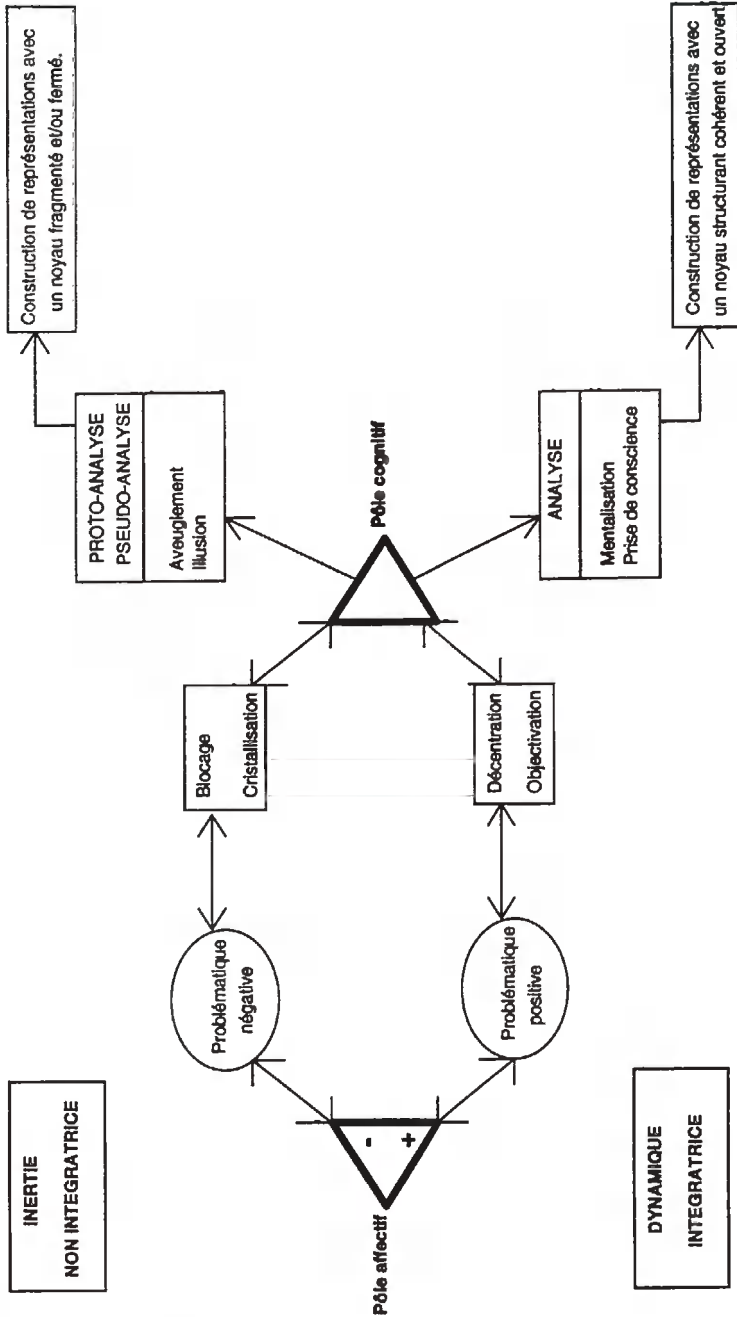
et discernement l'autocritique et garde présent à l'esprit la question du sens de son engagement personnel à travers un projet qui englobe les sphères personnelle et professionnelle et qui se traduit au quotidien de la classe par une « mise en acte ». Il porte un regard plutôt lucide sur le rôle professionnel qu'il s'assigne et sur celui qui lui est institutionnellement assigné. Il sait se remettre en cause et progresser en confiance : il s'inscrit dans une problématique professionnelle positive. L'enseignant exprime sa motivation en terme de besoin. Il dit ou laisse entendre qu'il « est en chemin » sur le plan professionnel. Il n'évite pas les difficultés qu'il rencontre dans les situations d'enseignement-apprentissage, mais cherche à en prendre la mesure. Il est cohérent et sait prendre du recul pour analyser une situation particulière, conflictuelle le cas échéant. Cette faculté lui permet de relativiser sa pratique, de la questionner tout en se décentrant de celle-ci sur le plan de l'investissement affectif.

En classe, c'est généralement une relation d'empathie qui l'emporte, au-delà des conflits et difficultés ponctuelles qui sont dépassés la plupart du temps. La relation maître/élève(s) est une relation vivante où l'autorité est expliquée et comprise. Les collègues sont source d'enrichissement, d'idées, de critiques et d'humour. Cette problématique professionnelle positive autorise l'enseignant, via un double effort de décentration et d'objectivation de sa pratique, à accéder à une analyse plus ou moins approfondie de cette pratique. Ce travail comporte plusieurs niveaux : la *procéduralisation* permet à l'action pédagogique d'être accompagnée – et non pas détachée ou seulement suivie – par la cognition. Savoir organiser sa pratique en procédures signifie faire appel à des habits (Perrenoud, 1994), des savoirs pragmatiques ou expérimentiels, et permet une explicitation de son action. En passant de la confusion à la distinction d'éléments et de procédures qui caractérisent sa pratique, l'enseignant prend conscience, au sens de mentalisation, de l'organisation de celle-ci. La moitié des enseignants concernés par la « dynamique intégratrice » mettent en œuvre une analyse procédurale de leurs pratiques pédagogiques. La *formalisation* fait appel à des savoirs rationnels (Malgaive, 1990). Dans ce cas, la pratique pédagogique est accompagnée, voire précédée par un travail cognitif. Concrètement, l'enseignant prend conscience des ressorts de l'organisation et des transformations de son action pédagogique. La procéduralisation et formalisation permettent à l'enseignant d'élaborer progressivement des représentations de sa pratique autour d'un noyau structurant, cohérent et ouvert : Il est alors producteur de sa propre professionnalité enseignante. Cette professionnalité ne s'inscrit pas dans une dynamique linéaire, mais se construit dans un mouvement récursif entre le pôle affectif et le pôle cognitif des représentations de l'enseignant sur ses pratiques. Ces deux versants, distingués ici ne sont pas indépendants ni étrangers l'un à l'autre mais sont dialogiquement liés.



## Conclusion

Les conceptions pédagogiques et les représentations des enseignants sur leurs pratiques revêtent un caractère composite qui devrait interdire de considérer ceux-ci comme un ensemble homogène. Pas plus qu'il n'existe d'élève-type, il n'existe d'enseignant-type. En regard de la différenciation pédagogique dont l'objet est de proposer à chaque élève, avec ses différences, des solutions plurielles pour tendre vers sa réussite scolaire et son épanouissement personnel et social, la formation des enseignants devrait prendre en compte l'hétérogénéité de ces derniers. L'histoire personnelle et les expériences antérieures sont deux éléments parmi d'autres qui justifient de tendre vers une individualisation des parcours de formation, avec l'objectif constant pour tous : que la formation soit professionnelle, c'est-à-dire qu'elle soit orientée vers une analyse impliquée des pratiques réelles qui s'appuie sur un travail de théorisation de celles-ci, afin de les ajuster, si possible en temps réel. Dans cette perspective, les enseignants, acteurs de terrain déterminants du système scolaire sont en même temps *auteurs et acteurs de leur professionnalité*. Celle-ci se construit à travers un projet professionnel et personnel où la « dynamique intégratrice », en articulant les versants affectif et cognitif des représentations des enseignants sur leurs pratiques, leur permet d'analyser puis de les rendre pertinentes en regard du caractère singulier de chaque situation. Le projet professionnel de chaque enseignant, à la fois produit et processus semble se poser comme un reflet singulier d'une professionnalité commune à tous.



## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF (coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- BAILLAUGUES S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1993). – *La qualité des enseignants, l'examen des programmes de formation des enseignants*, Rapport final de recherche commandée par la DEP, Paris, CNAM.
- BOUYSSIERES P. (1992). – *La représentation sociale du métier : lieu d'expression stratégique dans la construction socio-cognitive du projet professionnel. Un exemple : les étudiants et la représentation sociale des métiers de l'enseignement*, Thèse inédite, Université de Toulouse.
- CHARLIER E. (1989). – *Planifier, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.
- DUPONT P. (1983). – *Pratique de la classe ; domaine relationnel*, Bruxelles, Labor.
- HABERMAS J. (1987). – *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome I, Paris, Fayard.
- JODELET D. (1989). – *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MORIN E. (1990). – *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET J., (1994). – *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- PIOT T. (1994). – *Émergence de l'enseignant professionnel : articulation des pôles cognitif et affectif des représentation dans la construction de la professionnalité enseignante*, Thèse non éditée, Nantes.
- Recherche et Formation* (1991). – n° 10, « Tendances nouvelles de la formation des enseignants », INRP, Paris.
- Recherche et Formation* (1992). – n° 11, « Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM », INRP, Paris.
- Revue du CERSE* (1992). – « Formation et professionnalisation des enseignants », CERSE, Caen.
- TARDIF M. (1993). – « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en Éducation », in Gauthier C., Mellouki M. et Tardif M., *Le savoir des enseignants, Que savent-ils ?* Montréal, Éd. logiques.
- VERMERSCH P. (1991). – « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53.



## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

FELOUZIS Georges (1997). – *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF, 194 pages.

La sociologie de l'éducation française, préoccupée essentiellement des inégalités sociales a raisonné jusqu'à maintenant davantage au niveau du système ou des élèves, qu'en considérant les enseignants comme des acteurs véritables. Lorsque ce fut toutefois le cas, les travaux ont souvent analysé les compétences et l'évolution de la professionnalité enseignante ou la diversité des représentations pédagogiques. C'est dans une troisième voie que s'engage délibérément l'auteur : l'analyse du lien entre les pratiques enseignantes et les acquisitions des élèves, sur les traces de nombreux auteurs anglo-saxons pionniers des recherches sur l'efficacité enseignante. Si la complexité et la diversité des relations pédagogiques aujourd'hui interdisent de faire un « portrait » de l'enseignant efficace ou même de définir un style d'enseignement qui le serait, certaines modalités concrètes de comportement pédagogique ont été isolées par les chercheurs. Surtout un consensus existe, depuis l'étude de l'effet Pygmalion, sur l'importance des effets d'attente positifs des enseignants. Ces deux acquis de recherche conduisent l'auteur à dégager un objet privilégié d'étude : les pratiques de notation qui scandent la relation pédagogique, et dont il est permis de considérer qu'elles portent, autant que les interactions ou comportements quotidiens, les attentes des enseignants envers les élèves. Mille cinq cent élèves de seconde ont été interrogés par des tests standardisés en début et en fin d'année de seconde, en mathématiques et en français, afin d'avoir une mesure de leurs acquisitions extérieures à l'évaluation enseignante. Ont été recueillies par ailleurs leur moyenne au premier et troisième trimestre. Leurs 54 professeurs ont été ensuite interrogés par entretiens qualitatifs. (Chapitre 1)

La mise en évidence de l'effet-enseignant se fait à partir de l'analyse statistique des acquisitions réalisées pendant l'année de seconde, mesurées par la différence des résultats aux deux tests standardisés. Les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, origine sociale), sont loin de suffire à expliquer les progressions, surtout en mathématiques où les résultats de début d'année sont quatre fois plus explicatifs

que ces variables. En français, les variables individuelles jouent un rôle un peu plus important, et l'importance des résultats de débuts d'année est moins décisive. Notons que c'est le sexe qui fait encore une différence nette dans les acquisitions, les garçons progressant un peu plus en mathématiques et les filles un peu plus en français. Une première conclusion s'impose : l'inertie pédagogique est considérable, puisque, par exemple, seulement 10 % des derniers de classe en mathématiques rejoindront en fin d'année un score seulement « moyen » ! Par ailleurs, l'effet-classe explique un pourcentage supplémentaire non négligeable de la progression des élèves. La comparaison des résultats d'enseignants ayant des classes différentes permet de conclure que cet effet est avant tout produit par les enseignants. Après s'être assuré que leurs caractéristiques individuelles ne permettent en rien de l'expliquer, le chercheur se tourne du côté de la pratique pédagogique qu'il a retenue par hypothèse : la notation. (Chapitre 2)

C'est dans le Chapitre 3 que se trouve le résultat le plus marquant de l'ouvrage. L'étude des notes montre, comme on pouvait s'y attendre, une grande variabilité selon les enseignants, toutes choses étant égales par ailleurs : un fils d'employé d'âge normal ayant 12 sur 20 aux tests de début d'année peut voir sa moyenne varier de quatre points en mathématiques ou de trois points en français, ce qui peut parfaitement faire la différence au conseil de classe de fin d'année. Surtout, si l'on rapporte les notes au progrès des acquisitions, on constate que ce sont les enseignants les plus sévères qui sont majoritairement les moins efficaces, les plus indulgents faisant dans l'ensemble progresser davantage leurs élèves. La relation se vérifie pour 36 enseignants sur 51. Six enseignants vérifient la relation inverse et sont des enseignants sévères et efficaces, ou indulgents et inefficaces. Neuf sont des cas plus diversifiés. Bref, les effets d'attente positifs inclus dans la notation semblent fonctionner dans l'ensemble. Cependant, les cas minoritaires d'une part, et l'impossibilité de réduire la relation pédagogique aux pratiques de notation d'autre part nécessitent le recours à une analyse plus approfondie de la relation pédagogique. Ce sera l'objet des trois derniers chapitres du livre.

Après avoir fait un bilan des évolutions récentes du métier : permanence des comportements individualistes, baisse relative, sur fond de chômage, des frustrations statutaires, et surtout montée des compétences relationnelles, en particulier de la patience, dans l'exercice du métier, l'étude se centre plus précisément sur les relations avec les élèves. Ici, une typologie binaire permet d'envisager les résultats conformes à l'hypothèse de départ et ceux qui l'infirmement. En effet, les enseignants efficaces, qu'ils soient sévères ou non, ont des attentes positives globales : ils ne se plaignent pas de la baisse de niveau, sont plus réalistes, mais aussi plus confiants dans les possibilités de progression des élèves, ils n'hésitent pas à adapter le cours, en cas de difficultés, mais sans le mutiler. Bref, ils ont des pratiques centrées sur leurs publics. Au contraire, les enseignants inefficaces se définissent bien davantage par rapport à leur discipline, ils déplorent la baisse de niveau même s'ils sont dans des classes performantes, et ont tendance à simplifier le cours ou réduire leurs ambitions,

voire à laisser tomber consciemment les élèves les plus faibles. Ainsi, un même signal, la sévérité ou l'indulgence de la notation, selon qu'il s'insère – ou non – dans un cortège d'attentes positives, ne génère pas la même efficacité. Par ailleurs, la conception de la notation n'est pas la même pour chacun des groupes d'enseignants : alors que les « inefficaces » la voient comme une sanction, se refusent à l'infléchir en fonction de considérations individuelles, les autres la relativisent et la dédramatisent. C'est le sens donné à la note qui fait alors toute la différence : selon qu'une note indulgente est une motivation ou une résignation fataliste, elle n'a pas le même impact. Ce qui permet à Georges Felouzis de conclure que « c'est dans le rapport subjectif au métier, au rôle d'enseignant que se construit l'efficacité professionnelle ».

À la fin de la lecture du livre, on peut néanmoins regretter que les élèves n'aient pas été questionnés quant à leur vécu scolaire : ont-ils conscience des différences d'efficacité des enseignants, se traduisent-elles par d'autres traits marquants de la vie de la classe, qui ne seraient pas forcément formalisables du seul point de vue enseignant ? Par ailleurs, on peut s'interroger sur la véritable nature de la démonstration apportée. Grâce à la mise en place d'un indicateur pertinent, l'auteur parvient à montrer la relative efficacité des attentes ; de l'autre côté, il coupe court à toute possibilité de relation entre des pratiques ponctuelles, détachées du sens donné par les acteurs, et l'efficacité elle-même. De manière plus large, c'est tout le sens de la démarche propre à l'« ingénierie scolaire » qui se pose par là même. L'évaluation des résultats, la capacité à dégager des indicateurs, pour pertinentes qu'elles soient, ne peuvent jamais engendrer de « recettes ». Ceci dit, on peut espérer un effet critique salutaire de la recherche : elle met à mal un présupposé partagé par beaucoup d'enseignants qui confondent souvent sévérité et exigence professionnelle, et font des mauvaises notes un gage d'efficacité.

Anne BARRÈRE  
IUFM du Nord-Pas-de-Calais

127

LENOIR Yves, LAFOREST Mario (dir.) (1996). – *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Constats, impacts et conséquences*. Sherbrooke (Ca) : Éditions du CRP, 256 p.

Voici un livre qui avant même toute lecture ne peut que surprendre un lecteur français. Qu'il soit consacré tout un travail à la bureaucratisation de la recherche en éducation implique de fait, que la dite recherche soit suffisamment ample et connue pour qu'elle se bureaucratise (éventuellement) ! On n'imagine rien de comparable en France où, si la recherche en éducation existe sans doute, on n'en connaît ni l'importance ni les contours. D'ailleurs, si notre livre associe quelques auteurs français à une majorité de québécois, il est significatif qu'aucun des premiers n'appartienne au champ de l'éducation, mais plutôt à celui des sciences sociales. Quant à la vigueur

de la recherche québécoise il n'est qu'à consulter les documents du prochain congrès (mai 1998) de la société canadienne pour l'état de l'éducation qui regroupe par moins de dix associations : rien de comparable avec la situation émiettée de l'Hexagone.

Étudions l'ouvrage. Il s'agit de la réunion des principales interventions à un colloque de trois jours qui a eu lieu en mai 1995, à Chicoutimi, dans le cadre du 63<sup>e</sup> congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Trois parties organisent les dix-sept contributions qui sont autant de chapitres : « *Un regard sociologique sur la bureaucratisation de la recherche* » est suivi d'un ensemble d'articles regroupés autour du titre « *Les impacts des administrations universitaires et subventionnaires sur les orientations et le développement de la recherche en éducation et en sciences sociales* » ; enfin, la troisième partie s'intitule « *Le point de vue du chercheur face à la bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales* ». L'ouvrage se termine par une bibliographie synthétique commune à tous les textes. Il faut faire un sort particulier à l'introduction due aux deux directeurs ; en effet les vingt-quatre premières pages constituent une remarquable synthèse : de chaque chapitre d'abord (permettant de se reporter en connaissance de cause à ceux que le lecteur souhaite approfondir), mais aussi de la réflexion théorique qui anime tout l'ouvrage, en particulier des quatre usages du concept de bureaucratisation (p. 11-12). Rappelons les, tant ils seront organisateurs des contributions et des polémiques entre les auteurs. C'est le travail de Crozier qui sert de fil conducteur. L'auteur du « *Phénomène bureaucratique* » identifiait dès 1963, trois usages principaux du concept. « *Le premier usage, de niveau politique, renvoie au gouvernement par les bureaux, par un appareil d'état constitué de fonctionnaires nommés et non élus, organisés hiérarchiquement et dépendant d'une autorité souveraine. Ce premier sens implique un pouvoir totalitaire qui fait régner l'ordre et la loi. Le deuxième usage rejoint la signification que Weber allouait au concept : "La bureaucratisation, c'est la rationalisation de toutes activités collectives, qui se traduit entre autres par la concertation démesurée des unités de production et en général de toutes les organisations et le développement en leur sein d'un système de règles impersonnelles, tant pour la définition des fonctions et la répartition des responsabilités que pour l'aménagement des carrières."*

Enfin, le troisième usage s'identifie au sens commun et populaire du terme "il évoque la lenteur, la lourdeur, la routine, la complication des procédures, l'inadaptation des organisations "bureaucratiques" aux besoins qu'elles devraient satisfaire et les frustrations qu'éprouvent, de ce fait, leurs membres et leurs clients". »

Ces trois usages qui désignent des phénomènes différents sont d'autant plus malaisés à cerner que ceux-ci sont en rapport entre eux. Il le sont d'autant plus que le mot se charge d'un sens différent selon la situation de la personne qui observe le phénomène (est-elle partie prenante ou non du phénomène?), mais aussi selon la position hiérarchique et les fonctions qu'elle occupe.



« Mais il est un quatrième usage du concept qui mérite d'être pris en considération. Il s'agit de ce que Lapassade (1975) nomme "la bureaucratiation du monde", c'est-à-dire des formes nouvelles du contrôle social qui s'étend au sein des sociétés industrielles et qui envahit les différentes sphères de la vie en société. Dans cette perspective, plutôt que de porter de "crise(s)", au singulier ou au pluriel, pour qualifier les changements de diverses natures en cours, peut-être serait-il plus approprié de parler, comme le propose Touraine (1976), de "mutation sociale". »

La lecture exhaustive du livre provoque deux sentiments. Le premier est d'intérêt voire d'adhésion aux données nombreuses et aux analyses de chaque auteur. À ne lire qu'une contribution ou une autre, on se préserverait de la deuxième réaction, celle qui laisse perplexe devant le tableau présenté ou créé de la recherche.

Tout au long du livre, trois thèmes reviendront en permanence. La liberté de création du ou des chercheurs, vécue comme plus ou moins contrecarrée par les contrôles et les financements, voire les paperasseries des administrations ; deuxièmement, l'évaluation des recherches qui mobilise la réflexion dans les rapports entre la recherche et les commandes sociales, et enfin troisièmement l'évaluation par les pairs qui occupe plusieurs contributions.

Si les auteurs ne développent pas tous les mêmes arguments, en particulier l'opposition entre les points de vue des gestionnaires et ceux des universitaires (sociologues ou chercheurs en éducation) est très significative, pour autant le colloque et le livre semblent d'abord prendre pour évidence, quelques faits qui mériteraient des nuances, comme la baisse des crédits de recherche repérés surtout par rapport au nombre de chercheurs plus qu'à d'autres critères.

Mais collectivement les participants ne semblent pas vouloir vraiment aborder quelques questions simples : oui ou non le contrôle d'activité de fonctionnaires mêmes universitaires est-il légitime de la part de la société et de l'État ? Et si oui, quels en sont les meilleurs mécanismes et les contre-pouvoirs les plus fiables ? Oui ou non, une société a-t-elle le droit de demander à « ses » chercheurs d'étudier les problèmes qui préoccupent à tort ou à raison les citoyens, par ailleurs payeurs ? Et si oui, quelles procédures mettre en place pour assurer les liaisons entre commanditaires et prestataires ? Oui ou non, faut-il recruter des chercheurs ? Et si oui, qui peut décider lesquels et combien, qui peut et comment les recruter avec pertinence ?

Même si quelques auteurs s'en défendent heureusement<sup>1</sup>, le livre est placé dans le ciel d'une critique de surplomb : à jadis, le bon temps, de l'argent et de la liberté

1 - Exemple page 85 : « Alors que la recherche universitaire était un lieu de réflexion et de critique (sans prétendre que la situation passée était idéale), elle est devenue un lieu de prestige et de pouvoir en s'imposant comme critère exclusif de promotion et de confirmation de statut dans l'université. » C'est oublier que les études récentes d'histoire et de sociologie des sciences ont montré la même chose au temps de... Pasteur !

créatrice<sup>2</sup> (on trouverait des nostalgies de la situation des artistes anciens, non pas ceux qui préservent leur liberté au prix de leur misère éventuelle, mais celle des pensionnés), à aujourd'hui, les effets pervers de la modernité, notamment technocratique. C'est faire bon marché du temps des mandarins, de l'exploitation des assistants et des thésards; et si aujourd'hui ce sont les gens en place, les nantis donc, qui décident de ceux à accueillir dans la carrière, de ceux aussi que l'on refuse, comment préserver les intérêts des plus jeunes, ceux qui concourent pour les postes à pourvoir, si l'on maintient le principe de la cooptation?

Si comme l'écrit P. Ansart (p. 233) dans la conclusion, « *l'irritation des chercheurs n'est donc pas un effet de leur goût de liberté, mais bien l'effet d'une contradiction objective entre deux obligations, celle de maintenir leur créativité qui exige l'indépendance et celle de répondre aux contrôles des organismes de gestion des fonds publics* », la question que l'on est alors en droit de se poser est bien celle de se demander comment les chercheurs rompus à l'exercice de la raison distanciée des faits sociaux, perdent-ils leurs compétences quand ils sont concernés? Car enfin, même pris dans des contradictions (comme les autres salariés!), des universitaires peuvent-ils se contenter de réponses irritées? Peuvent-ils enfin percevoir l'arrogance qu'il y a à affirmer que la créativité serait davantage leur apanage que celui d'autres professions?

Les Sciences humaines n'ont pas trouvé une place stable dans les sociétés contemporaines; elles se laissent imposer des règles et des contraintes souvent issues des sciences de la nature en regrettant sans doute, mais sans comprendre vraiment qu'elles participent à leurs chaînes, soit par soumission, soit par insuffisance. Ce n'est pas tant, encore aujourd'hui, la bureaucratization qui est l'ennemie, que la sous-administration et la sous-palitisation des milieux universitaires et de recherches. Les sociétés occidentales à leur tour, sont incapables d'avoir des projets et des politiques claires envers les Sciences humaines tant il faudrait sans doute que les chercheurs et les gestionnaires acceptent le débat permanent sur « l'étrange nature des savoirs » des Sciences humaines, bref qu'une politique de recherche, ici, ne peut faire l'économie d'un débat épistémologique constant, ce qu'oublie fâcheusement notre ouvrage. Les Sciences humaines sont tolérées et utilisées; à elles aussi donc de se justifier en service et en vérité.

Jacky BEILLEROT  
Université Paris-X-Nanterre

---

2 - Page 47 : A. Caillé expose très clairement sa nostalgie du temps de ses études; et peut-être que l'antique solitude du thésard demeure l'horizon de nombre des participants.

TERRAL Henri (1997). – *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*. Paris : PUF, 217 p.

Utilisant une approche à la fois sociologique et historique, l'auteur se propose de saisir l'évolution, au cours des cinquante dernières années, de l'enseignement primaire et secondaire français en tant que métier ou « profession », ainsi que des représentations et des savoirs qui, tour à tour, ont prétendu asseoir la professionnalité enseignante.

Le livre a du souffle : il couvre une période historique riche en développements en matière de politiques éducatives, notamment ce long mais obstiné combat pour l'ouverture du système éducatif et la démocratisation de l'école primaire-secondaire française ; il traite aussi des institutions et dispositifs de formation des maîtres (les CPR, ENNA et ENI rénovées) et de leur évolution depuis la fin de la seconde guerre mondiale, avec une appréciation positive des développements dans les ENNA (« il convient de reconnaître dans ces mêmes ENNA le lieu d'une expérience essentielle de la formation des maîtres » (p. 66)) ; il discute enfin des savoirs qui, par delà les savoirs disciplinaires, ont cherché à décrire, définir, soutenir, voire fonder une professionnalité enseignante adaptée aux nouvelles politiques éducatives et aux nouvelles caractéristiques des publics scolaires.

L'auteur utilise une abondante documentation par ailleurs diversifiée : documents ministériels, études et rapports qui ont marqué la période, la littérature pédagogique, didactique et de sciences de l'éducation, les écrits réflexifs sur l'évolution du champ de la formation des maîtres, etc.

Le livre, sans être de bout en bout polémique et sans soutenir une thèse explicite, comporte néanmoins des mises en perspectives et des jugements qui ne manqueront pas de susciter des débats. Cela m'a semblé particulièrement évident à la lecture du chapitre deux sur les savoirs de référence, encore que cela soit aussi présent ailleurs dans le livre.

131

La deuxième partie de l'ouvrage m'est apparue la plus intéressante et la plus riche, encore que l'ensemble du propos présente un intérêt certain dans sa visée même, intégrant dans une même analyse socio-historique la dimension politique ou systémique, la dimension institutionnelle et la dimension épistémologique des savoirs professionnels. Dans le second chapitre, le lecteur trouvera une analyse des différents savoirs mis de l'avant en formation des maîtres. Il est impossible de rendre compte, dans les limites qui me sont imparties, de l'ensemble des propos de l'auteur. A grands traits et au risque de caricaturer, voici ce que j'en retiens en ce qui a trait aux savoirs de référence :

– Malgré l'autonomisation de la psychologie et de la sociologie tout au long du siècle qui se termine, la philosophie se maintient comme discipline fondatrice, « tirant de son questionnement même sa légitimité pédagogique » (p. 88) ; cette discipline unifiée, rayonnante et souveraine « entend bien maintenir son hégémonie... Dépositaire, en quelque sorte, de la réflexion sur les valeurs et les fins, elle refuse d'abandonner sur ce territoire sa séculaire vigilance » (p. 159).

- La sociologie (critique) de l'éducation, malgré « une relative diffusion de bibliothèque dans les écoles normales » (p. 92), aurait peu pénétré la culture professionnelle des enseignants et sauf dans certains milieux de formation des adultes, n'aurait pas donné naissance à une véritable « sociopédagogie ».
- La psychologie de l'éducation se transformant en psychopédagogie et investissant divers territoires – l'inadaptation et l'échec scolaire, la formation des maîtres, la pédagogie pratique et les pédagogies spéciales – « semble atteindre par là même son âge d'or, gagnant en territoires investis ce qui est perdu en rigueur » (p. 125). Elle devient dès lors synonyme de pédagogie. Pour Henri Terral, la psychopédagogie est en définitive à la fois ce qui aurait pu être le noyau dur de la professionnalité enseignante et aussi un « mixte étrange... , un ensemble hétéroclite lancé autour du plan Langevin-Wallon, avec d'évidentes visées de justice sociale et de rééquilibrage social, expression affichée de la rectification scolaire, la psychopédagogie s'est incarnée sous des facettes si nombreuses qu'il devint très rapidement difficile de lui trouver un fil directeur ou une qualification principale : succès d'usage appelant toujours d'autres succès, jusqu'à vider le terme de toute intelligibilité, malgré les courageuses tentatives de définition et d'illustration d'un A. Léon ou plus tard, d'un G. Mialaret » (p. 160).
- Les sciences de l'éducation ont peu contribué à la construction d'une professionnalité enseignante; l'auteur d'ailleurs les expédie en quatre pages, comme si celles-ci, soucieuses de reconnaissance scientifique, tenaient à distance la formation des maîtres, mal vue en milieu universitaire, parce que « pédagogique » et « pratique » ou prescriptive.
- Les nouvelles arrivées, la didactique et les didactiques, sont impérialistes, dans leur institutionnalisation fondatrice, leur mise entre parenthèses des acquis de la recherche pédagogique, la recherche d'une autonomie théorique en tant que disciplines-carrefours comportant des concepts clés constituant une corps doctrinal (triangle didactique, contrat didactique, ingénierie didactique, objectif-obstacle, situation-problème (p. 147)), et une inscription dans l'ordinaire scolaire de sorte que « par un tour de passe-passe (fin des années 1970), la psychopédagogie tend à disparaître... au profit de la (psycho) didactique » (p. 151). Et l'auteur de poser la question suivante : « Dès lors, ce qui s'est voulu une sorte de refondation théorique, le projet didacticien, va-t-il rencontrer les mêmes avatars que la réflexion psychopédagogique d'après guerre? Un usage de moins en moins rigoureux du terme atteste son succès, en même temps qu'il le vide de sa substance, c'est-à-dire sa visée réformatrice » (p. 157).
- Si la psychopédagogie appartient à la culture de l'école primaire et des écoles normales, la didactique procède d'une centration sur les savoirs typique des ordres secondaire et universitaire.

Terral conclut ce deuxième chapitre sur les savoirs de référence en estimant nécessaires pour la formation professionnelle des maîtres les savoirs suivants (outre les savoirs disciplinaires) : 1) des savoirs sur les fins de l'éducation ; 2) des savoirs produits de l'étude objective (scientifique) du fait scolaire ; 3) des savoirs qui sauraient faire le lien, par l'analyse et la synthèse, entre les divers éléments de la réalité sco-

laire et sociale ; ces savoirs peuvent être de « culture générale » ou « pédagogiques » au sens Durkheimien du terme, « espace intermédiaire entre la « science » et l'« art »... , mais aussi théorie de la pratique et pratique de la théorie ; non pas miroir de l'un en l'autre simplement, mais incessante reprise, redéfinition, réappropriation d'un « métier conçu comme travail critique sur soi et sur le monde » (p. 162). Conclusion générale qui m'a semblé compatible avec la typologie de Meirieu (axiologie, science et instrumentation).

Dans le troisième chapitre, l'auteur relate l'évolution des problématiques et des politiques de formation des maîtres en France de la fin des années soixante à la mise sur pied des IUFM à la fin des années quatre-vingt, pour conclure sur une note sceptique quant à la professionnalisation et à l'unification de la fonction enseignante en France.

On le voit à ce qui précède, l'analyse est ample et menée d'une plume fort bien documentée, alerte et provocante. Cependant, l'auteur aurait gagné à mieux situer son propos dans le cadre d'une sociologie des champs de savoirs qui sont à la fois scientifiques et professionnels, et de leur institutionnalisation. Il aurait été approprié, me semble-t-il, de distinguer la production des savoirs et la constitution des champs scientifiques, de leur traduction dans des champs de formation professionnelle, de leur inscription dans des politiques et des pratiques scolaires, de leur contribution à une culture professionnelle commune et partagée par des enseignants du primaire et du secondaire, de leur reconnaissance sociale et donc ultimement de leur légitimité dans la société. Les usages d'un savoir sont une chose, sa valeur et son inscription dans un projet de construction scientifique renvoient à d'autres dimensions, distinctes et spécifiques.

Toutes ces dimensions affleurent dans l'analyse de l'auteur, mais aucune n'est véritablement traitée de manière distincte et systématique. On se promène de l'une à l'autre. Par exemple, la sociologie critique de l'éducation est perçue comme pénétrant peu l'univers des représentations et des pratiques enseignantes, et pour l'auteur, implicitement, cela pose problème ; par ailleurs, la pénétration de la psychopédagogie dans divers territoires et la multiplication de ses usages seraient responsables de son peu de rigueur, l'auteur craignant au surcroît que la même chose adienne bientôt à la didactique. Tout se passe comme si, d'une part, les savoirs scientifiques conserveraient leur rigueur en demeurant étrangers à la pratique professionnelle des enseignants et, d'autre part, perdraient cette même rigueur en devenant pertinents et utiles. On est ici dans une problématique de traduction des savoirs et de leur transformation lorsque s'opère le passage d'une logique scientifique à une logique professionnelle ou pratique. Je crois que l'auteur aurait eu intérêt à esquisser son point de vue sur cette problématique, afin de mieux asseoir ses jugements.

À tout mêler, on donne à penser que le champ pédagogique-didactique n'est qu'un éternel recommencement, sans aucune cumulativité ou même de souci pour cela, tiraillé entre une diversité de projets scientifiques qui s'excommunient les uns les autres, et qui tous inévitablement se cassent les dents sur le récif des contraintes poli-

tiques et des pratiques professionnelles instituées, le tout (re) confirmant sans cesse le scepticisme des praticiens, des disciplinaires purs et durs et de ceux parmi eux qui deviennent des acteurs politiques... Peut-être y a-t-il quelque fondement à pareille image, mais ne peut-on aussi analyser l'évolution des cinquante dernières années, au delà des oppositions et pourquoi pas, grâce à elles, en terme d'hybridation des savoirs issus de diverses disciplines ou champs d'études, et de leur contribution à l'émergence d'une analyse à la fois rigoureuse et pertinente des pratiques et des politiques, ainsi que de méthodologies d'intervention de nature à non seulement rendre compte de ce qui est, mais aussi contribuer à son évolution et sa transformation. À cela, la pédagogie/didactique ne saurait renoncer sans se nier elle-même; il ne peut non plus y avoir de professionnalité enseignante qui ne soit fondée sur cette centration sur l'acte d'enseigner et sur les savoirs qu'il mobilise, met en circulation et produit tout à la fois.

Claude LESSARD  
Université de Montréal

## BRÈVES

DONNAY Jean, ROMAINVILLE Marc (éds.) (1996) – *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boeck, 155 pages.

134

Si cette question semblait choquante il y a vingt ans, elle commence aujourd'hui à être un peu moins saugrenue. L'idée d'une formation des enseignants du supérieur, en début et en cours de carrière, devient une réalité à cause de deux phénomènes : d'une part, la séparation de plus en plus grande entre les deux missions d'enseignement et de recherche, et, d'autre part, par l'augmentation et la diversification des publics étudiants.

Ce livre, coordonné par deux collègues belges, rend compte d'un symposium organisé par le REF et rassemble sept contributions qui tentent de poser les bases d'une formation pédagogique des enseignants du supérieur.

L'état des lieux est d'abord dressé par B. Galinon-Mélénez : l'université est coincée entre des contraintes d'entrée, les nouveaux publics, et des contraintes de sortie, la demande de formation des entreprises. Ce tableau est complété par une analyse de J.-P. Kesteman qui s'interroge, à partir de l'université québécoise, sur le type d'université qui s'amorce et pour laquelle il faudra former des professeurs

Les trois contributions suivantes tentent de poser quelques principes pour élaborer cette formation. Pour J. Donnay et M. Romainville, la pédagogie universitaire ne sera acceptée qu'à trois conditions : celle-ci doit être une aide, un outil ; elle doit rester sous le contrôle de l'enseignant, celui-ci étant « le seul maître à bord » ; elle doit enfin porter des théories implicites des enseignants sur l'apprentissage pour se construire en tant que formation.

A. Dreyfus s'interroge sur le moment le plus opportun pour cette formation, et penche plutôt, au regard de la prééminence de la recherche dans les premières années de la carrière, pour une formation continue.

J.-M. De Ketele propose une typologie très éclairante de différents « scénarios » de formation pédagogique. Celle-ci va de la formation la plus informelle, par la valorisation d'expériences pédagogiques novatrices, au scénario le plus institutionnel, où la formation pédagogique est obligatoire. Toute la question est de savoir ce qui peut motiver un universitaire à se former, et ce qui pousse une université à mettre en place une telle formation.

Les deux derniers chapitres illustrent, en quelque sorte, cette typologie. A. Bireaud analyse le cas de la France et la politique « timide, hésitante et controversée » qui a abouti à la mise en place des CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur). La création du monitorat a eu le mérite d'introduire en France l'idée d'une formation à l'enseignement. Mais ces quelques années de fonctionnement font apparaître des limites importantes. D'abord, elle se situe au plus mauvais moment de la carrière, quand les moniteurs sont préoccupés par leur thèse et ne sont pas assurés d'être recrutés. Ensuite, « cette formation n'en est pas une », ce n'est qu'une sensibilisation à certains problèmes de l'enseignement. Enfin, il n'y a pas de formation pédagogique continue en France.

Le dernier chapitre présente une enquête menée à l'Université de Montréal (J.-G. Blais, M. Laurier, M. Lévesque, G. Pelletier et J.-M. Van der Maren). Il s'agissait de savoir comment les universitaires se sentent soutenus dans leurs activités pédagogiques. Les supports à l'enseignement sont de natures diverses : rencontre avec des collègues, participation à des ateliers ou à des journées pédagogiques, remise de documents pédagogiques. Ces supports sont appréciés de façon différenciée selon les unités d'appartenance, l'âge, etc. Les résultats de cette enquête permettent de cibler plus précisément les besoins en formation initiale et continue. Plus largement, on peut mesurer deux conditions au développement d'une réflexion pédagogique : les relations dans les équipes d'enseignants, et la volonté politique de l'institution.

Ce livre, clair et précis, fait le point sur les recherches et les expériences en cours en Belgique et au Québec, et a le mérite d'introduire le lecteur francophone à la littérature anglo-saxonne qui a travaillé sur ces questions depuis des décennies.

À l'heure où l'on s'interroge, en France, sur la nécessité de revaloriser les activités pédagogiques des enseignants-chercheurs, voire de les évaluer, ce livre passe les bases des formations passibles dans ce domaine. L'expérience de nos collègues

belges et québécois peut nous aider. Plusieurs constats peuvent servir de base de réflexion et d'action : la nécessité de revalorisation des activités d'enseignement dans les carrières, l'articulation entre la formation initiale et la formation continue, la prise en compte de la formation « sur le terrain », la place des équipes pédagogiques, l'implication des établissements, etc.

Espérons que ces contributions serviront à la mise en place d'une politique de formation « éclairée » dans ce domaine...

Marie-Françoise FAVE-BONNET  
Université Paris X- Nanterre

### NOUS AVONS REÇU

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques (1997). – *Mots clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Université, 193 p.

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques (1997). – *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.

AUDUC Jean-Louis (1997). – *L'école en France. De la maternelle à l'université*. Paris : Nathan, 159 p.

BEHRENS Matthis (1996). – *La Télématicque à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Neufchâtel : INRDP, 262 p.

BERNARD Françoise, SIMONET Renée (1997). – *Le parcours et le projet. Quel fil d'Ariane? La méthode Autographie-Projets de vie*. Paris : Éd. d'organisation, 175 p.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel (1997). – *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 276 p.

CHARLES C.-M. (1997). – *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck Université, 349 p.

FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique, MATHY Philippe (1997). – *Nos savoirs sur les savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 169 p.

FOURNET M., BEDIN V., SANCHOU P. (1997). – *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels. Un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue*. Rapport d'étude. Université de Toulouse-Le Mirail. Service de la formation continue, 105 p. (multigraphié).



- GARCIA Jean-François (1997). – *Jacotot*. Paris : PUF, 127 p., Coll. Pédagogues & Pédagogies.
- GARNIER Pascale (1997). – *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : PUF, 220 p.
- HESS Rémi (1997). – *Des Sciences de l'Éducation*. Paris : Anthropos, 112 p.
- IRD (1966). – *Des utopies à construire – Hommage à Jacques-André Tschoumy*. Neufchâtel, 185 p.
- LAVEAULT Dany, GRÉGOIRE Jacques (1997). – *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université, 336 p.
- LE ROUX Anne (1997). – *Didactique de la géographie*. Caen : IUFM et Presses universitaires de Caen, 263 p.
- LESTAGE Anick, BELMAS Pierre (1997). – *Réseaux de projets et réussite scolaire*. Paris : Nathan, 95 p.
- MATHY Philippe (1997). – *Donner du sens aux cours de sciences. Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 206 p.
- MATTHEY Marinette (dir.) (1997). – *Les langues et leurs images*. Neufchâtel : IRDP, 325 p.
- MEURIS Georges, De Cock Geneviève (éds) (1997). – *Éducation comporée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 160 p.
- MORISSETTE Dominique (1996). – *Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens*. Bruxelles : De Boeck Université, 130 p.
- PASTIAUX Georgette et Jean (1997). – *Précis de pédagogie*. Paris : Nathan, 159 p.
- PIAGET Jean (1997). – *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos, 186 p.
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette (1997). – *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 321 p.
- RIBIÈRE-RAVERLAT Jacquotte (1997). – *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF, 207 p.
- VANISCOTTE Francine (1997). – *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris et Toulouse : INRP et IUFM, 351 p.
- VERCOUTER Annie (1997). – *À l'école au Japon*. Paris : PUF, 217 p.
- WEISSER Marc (1997). – *Pour une pédagogie de l'ouverture. Approche sémiotique de l'acte d'apprendre*. Paris : PUF, 146 p.
- ZAGEFKA Polymnia (1997). – *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Fontenay : ENS Éditions, 191 p.
- PERRRENOUD Philippe (1997). – *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF, 125 p.
- DELAIRE Guy (1997). – *La vie scolaire. Principes et pratiques*. Paris : Nathan, 174 p.
- ROBERT André D., BOUILLAGUET Annick (1997). – *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 127 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

#### LE TNTEE (THEMATIC NETWORK IN TEACHER EDUCATION IN EUROPE)

##### LE RÉSEAU THÉMATIQUE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EUROPE

Le TNTEE est le seul réseau thématique d'action retenu et financé par la Commission européenne sur la formation des enseignants. Il a démarré en 1996-1997. C'est le plus important des 33 réseaux existant sur différents thèmes.

Le projet du TNTEE est de mettre en place un forum transnational, plurilingue et flexible pour l'étude, l'analyse et le développement de liens entre les universités, les autres institutions de formation d'enseignants et les établissements scolaires. Actuellement le TNTEE comprend environ 300 institutions participantes qui proviennent de tous les pays de la Communauté européenne, d'Islande, de Norvège, de Suisse, d'Europe de l'Est, du Canada et des États-Unis. Il est soutenu par un nombre important d'associations de chercheurs et d'enseignants, dont le Groupe de Compostelle des Universités en Europe, les Associations Nationales de Recherche en Éducation en Allemagne, en Angleterre et le Réseau de Sciences de l'éducation aux Pays-Bas, l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques en France, la Fédération Nationale des Enseignants en Italie.

L'objectif du TNTEE est de créer une structure permanente et souple susceptible de stimuler et d'améliorer la coopération et le partage d'information afin d'accentuer les dimensions européennes dans la formation. Cette structure est démocratique et s'élabore à partir de la base. Le TNTEE vise à établir un forum pour la diffusion des idées, des rapports, des projets et de toutes autres formes de coopération via Internet sous la forme d'un site (« website ») plurilingue qui se développe en permanence par des groupes de discussion, des conférences, l'ajout de nouveaux langages, etc. L'utilisation des technologies nouvelles pour faciliter la communication et l'échange d'idées et de résultats est un des objectifs clés du TNTEE. Les auteurs du projet initial et les adhérents pensent que, dès maintenant et à l'avenir, la coopération transnationale repose sur l'utilisation de la télématique et d'autres formes de technologie

d'information aptes à augmenter l'efficacité et à réduire les coûts. À cet égard, le TNTTE fournit aussi un cas permettant d'évaluer la portée et les limites des applications de la technologie à la diffusion d'informations à l'intérieur des États membres. Dans les six premiers mois de l'année 1997, le site Internet du TNTTE a eu plus de 4 000 visiteurs. Un Bulletin, le *Newsletter*, est également publié.

Le TNTTE comprend six sous-réseaux initiaux auxquels s'en est ajouté un septième en septembre 1997 :

- *Culture et politiques dans la formation professionnelle des enseignants et des formateurs.*

Responsables : Martin Lawn, RU ; Luisa Santelli-Beccegato, Italie ; Théodore Sander, Allemagne.

- *Développement de stratégies innovantes de coopération entre les institutions de formation d'enseignants, les établissements scolaires et les services éducatifs.*

Responsables : José Manuel Vez, Espagne ; Joan Stephenson, RU ; Victor Trindade, Portugal.

- *Promouvoir l'éducation permanente dans et par la formation des enseignants.*

Responsable : Gareth Harvard, RU.

- *La formation des enseignants comme puissant environnement d'apprentissage – changer la culture d'apprentissage dans la formation des enseignants.*

Responsable : Friedrich Buchberger, Autriche.

- *À la recherche d'un lien manquant – les didactiques des disciplines comme sciences de la profession enseignante ?*

Responsables : Pertti Kansanen, Finlande ; Helmut Seel, Autriche.

- *Développer une « pratique réfléchie » du métier d'enseignant et de la formation par des partenariats entre chercheurs et praticiens.*

Responsables : Danielle Zay, France ; Christopher Day, RU.

- *Éducation interculturelle en formation des enseignants (InterETE : Inter-cultural Education within Teacher Education)*

Responsables : John Willumsen, Danemark ; Yvette de Brandt, Belgique ; Manfred Bayer, Allemagne.

Trois institutions françaises sont responsables de projets au sein du sous-réseau F : l'IUFM de Bretagne, l'IUFM de l'Académie de Créteil et l'Université Charles de Gaulle-Lille 3.

La création d'autres sous-réseaux est prévue ainsi qu'un élargissement du comité de pilotage prenant en compte la croissance du réseau. En outre, Le TNTTE a été activement impliqué dans un projet signé par les représentants ministériels des pays de la Communauté européenne en réponse à l'appel d'offres sur les Multimedia (EU Net).

Le responsable du TNTTE est le professeur Daniel Kallos de l'Université d'Umea en Suède. Il est assisté par un comité de pilotage composé du premier coordinateur de chaque sous-réseau.

Un symposium, deux sessions, une réception et plusieurs réunions de sous-réseaux ont eu lieu à l'ECER 97 (European Conference on Educational Research), colloque

de l'EERA (European Educational Research Association/Association européenne de recherche en éducation) à Francfort en septembre 1997. Le contenu du symposium, « *New Flexibilities in Teacher Education* » peut être consulté sur le site Internet.

Tous renseignements sur le TNTEE, les institutions portenaires, les projets existants et en prévision, les conditions d'adhésion peuvent être obtenus sur le site Internet du TNTEE dont l'adresse est : <http://tntee.umu.se> ou auprès du coordinateur : Daniel Kallos E. mail : [daniel.kallos@educ.umu.se](mailto:daniel.kallos@educ.umu.se)

Téléphone : + 46 90786 67 65 – Télécopie : + 46 90786 66 93

Pedagogiska institutionen, Umea universitet, S-901 87 Umea. Suède

Danielle Zay  
Université Charles de Gaulle-Lille III

## LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : DES CLÉS POUR LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE EN PREMIER CYCLE ?

Symposium ITEM-Sup (Intégration des technologies modernes dans l'enseignement supérieur), 17-19 septembre 1997 à l'Université Louis Pasteur (Strasbourg I).

L'originalité d'ITEM-Sup est d'être une fédération d'associations ayant toutes pour objectif le développement des nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur : ARAS (Association des responsables audiovisuel dans l'enseignement supérieur), ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur), FADBEN (Fédération des associations de documentalistes et bibliothécaires de l'Éducation nationale), EPI (Enseignement public et informatique), associations d'enseignants de langues, d'histoire, etc.

L'intérêt de ce symposium, qui a rassemblé une centaine de participants, est qu'il a permis à la fois une réflexion sur le développement des nouvelles technologies dans le supérieur, et une information très riche sur les expérimentations actuelles qui vont, dans les années à venir, se développer et changer considérablement les enseignements à l'Université.

L'état des lieux de la première demi-journée a fait le point sur les premiers cycles : échecs et réussites selon les filières, l'origine des bacheliers, etc. ; difficultés du « métier d'étudiant » ; attitudes des enseignants-chercheurs vis-à-vis des premiers cycles. Les nouvelles technologies doivent s'intégrer à des environnements, des publics et à des pratiques pédagogiques très divers, qui ne sont généralement pas ouverts à l'innovation. La réflexion s'est poursuivie lors de la table ronde clôturant le symposium par un débat sur l'avenir : « *Formation des enseignants-chercheurs, perspectives pédagogiques et projets d'établissement* ».

Les expérimentations actuelles, sous forme de communications ou de démonstrations, ont été présentées pendant une journée et demie : serveur TELESUP pour l'enseignement à distance, formations à la méthodologie documentaire, expériences d'auto-formation, Amphis de la Cinquième, logiciels d'enseignement de chimie, d'informatique, utilisation de l'image de synthèse en biologie, CD-Roms en biologie, en littérature, apprentissage des langues avec nouvelles technologies, etc., pour n'en citer que quelques-unes.

Les nouvelles technologies sont, pour certaines, en phase de généralisation. Ce symposium aura eu le mérite de montrer la variété des possibles dans l'enseignement supérieur.

On pourra se procurer les actes de ce colloque en décembre 1997 auprès de Michèle Kirch, Département des sciences de l'éducation, Université Louis Pasteur : fax : 03 88 52 80 95 ou mkirch@chimie. u-strasbg. fr

Marie-Françoise Fave-Bonnet  
Université Paris X Nanterre

## **STRATÉGIES ET MÉDIAS PÉDAGOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

15<sup>e</sup> colloque de l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire), 6-10 juillet 1997, Université de Liège (Belgique).

142

Comme tous les colloques de l'AIPU, l'objectif était de faire le point sur les pratiques et l'analyse de ces pratiques en pédagogie universitaire. Ce colloque a rassemblé environ deux cents participants du monde francophone (avec une forte représentation belge et québécoise) autour de deux séances plénières, de soixante communications et d'une vingtaine de posters et de démonstrations.

Il est difficile de rendre compte de ces multiples communications qui ont eu lieu en parallèle. Les thèmes abordés sont pourtant révélateurs de ce qui préoccupe chercheurs et praticiens dans ce domaine aujourd'hui : grands auditoires, auto-formation, apprentissage à distance, apprentissage collaboratif, évaluation et auto-évaluation, résolution de problèmes, styles d'enseignement et d'apprentissage.

Les thèmes des communications laissent entrevoir les trois questions essentielles qui se posent aujourd'hui. D'une part, comment mieux gérer la situation de certaines filières (comment enseigner en amphithéâtre, ou comment mieux évaluer, par exemples). D'autre part, comment mieux connaître la façon dont les étudiants apprennent, c'est-à-dire développer des recherches sur la spécificité des apprentissages dans le supérieur. Et enfin, comment adapter les enseignements aux nouvelles technologies.



Ce type de rencontre a le mérite de faire connaître ce qui se fait ailleurs. Certaines équipes, certaines universités et certains pays ont fait des avancées notables, tant sur le plan de la recherche dans ce domaine que sur les pratiques novatrices. Pourtant, un point commun se dégage de toutes ces communications : rien ne peut se faire sans un projet des universités ou des ministères concernés. Question essentielle pour comprendre les disparités entre les pays et les universités, mais aussi pour travailler au développement de recherches et d'actions sur les enseignements à l'Université.

Marie-Françoise Fave-Bonnet  
Université Paris X Nanterre

## PROCHAINES RENCONTRES

### FORMATION À LA MÉDIATION ET L'ENSEIGNEMENT.

#### ENJEUX, POLITIQUES, ACTEURS

XX<sup>e</sup> journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles qui se dérouleront au Centre Jean Franco à Chamonix du 23 au 27 mars 1998.

Contact : D. Raichvarg, GHDSO, Bât. 407 - Université Paris Sud, F - 91405 Orsay Cedex.

### 4<sup>E</sup> 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.

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

143

## L'HISTOIRE ET L'AVENIR DE L'ÉDUCATION COMPARÉE EN LANGUE FRANÇAISE EN EUROPE ET DANS LE MONDE

(Pour célébrer les 25 ans d'activité et commémorer le 150<sup>e</sup> anniversaire de la mort de Marc-Antoine Jullien.)

Congrès international organisé par l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée) les 27, 28, 29 mai 1998 au Carré des Sciences, 1 rue Descartes, 75005 Paris.

**Renseignements :** CIEP, Secrétariat de l'AFEC, 1 avenue Léon Journault, 92311 Sèvres Cedex. Tél. : 01.45.07.60.12 – Fax : 01.45.07.60.01.

## SAVOIRS, RAPPORT AUX SAVOIRS, PROFESSIONNALISATION

VI<sup>e</sup> rencontre internationale du REF (Réseau international de recherche en éducation et en formation) organisée à Toulouse les 27, 28 et 29 octobre 1998. Le 26 octobre 1998 sera consacré à un symposium.

**Contact :** M. Cl. Davisis, ENFA, BP 87 – 31325 Castanet-Tolosà.

### IUFM ACTUALITÉS

## SUR LES RELATIONS DE L'IUFM AVEC LES CORPS D'INSPECTION

*Yves Chevillard, président du Conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM d'Aix-Marseille, a proposé, lors de la séance du 30 juin 1997 de ce conseil, une réflexion sur les relations de l'IUFM avec les corps d'inspection. Il a introduit la discussion (qui a continué en janvier 1998) par une intervention dont il a aimablement accepté qu'elle figure dans la rubrique « IUFM Actualités », ce dont la revue le remercie.*

Il y a en effet dans ce domaine des relations avec les corps d'inspection, et pas seulement certainement à l'IUFM d'Aix-Marseille, « un sujet de préoccupation qui n'a pas reçu, à ce jour, toute l'attention qu'il mérite. Instituts universitaires de formation professionnelle, les IUFM doivent pouvoir établir avec les professions auxquelles ils préparent les rapports différenciés et maîtrisés appelés par leur triple mission de conception, de réalisation, de validation des formations dont la responsabilité leur est confiée par l'État. Dans cette perspective, les relations avec les corps d'inspection de l'Éducation nationale revêtent une importance cruciale, et il ne paraît guère approprié d'abandonner la tâche de les concevoir, de les organiser et de les gérer à l'inspiration, au savoir-faire et aux ressources des seuls responsables directement concernés. Prélude à une réflexion collective aujourd'hui indispensable, cette note a donc pour objet d'explicitier quelques-uns des principes dont le respect paraît de nature à rétablir la communication recherchée entre l'IUFM et ses partenaires. Pour ne pas compliquer l'exposé, on ne se réfère ci-après, pour l'essentiel, qu'à la formation des professeurs du second degré.



1. Prévue dans l'article 17 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (voir *in fine*), la création des IUFM concrétise et impulse un *changement historique profond* dans la formation des professeurs du second degré. Jusqu'en 1990, en effet, la formation professionnelle initiale des professeurs est assurée par l'employeur, qui est ici une administration d'État. Cette formation a lieu dans des centres de formation prévus à cet effet, les Centres pédagogiques régionaux (CPR), où il revient aux inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) de concevoir, de réaliser, de valider la formation des professeurs stagiaires. À partir de 1991, la création des IUFM met fin au système de la formation par l'employeur, pour au moins certaines catégories d'agents (professeurs, CEP, etc.). En particulier, cette formation cesse d'être confiée aux corps d'inspection pour être confiée à l'Université dans le cadre d'instituts spécialisés créés expressément, les IUFM.

2. Les IUFM doivent mettre en place, non pas une, mais deux années de formation. L'année de préparation au concours, qui était auparavant l'affaire des universités, devient la *première année* de formation à l'IUFM, et, de ce fait, se « professionnalise ». L'année dite anciennement « de stage » devient la *deuxième année* de formation à l'IUFM, et, en sens inverse, « s'universitarise ». Là où, antérieurement, on trouvait d'un côté les universités, de l'autre les inspections pédagogiques régionales, on trouve maintenant l'IUFM, qui doit *penser ensemble et faire exister d'un même mouvement* les deux années de formation professionnelle initiale.

3. Le schéma précédent n'a toutefois été mis en œuvre de manière uniforme et complète ni à l'échelon national (dans les différents IUFM) ni à l'échelon académique (dans les différentes filières de formation d'un même IUFM). De fait, soit qu'ils n'aient pas compris clairement la volonté du législateur, soit qu'ils aient feint de la méconnaître parce qu'ils ne se résignaient pas à une évolution qui amputait leur territoire traditionnel, certains universitaires, d'un côté, certains IPR, de l'autre, ont pu en effet souhaiter que les IUFM ne soient guère plus que des entités administratives *sous-traitant les formations* dont l'organisation leur est pourtant confiée. Ici ou là ce combat d'arrière-garde se poursuit, favorisé parfois, au sein même des IUFM, par l'irrésolution de certains responsables qui ne parviennent qu'incomplètement à penser l'état de choses radicalement neuf créé par la loi.

4. Il n'est pas de meilleur témoignage de ces pesanteurs de la pensée que le débat autour du nom d'élève par lequel on désigne celles et ceux qui viennent se former dans les IUFM. Alors que cette dénomination est traditionnelle dans les écoles de formation professionnelle (où l'on parle par exemple, selon le cas, d'élèves officiers, d'élèves ingénieurs, ou encore d'élèves secrétaires médicales), et qu'elle était naguère d'un usage courant dans les écoles normales (on y parlait d'élèves maîtres ou d'élèves instituteurs) ou encore dans les instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES), où l'on parlait très exactement d'élèves professeurs, voici tout à coup que, dans les IUFM, quelques-uns la rejettent, tandis que d'autres doutent et s'interrogent. Or, les motifs avoués ou identifiables de ce rejet d'une tradition dont

on semble ne plus comprendre les raisons d'être, apparaissent ou conceptuellement indigents, ou moralement indignes. Qu'il pourrait y avoir quiproquo à parler d'élèves des IUFM parce que le mot désigne par ailleurs les élèves des écoles, collèges et lycées est ainsi un argument d'une insigne faiblesse, qui cache mal des mobiles bien moins délicats. La première raison du refus du nom d'élève, en effet, c'est que, littéralement, *on ne le comprend plus*, qu'il s'agit là d'un signifiant qui a perdu son signifié – le concept d'élève – et n'a plus désormais qu'un référent – l'élève « empirique » de collège ou de lycée. La *contextualisation* du mot (phénomène qui fait par exemple que, beaucoup de gens, « docteur » signifie « médecin », et *cela seulement*) empêche ici sa juste *conceptualisation*. (Le mot renvoie génériquement à une certaine *position* au sein d'un certain type de *relation*, la relation *pédagogique*.)

L'âge ou le statut social sont ici sans pertinence : on peut avoir quarante ans, être fonctionnaire depuis quinze ans, être marié, avoir plusieurs enfants, et devenir élève de l'ENA.) La chose n'aurait sans doute aucun caractère de gravité si les IUFM formaient des officiers, des ingénieurs ou des secrétaires médicales. Mais les IUFM forment des professeurs, dont on peut difficilement admettre qu'ils n'aient pas *travaillé* le concept d'élève. Cette dernière remarque n'est nullement de pure forme : car l'indigence de la réflexion a ici des conséquences immédiates, et terribles. Le second motif qu'il faut bien évoquer, en effet, est le suivant : il ne faudrait pas nommer *élèves* les élèves de l'IUFM parce que cette appellation, du fait de sa référence aux élèves des écoles, des collèges et des lycées, aurait en elle-même quelque chose d'infériorisant, voire d'infamant – et que, d'ailleurs, les élèves de l'IUFM « ne sont plus des élèves », etc. Derrière le déficit conceptuel, on découvre – terrible loi d'airain – la plus froide péjoration : être élève, ce serait, *intrinsèquement, indépassablement, être tenu dans une position d'infériorité*. Indigne indignation : élève, ce serait mal ! Mais un autre mobile doit encore être relevé, non sans une véritable gêne. On ne sache pas que des élèves de l'X, de la rue d'Ulm ou de l'ENA aient jamais contesté ce nom d'élève par lequel, traditionnellement, on les désigne – et par lequel d'ailleurs ils se désignent eux-mêmes. Mieux, on sait que, de ces institutions de prestige, on devient l'élève *pour toujours*. (Un essayiste, lui-même « ancien élève », le notait jadis : on y entre une fois, on n'a jamais fini d'en sortir.) En quoi donc les IUFM se différencient-ils de ces Très Grandes Écoles ? Pourquoi, dès aujourd'hui, ne se proclame-t-on pas « ancien élève de l'IUFM de... » ? La réponse est connue de tous. L'humaine nature part à respecter les puissants et à s'irriter des petits et des faibles.

Dans un monde de valeurs sûres et rassurantes, les IUFM naissants sont en conséquence regardés par quelques-uns comme des institutions d'*antiprestige*, parteuses de mort symbolique. Faute de pouvoir leur échapper, il convient de s'en démarquer, en les dénigrant, en les calomniant, en les dénaturant – et par exemple en les vouant à n'être qu'un lieu où de jeunes *collègues* fréquentent d'autres *collègues*, où des *juniors* viennent tirer profit de l'expérience de quelques *seniors*. Il n'y a plus ici d'IUFM.

5. L'étrange, l'inquiétante novation consistant à abjurer le nom d'élève masque des novations radicales consubstantielles à la création des IUFM : tout se passe ainsi comme si l'on peinait à les assumer pleinement – sans parler de ceux qui, plus ou moins ouvertement, les combattent. En refusant le nom d'élève, on se prive d'une dénomination commune à l'ensemble des « usagers » de l'IUFM, qui s'applique aussi bien aux élèves professeurs qu'aux autres (élèves CPE, etc.), et, parmi les élèves professeurs, aussi bien aux élèves professeurs des écoles qu'aux élèves professeurs des lycées et collèges. Cette commune dénomination répond ainsi, au plan du lexique, à l'objectif de la loi : réunir en une même institution de formation initiale l'ensemble des professionnels de l'enseignement primaire et secondaire. Dans cette perspective, surtout, elle rassemble sous un même concept deux populations tenues jusqu'alors pour essentiellement distinctes : l'expression d'élève professeur s'applique en effet aussi bien aux élèves de première année qu'aux élèves de deuxième année. Pour l'IUFM, les premiers sont tout autant des élèves professeurs que les seconds. Là où l'employeur voit deux populations et, entre elles, une discontinuité fondamentale, l'IUFM doit voir – c'est là sa mission propre – une continuité, et une population unique, celle des élèves professeurs. De fait, l'usage des sigles PCL1 et PCL2 (ou PLC1 et PLC2) concrétise aujourd'hui, dans le jargon de l'institution, cette continuité novatrice. Mais il s'agit là, si l'on peut dire, de sigles abrégés : on n'oserait guère, je présume, désigner sans ambages les PCL1 comme des professeurs des collèges et des lycées, et, en toute rigueur, il conviendrait donc de parler d'EPCL1, d'EPE2, etc., ce que font d'ailleurs quelques personnes. Cela noté, parler d'élèves professeurs, c'est parler vraiment le langage du formateur, l'IUFM. À l'inverse, parler de professeurs stagiaires, c'est adopter le point de vue de l'employeur. Les deux dénominations sont évidemment légitimes. Mais chacune a son domaine de pertinence. Ce sont des élèves professeurs que l'IUFM forme (sur deux années), puis valide. L'employeur, lui, recrute puis – au bout d'une année – titularise des professeurs stagiaires. La nuance est à plusieurs égards décisive.

6. Confondre le statut d'élève de l'IUFM avec celui de fonctionnaire stagiaire de l'Éducation nationale, ce n'est pas seulement « oublier » les élèves de première année. C'est mettre en grand danger une autre novation essentielle : la création historique d'un autre rapport au métier de professeur, et donc, à terme, d'un autre métier de professeur. Non plus ce métier où, depuis toujours, on doit se contenter d'entrer par la simple pratique, aidés seulement par les rares conseils de quelques anciens – les « collègues » ; mais un métier que, désormais, on peut étudier, dans une école supérieure de formation professionnelle, l'IUFM, sous la direction de formateurs qui, dès lors, ne sont plus des collègues et ne peuvent plus l'être, avec lesquels on entre dans une relation forcément asymétrique, qui ne ressemble à aucune autre, et que l'on nomme classiquement – de manière étymologiquement inadéquate, il est vrai – la relation pédagogique. Dans un IUFM, ainsi, la relation pédagogique prévaut sur toute autre relation, qu'elle abolit momentanément – de la même façon que, dans une salle de classe, au collège ou au lycée, s'abolit l'éventuelle relation de parent à enfant qui, si elle persistait une fois passé le seuil de la classe, mettrait en danger la

relation pédagogique entre le parent-professeur et l'enfant-élève. Il en résulte notamment qu'un professeur du second degré recruté comme formateur par l'IUFM ne doit pas voir devant lui, le cas échéant, des professeurs stagiaires (qui, par suite, seraient ses collègues, selon la relation légitime dans la hiérarchie de l'employeur), mais bien des élèves de l'IUFM, dont il est le formateur, et non le pair, et sur lesquels il exerce pour cela, et pour cela seulement, une autorité pédagogique. De la même façon, un IPR ou un chef d'établissement intervenant comme formateur pour le compte de l'IUFM doivent demeurer strictement à l'intérieur de la relation pédagogique dans laquelle l'IUFM situe leur intervention. Dans leurs rapports avec les élèves de l'IUFM, ils ne sauraient en aucune façon se prévaloir d'une hiérarchie étrangère à l'IUFM, lequel n'est pas l'employeur de ses élèves, mais leur formateur. L'inverse est, bien sûr, tout aussi vrai. Le formateur agissant au nom de l'IUFM a une autorité pédagogique sur l'élève professeur, et ce dernier ne peut donc, de sa propre initiative, en se prévalant par exemple de son statut éventuel de professeur stagiaire, décider d'ignorer tel ou tel élément de la formation : comme il en va en toute relation pédagogique, il est tenu dans tous les cas de le considérer, de le prendre en compte, de l'étudier. Mais le même formateur ne saurait en aucun cas le contraindre en tant que professeur stagiaire – position où il n'est assujéti qu'à ses supérieurs hiérarchiques agissant en tant que tels.

7. La création des IUFM est créatrice sur un autre point, fort sensible : elle modifie la notion même de compétence en matière de formation des professeurs. La vieille opposition entre compétence scientifique et compétence pédagogique, qui répondait à la distance institutionnelle séparant préparation au concours (à l'université) et stage de formation (chez l'employeur), se trouve en effet dépassée : les IUFM ont pour spécificité et pour mission de mobiliser des compétences scientifiques en matière pédagogique et, d'une manière générale, dans tous les domaines de la formation professionnelle des professeurs. (L'expression « formation professionnelle des professeurs » est ici pléonastique : ainsi la formation disciplinaire des professeurs est-elle ipso facto professionnelle, même lorsque, d'aventure, en tant que telle, elle est par certains jugée inadéquate.) Confier la formation des professeurs à l'Université – sous les espèces des IUFM –, c'est entendre faire prévaloir dans ce domaine une notion de compétence soumise aux règles et critères qui commandent toute compétence scientifique : existence d'une communauté de pairs, de travaux publiés, d'une méthodologie et d'une conceptualisation propres, d'un débat public – et, bien sûr, de commissions de recrutement reconnaissant et appliquant ces règles et critères.

Dès lors, toute compétence supposée doit être rapportée à cet étalon, qui, dans son principe, s'impose y compris s'agissant des aspects les plus étroitement « professionnels » ou « pratiques » de la formation des professeurs. En particulier, il ne saurait exister, dans un IUFM, de compétence en matière d'enseignement et d'apprentissage (dans une discipline ou un groupe de disciplines) qui se présenterait comme née toute entière du « terrain » et ne s'autoriserait que de lui. Inversement, aucun enseignant-chercheur en poste à l'IUFM ne saurait s'exonérer de l'exigence d'être

(ou de se rendre) scientifiquement compétent, en tant que formateur, dans tel domaine de la formation des professeurs au motif que ce domaine échapperait par nature au questionnement scientifique, et devrait en conséquence être abandonné sans partage à la profession *stricto sensu*.

8. Le problème des compétences recoupe en partie le problème de la nature – pédagogique ou hiérarchique – de la relation à l'intérieur de laquelle ces compétences se trouvent sollicitées. Le ministre de l'Éducation nationale et le recteur d'académie jouissent d'une autorité *politique* en matière d'éducation : ils n'ont pas pour cela, comme ministre ou recteur, d'autorité *scientifique* en la matière. Pourtant des glissements se produisent quelquefois par lesquels l'énoncé censé faire connaître un *vouloir* – une volonté politique ou une injonction administrative – semble revêtir le masque du *savoir*, de l'assertion à prétention scientifique, c'est-à-dire de l'énoncé qui, par définition, se soumet à la contestation des *pairs*, alors même qu'en la circonstance *il n'y a pas de pairs* et que – tout au contraire – l'énoncé, en principe, oblige ceux à qui on l'adresse. Le risque de confusion paraît maximal lorsque, descendant d'un degré dans la hiérarchie, on en vient à la considération des corps d'inspection. Parce qu'il est amené à une fréquentation directe, quasi quotidienne, du terrain et de ses acteurs, l'inspecteur peut être tenté d'apporter, à des questions qui interpellent son autorité politique et administrative, des réponses qu'il situe de manière un peu floue dans le registre du savoir, où elles échapperaient par principe à la contestation « politique », alors même que, par la force des circonstances, elles échappent aussi au débat scientifique. L'entre-deux ainsi créé entre pouvoir et savoir, où chacun de ces termes renvoie discrètement à l'autre, soulève une difficulté devant laquelle il ne serait pas sain de reculer.

Dans une enceinte universitaire, les contenus d'enseignement doivent par principe être soumis à un « affichage public », parce que, participant de la *res publica*, ils doivent en permanence s'offrir au contrôle démocratique. Rien de secret, de confidentiel, d'ésotérique ne peut ici se justifier d'être. Rien d'arbitraire non plus : nulle assertion ne doit être proférée si le problème de sa *justification* ne peut être clairement posé, si sa réception risque de résulter d'un pur jeu d'influence. D'où, notamment, le fait que le *colloque singulier*, dont le contenu échappe si facilement à l'exigence démocratique de publicité, se trouve exclu des formes usuelles du commerce pédagogique, au profit des formes plurielles bien connues, moins propices à l'imposition d'énoncés qui ne tiendraient qu'à l'arbitraire du formateur.

L'exigence démocratique et « républicaine », quelquefois si lourde, est d'autant plus essentielle dans un IUFM que celui-ci, en tant qu'institut de formation professionnelle, est nécessairement une école *normale*, c'est-à-dire un lieu où se renouvellent les *normes* d'une profession. Soustraire un tel processus au débat public, ou même, déjà, *ne pas s'efforcer* de le soumettre au débat public, c'est prendre le risque d'amoindrir la démocratie et la république. Les IUFM ont à cet égard une obligation particulière : voués à la formation de certaines catégories d'agents de l'État, ils sont tenus de se *référer* de la manière la plus nette à la doctrine officielle, si changeante qu'elle soit, en matière d'éducation nationale. Or, ce principe général bute sur

l'énoncé privé ou semi-privé, formulé dans le huis clos d'une relation hiérarchique qui brouille le régime du discours. S'il participe de la doctrine officielle de l'État que tout élève professeur se doit d'*étudier*, quels textes publics le font connaître? Si, au contraire, il est le fruit contingent d'une conjoncture singulière ou de manières de voir personnelles, comment le prendre en compte dans une formation professionnelle universitaire s'il n'est allégué que furtivement, et nulle part mis en débat, lors même qu'il ne laisse pas de peser sur la chose publique? Il serait vain de le dissimuler : la difficulté, si visible depuis l'IUFM, trouve en ce cas son origine à l'extérieur de l'IUFM, où elle naît d'une manière *sui generis* d'être et d'agir. On atteint ici les limites de la question envisagée dans cette note. »

### **Les IUFM dans la loi d'orientation sur l'éducation (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989)**

**Article 17.** Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1<sup>er</sup> septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés. Il peut être prévu, dans des conditions et des limites déterminées par décret en Conseil d'État, la création de plusieurs instituts universitaires de formation des maîtres dans certaines académies ou le rattachement à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Établissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'État. Le contrôle financier s'exerce *a posteriori*.

Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont dirigés par un directeur nommé par le ministre de l'Éducation nationale, choisi sur une liste de propositions établie par le conseil d'administration de l'institut. Ils sont administrés par un conseil d'administration présidé par le recteur d'académie.

Le conseil d'administration comprend notamment, dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État, des représentants des conseils d'administration des établissements auxquels l'institut universitaire de formation des maîtres est rattaché ainsi que des représentants des communes, départements et région, des représentants des personnels formateurs ou ayant vocation à bénéficier de formations et des étudiants en formation.

## 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			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1997)

France (TVA 5,5 %) : 75 F. ttc - 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

L'identité enseignante :  
entre formation et activité professionnelle



**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 (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 *Lectures*. Professeur (Lille III),

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences (INRP),

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Directrice CIO (Rezé, Nantes), Chercheur (INRP),

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences (Lille III),

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Orléans),

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur (Paris X),

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. 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,

R. FENEYROU : Professeur (IUFM Nord-Pas-de-Calais),

G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen,

J. HASSENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),

M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),

H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,

N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),

M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni),

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),

M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),

J. WEISS : 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.
- N° 23** - 1996. Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.  
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot « Institution ».
- N° 24** - 1997. Conscience éthique et pratiques professionnelles.  
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczveig. Autour des mots « Éthique ou morale ? »

## SOMMAIRE

### 1. DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT

François AUDIGIER – *Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle*

Joël LEBEAUME – *Des travaux manuels à la technologie : reconversion et reconstruction d'identité*

### 2. PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE

Jean-François GRÉHAIGNE – *L'enseignant : une personne à rationalité très limitée...*

Chantal AMADE-ESCOT – *Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale*

### 3. IDENTITÉ ET ÉTABLISSEMENT

Francis BÉGYN – *La formation continue des enseignants entre discipline et établissement*

ENTRETIEN de Mireille CIFALI par François JACQUET-FRANCILLON

AUTOUR DES MOTS : « DIDACTIQUE », « DISCIPLINE SCOLAIRE », « PÉDAGOGIE »  
de Gilles BAILLAT

\* \*  
\*

Daouda MAINGARI – *La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins*

Thierry PIOT – *Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante*

# L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle



**INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 90 00

Internet : [Http://www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



ISBN 2-7342-0585-8 • ISSN : 0988-1824