

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Les savoirs entre pratique, formation et recherche

INRP

**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° 41 - **DYNAMIQUES IDENTITAIRES : CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET PROFESSIONNELLES**
- N° 42 - **ANALYSE DE L'ACTIVITÉ : APPROCHES SITUÉES**
- N° 43 - **LE TUTORAT MÉTHODOLOGIQUE EN UNIVERSITÉ**

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. 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

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan



SOMMAIRE N° 40

LES SAVOIRS ENTRE PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE

(Annette Gonnin-Bolo, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL de Jean-Louis Derouet et Annette GONNIN-BOLO	5
Jean-Louis DEROUET : Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche	13
Christiane ÉTÉVÉ et Patrick RAYOU : La demande de transfert des résultats de la recherche : présentation de quelques problèmes et points de vue ..	27
Bernard REY : Diffusion des savoirs et textualité	43
Annette GONNIN-BOLO : Le mémoire professionnel en IUFM : « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs	59
René AMIGUES, Carole AZOULAY et Andrée LOIGEROT : Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action?	75
ENTRETIEN de Évelyne BURGUIÈRE avec Jean-Louis MARTINAND	87

*
* *

Gilles BAILLAT et Alain MAZAUD : L'éducation musicale à l'école : un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré	95
Nicole BENAÏOUN-RAMIREZ : Imprévu et construction de la professionnalité enseignante	121
Hervé TERRAL : Les Écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991) : une institution-clé dans la formation des maîtres	141
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	159
BARRÈRE Anne. – Les enseignants au travail, routines incertaines (Claude Lessard)	
PEYRONIE Henri. – Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation (Raymond Bourdoncle)	
RAYOU Patrick. – La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire (Michèle Guigue)	
ROBERT André D., TERRAL Hervé. – Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui (Annette Gonnin-Bolo)	
NOUS AVONS REÇU	175

ÉDITORIAL

La question des articulations à créer entre des savoirs théoriques et les savoirs d'action, et celle de la pertinence même de cette question restent centrales dans la formation des enseignants et leur professionnalisation. La revue *Recherche et Formation* s'est faite le témoin des différents travaux de recherches en ce domaine et de l'évolution des concepts dans les quinze dernières années.

De la notion de formation en alternance (et l'articulation théorie/pratique) à l'analyse de pratiques, de l'analyse de pratiques au « praticien réflexif », les modèles se sont affinés ; mais des questions posées dans plusieurs articles du numéro récent de *Recherche et Formation* sur le praticien réflexif (n° 36, 2001), montrent que la place des apports théoriques que nécessiterait cette pensée réflexive reste une question vive : « Il s'agit d'une reconceptualisation des situations » et différents auteurs montrent tout l'intérêt qu'il y a à concevoir cette reconceptualisation à la lumière de la tension dialectique entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Il semble donc particulièrement important de s'interroger aujourd'hui sur la place des « savoirs » théoriques, scientifiques (et quels savoirs?) dans les démarches de formation ; le débat, bien évidemment, n'est pas purement épistémologique mais est révélateur d'enjeux statutaires et institutionnels.

En effet, les sciences de l'éducation et plus largement les sciences sociales, dans le champ de la recherche, ont produit des savoirs sur l'école (psychologiques, sociologiques, économiques, didactiques, pédagogiques...) et la question leur est posée de l'opérationnalité de ces savoirs dans la formation et la pratique des enseignants.

S'appuyant sur les travaux de recherche d'une équipe de l'INRP, ce numéro propose de revisiter les articulations entre les différents champs et d'interroger la place, la fonction et les modalités que prennent les savoirs produits dans le champ de la recherche en sciences humaines dans les pratiques de formation et d'enseignement. Entre une conception rationaliste et globalisante selon laquelle il suffirait de travailler les produits de la recherche et les théories pour les exprimer en termes simples et une position où tout ne serait que réappropriation singulière, opportuniste et aléatoire par des sujets, il s'agit en fait de penser le passage de « savoirs » d'un champ social à un autre, passage qui n'est pas seulement régi par des principes épistémologiques, mais politiques, organisationnels, relationnels, praxéologiques et pratiques.

Ce numéro propose des réflexions sur le cadre théorique permettant d'interroger la « circulation des savoirs ».

Nous allons tout d'abord présenter l'historique de la recherche de l'équipe INRP qui est à l'origine de ce numéro.

Cet historique peut paraître long et minutieux au lecteur, mais, à la suite des travaux sur la sociologie de la connaissance, il s'inscrit dans la problématique de recherche de ce numéro qui tend à montrer que la recherche est aussi une pratique sociale, un champ professionnel et institutionnel, et ne se construit pas en dehors des personnes et des institutions.

Des questions posées à l'équipe de recherche INRP au numéro proposé : histoire d'un cheminement institutionnel (Jean-Louis Derouet)

La recherche en éducation doit faire face à deux questions récurrentes : produit-elle des résultats positifs ? Et, si c'est le cas, ces résultats ont-ils une influence sur les politiques d'éducation, les conduites des acteurs, la vie des classes et des établissements ?

Ces questions ont trouvé un lieu de mise en forme, lorsque, en 1996, le directeur de l'INRP Jean-François Botrel a sollicité les directions pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale pour qu'elles expriment leurs demandes vis-à-vis de l'établissement qu'il administrerait. La direction de l'Enseignement supérieur souhaita que l'institut étudie la manière dont les résultats de la recherche étaient utilisés dans la pratique. Comme cette direction exerce la tutelle des IUFM, il est possible de penser que, lorsqu'elle parlait de pratique, il s'agissait autant des pratiques de formation que des pratiques d'enseignement. Les demandes recueillies par Jean-François Botrel ont été mises en œuvre par son successeur André Hussenet qui a lancé en 1998 un appel à coopération piloté par quatre des cinq départements de l'INRP : le département « Didactiques des disciplines », le département « Ressources et communication », le département « Technologies nouvelles et éducation » et le département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation ». Cet appel a reçu des réponses nombreuses mais très hétérogènes aussi bien par les objets d'études proposés qu'en qualité. Certaines reprenaient les chemins bien balisés de la transposition didactique, d'autres proposaient des recompositions de champ plus innovantes mais aussi plus aventureuses, d'autres encore se situaient du côté de l'action. La direction de l'INRP ressemble, on le sait, au siège périlleux du conte. C'est donc Philippe Meirieu qui a examiné les réponses à l'appel à coopération lancé par André Hussenet. Il a constaté l'impossibilité de mettre immédiatement en place un dispositif de recherche, mais la question lui tenait à cœur, et il a avancé une proposition très généreuse : subventionner pendant l'année universitaire 1998-1999 un séminaire auquel seraient invités les responsables de la recherche de tous les IUFM et lui donner le

temps nécessaire pour construire un projet qui serait soumis au Conseil scientifique de l'institut. Le caractère incertain de l'entreprise a découragé plusieurs des directeurs de département qui avaient été intéressés par l'appel à coopération initial. Seul Jean-Claude Forquin et moi avons poursuivi le projet. En revanche, celui-ci a suscité l'intérêt de Jean-Louis Martinand, membre du Conseil scientifique de l'INRP. Nous avons donc, dans un premier temps, porté la responsabilité du séminaire. Nous avons ensuite été rejoints par Christiane Étévé puis par André Robert. Jean-Claude Forquin est parti en retraite, André Robert a retrouvé son poste à l'Université de Lyon II, le département « Ressources et communication » a disparu... Christiane Étévé est restée et nous avons reçu le renfort de Patrick Rayou dans le cadre de la mission « Transfert et valorisation des résultats de la recherche ». À côté de cette histoire chaotique un programme de recherche s'est mis en place qui a rencontré l'intérêt des IUFM. Une quinzaine de chercheurs a régulièrement suivi le travail (1).

L'originalité de notre programme (voir, dans ce numéro, mon article) a été de faire converger ces deux traditions et en même temps d'appliquer leurs concepts à des objets nouveaux. Cette convergence a produit des résultats. La connaissance a notablement progressé dans la compréhension de phénomènes bien connus comme le manque d'intérêt des enseignants pour la recherche. On peut maintenant dépasser le stade de la dénonciation et proposer de nouvelles formes de circulation des savoirs.

En revanche, le programme n'a fait qu'effleurer la question de la circulation entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires. La problématique se réfère à celle qui a été proposée par Durkheim au début du XX^e siècle. Il existe une grille qui sélectionne parmi les multiples savoirs sociaux ceux qui sont susceptibles d'être enseignés par l'école, et cette grille change en fonction de l'état de la société et des projets qu'elle nourrit pour la socialisation de sa jeunesse. L'école actuelle hérite d'une conception curriculaire qui écarte de la culture scolaire les « savoirs chauds ». Cette grille est aujourd'hui remise en cause, et les instructions officielles demandent aux enseignants d'aborder des questions qui font débat dans la société mais ces demandes se développent au coup par coup alors qu'il faudra sans doute envisager une révision d'ensemble du projet curriculaire. Dans le cadre de la recherche, l'équipe d'Alain Legardez a étudié les rapports de l'école avec les savoirs qui concernent l'entreprise,

7

1 - René Amigues (IUFM d'Aix-Marseille), Annie de Cooman (IUFM de Besançon), Alain Dumon et Bernard Hostein (IUFM de Bordeaux), François Prost (IUFM de Caen), Bruno Garnier (IUFM de Corte), François Boluteau (ISPEF-Université de Lyon II), Françoise Laruelle (IUFM de Nancy-Metz), Dominique Comelli (Académie de Nantes), Pascal Politanski (IUFM de Strasbourg), Patrick Picouet (IUFM de Lille), Suzon Nadot et Claude Piard (IUFM de Versailles) et plusieurs ont pris des responsabilités : Patricia Tavignot (IUFM de Rouen), a coordonné l'étude sur la Formation générale et commune, Alain Legardez (IUFM d'Aix-Marseille) celle qui a porté sur l'enseignement de quelques questions « socialement vives » et Annette Gonnin-Bolo (IUFM de Nantes), celles qui ont concerné les mémoires professionnels.

celle de Patrick Picouet, l'enseignement de la notion de frontière, celle de Bruno Garnier, la constitution de la langue et culture corses comme discipline. Il ne s'agit là que de quelques coups de sonde qui ne font que révéler l'ampleur du problème. En même temps, la politique d'autonomie des établissements pose la question de l'adaptation du curriculum national aux conditions locales. Ces interrogations ont été reprises lors du colloque organisé par l'Université de Lyon II, « Les politiques des savoirs ». C'est sans doute un nouveau programme qui est à concevoir. Celui-ci sera développé dans le cadre de l'UMR « Éducation et Politiques » (« Les politiques des savoirs et des pratiques culturelles : la renégociation du rapport entre école et culture et entre savoirs vernaculaires et savoirs scolaires »). Il inspire aussi la constitution d'une jeune équipe qui réunit des chercheurs de l'INRP et des chercheurs des IUFM autour du thème « Le curriculum scolaire à l'épreuve du local et des populations à besoins spécifiques ».

Un autre point qui doit être travaillé est celui de l'opérationnalisation des résultats de la recherche. Il ne suffit pas d'avoir formulé la notion de reproblématisation. Il faudrait maintenant l'opérationnaliser en montrant comment un certain nombre de connaissances produites par les sciences sociales pourraient être reproblématisées afin d'être utilisées dans la formation des enseignants et des autres acteurs de l'éducation.

Le numéro 40: La « circulation des savoirs » produits dans le champ de la recherche (Annette Gonnin-Bolo)

8

Un numéro avec cinq articles et un entretien paraît finalement bien court pour rendre compte des travaux produits dans l'équipe de recherche, mais représentent un premier essai de synthèse en marche. D'autres suivront: Patrick Rayou coordonne un numéro de la revue « Éducation et Sociétés » et Jean-Louis Martinand un numéro de la « Revue Française de Pédagogie » qui reprendront la même problématique.

Une publication dans la collection « Horizon pour la formation » (INRP), coordonnée par Jean-Pierre Benoit et Annette Gonnin-Bolo permettra de faire le point plus largement sur le mémoire professionnel.

Un faible impact des travaux de recherche en éducation

Dans le cadre de la mission « Transfert et valorisation des résultats de recherche en éducation » qui leur a été confiée à l'INRP, Christiane Étévé et Patrick Rayou interrogent et analysent les propos d'un certain nombre de personnalités du monde scientifique ayant (ou ayant eu) une position institutionnelle qui les ont amenés à préciser leur vision de ce que pouvait être ce « transfert » des connaissances et les obstacles qu'ils rencontrent. Tous les interlocuteurs reconnaissent que les résultats de la recherche en éducation ont du mal se diffuser et soulignent que les logiques de fonc-

tionnement des mondes de la recherche (où différentes formes de recherche seraient à distinguer) se construisent indépendamment des logiques de terrain, et sont « peu animées par la demande sociale » ; certes il faut sans doute penser une « ingénierie » de la formation qui prenne mieux en compte les apports de recherches et s'interroger sur les conditions de réception des résultats, mais aussi s'inspirer de dispositifs et d'exemples qui ont permis aux savoirs de « circuler » entre différents milieux ; plusieurs pistes sont proposées, mais un consensus se dégage sur la nécessité de penser le passage des savoirs autrement qu'en termes de transferts ou de diffusion.

La notion de transfert est inappropriée

La critique et l'abandon de la notion de transfert est sans doute une des dominantes de ce numéro ; Jean-Louis Derouet montre comment, dans la recherche INRP, la notion de transfert, restant dans un modèle applicationniste, est rapidement approuvée comme inadaptée : d'une part, la sphère académique n'est pas la seule à produire des savoirs, et d'autre part quand des savoirs passent d'un champ à un autre, ils se transforment ; il s'agit donc de comprendre comment les savoirs vont « circuler » entre différentes sphères ; le terme de « circulation des savoirs » devient le terme général permettant d'interroger et de penser différentes formes de passages de savoirs entre ces différents champs.

Jean-Louis Martinand, dans l'entretien avec Évelyne Burguière, insiste sur le caractère univoque de cette notion qui rappelle des modèles émetteur-récepteur ; mais il souligne la résistance de la notion de « demande de transfert », fondée sur une valorisation du savoir scientifique qui « tend à acquérir un statut de légitimité, de pré-éminence » ; la notion de transfert appelle des demandes de généralisation sans interroger véritablement la nature de ces « savoirs ».

Christiane Étévé et Patrick Rayou soulignent la multiplicité des enjeux et des finalités propres à chacun des acteurs et donc la difficulté à penser différentes formes de passages entre « eux ».

La circulation des savoirs : approche sociologique et approche épistémologique (entre traduction et reproblématisation) (2)

Les approches présentées dans ce numéro adhèrent au postulat de la sociologie des sciences selon lequel la production du savoir est une activité inscrite dans le fonctionnement social et une pratique sociale ; mais la théorie de la « traduction » telle

2 - Christiane Étévé, n'a pu, pour des raisons de santé, terminer la rubrique « autour des mots « problématisation, dé-, re-... ». Nous le proposerons dans un autre numéro.

que l'ont développé M. Callon et B. Latour paraît insuffisante pour penser la complexité des « passages » des savoirs entre les différents champs.

En effet, la théorie de la traduction s'intéresse aux conditions sociales de passage des savoirs mais n'interroge pas sous l'angle épistémologique ce qui circule réellement : « Elle ne permet pas d'échapper au risque de substantialisation du savoir, d'attribution *a priori* de pertinence au savoir scientifique même hors contexte » (Jean-Louis Martinand), elle ignore également la nature du travail que font les « les passeurs ».

Jean-Louis Martinand et Jean-Louis Derouet développent en quoi la notion de reproblématisation leur paraît préférable : elle permet de prendre en compte la question du sens que prend un savoir dans différents contextes et désubstantialise le savoir en permettant de le déconstruire et reconstruire en fonction des acteurs et des contextes.

La forme invisible des « savoirs »

Le savoir reste un objet insaisissable ; si Bernard Rey, développe l'hypothèse du « texte » comme objet tangible et analysable dans la circulation des savoirs (sans l'identifier au savoir qui circule), Jean-Louis Martinand reste plus interrogateur sur le « savoir » qui circule et insiste, comme nous l'avons déjà dit, sur le risque de le substantialiser ; le savoir n'est pas seulement le texte, ce n'est pas non plus de l'information, et ce « savoir » reste à définir.

Des circulations qui impliquent des « médiateurs »

Bernard Rey, prenant l'exemple du conflit socio cognitif, analyse ce que signifie une « traduction » et comment se propage un « savoir » ; il montre le sens que prend ce concept dans le champ de la recherche et dans le champ de la formation en décrivant les transformations que cela implique dans le savoir même ; mais au-delà de cet exemple, il cherche des « constantes » dans la manière dont le savoir en éducation se propage et se modifie ; il propose une hypothèse « autour de la forme discursive et textuelle des savoirs issus de la recherche » et du rôle médiateur que va jouer le texte. En effet ce qui circule entre les deux champs c'est du « texte », « un texte fait d'énoncés, lesquels sont constitués des prédications entre concepts » ; « or, les concepts saisissent la réalité selon un ordre de discontinuité », ce passage par le texte institue un écart impossible à combler entre pratique de recherche et textes, puis entre textes et pratiques d'enseignement, « on passe de la continuité de l'action à la discontinuité des concepts ».

Annette Gonnin-Bolo analyse comment des formateurs d'IUFM vont se positionner comme médiateurs entre des savoirs produits dans le champ de la recherche et la formation des enseignants dans le travail du mémoire professionnel (travail considéré comme un analyseur de la circulation des savoirs) : au-delà des transactions

nécessaires dans chaque contexte institutionnel, elle propose une carte des positionnements possibles entre rapports aux savoirs et rapports à soi et à l'autre (« le contenu et la relation ») qui est une amorce du rôle des affects dans ce travail de « traduction ».

La fonction de ces « savoirs » ?

Si pour Bernard Rey le « texte » (forme discursive du savoir) « offre au praticien, non pas des indications sur ce qu'il doit faire, mais un système de concepts susceptibles de renouveler le regard qu'il a sur les situations d'enseignement », pour Jean-Louis Martinand « "savoir", ou "savoir que", ou "savoir comment" n'entraîne par lui-même aucun changement de comportement, sauf lorsque ce savoir, ou plutôt sa quête participe à ce changement lui-même ».

Enfin, René Amigues, Carole Azoulay et Andrée Loigerot, se situant du côté de l'action analysent les mémoires professionnels afin « d'étudier la (ou les) forme(s) de rationalisation de l'expérience relatée présentée(s) dans le mémoire professionnel » et tentent « d'établir des rapports entre les "savoirs scientifiques" (présentés et validés par l'institution, par exemple des concepts fondamentaux et didactiques) et "les savoirs spontanés" mis en jeu dans l'institution vécue, pour reprendre une distinction Vygotskienne ». Tout en soulignant les limites du mémoire professionnel (liées au contexte institutionnel de formation), ils mettent en évidence (à la suite d'autres travaux sur le mémoire professionnel effectués dans le cadre de la recherche INRP) (3) que les savoirs utilisés « le sont pour définir les contenus des séances et leur déroulement mais qu'ils ne peuvent pas nourrir une réflexion suffisante » ; « le mémoire professionnel présente les savoirs comme moyen pour "instrumenter l'action" » ; il n'est pas lié, dans ce cadre, à un travail réflexif réel.

11

Des formes sociales nouvelles

Il se dégage des différents articles un consensus sur le fait qu'il serait souhaitable que la recherche en sciences de l'éducation « passe » mieux dans le champ de l'enseignement et de la formation. Le problème est alors de penser des formes sociales qui permettent la circulation ; Patrick Rayou et Christiane Étévé proposent la notion d'« espace d'intéressement », Jean-Louis Derouet, « de forum hybride », Jean-Louis Martinand « de co-problématisation dans des actions-recherches » ; dans tous les cas il s'agit de la recherche de formes nouvelles permettant d'associer plus étroitement chercheurs, formateurs et enseignants.

3 - J.-P. Benoit, B. Hostein, F. Gomez, A. Gonnin-Bolo, P. Politanski, symposium « Le mémoire professionnel en IUFM », Congrès AECSE, Lille, 2001.

Ce numéro permet de mieux comprendre les obstacles à la circulation des savoirs entre la recherche et la formation, et – même si le rôle de la recherche dans la formation peut paraître une question ancienne – les réflexions nouvelles qu'il propose permettent de déplacer les problématiques en ouvrant de nouvelles pistes d'articulation entre Recherche et Formation.

Jean-Louis DEROUET
Groupe d'études sociologiques, INRP
Groupe de sociologie politique et morale, EHESS-CNRS

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes, CREN

**DU TRANSFERT À LA CIRCULATION
DES SAVOIRS ET À LA REPROBLÉMATISATION.
DE LA CIRCULATION DES SAVOIRS
À LA CONSTITUTION D'UN FORUM HYBRIDE
ET DE PÔLES DE COMPÉTENCES
UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE**

JEAN-LOUIS DEROUET*

Résumé

Cet article retrace les grandes lignes de l'évolution du programme de recherche « Recherche en éducation, formation et pratiques. Circulation et reproblématisations des savoirs » qui s'est déroulé de 1999 à 2002. La dynamique de la recherche a reposé sur une série de déplacements : de la notion de transfert à celle de circulation des savoirs et de reproblématisation, de la notion d'espace d'intéressement à celle de « forum hybride ». Elle aboutit à des propositions de constitution de pôles de compétences pour la recherche en éducation.

13

Abstract

This paper relates the broad lines of the evolution of the research program "Research in Education, Training and Practices. Circulation and Reproblematisation of Knowledge" which took place from 1999 to 2002. The dynamic of research relied on a series of changes from the notion of profit-sharing space to the notion of "hybrid forum". It has led to proposals aiming to build up poles of competence for research in education.

* - Jean-Louis Derouet, Groupe d'études sociologiques, INRP ; Groupe de sociologie politique et morale, EHESS-CNRS.

La recherche en éducation doit faire face à deux questions récurrentes : produit-elle des résultats positifs ? Et, si c'est le cas, ces résultats ont-ils une influence sur les politiques d'éducation, les conduites des acteurs, la vie des classes et des établissements ? C'est à partir de ces deux questions que l'équipe de recherche de l'INRP (voir éditorial) a mené à bien un travail de construction d'objet, qui a procédé par une série de déplacements. Le premier de ces déplacements a consisté à passer de la notion de transfert à celles de circulation des savoirs et de reproblématisation. Le deuxième a tenté de dépasser les mauvaises raisons qui sont généralement invoquées pour expliquer le peu d'intérêt des enseignants pour la recherche pédagogique en analysant l'espace d'intéressement qui s'est construit dans les vingt dernières années. Un troisième enfin, plus prospectif, a cherché à déposer ce que la notion d'espace d'intéressement peut avoir d'un peu réducteur en important dans le domaine de l'éducation les notions de forum hybride et de pôle de compétence qui ont été élaborées dans d'autres secteurs de la société.

De la notion de transfert à celles de circulation des savoirs et de reproblématisation

Le problème des rapports entre la recherche et la pratique est souvent posé en termes de transfert. S'exprimer ainsi suppose que tous les savoirs sont produits dans la sphère académique et que la connaissance des résultats de la recherche transforme directement les pratiques. Les études empiriques montrent les limites de ce modèle applicationniste. Tout d'abord parce que la sphère académique n'a pas le monopole de la création de savoirs. Il existe aussi des savoirs qui se construisent dans la pratique et qui se transmettent à l'intérieur d'un milieu professionnel (Delbos-Jorion, 1994 ; Darré 2001), et c'est alors la sphère académique qui cherche à récupérer les savoirs de la pratique. Dans ce cas, la relation descendante entre le milieu académique et la pratique que suppose la notion de transfert se trouve inversée. Il vaut donc mieux parler de circulation des savoirs. Ensuite il apparaît que lorsqu'un savoir passe d'un monde à un autre, il se transforme : ce n'est pas le même savoir « au départ » et « à l'arrivée ». Il existe plusieurs conceptualisations pour rendre compte de ce phénomène. Latour (1984) et Callon (1986) parlent de traduction. Même si le travail du groupe doit beaucoup à la sociologie de la traduction, le terme nous a paru équivoque, dans la mesure où il pourrait faire croire que le message formulé dans une langue était exprimé dans une autre langue tout en restant le même. Cette définition ne correspond pas à l'usage de Callon et Latour qui expliquent bien que l'infidélité n'est pas un défaut mais une exigence fonctionnelle du processus de traduction. Latour se réfère même au sens étymologique de la notion de tradition dans le christianisme : chaque génération doit passer le message de la Révélation à celle qui la suit, avec la charge de lui donner sens dans un nouveau contexte. Celui-ci peut présenter des risques mais la pire des infidélités serait de se contenter de reproduire.

Cette analyse, pour pertinente qu'elle soit, ne suffit pas à dissiper l'ambiguïté. Chacun sait que le terme de tradition est compris aujourd'hui dans un sens bien différent de celui que défend Latour. Nous avons donc préféré la notion de reproblématisation, proposée par Jean-Louis Martinand (2000a, 2000b, à paraître), qui nous semble mieux convenir au mouvement que nous voulons décrire: un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte.

Un exemple peut aider à saisir ce processus. La sociologie de l'éducation des années 1960 et 1970 a produit un certain nombre de connaissances sur les inégalités d'éducation. Celles-ci étaient organisées à partir d'un paradigme propre au milieu académique. Les inégalités sont-elles liées à des phénomènes de structure qui dépassent la conscience des individus (Bourdieu, Passeron, 1970) ou à l'agglomération de stratégies individuelles (Boudon, 1973)? La question est essentielle pour le milieu scientifique puisqu'elle revient à s'interroger sur ce qu'est la société: une construction qui part des individus ou une totalité qui conditionne chacune de ses parties? Dans les années 1980, ces connaissances ont été utilisées par l'administration de l'éducation pour construire ses indicateurs de gestion mais ses préoccupations n'avaient rien à voir avec celles des sociologues. Les questions étaient: Est-ce que les investissements consentis aboutissent aux effets escomptés? Est-ce que l'autonomie des établissements diminue ou accentue les différences qui existent entre eux? Est-ce que le mouvement de déconcentration et de décentralisation aboutit à une perte de maîtrise de l'État et à un abandon de ses prérogatives au profit des forces du marché? Les connaissances sociologiques sur les inégalités d'éducation étaient utiles pour répondre à ces questions mais il fallait les extraire du contexte dans lesquelles elles avaient été produites. L'entreprise s'est révélée difficile et elle n'a pas toujours abouti (Thélot, à paraître). Des commissions ont travaillé au Commissariat général au Plan, à l'INSEE, à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, mêlant chercheurs, inspecteurs, administrateurs et politiques pour aboutir à de nouveaux questionnements. Dans certains cas une dynamique positive s'est mise en place qui intègre et dépasse les préoccupations de chaque groupe pour aboutir à un tout qui est autre chose que la somme des parties. Dans d'autres cas, les enquêtes juxtaposent des questions qui viennent de chacun des mondes en présence sans principe unificateur. Les conditions de réussite d'une telle opération restent mal connues et ces processus mériteraient sans doute des études ultérieures (Derouet 2000, à paraître). Un point cependant est assuré. On ne peut plus poser le problème des rapports entre les connaissances scientifiques et l'action sans s'intéresser à ces multiples procédures de traduction et de reproblématisation qui permettra une connaissance produite dans un domaine, de prendre sens dans un autre.

Un espace d'intéressement s'est construit entre la recherche en éducation et la pratique dans les vingt dernières années, mais il implique plus les gestionnaires que les enseignants

C'est une banalité de dire que la recherche en éducation ne sert à rien parce que ses résultats ne sont pas utilisés par les acteurs et spécialement par les enseignants. Toutefois l'analyse s'arrête souvent à de fausses raisons. Les chercheurs invoquent le manque de diffusion des résultats de la recherche. Certes, celle-ci pourrait être améliorée par une meilleure coopération entre la recherche et l'édition mais il existe tout de même quelques collections bien diffusées. Pourquoi n'intéressent-elles qu'une petite minorité de militants ? Les acteurs incriminent plutôt le vocabulaire abscons des chercheurs. Cette accusation est de moins en moins justifiée. La recherche pédagogique a dépassé la quête éperdue de légitimité qui faisait qu'une balle devenait un « référentiel bondissant », et de toute manière ce ridicule n'explique qu'une partie du problème. L'expérience la plus commune permet de constater qu'un livre simple nous tombe des mains si le sujet qu'il traite ne correspond pas à nos enjeux alors que nous nous accrochons à un livre difficile si nous pensons qu'il peut apporter des réponses aux questions que nous nous posons. Il faut donc dépasser ce niveau même si cette entreprise amène à poser des questions très incorrectes. Dans les vingt dernières années, une vraie circulation des savoirs s'est établie entre la recherche, la politique et la haute administration. On peut même parler à ce propos d'un espace d'intéressement au sens que donnent à ce terme les travaux du Centre de sociologie de l'innovation de l'École des Mines. Ceux-ci montrent que la diffusion d'une découverte scientifique dépend de l'espace d'intéressement qui se constitue autour d'elle (Akrich, Callon, Latour, 1998). Un espace d'intéressement n'est pas un lieu d'accord politique où des partenaires différents se mettent d'accord sur des fins communes. C'est au contraire un espace où chacun peut entrer avec ses propres intérêts : les capitalistes, les chercheurs, les travailleurs, les politiques, etc. Simplement, il se trouve que ces intérêts peuvent converger sur une même proposition - même si c'est pour des raisons totalement différentes - et c'est dans ce cas qu'une découverte scientifique se transforme en innovation technologique. Le fonctionnement de l'espace d'intéressement doit évidemment reconnaître et respecter cette multiplicité des intérêts. Il doit en même temps mettre en place des procédures de traduction et de reproblématisation qui vont permettre à ces logiques différentes de communiquer et de coopérer.

16

L'évolution des vingt dernières années montre qu'un tel espace d'intéressement s'est constitué qui lie la recherche en éducation à la haute administration et, dans une certaine mesure, au politique. Ce phénomène est nouveau. Dans les années 60 et 70, les deux domaines étaient restés séparés. Viviane Isambert-Jamati (1984) a dégagé les causes de cette séparation : chacun y trouvait son compte. Le Ministère et les pédagogues pouvaient poursuivre une réforme du système éducatif fondée sur un

idéal d'égalité des chances dont la sociologie avait montré la vanité. Les sociologues de leur côté campaient sur un Aventin confortable dans la mesure où cette position leur permettait de se cantonner à la dénonciation de l'existant sans soumettre les résultats de leurs analyses à une épreuve de réalité. La situation a évolué dans les années 80. La gauche arrivant au pouvoir a tenté de s'appuyer sur la science pour tenter un réajustement du système éducatif après vingt ans de critique exacerbée. C'est le but des rapports demandés à Louis Legrand sur les collèges et à Antoine Prost sur les lycées et surtout du rapport commandé en 1985 par le Président de la République au Collège de France. Cette voie aboutit le plus souvent à des impasses. On connaît peu d'auteurs de rapports heureux qui estiment que la décision politique a tenu compte de leurs analyses. Cela ne signifie pas que la circulation des savoirs entre science, société et politique n'existe pas, mais elle emprunte d'autres voies. Boltanski et Chiapello (2000) ont bien identifié la récupération des résultats des sciences sociales par la gestion comme une caractéristique du management moderne. De nombreuses notions qui avaient été avancées comme critiques dans les années 60 et 70 ont été transformées en outil de gestion c'est-à-dire, pour reprendre un vocabulaire un peu daté, d'exploitation dans les années 80 et 90. Ainsi les années 60 avaient développé une critique de l'organisation taylorienne du travail et de la bureaucratie et mis en valeur les capacités d'initiative des acteurs. Ce constat a été intégré par la nouvelle organisation du travail : les travailleurs sont maintenant évalués à leur capacité d'initiative. Leurs avancements, leurs salaires quelquefois en dépendent et malheur à celui qui est jugé peu impliqué lors des restructurations d'entreprise : il sera en tête des listes de licenciement. De même, le modèle de la gouvernance qui est aujourd'hui proposé comme idéal de fonctionnement au service public s'appuie sur une critique de l'État centralisé et de sa bureaucratie développée dans les années 60 et 70 (Crozier, 1964).

Cette évolution générale a été accentuée, en France et dans le cas de l'éducation, par la position dominante de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale. Si les dispositifs officiels de structuration de la recherche en éducation et en particulier le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) sont restés peu efficaces, la DEP a bien orienté la recherche en éducation par ses appels d'offres entre 1986 et 1998. Et cela à partir de problématiques gestionnaires : le rendement des investissements éducatifs, l'étude du développement des évaluations locales et de leurs rapports avec les évaluations nationales, etc. Même les questions de violence ont été abordées d'une manière beaucoup plus technocratique que pédagogique. On a donc là un remarquable avatar de la tradition de centralisation française. La critique de l'État Léviathan aboutit à une déconcentration mais c'est le même ministère qui élabore la politique, évalue ses effets, fait circuler l'information et donc construit l'opinion en même temps qu'il oriente la recherche. On ne peut rêver boucle plus parfaitement fermée. La critique de ce monopole a été développée par ailleurs (Chacornac, Fauroux, 1996). Notre

propos se limite à un constat plus simple : un espace d'intéressement s'est développé autour de la recherche en éducation dans les années 1980-1990, mais il a surtout concerné le monde de la gestion. Les savoirs ont circulé entre les deux univers et le travail de reproblématisation a abouti à des réussites incontestables. On peut citer l'exemple de la notion de « valeur ajoutée » par les établissements aux performances des élèves. L'autonomie des établissements a libéré le consumérisme des familles et amené la publication d'un grand nombre de polmarès. À l'origine, ceux-ci diffusaient une information à la fois erronée et nocive. Erronée parce qu'en donnant des chiffres bruts de réussite aux examens, ils négligeaient tous les phénomènes qui se situent en amont. Nocive parce qu'ils dissimulaient la réalité des « effets-établissements ». Un lycée qui accueille des élèves sélectionnés n'a pas grand mérite à avoir de bons résultats au baccalauréat. En revanche un autre qui reçoit des élèves médiocres ou moyens peut avoir une action plus efficace tout en obtenant des résultats inférieurs. La notion de valeur ajoutée permet une appréciation plus juste. Sa construction repose sur l'utilisation des connaissances produites par les sciences sociales sur les inégalités d'éducation. Celles-ci permettent de constituer, à partir des caractéristiques des élèves entrés en seconde, un modèle prédictif des résultats de l'établissement au baccalauréat trois ou quatre ans plus tard. Il suffit ensuite de comparer ces prédictions aux résultats réels pour calculer la valeur ajoutée, positive ou négative, par l'établissement à ce qui était la probabilité de réussite des élèves en fonction de leurs origines sociales. On a donc là un excellent exemple d'une reproblématisation qui met les résultats de la recherche au service de la réponse à une inquiétude de la société.

Si ces analyses permettent de saisir la manière dont se constitue un espace d'intéressement, elles permettent aussi d'avancer dans la réponse à la question : Pourquoi les enseignants s'intéressent-ils si peu à la recherche en éducation ? Si elle ne les intéresse pas, c'est parce qu'elle n'est pas conçue en fonction de leurs besoins mais en fonction d'un projet managérial qui leur est étranger. Cela ne signifie pas que la démarche technocratique ne s'intéresse pas au travail enseignant. Au contraire, celui-ci est au centre de ses préoccupations mais dans une perspective prescriptive qui vise à diffuser la conception du travail enseignant correspondant aux besoins de l'administration. La convergence est frappante entre le modèle politique de la gouvernance et la nouvelle identité proposée aux enseignants. L'État pose d'un modèle centralisé à un modèle de régulation locale. Cela suppose des acteurs, et en particulier des enseignants, susceptibles de réajuster en permanence leurs comportements en fonction des informations qu'ils reçoivent et spécialement en fonction de ceux des évaluations. Cette compétence constitue le cœur du modèle du praticien réflexif construit par les sciences de l'éducation. On peut sur ce point se référer au numéro de la revue coordonnée par Léopold Paquay et Régine Sirota (2001). Ce modèle n'est sans doute pas sans intérêt, mais il est tout à fait arbitraire de lui attribuer une légitimité supérieure à celle d'autres idéaux de la profession enseignante : la trans-

mission d'une tradition culturelle, l'égalité des chances entre les élèves d'origine sociale différente, etc.

On voit donc l'ampleur du problème. Il ne suffit pas de préconiser, comme le fait Antoine Prost, une recherche contextualisée pour le résoudre. L'essentiel se situe bien en amont, dans la capacité à récupérer l'expérience enseignante pour l'intégrer à la conception des politiques de recherche. Il est certes nécessaire de promouvoir une recherche qui prend en compte les contraintes des situations, et qui étudie le travail des acteurs qui doivent y faire face. Toutefois cette démarche pourrait s'avérer dangereuse si elle s'enfermait dans une perspective micro-sociale. Il n'est pas sûr que les réponses aux questions qui se posent en situations soit à chercher dans les situations elles-mêmes. Et, si la recherche se met à l'écoute de l'expérience des acteurs, il n'est pas sûr que ceux-ci demandent uniquement une recherche appliquée. Il est fort possible que ceux-ci posent des questions fondamentales : Comment concevoir une éducation commune dans une société d'individus ? Comment résister à la mondialisation culturelle ? Quelle place pour la culture scolaire dans une société où il existe plusieurs modèles de socialisation ? Comment reformuler les idéaux d'égalité des chances après la sociologie de la reproduction ? etc. Une véritable prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'élaboration des politiques de recherche requiert donc de nouveaux concepts et de nouveaux dispositifs. C'est ce point qui sera au centre de la troisième partie.

De la notion d'espace d'intéressement à celles de forum hybride et de pôle de compétence

19

Au plan théorique, on a vu le pouvoir d'éclaircissement de la notion d'intéressement. Toutefois, il nous est apparu intéressant de la confronter à celle de forum telle qu'elle a été retravaillée par Nicolas Dodier dans son étude sur le désenclavement de la médecine à l'occasion de l'épidémie de sida (2000). L'analogie entre la médecine et l'éducation, on le sait, est ancienne et la notion de « forum hybride » est apparue très appropriée à notre objet. L'espace d'intéressement correspond à une stratégie d'enrôlement : un partenaire enrôle d'autres forces sociales et les met au service de sa cause. Certes, pour leur faire partager sa vision du monde, il doit traduire ses préoccupations dans des termes qui font sens dans leurs univers mais les ressorts sont des rapports de domination, qu'ils passent par la force ou par la séduction. Le forum est en principe un lieu d'échanges libres et ouverts dont le but est d'élaborer une conception du monde partagée entre les scientifiques, les politiques et l'opinion. Certes, cet espace n'ignore pas les rapports de force et l'apparente liberté des échanges recouvre parfois des fonctionnements qui s'apparentent à l'enrôlement. Toutefois le souci de démocratie qui est affiché constitue une ressource pour remettre en cause le poids des pouvoirs établis. C'est ce que Nicolas Dodier

constate à propos du « forum hybride » qui s'est constitué pour maîtriser l'épidémie de sida. Hybride, ce forum l'est en deux sens. D'abord parce que la pression des associations a fait craquer les cadres imposés par l'administration et la médecine. Aussi parce que ce qui y circule, ce sont autant des affects ou des engagements militants que des savoirs proprement dits.

Peut-être faut-il cependant auparavant expliciter la notion de forum. Celle-ci a été élaborée par les sciences politiques pour expliquer la manière dont se construisent les référentiels qui s'imposent à l'ensemble d'une société. L'émergence de ces référentiels procède d'un espace où circulent et s'échangent des idées, des positions sociales, de l'argent, etc. Ce forum prend des formes visibles (colloques, séminaires, formations, financements de recherche, expertises, évaluations, etc.) ou moins visibles (« collège invisible » dans le monde universitaire, « *think tanks* » dans la société politique et toutes formes d'échanges sur la toile comme l'organisation de l'information scientifique par les banques de données, etc.). La puissance de cet espace repose sur le fait qu'il se présente comme un lieu de démocratie communicationnelle où toutes les informations sont disponibles pour tous les porteurs et où toutes les interprétations sont également soumises au libre examen. Il va de soi que les tentations sont grandes de piper les dés. Il arrive qu'un financeur définisse le cadre à l'intérieur duquel se développent les échanges. Tant que le débat reste à l'intérieur du cadre, la discussion est très libre. C'est justement ce qui permet d'enrôler des savants ou des syndicalistes. En revanche tout est fait pour qu'il soit impossible d'interroger le cadre et pour que ceux qui le tentent soient ou bien récupérés ou bien marginalisés. Dans ce cas le référentiel aboutit à une pensée unique, c'est-à-dire à un tel partage des idées et des points d'interrogation entre les différents porteurs que la critique devient impossible. On pourrait citer un exemple qui concerne notre objet. Les organisations internationales ont développé un forum depuis la fin des années 1970 autour de la critique de l'État : critique de la centralisation, des organisations bureaucratiques (Crozier, 1964), mise en évidence de la nécessité des réajustements locaux et de l'engagement des acteurs, etc. Ce forum aboutit à l'élaboration du référentiel de la gouvernance (Kooiman, 2000). Ce référentiel ne représente nullement un consensus, dans la mesure où les débats sont importants sur la nature des dispositifs qui doivent réguler ce nouveau type de fonctionnement et la place que doit y occuper le marché. Il a tout de même pour effet de désarmer la critique. Toute tentative de sortie du cadre est traitée soit comme un archaïsme lorsqu'il s'agit de rappeler la tradition de l'État-providence soit comme un intégrisme lorsqu'il s'agit de mouvements de résistance à la mondialisation. Le summum de ce fonctionnement est la conférence de consensus. Celle-ci, qui réunit des chercheurs en apparence différents, a souvent pour résultat de dégager le cadre qui leur est commun et qui ne résulte pas de leurs recherches mais qui leur a été imposé par la commande politique. C'est sans doute ce fonctionnement qui explique la manière dont la domination du management sur la recherche en éducation a pu s'établir sans générer de protestation importante.

Peut-on concevoir un autre type de forum qui établisse un lien entre la recherche et tous les acteurs de l'éducation, c'est-à-dire aussi bien les enseignants que les parents, les élèves et les étudiants, etc., sans exclure les politiques et les administrateurs ? L'analyse qui précède montre la puissance des forces en place et les difficultés auxquelles se heurte un tel projet. Elle ne doit cependant pas aboutir au pessimisme. Cette démarche serait profitable aux acteurs, qui trouveraient enfin une recherche qui réponde à leurs questions mais elle serait également profitable à la recherche qui pourrait rompre avec la vision du monde imposée par le management et retrouver son extériorité par rapport au jeu social ordinaire. Pour le moment, la seule critique qui existe est une dénonciation très générale de la mondialisation et des modes de gestion qu'elle porte (Beck, 1999 ; Bauman, 2000). Celle-ci comporte des aspects jubilatoires mais elle restera dans le domaine de l'essai tant qu'elle ne pourra pas s'appuyer sur des études empiriques qui lui fourniront une base concrète en même temps qu'elles seront susceptibles de mobiliser des forces sociales.

L'objectif serait de construire une critique plus concrète qui s'appuie sur l'expérience des acteurs engagés dans les épreuves entraînées par la nouvelle organisation et spécialement les enseignants. Il va de soi que cette posture ne doit pas aboutir à une mise en forme pseudo-scientifique de la pensée commune de la corporation. Il s'agit au contraire d'utiliser la pluralité des perspectives pour reconstruire un point de vue extérieur. La gestion dénonce la rigidité des enseignants au nom de la flexibilité nécessaire à l'adaptation au monde moderne. Les enseignants dénoncent des réformes irréalistes parce qu'elles ne sont pas accompagnées des moyens nécessaires. La recherche a souvent été amenée à prendre le parti de la gestion. Elle doit retrouver son indépendance et construire un cadre plus large qui situe les différents points de vue les uns par rapport aux autres.

Revenons à l'expérience qui s'est développée dans le domaine de la lutte contre le sida. Nicolas Dodier décrit la constitution d'un « forum hybride » qui s'est développé à travers de multiples tensions, mais qui a tout de même abouti à un désenclavement de la science et à la transformation d'un certain nombre de ses résultats en savoirs d'action. La comparaison qu'il développe est d'ailleurs éclairante sur les processus qui sont à l'œuvre. Aux États-Unis, les institutions ont l'habitude de travailler avec les groupes de pression communautaires et la circulation s'est mise en place dès la prise de conscience de l'importance de l'épidémie dans les années 1984-1985. En France, le politique se méfie des communautés, et la recherche médicale tient à distance les intérêts particuliers sauf, financement oblige, ceux des industries pharmaceutiques. Face à cette double opacité, le mouvement associatif s'est développé sur le mode de la revendication, en allant parfois jusqu'à des formes violentes. La première association, AIDES, qui cherchait la coopération des institutions médicales et politiques a très vite été dépassée par les méthodes plus musclées d'ACT UP. Toutefois, et sans annuler ces tensions, un monde commun s'est constitué qui a eu un effet

certain sur les conduites des personnes. Ce monde commun ne réduit pas les tensions qui demeurent partie constitutive du forum, mais ces tensions, de même que les engagements affectifs et militants, constituent le ressort qui permet de transformer des savoirs académiques en savoirs d'action. Cette expérience annonce peut-être une nouvelle façon de faire de la politique, dans la mesure où beaucoup des questions essentielles qui se posent aujourd'hui échappent au débat démocratique parce qu'elles requièrent des connaissances que les spécialistes ne partagent pas avec la société. On peut raisonner ainsi à propos des phénomènes nouveaux comme ceux qui se rapportent à l'écologie (l'énergie nucléaire, les OGM) ou à une nouvelle maîtrise de la vie (le clonage humain, etc.). La question se pose aussi à propos de secteurs plus classiques comme les politiques de la ville ou l'éducation. L'enjeu vital a sans doute joué un rôle important dans la constitution du forum concernant le sida. Sans atteindre ce paroxysme, la souffrance existe aussi dans d'autres domaines et spécialement l'éducation. Ne serait-il pas possible d'envisager la constitution d'un forum du même type ?

Les dispositifs qui permettraient d'organiser un tel forum sont à inventer. Des expériences existent : celle de l'INRP et de son travail avec les enseignants associés. Celles d'institutions comme le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (Saint-Pierre, à paraître). Elles peuvent nourrir la réflexion mais leurs apports restent très loin de l'objectif qui est visé ici. Pour l'atteindre il faut sans doute envisager plusieurs dispositifs, certains nationaux, d'autres locaux, certains visibles, d'autres « invisibles ». Un dispositif apparaît toutefois particulièrement intéressant. Ce serait la création d'un pôle de compétence. Il s'agit d'un lieu de capitalisation des résultats de la recherche, qui doit donc être aussi un lieu de recherche car ce n'est qu'en participant au mouvement de la recherche que les responsables du pôle seront susceptibles d'en comprendre les résultats. Mais ici il s'agit surtout d'un lieu d'échange et de confrontation des compétences entre les acteurs et les chercheurs. Donc lieu d'abord de récupération de l'expérience et d'élaboration de cette expérience en question de recherche. Lieux ensuite de formation ou du moins d'entretien des compétences des acteurs, qui suppose une dynamique permanente de reproblématisation des résultats de la recherche. Ce qui ne va naturellement pas sans tensions, voire sans conflits. L'enjeu n'est pas de dépasser ces conflits, mais de maintenir, au-delà, une dynamique d'échange. De tels lieux existent pour entretenir les compétences des managers, il pourrait en exister d'autres pour entretenir la compétence des enseignants et des acteurs de l'éducation : parents, élèves, administrateurs, éducateurs, etc. Il va de soi que l'organisation d'un tel pôle pourrait être une des missions d'un institut national de recherche en éducation.

Conclusion

Ces travaux s'inscrivent dans un mouvement qui tente de nuancer la conception un peu brutale de la « rupture épistémologique » qui avait été affirmée dans les années 60 et 70 comme la condition absolue de la science. De nombreux travaux, depuis les années 80 ont montré ce que l'opposition entre savoirs savants et savoirs pratiques avait de réducteur et mis en évidence les réseaux qui unissent science, politique, et pratique. Le programme « Recherche en éducation, formation et pratiques. Circulation et reproblématisations des savoirs » s'est construit à la convergence de deux orientations. La sociologie de la science de John Law, Michel Callon et Bruno Latour remet en cause une séparation traditionnelle: la sociologie de la science jusque-là était une sociologie du milieu scientifique, qui mettait en évidence les rapports de forces entre les acteurs, que ce soit les stratégies de conquête des financements ou les stratégies de publication. Les contenus étaient considérés comme relevant d'autres critères de vérité. L'originalité du programme proposé par Bruno Latour et John Law est de montrer que les contenus scientifiques ne sont pas indépendants des conflits de pouvoir et que dans « ces réseaux que la Raison ignore » (1998) les idées circulent comme le pouvoir ou l'argent. Une telle démarche a rarement été mise en œuvre dans le domaine de l'éducation. Le seul exemple antérieur à notre travail est la thèse de Jacqueline Gautherin sur la naissance de la science de l'éducation entre 1880 et 1914 (2002). L'autre orientation est au contraire constitutive des sciences de l'éducation. C'est celle qui est portée par Jean-Louis Martinand (1990) et les travaux du CNAM (Barbier) mais ceux-ci ont porté sur des secteurs particuliers: l'enseignement technique ou la formation des adultes. L'originalité de notre programme a été de faire converger ces deux traditions et en même temps d'appliquer leurs concepts à des objets nouveaux. Cette convergence a produit des résultats. La connaissance a notablement progressé dans la compréhension de phénomènes bien connus comme le manque d'intérêt des enseignants pour la recherche. On peut maintenant dépasser le stade de la dénonciation et proposer de nouvelles formes de circulation des savoirs

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1988). – *À quoi tient le succès des innovations*, Annales des Mines.
- AKRICH M., BIBARD L., CALLON M. et al. (1992). – *Ces réseaux que la raison ignore*, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER J.-M. (1994). – *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (1996). – *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF.

- BARBIER J.-M. (1998). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M., CLOT Y., DUBET F. (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. (2000). – *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- BAUMAN Z. (2000). – *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Hachette Littératures.
- BECK U. (2002). – *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*, Londres, Sage.
- BOLTANSKI L., CHIAPPELLO E. (1999). – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOUDON R. (1973). – *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit.
- CALLON M. (1986). – « Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36.
- CHACORNAC G., FAUROUX R. (1996). – *Pour l'école*, Paris, La Documentation Française.
- CROZIER M. (1963). – *Le phénomène bureaucratique: essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Le Seuil.
- DARRE J.-P. (1999). – *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la MSH-INRA.
- DELBOS G., JORION P. (1994). – *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, A.-M. Métailié.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUET J.-L. (2000). – « Administration, science de l'administration et sociologie en éducation. Quelques exercices de traduction », *Revue de l'Institut de Sociologie*.
- DEROUET J.-L. (à paraître). – « De la notion de transfert à celle de la circulation des savoirs ? » in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.
- DODIER N. (2000). – *Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du SIDA*, rapport multigraphe, EHESS-CERMES.
- DURKHEIM E. (1932). – *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- ELIASSEN K.A., KOOIMAN J. (1993). – *Managing public organization: lessons from contemporary European experience*, Londres, Sage.
- GAUTHERIN J., KERLAN A. (2001). – « Les politiques des savoirs », in Actes du colloque, *Les politiques des savoirs*, Université de Lyon II, 28-29 juin 2001 (à paraître sur CD-Rom).
- GAUTHERIN J. (2002). – *Une discipline pour la République*, Bern, Peter Lang.

HUBERMAN M., GATHER-THURLER M., NUFER E. (1988). – *La mise en pratique des recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche « Éducation et vie active »*, rapport exécutif, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ISAMBERT-JAMATI V. (1983). – « Les sciences sociales de l'éducation et le "Ministère" en France », in *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Toulouse, Centre de Recherches Sociologiques.

KOOIMAN J. (1993). – *Modern governance: new government-society interactions*, Londres, Sage.

LATOUR B. (1984). – *Les microbes*, suivi de *Irréduction*, Paris, A.-M. Métailié.

LAW J. (coord) (1986). – *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* Londres, éd. Routledge and Keagan Paul.

MARTINAND J.-L. (dir) (1994). – *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*, Bern, Peter Lang,

MARTINAND J.-L. (à paraître). – « Témoignage: pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », communication au Symposium REF 98, Bruxelles, De Boeck.

MARTINAND J.-L. (2000). – « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires: le cas de l'éducation technologique en France », communication au Colloque international *Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures* (12-14 janvier 2000), Université de Picardie Jules Verne.

MARTINAND J.-L. (2000). – « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », communication au Colloque international de sciences de l'éducation *Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur* (2-4 octobre 2000), Université de Toulouse le Mirail.

PAQUAY L., SIROTA R. (coord) (2001). – « Le praticien réflexif », *Recherche et Formation*, n° 36, Paris, INRP.

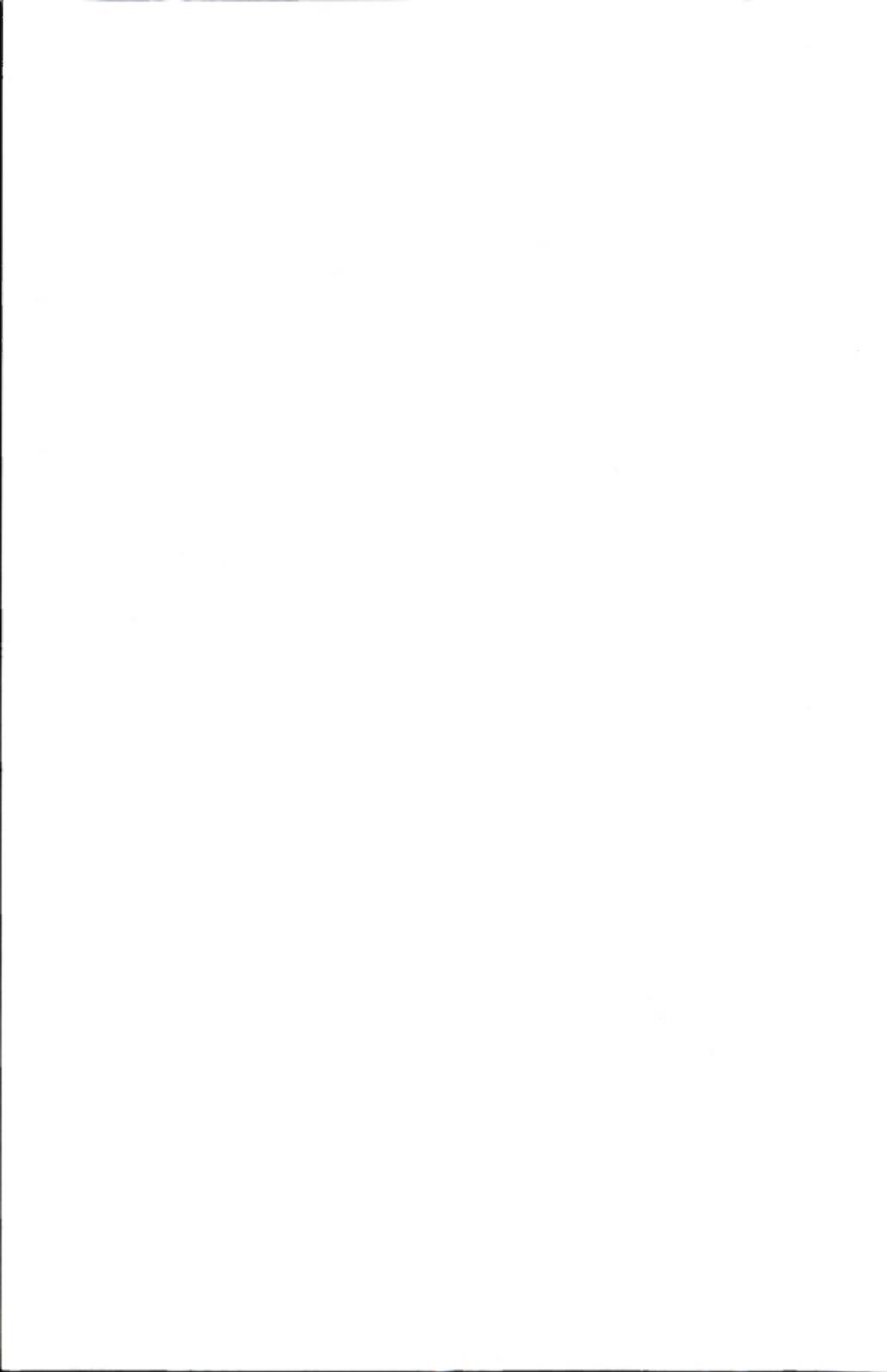
RAYOU P., (à paraître). – « La formation générale et commune dans les IUFM: le point de vue des formés », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

SAINT PIERRE C. (à paraître). – « La circulation des savoirs entre recherche et politique », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

TAVIGNOT P. (à paraître). – « La formation générale et commune dans les IUFM: le point de vue des institutions et des formateurs », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

THELOT C. (à paraître). – Entretien avec Jean-Louis Derouet: « Comment l'évaluation traduit-elle les résultats de la recherche en indicateurs de pilotage? », in Actes du colloque *La circulation des savoirs en éducation. Entre recherche et pratique*, Paris, PUF.

VAN HAECHT A. (1998). – « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1, Paris, De Boeck-INRP.



LA DEMANDE DE TRANSFERT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

PRÉSENTATION DE QUELQUES PROBLÈMES ET POINTS DE VUE

CHRISTIANE ÉTÉVÉ* ET PATRICK RAYOU**

Résumé

Les résultats de la recherche en éducation et formation, même lorsqu'ils sont relativement « robustes », ont toujours du mal à se diffuser auprès de ceux à qui ils sont en principe destinés. L'idée qu'il manque une ingénierie de la formation semble s'imposer, mais les notions de « valorisation », et de « transfert » paraissent assez peu adéquates pour le définir en raison, d'une part, des enjeux sociaux évidents de ces questions et, d'autre part, de la difficulté à délimiter précisément les champs d'intervention des chercheurs, des praticiens et des politiques. Les obstacles à la circulation de ces résultats paraissent nombreux et s'enracinent aussi bien dans l'histoire de la recherche que dans celle des institutions qui les suscitent et les accueillent. On ne peut espérer les vaincre qu'en menant une double tentative d'intéressement de l'ensemble des acteurs impliqués et de « reproblématisation » des savoirs utiles aux uns et aux autres.

Abstract

The results of research in education and training, have always been badly spread to those whom they are normally aimed at, even when they are relatively "strong". The idea that we lack an engineering of training seems to prevail, however, the notions of "improved status" and "transfer" seem rather inadequate to define it, due to on the one hand, the obvious social stakes of these problems, on the other hand the difficulty to define precisely the scope of intervention of researchers, practitioners and policy-makers. The impediments to the circulation of these results seem to be numerous and are rooted both

* - Christiane Étévé, INRP.

** - Patrick Rayou, IUFM de Créteil.

in the history of research and in the history of the institutions which create them and house them. One can only hope to overcome these obstacles by leading a twofold attempt to make all the implied actors concerned and to "rethink" the knowledge which is useful to them.

Chargés de la mise en place à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) d'une mission « Transfert et valorisation de la recherche en éducation », nous nous sommes livrés à une série d'entretiens avec des personnalités qui, à un titre ou à un autre, ont ou ont eu à rapporter sur ces thèmes ou à les traiter dans leur activité institutionnelle. Nous avons donc rencontré :

- Élisabeth Bautier, présidente du CNU 70^e section ;
- Jacky Beillerot, auteur d'un rapport sur les publications en sciences de l'éducation pour le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) ;
- André De Peretti, coauteur d'un rapport prospectif sur l'INRP ;
- François Dubet, ex-sous-directeur de la Direction de la recherche et des études doctorales (DRED) ;
- Marie Duru-Bellat, auteur d'un rapport sur les recherches en sciences de l'éducation pour le CNCRE ;
- Jean-Louis Martinand, co-organisateur du séminaire INRP sur la circulation des savoirs ;
- Martine Méheut, responsable de la recherche à l'IUFM de Créteil ;
- Françoise Oeuvarard, chargée de mission à la Direction de la prospective et du développement (DPD).

28

Nous leur avons posé des questions sur ce qu'ils entendaient par « transfert » et « valorisation » des résultats des recherches, les obstacles qu'ils identifiaient en la matière, les solutions qu'ils esquissaient.

Cette intervention se présente donc comme une sorte de note de synthèse de leurs approches et voudrait contribuer à problématiser cette question récurrente de la diffusion des résultats de la recherche. Elle intègre aussi des éléments d'un rapport d'évaluation prospective sur l'INRP (L. Brams, J.-C. Eicher, G. Mialaret, de Ketele et A. de Peretti), d'une intervention de Guy Berger lors d'un colloque organisé par le Cresas de l'INRP ainsi que du récent rapport rédigé par Antoine Prost qui constitue à lui seul un bilan en la matière.

État des lieux et finalités de la recherche en éducation

La notion de recherche en éducation et formation, fait remarquer Françoise Oeuvarard, recouvre des réalités différentes (« recherches » proprement dites, mais aussi études, évaluations ou expertises) qui impliquent des rapports différents à leur valorisation. Cet ensemble se caractérise par une grande dispersion et une faible cumulativité, car elle est commanditée et organisée par plusieurs ministères et met en jeu plusieurs disciplines universitaires au statut parfois incertain (1). Pourtant, de nombreux résultats de recherche demeurent sous-exploités. Par exemple, « les enquêtes systématiques connues sous le nom de « panels d'élèves » qui ont suivi toute la scolarité d'élèves entrés en 6^e respectivement en 1973, 1980, 1989 et 1995 ne font guère l'objet d'analyses secondaires alors qu'elles le justifieraient pleinement » (2). De même, certaines recherches dont la validité est établie depuis longtemps (par exemple en docimologie et en sociologie de l'évaluation ou concernant l'utilité des redoublements) voient leurs résultats très peu pris en compte dans les pratiques (3).

De leur côté, ces recherches tendent à se développer sans prendre en compte la demande sociale et peuvent être souvent caractérisées comme des recherches en éducation plus que comme des recherches pour l'éducation. Elles tendent à se développer selon un schéma linéaire en allant du fondamental à l'appliqué, à approfondir les problématiques, à élargir les champs de recherches déjà existantes plutôt qu'à répondre aux questions posées par le « terrain ». Une enquête de Marie Durubellat (4), conduite dans le cadre du CNCRE auprès des laboratoires, montre ainsi que les axes de recherche qui visent à éclairer ou aider les praticiens sont relativement minoritaires (34 % des équipes ayant répondu veulent d'abord produire des connaissances pour les pratiques d'enseignement et de formation contre 54 % qui mettent en tête la production de connaissances pour la communauté scientifique et 11 % qui mettent en avant les connaissances utiles aux politiques d'éducation). Ces déclarations doivent être pondérées, car 95,4 % des réponses évoquent aussi des

1 - Pour un programme stratégique de recherche en éducation, rapport remis aux ministres de l'Éducation nationale et de la recherche par le groupe de travail constitué par A. Prost, juillet 2001, p. 4

2 - *Id.*, p. 16.

3 - *Id.*, p. 17.

4 - La question posée concernait la « vocation dominante des travaux ». Les équipes étaient invitées à classer de 1 à 3 les finalités de leurs recherches selon trois rubriques : a. production de connaissances pour la communauté scientifique ; b. production de connaissances pour les pratiques d'enseignement et de formation ; c. production de connaissances pour les politiques d'éducation : *La recherche en éducation et en formation en France. Éléments pour un état des lieux*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, CNCRE, INRP, 1999, p. 46.

relations avec des personnels d'éducation et 53,2 % avec des personnels de formation, d'enseignants et d'adultes et par ailleurs des recherches peuvent avoir des effets auprès des praticiens sans que le chercheur l'ait voulu. Elles montrent cependant que l'amélioration du système éducatif n'est pas l'objectif prioritaire des recherches. Seuls les chercheurs dont l'axe annoncé est en didactique mettent au premier rang la production utile aux pratiques. Pour Marie-Duru-Bellat, il a toujours manqué en France des recherches pour l'éducation, conçues sur le mode de l'ingénierie ou de la technologie éducative et qui répandraient à d'autres demandes que celles des enseignants. Elisabeth Bautier remarque de son côté que, dans les dossiers reçus par le CNU pour les procédures de qualification, les recherches présentées ne sont qu'assez peu animées par une demande sociale, surtout depuis la disparition de la recherche commanditée.

Antoine Prost pose à son tour le problème de la pertinence sociale des recherches : chaque responsable d'équipe, voire, dans de nombreux cas, chaque chercheur décide souverainement du choix de ses thèmes de recherche, de ses problématiques, de ses sites. Il propose alors quatre champs d'investigation selon lui trop peu défrichés (pp. 23-29) :

- Les apprentissages dans le premier degré (Quelles pratiques stimulent ou freinent les apprentissages ? Quelle contribution possible des technologies de l'information et de la communication ?).
- Les pratiques enseignantes et la gestion des établissements (Quels rapports entre violence et disciplines enseignées ? Quelle importance sur les phénomènes de violence du comportement des équipes de direction ? Quels rapports entre pratiques des enseignants et climat des établissements ?).
- Les effets des politiques de décentralisation et de discrimination positive (Les établissements sont-ils devenus plus efficaces ? Le système éducatif est-il devenu plus réactif, plus capable d'innovation et d'adaptation ?).
- Les métiers enseignants et les pratiques de formation (« Personne n'est en mesure de dire avec un minimum de fiabilité comment les divers IUFM forment aujourd'hui les enseignants de demain. »)

30

Quelles recherches ?

L'idée selon laquelle les résultats de telles recherches pourraient être appliqués dans le champ social ne va cependant pas de soi. André de Peretti, estime ainsi que le modèle du transfert est, en la matière, inadéquat : il vaut mieux, selon lui, parler de « transposition », car toute application, est déjà interprétation. C'est une sorte de « mythe identitaire » qui fait croire qu'on peut transmettre à l'identique un concept, une innovation, une procédure, une discipline. Autant organiser alors cette ingénierie en faisant en sorte que toute formation, toute diffusion soient orchestrées de telle

manière que chaque récipiendaire, chaque destinataire ait le souci de transposer à d'autres ce qu'il a reçu. Il serait souhaitable de développer des « ateliers de fabrication », de transposition, d'éveiller à la pluralité des théories ainsi qu'aux portenariats. Ainsi, en 1982, pour le lancement de la formation continue des personnels et la mise en place des MAFPEN, des « modules » préparés par l'INRP ont permis à des groupes de travailler sur des thèmes liés à la formation des enseignants (l'analyse des besoins, la pédagogie de projet, le travail autonome, la pédagogie différenciée, l'utilisation du CDI et les conseils méthodologiques), selon le mode de la tache d'huile, des formateurs inter-académiques étendant ensuite en stages académiques les « boîtes à outil » du formateur. C'était une transposition méthodologique organisée :

« On aidait à la transférabilité, mais on ne pouvait se passer de la relation humaine. Il y a toujours une médiation existentielle et institutionnelle, pas seulement un transfert d'informations par le papier et les logiciels mais par des répercussions et des actions. »

Mais, pour Marie Duru-Bellat, une telle ingénierie pourrait être présente dès la recherche, comme c'est le cas dans l'industrie, sur le modèle de la recherche-développement :

« À partir d'une découverte, il y a diffusion des idées, d'un champ à l'autre et d'une discipline à l'autre. Tout ce qui touche aux processus, aux mécanismes liés à l'appropriation, pourrait être immédiatement intégré dans les recherches en éducation. Évidemment, la question de la valeur marchande des idées se pose différemment, mais cela paraît pertinent pour les aspects symboliques. On voit bien notamment combien est pertinente une psychologie appliquée à l'éducation ou à la formation. La question du transfert c'est la retombée de la recherche sur les pratiques enseignantes, le "school improvment" et qui correspond à ce que j'appelle "recherches pour l'éducation" dans le rapport au CNCRE. »

La prise en compte de la nécessaire transposition des recherches en éducation et formation peut se faire encore plus radicale lorsqu'elle mène à les considérer comme constituant elles-mêmes des enjeux importants. Selon Jean-Louis Martinand, parler, pour l'INRP, de « transfert et valorisation » est un peu impropre, dans la mesure où le modèle qui les sous-tend est emprunté à un type de scientificité qui construit des théories vraies pouvant être transférées et appliquées. Or on a considéré dès le départ que les recherches menées à l'INRP correspondent à des enjeux en éducation et formation. On a alors du mal à comprendre pourquoi il faudrait les valoriser. Il est vrai que toute recherche implique un détour, mais cela ne justifie pas que l'on parle en termes de « transfert » et de « valorisation » :

« On tend en fait à confondre deux modèles de scientificité : celui des sciences fondamentales d'une part, où l'on peut faire une carrière en accumulant les publications d'articles dans des revues à comités de lecture. On est alors consulté comme expert,

y compris dans des domaines extérieurs à ses recherches. Celui des innovateurs et, de temps en temps, un peu chercheurs, d'autre part, qui font un peu changer les choses. La question fondamentale est de savoir si on peut faire de la recherche avec eux et comment. »

Il s'agit alors de définir des « actions-recherche », terme préférable à celui de recherche-action qui peut faire douter du sérieux des recherches entreprises.

Une façon de prendre au sérieux la question du transfert ou de la transposition peut consister dans une définition « *bottom up* » des recherches qui les permettent. C'est une des propositions émises par le groupe d'experts chargés d'une évaluation prospective de l'INRP (5) :

« Dans une telle perspective, ce n'est plus le scientifique qui choisit lui-même sa cible (si informé soit-il de l'état du champ) à partir de ses préoccupations théoriques et méthodologiques. C'est ce qui remonte du terrain qui devient source de la programmation. »

Un important travail « en amont » des recherches s'impose alors pour détecter et traiter la demande sociale recevable, pour sélectionner, pour une période donnée, des objets qui vont mobiliser les chercheurs. Mais un tel schéma, qui a le mérite de faire s'interroger sur la finalité des recherches et de prendre à la racine la question de leur diffusion, peut encore être empreint d'une linéarité procédurale qui ne correspond pas exactement au processus réel de circulation des recherches entre les praticiens, les politiques et les chercheurs.

C'est l'objection que lui adresse Guy Berger (6), pour qui il faut en effet distinguer ce qui relève des postures de la recherche, de la pratique et de la politique, que chacun d'entre nous, à différents moments de son existence, peut alternativement adopter et partager et ce qui découle des attitudes du chercheur, du praticien ou du politique engagés dans l'action :

« Quand je parle de chercheurs, d'hommes politiques et de praticiens, si j'entends par là que chacun d'entre eux est incapable d'adopter la posture des autres, il est évident que la coopération sera pensée essentiellement dans un modèle organisationnel de partage des tâches et de légitimité de chacun par rapport à une opération qu'il se réserve comme étant le seul capable de l'accomplir. »

Or, parler de recherches « de transfert », même commandées par le terrain, c'est sans doute postuler une sorte de pureté de chacune de ces trois notions. Car le pra-

5 - Rapport de la commission d'évaluation et de prospective sur l'INRP demandé par P. Meirieu, E. Andréani, L. Brams, J.-C. Eicher, J.-M. De Ketele, A. de Peretti et G. Mialaret, 1999.

6 - « Articuler pratique, politique et recherche : vite, mais comment ? » Actes du colloque, *On n'enseigne pas tout seul*, Cresas-INRP, Paris 17-19 mai 2000.

ticien n'est pas un sujet passif qui utilise des concepts, des notions, des savoir faire qui auraient été créés par l'autre. Il est en un sens co-créateur des concepts qu'il utilise, ne serait-ce que parce que toute sélection dans un flux d'informations est déjà une interprétation et aussi parce qu'il les subvertit, les transforme, parce qu'il a des ruses, parce qu'il les bricole, parce qu'il « braconne sur le territoire des autres » selon la formule de de Certeau. La recherche est elle-même inévitablement aveugle sur un certain nombre de ses enjeux, à moins de faire appel à d'autres recherches d'un autre ordre, d'une autre discipline. Quant à l'intention politique, par exemple celle de faire apprendre une ou deux langues à l'école primaire, elle ne reçoit de sens que dans l'action de praticiens qui la pervertissent en partie. La coopération de ces trois types d'acteurs suppose une altération mutuelle de leurs pratiques, chacun entrant partiellement dans les préoccupations et les prérogatives des autres. Elle suppose aussi qu'on cesse de se poser le faux problème du commencement :

« Ce qui me paraît plus intéressant et plus pertinent c'est de se rendre compte que, sans arrêt en fait, nous changeons de place, qu'il n'y a pas de bonne entrée, que sans arrêt nous allons du pratique au politique et du politique à la recherche, ou de la recherche au politique et de la recherche à la pratique. »

Le rapport d'Antoine Prost (p. 43) met lui aussi en garde contre la croyance en la « fausse linéarité » entre recherche et application : les responsables administratifs lanceraient des études de faisabilité et des expérimentations, la recherche définirait des solutions, les acteurs les mettraient en œuvre. Or toutes ces temporalités sont différentes. Il semble alors nécessaire de créer un milieu d'échanges dans lequel « les problèmes des acteurs sont identifiés par les chercheurs alors même qu'ils n'ont pas la charge immédiate d'y répondre et où les apports des chercheurs sont connus par les acteurs alors même qu'ils n'en ont pas l'usage direct ». L'existence d'un tel milieu va de pair avec des « recherches contextualisées » dont la conception dépasse l'opposition classique entre recherche fondamentale et recherche appliquée (p. 30). Elles sont tout aussi fondamentales que les recherches académiques dont elles se distinguent en ce qu'elles portent sur des situations réelles (des classes ordinaires, des établissements...), mais elles relèvent des mêmes exigences d'évaluation. Elles sont tout aussi soucieuses du terrain que les « recherches action » mais ne confondent pas militantisme et rigueur scientifique.

Ce nécessaire effort de définition de la nature des recherches en éducation et formation susceptibles d'une meilleure appropriation ne suffit cependant pas à lever toutes les difficultés : les obstacles demeurent nombreux tant du côté de la recherche que du terrain auquel elle est destinée ou encore à cause des logiques institutionnelles qui en affectent nécessairement la circulation.

Obstacles et expériences

Le champ actuel de la recherche en éducation témoigne d'une stratification historique qui l'affecte de façon significative. Antoine Prost estime ainsi (*id.*, p. 10) que leur développement, à l'extérieur des sections du CNRS sur lesquelles se sont appuyées les sciences anciennement constituées, a été conditionné par des enseignants en fonction, certes désireux d'entreprendre des recherches, mais dont l'enthousiasme pédagogique ne compensait pas toujours les carences conceptuelles et méthodologiques. Une autre caractéristique de ces recherches est, selon Marie Duru-Bellat, leur logique artisanale et locale : elles produisent peu de résultats généralisables, sont constituées d'une multitude de petites études pas facilement transposables. Les tentatives de synthèse appelées par le CNCRE ont montré combien il est difficile de dire ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas. Le Haut Conseil d'évaluation fait état de ce manque en souhaitant la recension d'un certain nombre de questions importantes comme l'effet de la taille des classes sur la réussite des élèves. Cela nécessite des synthèses pour l'instant non disponibles.

La situation des IUFM, pourtant lieu tout désigné pour entreprendre de telles « recherches contextualisées », est, de ce point de vue, indigente : chacun d'entre eux a trop peu d'enseignants chercheurs travaillant dans la même discipline et sur le même thème. Pour François Dubet, ils n'ont pas, à l'heure actuelle, la masse critique suffisante pour constituer à l'intérieur des équipes de recherche : il faudrait qu'un enseignant qui le désire appartienne à un laboratoire « horizontal », mais puisse aussi avoir une activité de recherche « verticale » dans une structure comme l'INRP.

34

Mais les difficultés de valorisation de la recherche tiennent aussi à sa réception par le « terrain ». Elles ont en effet, selon Jean-Louis Martinand, une fonction critique qui peut être récusée par des acteurs qu'elles déstabilisent. Pour Martine Méheut, la question de savoir si les recherches doivent intégrer, dès le début, le terrain ou si elles doivent s'y confronter ensuite est importante, mais la nature des recherches n'est pas seule en cause, c'est aussi le fait que les futurs enseignants ont ou n'ont pas des types de convictions qui les conduisent à refuser ou à accepter plus facilement les résultats de la recherche, arrivent avec des conceptions qui doivent être remises en cause. Certains, dit-elle, continuent, à la fin d'un stage, à demander des solutions pratiques. Certains sont plus prêts que d'autres à accepter le mémoire professionnel. D'autres ne peuvent pas passer à une démarche de questionnement. Plus généralement, l'idée que l'éducation puisse faire l'objet d'une démarche scientifique a du mal à passer. Un autre frein peut provenir, selon elle, de la difficulté à objectiver sa propre pratique : à y bien réfléchir il y a peu de professions où l'on a une telle exigence. Comment questionner les pratiques sans déstabiliser l'action des enseignants ? Les jeunes sont peut-être très résistants parce qu'il leur faut d'abord se construire des systèmes d'action. Sur ce thème de la difficile intégration de la tem-

poralité de la recherche dans celle de l'action, Françoise Ouevrard fait valoir une autre raison pour expliquer les difficultés à faire de la valorisation: les politiques, comme les journalistes, veulent avoir des réponses immédiates, ils ont par exemple du mal à comprendre qu'on ne puisse répondre aisément à leurs questions sur le nombre des décrocheurs avant d'avoir construit la définition de cette notion.

Entre les chercheurs et les praticiens auxquels leurs travaux peuvent être destinés les intermédiaires (personnes, objets, institutions) ne manquent pas et ils ne sont pas *a priori* favorables à la circulation des résultats disponibles. La recherche en éducation et formation est, de ce point de vue, passible d'analyses « classiques » de la part d'une sociologie de la production scientifique. Jean-Louis Martinand fait état, en matière d'obstacles à la constitution et à la diffusion de ce genre de savoirs, de deux types de verrous. Le premier est « d'accrochage »: la découverte de supraconducteurs fonctionnant à des températures pas très basses ne signifie pas nécessairement qu'on va découvrir les dispositifs techniques pour des productions nouvelles. Si on ne réussit pas, on reste à l'état d'idée et le prototype meurt. Le second est économique et social. C'est ainsi, par exemple, qu'on n'essaie pas de remplacer les moteurs alternatifs par des moteurs rotatifs pourtant théoriquement plus performants, car on ne réussit pas à créer le marché correspondant. L'éducation requiert elle aussi une forme de technicité et suscite des obstacles qu'on refuse de voir ou qu'on impute aux recherches. Elle présente notamment cette particularité, par rapport à d'autres domaines, que n'importe qui, à un titre ou à un autre, s'en occupe et peut s'estimer spécialiste. Or, la recherche se présente comme originale par rapport aux questions qu'on se pose ordinairement. Son « transfert » se pose donc dans un contexte de concurrence qui fait, par exemple, que tout le monde se croit didacticien: les inspecteurs pédagogiques régionaux, dans leur besoin de se positionner par rapport aux inspecteurs d'académie ou aux inspecteurs généraux, mais aussi les formateurs se réclament de la didactique. On peut penser à d'autres obstacles institutionnels du côté de l'évaluation et de la diffusion des recherches. Un des problèmes de l'INRP, par exemple, est le véritable black-out qui pèse sur ses recherches, dont les rapports ne sont pas connus. Or son statut d'établissement public à caractère administratif (EPA) donne lieu à des modes d'évaluation qui ne correspondent pas à ses missions. La création d'une « culture-recherche », la mise en place de recherches contextualisées évoquées plus haut paraissent des pistes pour contourner ce genre de difficultés institutionnelles. Les expériences ne manquent pas de moments où les conditions ont été réunies pour que les savoirs s'élaborent et circulent. Pour Martine Méheut, les années 70-80 ont ainsi été, notamment à l'occasion de la commission Lagarrigue et de la création du LIREST(7), une époque tout à fait favorable aux recherches en didactique. Cinq ou six enseignants-chercheurs, physiciens d'origine, travaillaient

7 - Laboratoire interuniversitaire de recherches en éducation scientifique et technologique.

avec des équipes d'innovateurs. L'INRP a beaucoup aidé, à l'époque, à structurer ces recherches. Cette nécessité de faire circuler s'applique aussi à la formation. Présenter des résultats de recherche sur la conceptualisation des réactions chimiques à des stagiaires peut s'avérer peu productif. En revanche, leur demander, par exemple, de les discuter en imaginant les difficultés que les élèves rencontreront, suscite davantage l'intérêt. Les stagiaires s'impliquent plus facilement et sont alors prêts à envisager des résultats de recherches. Donner éventuellement des réponses d'élèves à des questionnaires, terminer avec des propositions très précises d'enseignement, dont les stagiaires sont très demandeurs permet de compléter et de légitimer une telle démarche d'aller-retour. Pour Élisabeth Bautier, cette perspective de construction de l'action est très importante, en particulier celle d'une cohérence de cette action. On peut s'en approcher en aidant les enseignants à mieux comprendre l'histoire de la discipline et des « injonctions » ministérielles. Ils les connaissent rarement alors même que la stratification de logiques différentes vient, au cours des décennies, apporter du brouillage et de l'incohérence. Ainsi, pour ce qui est du français, non seulement il est intéressant de distinguer le français « langue » du français « discipline », mais également d'en distinguer des enjeux différents au cours des siècles et qui se sont empilés : le français comme constituant de la nation française, le français norme à partager pour une langue et une culture communes, le français pour permettre les apprentissages scolaires et non scolaires, le français socialisation-acquisition de façons de faire avec le langage (communication et expression).

Réseaux et dispositifs

36

Quel que soit l'enthousiasme des chercheurs, des praticiens et des politiques, il est très rapidement nécessaire de trouver des réseaux et des dispositifs par lesquels les résultats de la recherche transitent. Même si, nous l'avons vu, le modèle de la « diffusion » des recherches n'est pas le plus pertinent pour penser l'intégralité du processus, la question des « cibles » se pose à un moment donné. Or il se pourrait qu'elle ne soit pas toujours posée de façon efficace. Pour Jacky Beillerot, un institut de recherche comme l'INRP ne devrait pas tant viser les enseignants de base que les journalistes universitaires, les associations, les syndicats, les responsables des collectivités territoriales qui peuvent s'avérer des relais plus immédiatement intéressés et efficaces. Pour Élisabeth Bautier aussi, on vise trop rarement l'encadrement intermédiaire : les conseillers pédagogiques, les formateurs. On s'adresse à des enseignants à qui leur hiérarchie ne laisse pas forcément les coudées franches. Ou encore on ne voit pas que les Instructions officielles, mélange de textes injonctifs, de savoirs savants, etc. nécessitent une véritable reproblématisation pour être comprises. Tous nos interlocuteurs ont, sous une forme ou sous une autre, plaidé pour la mise en place d'intermédiaires à tous les niveaux, de l'impulsion des recherches à leur réalisation et à leur diffusion, ce qui est sans doute une façon de faire justice aux cri-

tiques de la linéarité du processus. On peut en effet supposer que ces intermédiaires retraduisent en permanence les messages ou les injonctions reçus et qu'ils les rendent plus problématiques, plus proches des besoins des différents partenaires.

Élisabeth Bautier souligne, par exemple, la nécessité d'une interface entre le ministère et les chercheurs, car d'un côté les besoins du premier peuvent n'être formulés qu'en termes exclusivement politiques et, de l'autre, les chercheurs peuvent proposer des problématiques socialement inintéressantes. Françoise Ouevrard regrette elle aussi un manque d'articulation entre la recherche et les politiques éducatives :

« Les politiques disent : "les chercheurs travaillent dans leur coin sans se préoccuper de la demande". Les chercheurs disent : les politiques décident sans tenir compte des résultats de la recherche. »

Il n'y a pas de canal de diffusion de cette demande. Il y a un circuit à inventer, qui permette de recenser les besoins des formateurs et des enseignants. Les décideurs se plaignent souvent de ne pas savoir quoi faire des résultats de recherche, car ils ne sont pas assortis de propositions :

« Il faudrait alors des synthèses, des bilans orientés vers l'action. L'INRP pourrait s'en occuper. Il faut observer et reformuler, mettre en perspective, garantir l'autonomie de la recherche, ne pas confondre chercheur et expert. »

Pour François Dubet, il faut réfléchir à l'articulation entre l'INRP, le CNDP et les IUFM. Il devrait y avoir, dans le conseil scientifique de l'INRP, davantage de gens extérieurs à l'éducation nationale, syndicalistes, patrons, industriels de la culture. On peut peut-être ajouter à cette liste non exhaustive de suggestions en matière de plus grande mixité des réseaux de recherche celle d'Antoine Prost à s'affranchir de l'hexagonalisme des références. Une interrogation par Internet de la *Harvard Educational Review*, réalisée pour la rédaction de son rapport (p. 63) lui a en effet révélé qu'elle ne comptait en 2000, en France, que 29 abonnés, soit un nombre ridicule par rapport à celui des autres pays.

Parmi les dispositifs destinés à garantir l'existence d'une recherche en prise avec le terrain et suffisamment au courant de ses propres ressources, nos interlocuteurs ont souvent évoqué des outils que l'on peut regrouper sous le terme d'« observatoire ». Pour Jacky Beillerot, sa première fonction est d'observer les données factuelles. Il peut aussi évaluer les recherches, mais le danger est de confondre les deux fonctions dans le même dispositif. François Dubet insiste sur le rôle d'animation d'une telle structure :

« Il faudrait par exemple savoir pourquoi on apprend mieux l'anglais en Espagne avec moins d'heures de cours, en savoir plus sur les rythmes scolaires à l'étranger. Anticiper sur des phénomènes, comme le choix des établissements, faire des comparaisons internationales. »

Marie Duru-Bellat pense qu'une des tâches les plus urgentes et les plus réalisables serait de suivre les sommaires de revues et d'en parler, fournir un service comme *Sociological abstracts* (8). L'INRP pourrait jouer un rôle dans cette mise à disposition. La *Revue française de pédagogie* informe sur les résultats de recherche, mais pas sur sa « cuisine interne ». On pourrait s'inspirer du *Scottish Council for Research in Education* dont la politique de diffusion en direction des enseignants, notamment par le biais d'une revue (9) qu'il réalise à leur intention, est tout à fait remarquable. L'expérience de l'ouvrage dialogué entre chercheurs et formateurs *Repères pour enseigner aujourd'hui* (10) est aussi un bon exemple de produits à concevoir. L'IREDU (11) anime également un site Internet qui peut servir de repère dans la construction d'un observatoire de plus grande ampleur.

Il existe déjà des bases ou banques de données qui peuvent s'inscrire dans cette fonction d'observation de la recherche en éducation et formation. L'INRP en abrite déjà 14, dont certaines sont sur Internet (12). Beaucoup d'entre elles ont été constituées par des chercheurs, nécessitées par leurs propres travaux, sans que la question de leur mise à disposition d'un public plus large ait été posée au départ. Selon Jacky Beillerot, un travail d'explicitation des choix auxquels ont procédé ces banques s'impose. De même, elles doivent se soumettre à des évaluations. Par leurs auteurs eux-mêmes, mais aussi par l'institution et, comme cela se fait dans les pays anglo-saxons, par des évaluateurs extérieurs. Selon Jacky Beillerot, il serait possible de constituer un certain nombre de bases précieuses pour les chercheurs et les praticiens : une base des Habilitations à diriger les recherches et en particulier des notes de synthèse (13) ; une base des thèses en sciences de l'éducation, concernant l'éducation et la formation ; une base des livres francophones sur l'éducation et la formation ; une base des articles concernant la formation et l'éducation ; une base des appels d'offre français et européens de recherches en éducation et en formation ; une base des équipes travaillant dans le champ ; une base des colloques et congrès ; une base des rapports de recherches ; une base complémentaire à « Francis » (14) ; une

8 - Cambridge Scientific Abstracts Online Services, 7200 Wisconsin Avenue, MD 20814.

9 - *Research in Education*.

10 - J.-M. Berbain, M. Caujolle et C. Étévé (dir.). *Repères pour enseigner*, Collection Chercheurs & enseignants, Paris, INRP, 1999.

11 - Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon. www.u-bourgogne.fr/IREDU/

12 - www.inrp.fr

13 - Avant cet entretien avec J. Beillerot, son idée avait germé dans une commission « Ressources » de l'INRP et une telle base (« Grisou », base de littérature grise) est en cours de réalisation à l'INRP.

14 - Banque de données bibliographiques de l'Institut national d'information scientifique et technique (CNRS).

base des bases de données consacrées à l'éducation et à la formation ; une base des sites Internet qui concernent le champ... Jacky Beillerot a également le projet de constitution d'un dictionnaire biographique des universitaires de sciences de l'éducation dont la fiche de base est déjà prête.

Comme toute action innovante, la recherche doit à un moment donné déposer ses résultats dans des dispositifs stables sous peine de disparaître dès que son instigateur sera possédé lui-même à autre chose. Une subtile dialectique se noue alors entre le risque et l'avantage de la routinisation et celui, non moins redoutable, de l'oubli. Pour Jean-Louis Martinand, de façon paradoxale, le problème des expérimentations, c'est qu'elles marchent et que les innovateurs ont tendance à penser que tout le monde peut faire comme eux, ce qui est rarement le cas, car leurs problématiques sont rarement partagées par ceux qui ne se sont pas mis eux-mêmes en recherche. De son point de vue, l'opération *Main à la pâte* a, malgré les critiques d'ordre scientifique qu'on peut lui adresser, le mérite de proposer des routines :

« Le routinier est nécessaire si l'on veut mettre l'accent sur quelque chose qui doit changer. Il y a un jeu difficile entre ce qui redescend à l'état de routine partielle et ce qui est le cœur du changement. »

Avec le kit proposé par la *Main à la pâte*, on perçoit aussi combien la thématique du « transfert » est inadéquate. Il ne s'agit pas seulement de se demander si le kit qu'on a fabriqué est généralisable, mais comment il peut faire l'objet d'une diffusion-reprise par des praticiens, à partir de concepts élaborés dans un milieu ayant des exigences de recherche.

Conclusion

Ces entretiens ont évidemment plus signalé que résolu les difficultés liées aux notions de « transfert » et de « valorisation ». Ils ont notamment mis en question leur pertinence pour un domaine dans lequel le schéma applicationniste : Recherche-Formation ou Recherche-Enseignement paraît peu pertinent tant sont nombreux et divers les acteurs, les finalités et les dispositifs en jeu. Pour s'en tenir à ce seul exemple, le modèle professionnel du médecin, qui sert souvent de référence dans la sociologie des professions et qui voit dans le CHU le type même de lieu unique de « PDU » (production-diffusion-utilisation) des savoirs est-il vraiment transposable à l'éducation et à la formation ? Sauf peut-être dans les ambitions très lointaines de la pédagogie expérimentale ou de « la » science de l'éducation, il n'a en tout cas jamais été vraiment mobilisé. Qu'on relise, par exemple, les travaux de la commission Albertini dans le colloque organisé par l'INRP à la suite du rapport Carraz ou ceux

d'Huberman (15) sur les changements en éducation, tout va plutôt dans le sens d'une recherche des moyens intermédiaires de vouloir, pouvoir, savoir s'approprier des résultats.

Cette dernière considération peut conduire à une conclusion toute provisoire concernant la question, cruciale pour les sciences de l'éducation autant que pour la professionnalisation du métier d'enseignant, qu'est celle du « transfert » et de la « valorisation » des recherches dans ces domaines. Il ne faudrait plus, d'ailleurs, après avoir écouté les uns et les autres, user de ces termes, tous suspects de manquer la nature du processus complexe qui requiert simultanément l'engagement des chercheurs, des praticiens et des politiques. Faute de mieux, il faut se résoudre à les employer cependant car ils ont le mérite d'indiquer des phénomènes et des problèmes connus de tous parce qu'ainsi désignés. La conclusion à tirer paraît double. Il s'agit, d'une part, d'inciter à travailler encore les notions en jeu, et notamment celle, prometteuse, de « reproblématisation » (16) (cf. l'article de Christiane Étévé dans la rubrique « Autour des mots » de ce même numéro), qui indique les continuités et les ruptures entre les trois champs en jeu dans ce processus et permet de mieux appréhender les circuits de la circulation des savoirs. Il s'agit, d'autre part, de contribuer à développer tous ces dispositifs « intermédiaires » qui, de la prise de décision en matière de programmes de recherches à leur capitalisation et à leur diffusion, paraissent absolument nécessaires pour que ces trois « mondes » qui se méconnaissent et se méprisent parfois reconnaissent leurs complémentarités et se nourrissent chacun l'un de l'autre.

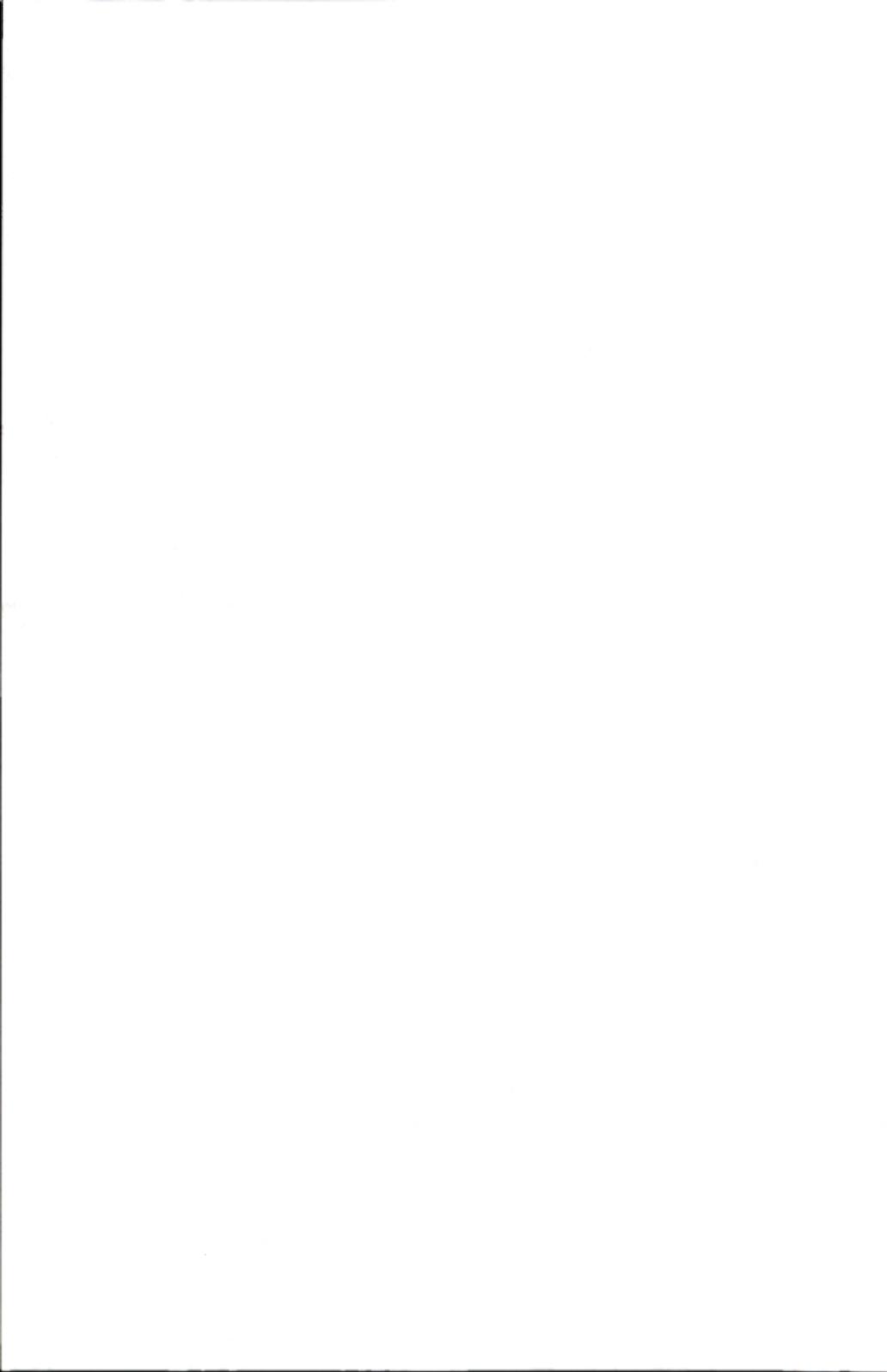
De ce point de vue, la récente création d'équipes de recherche technologique en éducation (ERTÉ) est susceptible de faire préciser la nature et les modalités des recherches pour l'éducation évoquées plus haut. Elles ont en effet pour finalité la résolution de problèmes liés à l'éducation et à la formation, se justifient par une demande de praticiens ou de responsables institutionnels confrontés à des difficultés récurrentes qui créent un appel de recherche. Elles constituent donc une possibilité

15 - Albertini J.-M. « Valorisation, diffusion et internationalisation de la recherche », in Burguière E. et Seydoux A. (dir.) *Éducation, formation et société: recherches pour demain*, Rencontres des 23 et 24 septembre 1985, Paris, CNDP, INRP, 1986, pp. 165-176.

Huberman M. « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin 1986, pp. 5-15.

16 - On la trouve notamment chez Jean-Louis Derouet (« La circulation des savoirs, entre les sciences sociales de l'éducation et l'Éducation nationale depuis trente ans », in Actes de l'Université d'été, *L'évolution des métiers de l'encadrement et l'éducation. Des savoirs académiques aux compétences stratégiques*, Clermont-Ferrand, 28-31 octobre 2000) et chez Jean-Louis Martinand (« Production, circulation et reproblématisation des savoirs », colloque AECSE, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Toulouse, 4 octobre 2000).

originale de mobiliser des paradigmes et des méthodologies de recherche dans une collaboration avec des porteurs qui définissent ensemble des objectifs supposant un engagement scientifique et pratique durable. Une telle mise en œuvre sera-t-elle de nature à changer les perceptions respectives des chercheurs, praticiens et usagers, à faire circuler et vivre les savoirs ?



DIFFUSION DES SAVOIRS ET TEXTUALITÉ

BERNARD REY*

Résumé

La diffusion des savoirs en éducation ne laisse jamais ceux-ci intacts. Car dès qu'un savoir est utilisé en dehors du champ de recherche où il a été construit, il subit une transformation ou, si l'on veut, une traduction. Nous tentons, ici, de montrer les caractères et le mécanisme de cette traduction sur un exemple précis : l'utilisation dans la pratique enseignante de la notion de « conflit socio-cognitif » construite en psychologie sociale dans les années 80. L'analyse de cette transformation fait apparaître le rôle décisif que joue la mise en texte du savoir issu de la pratique de recherche. Car c'est le fonctionnement textuel qui permet que des concepts, ainsi isolés de la pratique qui les a vu naître, puissent recouvrir une pratique radicalement différente.

Abstract

When knowledge is used outside the field of research in which it was built, it is transformed or as it were "translated". This paper tries to point out the characteristics and the process of such a translation with the help of a precise example: the use of the notion of "socio-cognitive" conflict which was elaborated in the field of social psychology in the 1980's, in the teaching practice. Through the analysis of this transformation, we can see the decisive role of the textual expression of knowledge coming from research practice. The translation from practice to textual form, makes it possible for concepts isolated from the practice which fostered them, to cover a completely different practice.

43

* - Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles.

Dans le monde enseignant, des thèmes tels que la métacognition, la résolution de problèmes, la transposition didactique, le conflit socio-cognitif, le contrat didactique, les connaissances procédurales et déclaratives, l'incivilité, la citoyenneté et bien d'autres font l'objet d'élaborations qui, d'une manière flagrante, les modifient par rapport à ce qu'ils étaient dans les domaines où ils sont apparus. Chacun sait intuitivement qu'un savoir, dès lors qu'il est utilisé en dehors du champ de recherche dans lequel il a été élaboré, est déformé, amputé, altéré, réinterprété, reconstruit, etc., par ceux qui prétendent « l'appliquer ». D'où l'idée d'une « traduction » dans le passage d'un champ à un autre.

Ce passage est-il pensable? La question se pose évidemment chaque fois qu'un savoir est « utilisé » en dehors de la pratique de recherche qui l'a vu naître. Mais elle se pose d'une manière aiguë dans le domaine de l'éducation en lequel les champs de recherche, d'un côté, et les types de praticiens, de l'autre, sont extraordinairement divers.

Peut-on alors trouver des constantes dans la manière dont le savoir en sciences de l'éducation se propage et se modifie? N'est-on pas renvoyé à seulement décrire des modalités locales, voir individuelles, de traduction? N'est-on pas réduit à transcrire l'usage événementiel que fait tel groupe de tel savoir éducatif, à un moment donné, dans un lieu donné?

Les quelques réflexions qui suivent participent de l'effort pour voir s'il y a quelque moyen d'échapper à cette dispersion. Nous voudrions, en effet, proposer une hypothèse sur un aspect du mécanisme de circulation du savoir en sciences de l'éducation. Nous nous limiterons à la circulation de ces savoirs dans le domaine de l'enseignement. Car il y a là un métier dont les modalités d'exercice et de formation sont identifiables et constituent un principe de fermeture possible.

Pour en arriver là, il est utile de montrer sur un exemple l'écart entre un élément de savoir issu de la recherche et l'usage que peuvent en faire les praticiens de l'enseignement.

UN EXEMPLE DE NOTION VOYAGEUSE : LE « CONFLIT SOCIO-COGNITIF »

Commençons par décrire un exemple de savoir qui « passe bien » auprès des enseignants, mais au prix d'une dénaturation : la notion de conflit socio-cognitif. Cette notion apparaît, on le sait, au cours des années 80, dans les écrits de spécialistes de psychologie et de psychologie sociale de Genève et de Neuchâtel (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont et Nicolet, 1988).

Piaget parlait de « conflit cognitif » pour désigner l'état du sujet qui tente de surmonter un déséquilibre cognitif : un enfant qui n'est pas encore parvenu au stade de la conservation des quantités, peut dire, après qu'on ait versé, sous ses yeux, un liquide d'un verre large dans un verre plus étroit, qu'il y a désormais « plus » de liquide que dans le verre large, parce que, dans le nouveau contenant, le niveau est plus haut ; il peut dire aussi qu'il y en a « moins », parce que le nouveau verre est « plus mince ». C'est le dépassement de cette contradiction qui conduit l'enfant au stade de la conservation.

Or, ce que montrent certaines études expérimentales menées par l'équipe que nous venons d'indiquer, c'est que ce dépassement peut être hâté si l'enfant traverse des situations où son avis sur de telles questions est contredit par des pairs. Ainsi un enfant dont on a vérifié préalablement qu'il n'a pas atteint le stade de la conservation des quantités est invité à servir du jus de fruit à lui-même et à deux camarades qui sont du même âge que lui, mais dont on sait qu'ils ont atteint le stade de la conservation. Un d'entre eux a un verre visiblement plus étroit que les deux autres. L'enfant non-conservant a la consigne de donner à chacun « la même chose » de jus de fruit, consigne qu'il interprète généralement en faisant que le niveau soit le même dans les trois verres. Il s'ensuit une contestation de la part de celui qui a le verre étroit. Ce que montre l'étude, c'est que les enfants non-conservants qui ont traversé cette situation atteignent en plus grand nombre le stade de la conservation dans les semaines qui suivent que les enfants non-conservants d'un groupe contrôle.

Autrement dit, tout se passe comme si la contradiction interne au sujet pouvait être provoquée par une contradiction entre le sujet et autrui. Le conflit « socio-cognitif » peut, chez certains sujets, accompagner et accélérer le conflit « cognitif ».

45

Or, cette notion de conflit « socio-cognitif » connaît, depuis lors, une vogue considérable dans le discours des enseignants et, plus encore, des formateurs : il consiste à considérer que la confrontation d'opinions entre les élèves comporte des bénéfices cognitifs. Le développement de ce thème se décline en deux arguments :

- Le travail de groupe est utile, voire nécessaire, dans les apprentissages en classe, car il permet de multiplier les interactions entre les élèves et celles-ci favorisent les apprentissages.
- La différence de niveau et d'âge entre les élèves dans une classe, non seulement ne doit pas être considérée comme un handicap dans la conduite de leurs apprentissages, mais constitue même une circonstance favorable.

On a là un exemple remarquable d'un savoir élaboré dans le champ de la recherche et qui passe, au prix d'une traduction, dans la pratique enseignante. Si on accepte de ne pas être exhaustif, il est facile de repérer quelques-uns des enjeux propres à chacun de ces champs.

Dans le champ de la recherche en psychologie, la notion de conflit socio-cognitif s'inscrit dans le prolongement des travaux de Piaget. Elle permet donc aux jeunes chercheurs qui, dans les années 80, avancent cette notion de s'inscrire dans la filiation du prestigieux psychologue genevois. Mais en même temps, elle leur offre la possibilité de se démarquer de la stricte reproduction de la théorie du maître et d'apporter quelque chose de nouveau qui les fasse émerger de la foule des disciples. En outre, en faisant apparaître le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif, ils se situent, du point de vue de l'appartenance disciplinaire, du côté de la psychologie sociale: il n'est pas invraisemblable que dans ces années-là à Genève ce rattachement institutionnel ait offert plus de possibilités et moins de concurrence que la psychologie du développement.

Mais du même coup, la notion de conflit socio-cognitif permet à ces auteurs, sans renier leur filiation piagétienne, de se rattacher à une autre lignée prestigieuse, celle qui remonte à Vygotski et passe par Jérôme Bruner et qui met en avant l'importance des échanges avec autrui et des apprentissages dans le développement cognitif de l'enfant. Or, ce courant correspond à une attente de la part de certains chercheurs en didactique qui voudraient bien pouvoir légitimer l'utilisation faite, pour comprendre les processus d'apprentissage, des concepts piagétiens qui concernent le développement et non pos l'apprentissage.

On a donc, avec cette notion de conflit socio-cognitif, une construction qui dans le champ scientifique comporte un certain nombre d'enjeux, dont les uns sont à caractère théorique et d'autres concernent le positionnement dans le champ de la recherche.

46

Or, si ce savoir psychologique relativement savant a un tel succès dans la pratique enseignante et dans le discours pédagogique qui l'accompagne, c'est bien aussi parce qu'il y est porteur d'enjeux. Mais ceux-ci sont totalement différents de ceux que nous venons d'évoquer et qui animaient le travail scientifique des chercheurs.

Au début des années 80, la réflexion pédagogique est aux prises avec un problème majeur. D'une part, le mouvement anti-autoritaire développé dans la décennie précédente, référé à différents auteurs tels que Rogers, commande de développer dans les classes le travail de groupe; car il s'agit de faire que la parole ne circule plus seulement du maître à chaque élève (ni éventuellement de chaque élève au maître), mais entre les élèves. Mais d'autre part, une autre préoccupation est en train de se mettre en place qui concerne la productivité cognitive de l'activité de la classe: il faut que les élèves apprennent et qu'on puisse vérifier qu'ils apprennent. La pédagogie par objectifs témoigne de ce nouveau souci.

La littérature pédagogique de l'époque porte la trace de l'effort pour résoudre cette contradiction. C'est le cas, par exemple, de la thèse de Philippe Meirieu consacrée à la recherche des conditions auxquelles doit obéir le travail en groupe pour permettre l'apprentissage de ses membres. Or, le savoir sur le conflit socio-cognitif vient apporter un élément qui va dans le sens de la solution de cette contradiction : on en retient que les interactions entre élèves peuvent entraîner des progrès cognitifs.

Mais ce n'est pas tout. L'époque concernée est aussi celle où, par suite des tentatives de démocratisation de l'école (unification des réseaux, création des collèges, réforme Haby, etc.), les professeurs du secondaire sont confrontés à l'hétérogénéité des classes, laquelle prend en défaut les pratiques pédagogiques dont ils ont l'habitude. Un certain nombre d'entre eux y voient une difficulté insurmontable. Le savoir sur le conflit socio-cognitif permet de leur répondre que l'hétérogénéité, loin d'être un obstacle aux apprentissages, peut au contraire en constituer un facteur favorable. Il est donc un instrument tout à fait essentiel aux mains des inspecteurs et formateurs. Mais il peut être repris par les enseignants, du moins par ceux qui construisent leur identité professionnelle autour de l'idée que l'école est un ascenseur social et qu'il est possible de résister à la fatalité de la reproduction sociale.

Ce qui apparaît, lorsqu'on évoque côte à côte quelques-uns des enjeux propres au champ de la recherche en psychologie sociale où est née cette notion et quelques-uns de ceux qui animent la réflexion pédagogique qui la reprend et l'utilise, c'est que cette utilisation ne laisse pas du tout la notion intacte. Elle fait l'objet d'une transformation considérable ou, pour mieux dire, d'une série de déplacements d'accent, au terme de laquelle de nombreux caractères ont été oubliés. Par exemple les suivants :

47

- Les situations expérimentales qui, dans la sphère de la recherche, font apparaître le conflit socio-cognitif mettent en présence plusieurs enfants. Mais leur confrontation ne profite qu'à l'un d'entre eux, celui qui n'a pas encore atteint la structure opératoire qui est en jeu dans le débat. Dans le monde scolaire, il serait évidemment inacceptable de mettre en place systématiquement et volontairement une situation dans laquelle l'activité de certains élèves ne seraient pas utiles à leur propre apprentissage. Même si cette éventualité ne heurterait pas le positionnement éthique des enseignants, elle serait exclue du fait de la réaction négative qu'elle entraînerait chez les parents. Par suite, le fait que, dans un conflit socio-cognitif, le bénéfice cognitif soit pour un seul est oublié dans le champ scolaire ; la confrontation des opinions est censée être utile à tous.
- Pour que l'interaction entre des sujets donne lieu, pour l'un d'entre eux, à des progrès cognitifs, il faut que le dialogue porte spécifiquement sur une question en laquelle ses préconceptions l'empêchent d'accéder à la réponse. C'est ce qui se passe dans les situations expérimentales contrôlées mises en place par les cher-

cheurs. Dans la « traduction » qui en est faite dans le champ de la pratique pédagogique, on oublie ce caractère très restrictif et on prend pour acquis que tout dialogue, toute discussion, toute confrontation d'opinions diverses (même quand elle ne remet pas en cause les préconceptions d'un des protagonistes) sera bénéfique.

Dans certains usages, notamment en didactique des mathématiques, on prend en compte cette condition nécessaire et on essaie de provoquer un conflit socio-cognitif comme moment dans la résolution d'une « situation-problème », au sens rigoureux que les didacticiens de cette discipline donnent à ce terme (cf. Arzac, Germain et Mante, 1988), c'est-à-dire à l'occasion d'un problème que les élèves ne peuvent pas résoudre avec leurs connaissances actuelles et qui va exiger d'eux le renoncement à certaines de leurs préconceptions. Et encore même dans ce cas très favorable, il ne faut pas s'attendre à ce que le conflit fasse progresser chacun des protagonistes (puisque dans la théorie d'origine seul un des protagonistes du conflit progresse). Il faudrait en outre qu'on ait contrôlé, préalablement à la mise en place du dispositif, que les élèves n'ont pas déjà acquis la compétence cognitive à laquelle on prétend leur donner accès.

• Du côté de la recherche, la notion de conflit socio-cognitif est étudiée dans le cadre de travaux plus larges sur l'impact cognitif des interactions sociales. Dans un tel cadre, les dispositifs expérimentaux ne se limitent pas à celui que nous avons relaté. Certains font apparaître qu'il n'y a aucun progrès cognitif si la régulation du conflit entre les protagonistes est purement relationnelle : par exemple, si le sujet susceptible de progresser accepte la position de l'autre par pure complaisance, ou parce qu'il a intérêt à éviter le conflit ou parce qu'il reconnaît à l'autre un statut supérieur, etc. Or, lorsqu'un enseignant organise un moment de travail en petits groupes dans sa classe, il lui est matériellement impossible de contrôler le développement des interactions dans chacun des cinq à sept groupes d'élèves qui travaillent simultanément. Il y a fort à parier que, dans un grand nombre de cas, la régulation du conflit y est purement relationnelle : des élèves se rallient à l'opinion d'autres en vertu de l'idée que c'est la majorité qui a raison, ou par indifférence, ou du fait de la présence dans le groupe d'un élève réputé « fort » dans la discipline en jeu, ou par lassitude, par désintérêt, etc.

• Enfin, ce qui est oublié dans la traduction pédagogique des recherches sur le conflit socio-cognitif, c'est le caractère foncièrement problématique de cette notion dans le cadre de la psychologie sociale. Dans ce champ, les résultats expérimentaux sont, comme à l'accoutumé, de caractère statistique. Cela signifie que certains enfants qui ont été placés dans la situation expérimentale n'ont manifesté aucun progrès cognitif et que certains autres qui faisaient partie du groupe-contrôle et par conséquent ne se sont pas trouvés dans la situation de conflit cognitif, ont pourtant atteint, dans les jours suivants, la structure opératoire concernée. En outre, ce résul-

tat est obtenu sur la base d'un artifice expérimental particulier, lui-même construit de façon à vérifier une prédiction issue d'inférences à partir d'une théorie en construction. Comme d'habitude dans la recherche à caractère expérimentale et tout particulièrement dans les sciences qui portent sur les conduites humaines, on est en droit de se poser la question : que se serait-il passé si la construction théorique avait été différente, si l'hypothèse avait porté sur d'autres variables, si le dispositif expérimental avait comporté d'autres artifices, etc. ? Ces questions sont très présentes dans l'esprit des chercheurs, comme en témoigne la variété des expérimentations qu'ils tentent, et elles apparaissent dans leurs écrits. Dans le champ de la pratique pédagogique, on ne peut, au contraire, prendre en compte le caractère indécis, ouvert et discutable de la notion.

On voit donc comment, dans cette notion complexe de conflit socio-cognitif qui apparaît à une étape particulière du travail de chercheurs en psychologie sociale, les pédagogues vont négliger certains aspects et, à l'inverse, mettre l'accent sur d'autres pour finalement traduire la notion en deux maximes opérationnelles :

- La confrontation des opinions entre élèves, loin d'être une perte de temps, peut être élevée à la dignité de moment du processus d'apprentissage.
- Les inégalités de niveau entre élèves sont, jusqu'à un certain degré, un facteur d'apprentissage.

Ce qui commande cette transformation de la notion, c'est tout un ensemble de facteurs qui tiennent à des contraintes matérielles de la pratique enseignante, à la conservation de bons rapports avec les parents, à des problèmes politiques concernant le rôle de l'école par rapport à la société, à des choix de valeurs des enseignants et à des projection identitaire de leur part, etc.

CIRCULATION DES SAVOIRS, DISCOURS ET TEXTES

L'exemple du conflit socio-cognitif montre en quoi l'usage pédagogique d'un savoir en sciences humaines est en fait une profonde transformation de ce savoir. Nous parlons de transformation ou de traduction, non pas d'altération. Car ce dernier terme signifierait qu'il y a un sens « vrai » de la notion de conflit socio-cognitif, qui serait le sens attribué par les chercheurs. Or, il n'y a ici ni vérité ou ni fausseté, sinon relatives. Il y a deux champs de pratiques, la psychologie sociale et la pédagogie, qui comportent l'un et l'autre leurs propres contraintes matérielles et organisationnelles, leurs propres traditions et croyances, leurs propres rapports de force, leur propres relations de pouvoir, leurs propres enjeux politiques. Dans l'un de ces champs, un savoir émerge, qui y résout certains problèmes. Il est adopté par l'autre, parce qu'il y résout d'autres problèmes, mais du coup il y prend un sens différent correspondant à ses déterminations propres. Si l'on tient à parler de vérité, alors il faut la définir comme « adaptation » au sens où en parle Michel Fabre (1999).

Mais, ce que nous avons fait à propos de cet exemple, c'est simplement décrire, d'une manière d'ailleurs très incomplète, les déterminations propres à chacun des champs et constater que leur différence engendre un écart entre la forme d'origine et la forme d'arrivée du savoir. Peut-on, dans l'analyse de la circulation des savoirs, aller au-delà de telles descriptions circonstancielles ? Peut-on dépasser l'événementiel ?

En posant la question ainsi, on débouche sur une autre. Car si on cherche une généralité propre à la circulation du savoir, on ne la trouvera pas ni dans l'état initial, ni dans l'état terminal, qui sont l'un et l'autre irrémédiablement régis par des déterminations singulières. Mais on peut tenter de la trouver dans le mécanisme de la transformation. Peut-on donc construire une hypothèse sur le processus même de la transformation, sur les conditions qui la rendent possible, c'est-à-dire notamment sur ce qui permet aux acteurs du champ d'emprunt de penser que c'est bien le savoir scientifique qu'ils utilisent et non pas une nouvelle construction de leur cru ?

L'hypothèse que nous voudrions proposer, ci-dessous, tourne autour de la forme discursive et textuelle du savoir issu de la recherche. Entre la pratique du chercheur et la pratique de l'enseignant, il y a passage par un discours. Ce que nous voudrions interroger, c'est donc le moment discursif de cette circulation. Quels instruments théoriques et quelles hypothèses permettent de penser ce moment spécifique où les savoirs issus de la recherche se présentent sous la forme d'un discours, pourvus de caractères textuels, et où les acteurs de l'enseignement, et notamment les enseignants, reconstruisent et reproblématisent ces savoirs à partir de textes ?

50

En proposant cette entrée dans la question de la circulation des savoirs, nous ne souhaitons pas du tout poser le problème de l'articulation théorie-pratique. Bruno Latour (1996) nous avertit avec raison de l'inanité de ce problème : vouloir articuler la théorie et la pratique (et éventuellement ne pas y arriver), ce serait penser que le processus de construction d'une théorie est d'une autre nature que celui de la pratique. Or, une des idées majeures que font émerger ses travaux, c'est que la construction d'une théorie scientifique est aussi une pratique.

L'enseignant est un praticien. Mais le chercheur (en psychologie, en sociologie, en linguistique, ou, plus globalement, en sciences de l'éducation) qui va produire un savoir dont l'enseignant s'emparera éventuellement est aussi un praticien. Comme nous l'avons vu sur l'exemple, il n'échappe pas plus que l'enseignant aux déterminations multiples (contraintes matérielles, organisationnelles et institutionnelles, phénomènes relationnels, effets de pouvoir, enjeux politiques, etc.) qui sont à l'œuvre dans son champ. Il n'y a pas de clôture épistémologique qui l'en protégerait. Aussi l'usage, par des enseignants, de savoirs en sciences humaines ou sociales doit être pensé comme passage d'une pratique à une autre pratique : d'où les termes de

« transfert » ou « traduction » qui ont été proposés pour penser la diffusion de savoirs issus de la recherche.

Tout cela est entendu. Mais dans ce passage de la pratique du chercheur à la pratique de l'enseignant, il y a le moment du discours. Il y a bien, au terme de l'activité pratique du chercheur, une théorie ou des éléments qui ont vocation à prendre place dans une théorie. Ce que la pratique scientifique a de spécifique, c'est précisément qu'elle produit du discours. Si l'on suit Latour (*ibid.*), il appartient même à la dimension politique de la pratique scientifique que les épisodes et les déterminations multiples de cette pratique soient effacés, occultés dans son produit.

Ainsi c'est sous la forme de théories que l'enseignant va éventuellement rencontrer le produit de l'activité de recherche des spécialistes de sciences de l'éducation et plus généralement de sciences humaines. Plus précisément encore, l'enseignant, s'il a accès aux résultats de la recherche, les reçoit sous la forme de discours ou, mieux, de textes. En formation initiale, il reçoit des cours, c'est-à-dire des discours ; au long de sa carrière, il bénéficie de moments de formation continue où, souvent, c'est encore du discours qui lui est dispensé. S'il lui arrive de parcourir des revues scientifiques ou professionnelles, c'est toujours du discours qu'il rencontrera. Les moments où il échappe au discours sont ceux des stages lors de la formation initiale et, bien sûr, ceux de la pratique professionnelle proprement dite. Mais ces moments ne sont pas, sauf exception, des moments de contact avec les résultats de la recherche. Les savoirs scientifiques s'offrent comme des textes.

La pratique scientifique débouche sur des produits qui ont forme de textes. Ces textes sont parfois très partiels : comptes rendus d'expérimentation, rapports de recherche, articles dans des revues scientifiques. Mais les rassemblements de recherches partielles finissent par prendre place dans un texte plus global qui formule une théorie. De tels textes à caractère scientifique entretiennent évidemment un certain type de rapport à la réalité : ils rendent compte de la réalité que la recherche avait pour but d'étudier et portent la marque des précautions épistémologiques qui ont été prises pour que cette réalité soit représentée d'une manière objective.

Mais le rapport de ces textes à la réalité peut être décrit d'une autre manière. Car un texte, quel qu'il soit, est toujours un ensemble d'énoncés organisés entre eux, cohérents et constituant une unité. C'est ce qui le distingue d'un fragment ou d'une parole isolée. Cette organisation interne constitue un système de contraintes qui font que n'importe quoi ne peut pas y être énoncé. Autrement dit, les faits que le texte peut prendre en compte sont ceux qui peuvent se plier aux contraintes textuelles.

Par suite, les concepts que met en œuvre le texte se définissent par leurs rapports mutuels. Le sens est largement auto-référentiel ; il naît du *contexte*. Très concrètement,

si je veux comprendre ce qui y est écrit à un endroit donné, je dois me référer aux autres parties du même texte. Il en va tout autrement de la pratique où le sens naît d'une référence à la *situation*. Les paroles échangées se comprennent parce qu'elles renvoient à l'environnement commun des interlocuteurs et aux actions qu'ils accomplissent. D'où l'abondance, dans cette parole, des mots à fonction déictique. Le contenu du dialogue tire son sens de la co-présence des locuteurs ou, du moins, de leur référence à une même situation. Il est inintelligible en dehors d'elle.

Un texte, et tout particulièrement un texte scientifique, n'a pas besoin de cette référence pour prendre sens. Il peut être lu et compris par des individus qui ne se sont jamais rencontrés et qui ne peuvent se référer à aucune situation vécue en commun. La réalité commune à laquelle on se réfère est redéfinie dans le texte.

Nous faisons ici une distinction entre *situation* (environnement de choses en lequel s'insère un acte au sein d'une pratique) et *contexte* (environnement de mots en lequel est pris un énoncé au sein d'un texte). Il faut noter que cette distinction n'est pas toujours opérée dans le langage courant : on appelle souvent « contexte » d'une activité, l'ensemble des éléments réels qui l'entourent et la déterminent.

LE RÔLE DU TEXTE DANS LA CIRCULATION DU SAVOIR

Dans la circulation des savoirs, de la pratique de recherche à la pratique enseignante, le moment du texte joue un rôle décisif.

52

Que se passe-t-il en effet du côté de la pratique de recherche ? On y trouve des chercheurs qui ont des projets professionnels (répandre à une commandite, obtenir un doctorat, intervenir dans un colloque, etc.), qui opèrent dans un réseau de contraintes matérielles, organisationnelles, financières, mais aussi contraintes constituées de règles épistémologiques sans le respect desquelles leurs résultats ne seront pas pris en compte par la communauté scientifique. Dans ces activités, auxquelles les poussent des ambitions individuelles ou collectives, ils éprouvent des émotions agréables ou désagréables dans lesquelles interfèrent les autres dimensions de leur vie, ils ont entre eux des relations satisfaisantes ou conflictuelles. Au sein de cette activité, ils leur arrivent de rassembler d'autres individus, enfants ou adultes, qui sont leurs « sujets », et de les mettre dans des situations également très contraintes en lesquelles ces derniers doivent obéir à des consignes ; il s'ensuit des gestes, des paroles, probablement des émotions diverses. Ces activités se répètent ou se diversifient pendant des mois.

Puis on change de scène. De cet enchevêtrement d'objets, d'activités, de paroles échangées, de soucis et de bonheurs, émerge un texte, c'est-à-dire un assemblage

de mots qui renvoient à des concepts. Ceux-ci prennent sens de leurs relations mutuelles : ainsi, le concept de « conflit socio-cognitif » tire son sens à la fois de ce qu'il a de commun et de ce qu'il a de différent avec le concept de « conflit cognitif ». Celui-ci à son tour prend sens des relations qu'il entretient avec ceux de « structure opératoire », « schème », « accommodation », etc. Les caractères et propriétés qui ont été attribués à chacun de ces concepts permettent d'opérer des inférences et, par combinaison, de construire de nouveaux concepts. Par exemple, dès lors qu'on pense le progrès cognitif comme passant par une contradiction, dans l'esprit du sujet, entre plusieurs représentations, alors on peut se demander si cette contradiction ne pourrait pas se produire entre les représentations du sujet et les représentations d'un autre sujet, etc.

Sur cette nouvelle scène, qui est celle du texte, beaucoup d'éléments de la pratique de recherche ont été sacrifiées : pas de trace des crédits de recherche, toujours insuffisants, pas de trace des échéances de remise de rapports, toujours trop proches, pas de trace des conflits au sein de l'équipe des chercheurs, pas de trace des rapports hiérarchiques au sein de l'unité de recherche, pas de trace des locaux exigus, trop chauds ou trop froids, pas de trace des problèmes d'imprimante rétive ou de virus informatique, pas de trace de la difficulté à trouver des sujets qui puissent participer aux expérimentations, pas de trace des sentiments de ceux-ci vis-à-vis des curieuses activités qu'on leur impose, etc. On se réfère bien aux situations expérimentales, mais pour n'en garder que ce qui se laisse subsumer sous les concepts du texte, de la même manière que, dans une démonstration géométrique, on oublie les caractéristiques singulières de la figure tracée ici et maintenant pour n'en retenir qu'un jeu de concepts. Il peut bien être question, dans ce texte, d'un enfant. Ce n'est déjà plus tel enfant singulier rencontré dans telle expérience, ni tel autre qui a participé à l'expérience du lendemain. L'enfant du texte est réduit à une variable : il a atteint ou n'a pas atteint le stade de la conservation des quantités continues.

Ainsi on peut lire le texte (ou l'entendre quand on suit un cours) et on peut le comprendre sans rien savoir des « sujets » qui ont participé aux expérimentations, sans connaître les chercheurs qui ont travaillé, ni les gestionnaires qui ont attribué les crédits, sans avoir fréquenté les locaux dans lesquels tout cela s'est passé, sans avoir manipulé les ordinateurs sur lesquels ont été colligés les résultats, etc. Le texte rend inutile l'expérience vécue des situations. Il donne à la recherche une allure d'universalité.

Du coup les mots du textes, ainsi libérés des situations précises auxquelles ils référaient, deviennent disponibles pour être référées à des situations différentes. C'est ce qui se passe par exemple dans « l'application » pédagogique d'une recherche en psychologie (ou en toute autre science humaine). Pour reprendre notre exemple, une fois mis en texte, le conflit socio-cognitif est à disposition, suffisamment épuré pour

que soit ignorée la petite scène où trois enfants soigneusement sélectionnés (deux « conservants » et un « non-conservant ») discutaient de quantité de jus de fruit durant un quart d'heure sous les yeux d'un expérimentateur. Cette ignorance laisse le mot dans un état suffisamment éthéré pour qu'on puisse alors le référer à une autre scène où un adulte gère, vingt-quatre heures par semaine, les activités contraintes de trente enfants et, dans ce cadre, tente durant une demi-heure de leur faire échanger, par groupes de cinq, des opinions si possible divergentes sur la nutrition, sur le pronom relatif ou sur l'agrandissement d'un tangram, etc.

De la situation au contexte, puis du contexte à la situation, tel est le circuit du savoir entre la pratique de recherche et la pratique enseignante. C'est ce passage par le texte qui permet la transmutation.

Mais si l'on veut comprendre la transformation qui s'opère, il faut encore noter un autre aspect de ce qu'est un texte. Un texte est fait d'énoncés, lesquels sont constitués de relations de prédication entre concepts. Or les concepts saisissent la réalité selon un ordre de discontinuité. Un concept est fait d'un ensemble délimité de traits (sa compréhension) qu'on retrouve dans une catégorie également délimitée d'objets (son extension), même si ces objets sont en nombre infini. Quand on passe d'un concept à un autre, il y a rupture totale: la compréhension et l'extension changent absolument.

Or, la pratique (qu'il s'agisse de la pratique de recherche, de la pratique enseignante ou de toute autre pratique) se déploie plutôt dans un ordre de la continuité. Une pratique, c'est toujours une suite de mouvements dans l'espace et dans le temps (parfois seulement dans le temps quand il s'agit d'une pratique consistant en la manipulation d'unités symboliques). Or, espace et temps sont continus: pas de rupture en leur sein. Quand on passe d'un objet à un autre ou d'un lieu à un autre, on est toujours dans l'espace et on est toujours dans le temps quand on passe d'un événement à un autre; événements, objets, lieux sont des produits de découpage arbitraire.

Cette différence radicale entre concepts d'un côté, espace et temps de l'autre, souvent signalée (par exemple par Kant, 1781) institue donc un écart impossible à combler entre pratique et texte. Un texte, qu'il soit narratif ou scientifique, ne rendra jamais compte d'une pratique que d'une manière discontinue. Le passage de l'espace et du temps au concept conduit à une perte ou, si l'on préfère, à l'introduction de ruptures, de limites et de fixités. Ainsi les exigences de la pensée conceptuelle obligent à découper des stades dans le développement cognitif de l'enfant, là où il y a certainement une succession sans rupture d'avancées et de reculs, d'hésitations et d'incertitudes. De la même manière, les contraintes de publication scientifique, c'est-à-dire de textualité, amène une équipe de chercheurs à arrêter artificiellement

le flux de leurs réflexions et de leurs enquêtes empiriques sur un énoncé ou une notion qui n'est jamais qu'une étape artificiellement choisie.

Mais on retrouve ce même écart, dans le chemin inverse, lorsqu'on passe du texte, censé restituer les résultats de la recherche, à la pratique enseignante. Les indications conceptuelles n'indiquent que des points fixes discontinus qui, tout au plus, balisent les lieux et l'écoulement temporel. Ainsi, dans la mise en œuvre pédagogique du conflit socio-cognitif, ce que livre le texte du savoir issu de la recherche, c'est une indication concernant le bref moment de la contradiction entre représentations chez l'enfant, ajoutée à l'idée que cette contradiction peut prendre la forme d'une divergence d'opinions avec un pair. Ce qu'il y a avant, ce qu'il y a après, ce qui constitue, pour l'adulte, un indicateur fiable de ce moment, comment s'organise la dynamique qui y conduit, voilà qui n'est pas dit dans le texte. Mais ce silence du texte permet justement au praticien enseignant de le combler à son gré, ou plutôt de le combler en fonction des contraintes propres à sa pratique : gérer un groupe, occuper le temps institutionnel, éviter le désordre, limiter le bruit, imposer aux enfants des frustrations qui ne dépassent pas le tolérable, respecter les programmes et les directives, etc. (cf. Rey, 2000). La discontinuité conceptuelle autorise l'approximation, laquelle, à son tour, permet l'adaptation à une situation dont les déterminations sont différentes de celles de la situation de recherche.

Ainsi, au total, le texte du savoir sert de médiateur au passage de la recherche à la pratique enseignante.

CONCLUSION

55

Un savoir théorique ne saurait être considéré comme régi par les seules exigences épistémologiques. Dans son contenu même, il s'organise selon les enjeux de pouvoir qui régissent le champ dans lequel il est élaboré. Cette élaboration est une pratique qui, comme toute pratique sociale, ne saurait échapper aux rapports de force politiques. De ce fait, il ne peut être « mis en œuvre », « appliqué », « diffusé » dans un champ différent de celui où il a été conçu, qu'au prix d'une « traduction ». Cette transformation se fait en fonction des rapports politiques propres au nouveau champ.

Mais quels sont ces enjeux, ces rapports de force, ces relations de pouvoir qui seraient propres au champ de la pratique enseignante et qui joueraient dans la transformation des résultats de la recherche en éducation ?

Ce que fait apparaître l'exemple que nous avons pris, c'est que ces déterminations ne sont peut-être pas uniquement d'ordre politique (à moins d'élargir le sens de ce

mot). Si les enseignants infléchissent, transforment, voire dénaturent les savoirs proposés par la recherche en sciences humaines, ce peut être pour tenir compte de contraintes très diverses : contraintes institutionnelles (règlement, programmes), contraintes temporelles (faire tenir un ensemble d'activités dans un temps utile de 50 minutes), contraintes liées au local – spacieux ou exigü, sonore ou non – dans lequel on enseigne, nécessité d'imposer, sans usage de la force, à des enfants ou à des adolescents des activités qu'ils n'ont pas choisies, nécessité de pratiquer des évaluations qui paraissent justes aux élèves, à leurs parents et à l'administration sans crouler sous les corrections, nécessité de garder de bons rapports avec les collègues, la hiérarchie, les agents de service, contraintes liées aux choix éthiques et éducatifs, eux-mêmes déterminés par des attachements identitaires multiples, etc. Il y a là un ensemble de transactions, qu'on peut, si on veut, nommer politiques, mais qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte si l'on veut conceptualiser la pratique enseignante.

Mais dès lors que la pratique de recherche et la pratique enseignante sont, l'une et l'autre, habitées de déterminations si fortes et si spécifiques, il faut s'interroger sur ce qui permet le passage des savoirs qui circulent et se modifient de l'une à l'autre. Il nous semble que la forme textuelle que prend le savoir joue dans la possibilité de ce passage un rôle décisif. Car dans ce mouvement qui va de la pratique de recherche au texte du savoir, on passe d'une situation à un contexte, autrement dit de mots qui renvoient à des choses et à des actions, à des mots qui renvoient les uns aux autres. Et c'est ce renvoi des mots aux mots, détaché de la référence à des situations vécues, qui autorise ensuite qu'ils soient, dans la pratique enseignante, référés à des actions et à des choses fort différentes de celles auxquelles ils étaient attachés dans la pratique de recherche. Or, dans ce circuit qui mène d'une pratique à un texte, on passe de la continuité de l'action à la discontinuité des concepts ; et c'est dans les interstices de cette discontinuité que peut s'installer, ensuite, la continuité d'une pratique différente. Du même coup, ce moment du texte offre au praticien, non pas des indications sur ce qu'il doit faire, mais un système de concepts susceptibles de renouveler le regard qu'il a sur les situations d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

ARSAC G., GERMAIN G. et MANTE M. (1988). – *Problème ouvert et situation-problème*, Villeurbanne, IREM de Lyon.

DOISE W. et MUGNY G. (1981). – *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions.

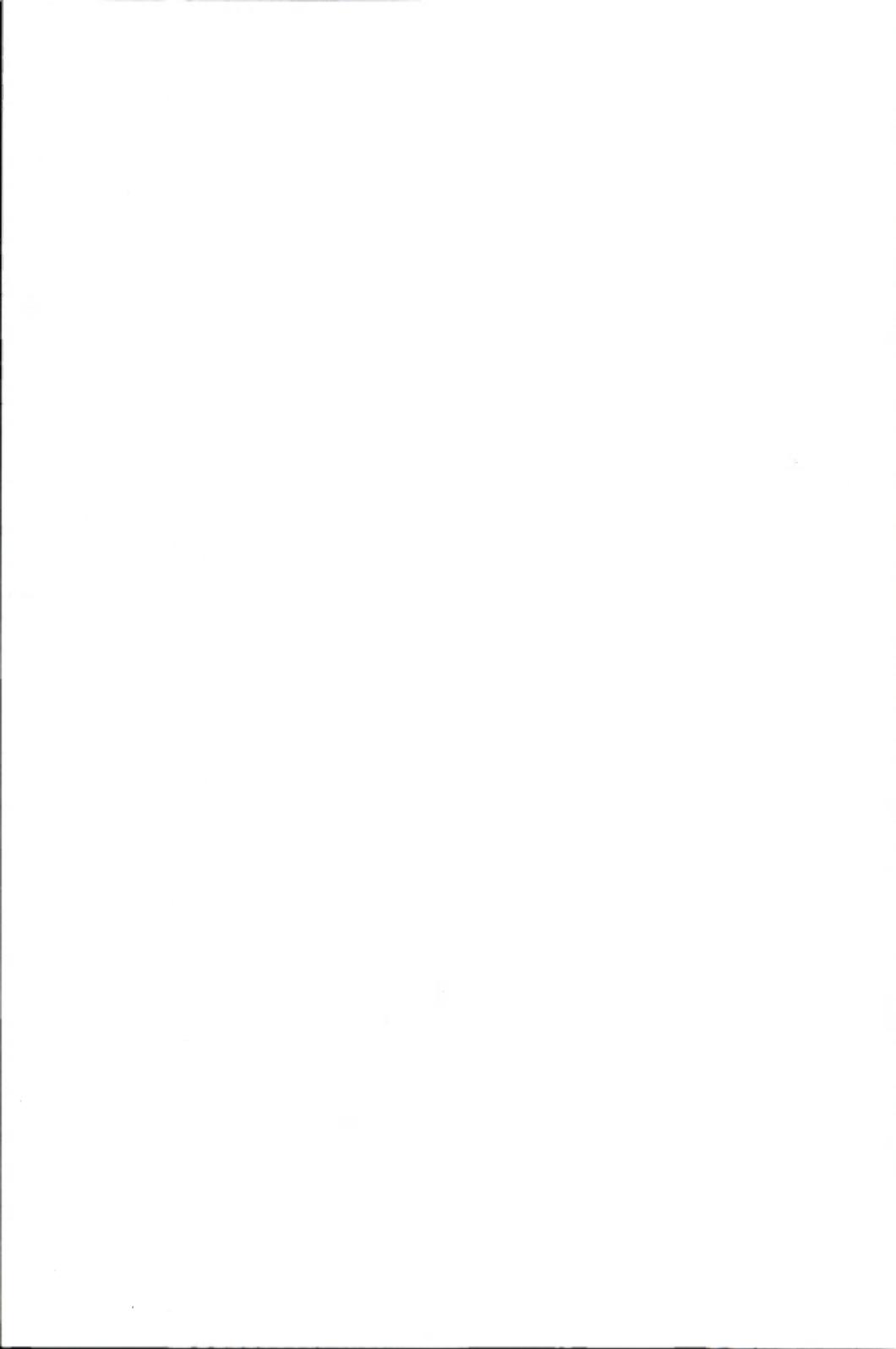
FABRE M. (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

KANT E. (1781). – *Critique de la Raison Pure*, trad. Tremesaygues et Pacaud, 4^e édition, Paris, PUF, 1965.

LATOUR B. (1996). – « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 131-146.

PERRET-CLERMONT A.-N. et NICOLET M. (dir.) (1988). – *Interagir et connaître*, Fribourg, Delval.

REY B. (2000). – « Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et les pratiques enseignantes », *Éducation et francophonie* (revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française), XXVIII-2, nov. 2000, Québec.



LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL EN IUFM « TRADUCTION » des SAVOIRS, « MÉDIATION » des FORMATEURS

ANNETTE GONNIN-BOLO*

Résumé

Dans l'élaboration de leur mémoire professionnelle, les enseignants stagiaires en IUFM sont censés analyser une ou des pratiques professionnelles en recherchant des travaux théoriques ou de recherches leur permettant d'éclairer leurs démarches ; les formateurs d'IUFM qui les accompagnent dans ce travail jouent un rôle de « médiateurs » entre des savoirs théoriques produits dans différents champs et les questions que se posent les stagiaires ; ils ont à faire un travail de « traduction » des différents savoirs pour chaque stagiaire en les recontextualisant en fonction des particularités de ces derniers, particularités biographiques et situationnelles ; à partir d'entretiens effectués auprès de formateurs du second degré, nous avons construit une « carte » des différentes postures entre lesquelles les formateurs « naviguent », postures où vont varier les modalités de « traduction » des savoirs et de relations aux stagiaires.

Abstract

When the teachers training at the IUFM elaborate their professional dissertation, they are supposed to analyse one or several professional practices by researching theoretical works or research works enabling them to shed light on their approach. The IUFM trainers who help them in this work play the role of "mediators" between theoretical knowledge produced in different fields and the questions which the trainees wonder about; what they have to do is a "translation" of the different sorts of knowledge for each trainee and they have to put them back into context according to the trainees' biographical or situational idiosyncrasies. Starting from interviews of secondary

59

* - Annette Gonnin-Bolo, Université de Nantes, CREN.

school trainers, we have drawn a "map" of the different positions between which the trainers "negotiate" their way; the modes of "translation" of the knowledge and its transmission to the trainee being variable.

Dans le cadre de la problématique générale de ce numéro sur la « circulation des savoirs » nous étudierons le rôle de « médiateur » que les formateurs d'IUFM jouent auprès des stagiaires, « médiateurs » entre un monde « savant », producteur de recherches et de théories et un monde d'action, la classe, l'établissement scolaire, où les stagiaires sont en responsabilité.

Les formateurs exercent ce rôle dans différentes situations de formation à l'IUFM : préparation de séquences, analyses de pratiques, cours ou interventions diverses. En outre les modalités et la conception même de leur rôle sont différentes selon les IUFM et selon les formateurs.

Nous centrerons ici l'analyse sur les « médiations » effectuées pour le travail du mémoire professionnel (MP) (1) que nous considérons comme un analyseur pertinent des processus de « circulation des savoirs ».

Institué en 1991, lors de la mise en place des IUFM, le MP que doivent produire les stagiaires en deuxième année d'IUFM, se veut un outil de formation, de professionnalisation et de validation ; il est demandé aux stagiaires de produire un écrit d'environ trente pages. S'il est censé s'appuyer sur l'analyse de pratiques professionnelles, il ne doit pas être une simple narration mais proposer une analyse « en se référant à des travaux existant dans ce domaine » (circulaire 91-2002, juillet, 1991).

60

Le MP est donc une activité qui met en jeux différents savoirs et différents acteurs ; il peut être considéré comme un analyseur du rapport aux savoirs des formés en tant « qu'essai d'articulation de savoirs hétérogènes » (Fabre, 2000).

Les savoirs « présentés » dans le MP appartiennent à certains registres (savoirs théoriques, savoirs sur la pratique, savoirs d'expert pour la pratique...); ils sont agencés (addition, articulation, agrégation), et cet agencement a un sens ; ils ont une légitimité, théorique, praxéologique et institutionnelle. Enfin, cette présentation n'est pas seulement régie par des principes épistémologiques : le MP est aussi un « produit social » (au sens de Bourdieu) où se manifestent des enjeux de pouvoir présents au sein de l'institution IUFM.

1 - À la suite de F. Gomez (2001), nous utiliserons les initiales MP dans tout le texte pour désigner le mémoire professionnel.

Il s'agit d'un écrit, personnel, professionnel et institutionnel, qui se situe en tension entre une logique de formation et une logique de validation; il se veut un outil de professionnalisation pour les stagiaires et un outil de construction identitaire. Nous considérons donc l'élaboration du mémoire professionnel comme un processus où vont se confronter, puis s'articuler, se reproblématiser les savoirs produits par et dans différents champs professionnels: chercheurs / enseignants-chercheurs universitaires / enseignants-chercheurs IUFM / formateurs IUFM / formateurs dits de terrain / enseignants dits chevronnés / stagiaires IUFM... chaque « segment professionnel » ayant un rapport aux savoirs singuliers, et des sources de légitimité différentes.

En ce qui concerne les « savoirs savants », thème de notre numéro, le MP est donc censé engager les stagiaires à rechercher des savoirs « savants », afin d'analyser, comprendre, expliquer, les pratiques mises en œuvre dans leurs classes et de formaliser leurs démarches dans un travail qui se voulait, dans les textes d'origine, une ébauche de travail de recherche.

C'est donc bien une activité de « traduction », au sens de M. Callon (1988) de savoirs produits dans différents espaces sociaux, c'est-à-dire un processus de déconstruction et de reconstruction de savoirs dans lequel interviennent les intérêts, les enjeux institutionnels, les statuts, les représentations des acteurs impliqués. Sans doute faudrait-il y ajouter des éléments affectifs et subjectifs, même si dans le champ des sciences humaines les approches restent cloisonnées (Barbier, Galatanu, 1998).

Les formateurs vont amener les stagiaires à entrer en contact avec des recherches en sciences de l'éducation, des résultats de ces recherches, des théories pédagogiques, psychologiques ou sociologiques susceptibles de les éclairer dans leur travail. Ils jouent un rôle de « médiateurs » entre un monde « savant », producteur de recherches et de théories (un monde déclaratif), et un monde d'action (un monde opérationnel): la classe, la formation, le MP.

« Le médiateur est un passeur construisant un fragment de méta culture nouveau rendant possible la cohabitation de deux expériences liées à deux cultures différentes. Le médiateur est celui qui dispose d'une double culture, d'un système lui permettant d'inférer un scénario complexe liant des contextes et des acteurs. » (Courtil, 2000) Le rôle des formateurs est en effet d'aider les stagiaires à articuler des réseaux de savoirs distincts: les savoirs qu'il se construit dans l'action (savoir sur sa pratique, savoirs d'expérience), des savoirs construits par d'autres dans l'action (savoirs pour la pratique, savoirs d'expériences aussi et d'experts), des savoirs théoriques ou des savoirs produits de la recherche, construits dans un autre monde; le formateur en tant que médiateur aide les stagiaires à « traduire un problème dans un autre, plus

général » (Callon 1988); il leur permet de « traduire leur problème – pratique – dans un autre », de le reconstruire grâce à de nouvelles notions, nouveaux concepts, nouvelles théories.

Il s'agit bien de les faire accéder à un monde de savoirs « théoriques » construits ailleurs, dans une autre logique institutionnelle, et de leur permettre d'en faire la traduction dans leur travail quotidien et dans le MP.

Le formateur est un « médiateur » des traductions que va opérer le stagiaire, « médiateur » qui est également engagé dans la « traduction » des savoirs dans sa fonction de médiation.

C'est donc dans un enchevêtrement de traductions que se construit le MP.

L'interaction entre le formateur et le stagiaire, dans le processus d'élaboration, est un travail de construction d'un ensemble de « traductions » de savoirs produits dans différents champs; elle est aussi la recherche d'un accord entre le formateur et le stagiaire sur le produit final, accord qui porte sur l'ensemble des traductions que le formateur opère entre les différents champs de savoirs et celles que le stagiaire opère pour son MP.

Après des phases de déconstruction et reconstruction, le mémoire, produit écrit, va être le lieu de cristallisation des savoirs, le produit d'une co-construction entre les stagiaires et les formateurs, et le signe d'un consensus à un moment donné sur le produit à présenter institutionnellement.

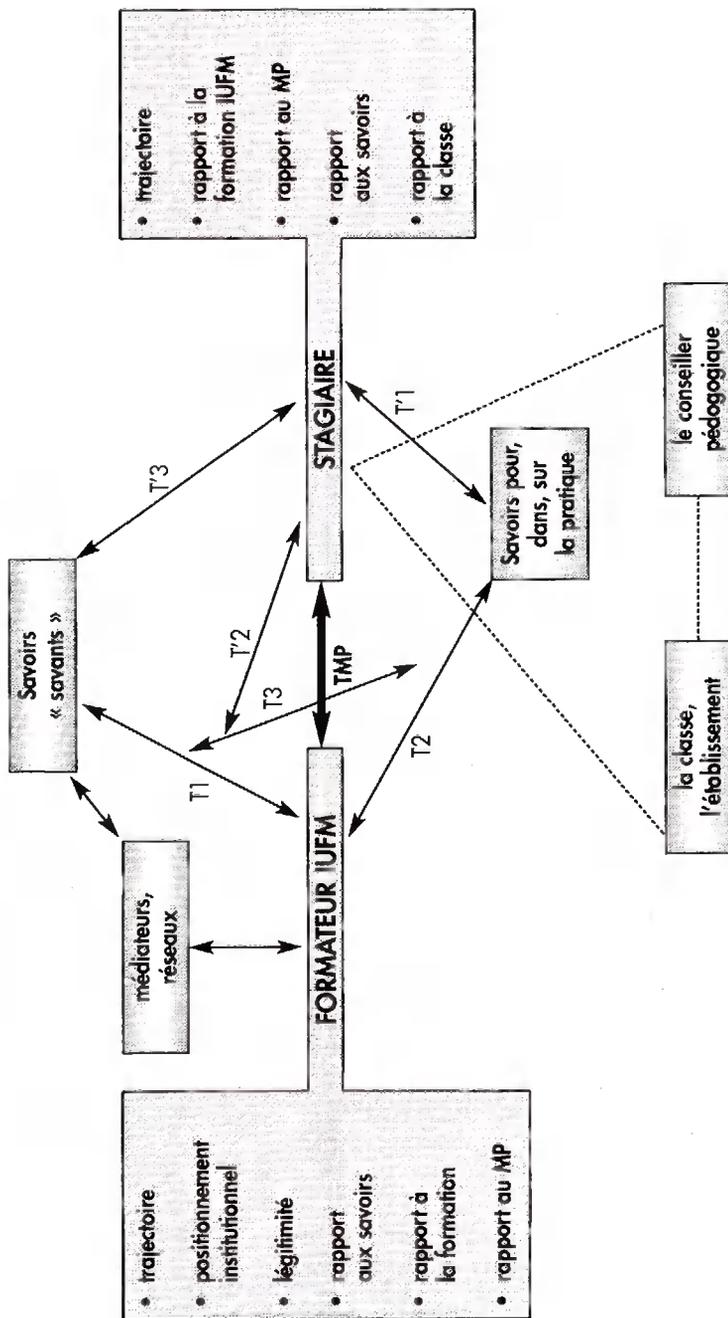
Nous tenterons de comprendre les chemins multiples que peuvent prendre ces formes de médiation, et tenterons de dégager les éléments essentiels qui mettent en tension le rôle que s'attribuent les formateurs.

62

DES TRADUCTIONS QUI S'ENCHEVÊTRENT

L'analyse d'entretiens effectués auprès de huit formateurs du second degré à l'IUFM des Pays-de-la-Loire (entretiens d'environ une heure) sur les modalités de travail qu'ils mettaient en œuvre avec leurs stagiaires dans l'élaboration du MP nous a permis de modéliser les éléments qui interviennent dans ce travail et de proposer une « carte » des chemins possibles pour les formateurs.

Espace de traduction et de médiation formateurs-stagiaires



Nous distinguerons trois espaces à analyser quant au rôle du formateur comme médiateur :

- l'espace de traduction entre le monde des savoirs « savants » et des formateurs (T1) ;
- l'espace de la traduction qu'ils font du monde des pratiques des stagiaires, de leur professionnalisation, de leur rapport à la formation et au MP et des questions qui se posent à eux (T2 qui prend en compte T'1 + T'2 + T'3) ;
- enfin l'espace de traduction et de transaction formateurs-stagiaires qui constitue la construction de l'accord sur le processus d'élaboration du MP et le travail à produire (T3 + TMP).

Nous ne développerons pas le facteur important que représente le contexte institutionnel même de la formation, l'IUFM des Pays-de-la-Loire (Gonnin-Bolo, 2002) (2) ; nous soulignerons cependant que tout ce travail s'inscrit dans une organisation particulière de la formation où a été développée une conception (« une doxa » ?) du MP et de son articulation avec l'ensemble de la formation. En effet, dans le cadre du texte officiel de cadrage, chaque IUFM a développé ses propres normes et modalités de travail. Il nous paraît cependant utile, pour donner sens aux données présentées, d'indiquer rapidement le contexte de formation et du MP dans l'IUFM étudié :

À l'IUFM des Pays-de-la-Loire, le MP se fait dans le cadre du Groupe de référence, qui est un groupe de 15 à 20 stagiaires d'une même discipline, sous la responsabilité d'un formateur de cette discipline : c'est lui, qui suit le stagiaire pendant toute son année, coordonne les différents volets de sa formation et qui est responsable des stagiaires du groupe pour le MP. Il est aidé par un « psychopédagogue », formateur qui intervient à différents moments selon des modalités plurielles ; ce sont ces formateurs que nous avons choisi d'interroger (6 formateurs de discipline et 2 psychopédagogues).

64

L'espace social des formateurs

Les formateurs et la traduction des « savoirs savants » (T1 dans le schéma)

Les formateurs vont positionner leur travail de traduction et de transaction en fonction de leur propre histoire, de leur position dans l'institution et de leur propre rapport aux savoirs, à la formation et au MP.

2 - Biennale de l'éducation, rencontre n° 4, « Recherches contextualisées au niveau du champ professionnel ».

Le MP est un enjeu statutaire pour les formateurs (Gomez, 2001) : l'accompagnement du MP se veut en effet une activité voisine d'un travail de recherche de type universitaire. Il est donc pour les formateurs une forme de reconnaissance de compétences de type universitaire dans leur statut ; cela va être, à l'origine, une nouveauté pour des formateurs qui sont PRCE ou PRAG, et le MP va jouer un rôle dans la dynamique statutaire du groupe professionnel.

Les formateurs vont donc être dans des positionnements institutionnels différents et dans des démarches de légitimation différentes (les travaux de Gomez, 2001, comme ceux de Altet et *al.*, 2002, mettent bien en évidence la composition polymorphe de ce groupe social).

Le MP va aussi mettre en jeu les points de vue sur la formation et les conceptions que chaque formateur a du travail à faire dans le MP (Nadot, 2001). Selon S. Nadot, il donne à voir « les paradigmes dans lesquels chacun agit sa propre logique de formation » ; les formateurs vont adhérer de façon diverses au fait que le MP ait un rôle formateur. Elle distingue ceux qui se situent dans un paradigme de « l'apprendre en disant » et ceux sur un modèle de « l'apprendre en faisant » ; les formateurs ne conçoivent pas tous de la même façon la place de la pratique et des savoirs « savants ».

Les conceptions du travail réflexif varient, et enfin, les formateurs entretiennent avec ces savoirs « savants » un rapport différent en fonction de leurs trajectoires, de leurs engagements, de leurs « curiosités ».

C'est en fonction de ces éléments que les formateurs vont effectuer une traduction (provisoire) des savoirs « savants », soit une traduction directe, s'ils ont eu accès aux produits de la recherche eux-mêmes, soit une « re-traduction » s'ils utilisent des savoirs déjà « traduits » par les chercheurs eux-mêmes (ou théoriciens sur une question), par d'autres formateurs, par des écrits, c'est-à-dire des productions intermédiaires.

65

L'espace social des stagiaires (T'1, T'2, T'3)

Les formateurs et la traduction des savoirs des stagiaires, construits et à construire (T2)

Comme les formateurs, les stagiaires se construisent un rapport aux savoirs en fonction de leur histoire, cursus antérieur, projet professionnel (quel professeur veulent-ils devenir ?) et de la situation de stage en responsabilité dans laquelle ils se trouvent. Les attitudes des stagiaires devant la formation en IUFM en général, et le MP en particulier, vont être très différents.

Les travaux de M. Ayraud et P. Guibert (dans Blanchard-Laville, 2001) ont distingué les stagiaires qui avaient un rapport temporel à la formation (se situant dans une trajectoire passé et un modèle de l'avenir) et ceux qui avaient une vision plus spatiale,

c'est-à-dire où tout se joue en même temps dans la formation (d'où plus d'exigences et plus de demandes d'apports utiles).

Les stagiaires vont donc être des traducteurs de différents types de savoirs :

- « savoirs savants » : ils peuvent en avoir une connaissance directe par des lectures, par une culture antérieure, par des cours, mais aussi par la médiation de leurs formateurs IUFM ;
- savoirs pratiques, qu'ils construisent dans leur pratique quotidienne en classe ;
- savoirs pratiques d'expert, donnés par le conseiller pédagogique et les formateurs de l'IUFM.

Ils vont traduire l'ensemble de ces savoirs dans et pour leur pratique en classe et dans et pour leur travail de MP. Si dans la logique de formation les deux aspects se veulent parallèles, voire complémentaires, le sens de ce travail n'est pas toujours aussi clair pour eux et le travail autour du MP est parfois l'objet de malentendus entre les stagiaires et les formateurs (Gonnin-Bolo, 2001).

Les formateurs impliqués dans leur accompagnement pensent le MP essentiellement formateur pour le travail en classe, alors que les stagiaires le ressentent surtout comme un exercice institutionnel et cherchent davantage à trouver la bonne réponse à la demande institutionnelle.

C'est la traduction que font les formateurs de la posture du stagiaire, la représentation qu'ils en ont, qui conduisent la façon dont ils vont aborder avec chacun le travail du MP (T2).

L'espace du MP (T3)

Des traductions entre l'espace du formateur et l'espace du stagiaire

66

Le travail pour l'élaboration du MP (TMP dans le schéma) est donc une série de traductions qui s'enchevêtrent, puisqu'en perpétuelles interactions. Le produit final, le MP, objet écrit, achevé (fin de la controverse pour reprendre l'expression de M. Callon) à un moment, sera : la traduction de ce que veut présenter de lui le stagiaire en tant que professionnel (Benoît, Fabre, Lang, 2000), du rapport aux différents types de savoir, dont les savoirs « savants », qu'il aura construit, de la représentation qu'il a des attentes de l'Institution est du formateur ; il sera aussi la traduction de ce que le formateur attend de la production en fonction des ses propres critères sur le MP, des savoirs à « présenter », de la formation et de la représentation qu'il a du stagiaire ; il sera aussi ce que le formateur veut montrer de lui comme formateur. Il sera donc le fruit d'un accord (voire d'un compromis) entre les deux systèmes de représentations et de traductions.

MÉDIATIONS ET ACCOMPAGNEMENT

Se situer entre des points de tension

Dans cet enchevêtrement de traductions, le travail de médiation que va effectuer le formateur pour le MP est un travail d'interaction, interaction dans le « couple » formateur/formé.

Les formes que vont prendre les médiations s'articulent sur deux axes (nous reprenons là deux notions de théories de la communication déjà anciennes mais qui nous paraissent fécondes pour analyser les processus en jeu) : celui du contenu et celui de la relation (le contenu étant sur un logique cognitive et épistémique, la relation sur une logique sociologique, mais aussi subjective).

Le contenu concerne les savoirs que le formateur apporte au stagiaire, afin que ce dernier se les approprie et en fasse, éventuellement, une traduction dans son MP, mais aussi des modalités de transmission qu'il utilise ; c'est son rôle de médiateur sur le plan épistémique qui est interrogé.

La relation concerne les modalités relationnelles qu'il établit avec le stagiaire sur le plan personnel, professionnel et institutionnel.

Ce travail de « médiation » dans le MP est nommé de façons différentes selon les IUFM, « suivi », « tutorat », « direction », « encadrement », « accompagnement » et les objectifs même du travail, comme nous l'avons déjà dit, peuvent être modulés selon les IUFM, voire au sein d'un même IUFM (la « doxa » déjà évoquée n'en est une que pour certains formateurs).

En ce qui concerne l'IUFM des Pays-de-la-Loire c'est la notion d'accompagnement qui est retenue par les textes fondateurs du MP (textes élaborés par un groupe de formateurs, dans le cadre du Centre de ressources pour la formation).

67

Les contenus : quels savoirs pour les MP ?

Dans le cadre de la problématique générale de la circulation des savoirs, nous ne nous intéressons ici qu'aux « savoirs savants », mais il faut préciser qu'à l'IUFM des Pays-de-la-Loire, dans les textes de cadrage du MP comme dans les entretiens effectués, cette référence n'est pas dominante : le MP est considéré comme devant s'ancrer dans une situation vécue par le stagiaire dans sa classe, situation qu'il se montre capable d'analyser et pour laquelle il est capable de proposer des « remédiations » (3) argumentées ; les critères sont plus centrés sur « l'authenticité » du mémoire, et la « capacité réflexive » du stagiaire (cette capacité restant un requisit assez flou) (4).

3 - Les citations en italique non référencées sont issues du corpus des entretiens des formateurs.

4 - Gonnin-Bolo A., « Le mémoire professionnel un outil de validation ? », Nantes, Journées du CREN, 28 et 29 mars 2002.

Pour les formateurs interrogés, la convocation des savoirs théoriques doit être articulée avec la pratique, l'analyse de la pratique ; il est bien précisé qu'il ne s'agit pas d'un travail universitaire ; l'accent est mis sur le processus d'élaboration du MP et sur la « *dynamique de changement* » du stagiaire.

En ce qui concerne les savoirs savants convoqués pour ce travail, les formateurs ont des points de vue divers, fluctuants, pleins de doute et d'incertitudes, que nous situons entre trois pôles.

• **Un pôle de la transmission de savoirs théoriques**

Les savoirs théoriques, ou produits de recherches sont considérés par les formateurs comme importants ; ils demandent des lectures qui ne soient pas des ouvrages de vulgarisation, et que les stagiaires sachent faire la différence entre un travail scientifique et un travail de vulgarisation : « *Je demande que le sujet soit mis en perspective d'un point de vue épistémologique, scientifique et disciplinaire, puis en aval, didactique et pédagogique* ».

Ils recherchent cependant des auteurs qui ont une approche pas seulement scientifique mais aussi professionnalisante. P. Meirieu (5), un des auteurs les plus cités, et J.-P. Astolfi, en didactique « *ont des travaux qui s'adressent directement aux enseignants* ». Les formateurs ont le souci de proposer des ouvrages accessibles aux stagiaires.

Certains disent avoir proposé des ouvrages ou des textes de Bourdieu : mais Bourdieu est déclaré trop difficile (« *et de plus en plus semble-t-il* ») ; mais F. Dubet ou B. Charlot sur le sens de l'École ou le rapport aux savoirs semblent des références accessibles et intéressantes pour les stagiaires ; P. Perrenoud est considéré comme pouvant apporter également sur la problématique de l'échec scolaire...

Les formateurs disent proposer des bibliographies, essayer et changer assez souvent de références ; ils proposent des lectures, apportent des photocopies de textes.

Cependant, les questions sont davantage posées en termes d'accessibilité des auteurs que de capacités personnelles du formateur à faire accéder les stagiaires à ces auteurs. Il s'agit d'une transmission plus que d'une traduction.

Nous sommes dans une démarche où le travail du formateur est de permettre aux stagiaires d'accéder à des savoirs produits dans un autre monde ; il dispose bien des deux cultures, pour reprendre la définition de J.-P. Courtial, mais a des difficultés à construire « *des fragments de méta culture* ». Ce sont les stagiaires eux-mêmes qui vont (ou ne vont pas) construire de nouveaux savoirs intégrant les ressources produites dans des mondes différents. Nous sommes plus dans une démarche de transmission (avec choix et commentaires) que sur le registre de la traduction.

5 - Une enquête menée en parallèle auprès de 80 stagiaires à l'IUFM a mis en évidence que P. Meirieu est la référence la plus citée par ces derniers (Gonnin-Bolo, « Vous avez dit pédagogie ? », Journée CREN, 2001).

Les formateurs qui se situent plutôt sur ce pôle (mais il ne s'agit pas de typologie, car les démarches peuvent varier pour un même formateur selon les moments, les sujets, les stagiaires...) vont avoir le souci de leur propre culture dans le domaine des sciences humaines, de « *se tenir au courant des évolutions dans les sciences sociales et humaines* »; la nécessité d'accompagner des MP va amener les formateurs à entrer dans une position d'appropriation de savoirs « savants » afin de jouer leur rôle de médiation.

Ce sont des formateurs qui sont parfois entrés dans une démarche de recherches universitaires (mais ce n'est pas toujours le cas), ce sont en tout cas des formateurs qui, sans cesse, cherchent à se tenir au courant des savoirs produits dans des champs de recherche; mais cette démarche reste individuelle et les formateurs la considèrent comme « *un processus d'autoformation* ».

• **Un pôle des savoirs intermédiaires, « articulés »**

Les formateurs cherchent davantage à articuler, à ajuster les propositions aux demandes des stagiaires et aux sujets abordés dans le MP. Quand il y a une demande de bibliographie ils présentent « *l'éventail sur un thème* »; ils vont reconstruire un exposé avec les grandes lignes sur une question (par exemple, sur le conflit socio-cognitif, ils présentent les travaux de l'École de Genève, puis donnent des pistes que le stagiaire creusera ou non, et indiquent ensuite des ouvrages de vulgarisation). Les formateurs souvent apportent des ouvrages, les présentent, les commentent, donnent des photocopies d'articles; il y a amorces de construction d'une réponse aux questions posées par les stagiaires.

C'est dans ce type de démarche que se construit le rôle de médiateur tel que nous l'avons défini; les formateurs essayent « *d'articuler problème-problématique, mais c'est difficile* »; ils préfèrent parler de décontextualisation et recontextualisation que de problématisation.

À travers les entretiens, on retient le tâtonnement permanent, qui suppose que le formateur organise les savoirs à proposer en fonction de ses propres savoirs, du sujet du MP et de la représentation qu'il a des attentes, besoins, connaissances préalables du stagiaire.

• **Un pôle où les « savoirs savants » sont relativisés**

Les formateurs pensent qu'il est trop difficile pour les stagiaires d'aller « à la source » des productions de la recherche ou des théories (et reconnaissent qu'eux-mêmes ne le font pas systématiquement); ils pensent par ailleurs qu'il existe de très bons ouvrages de vulgarisation faits pour les enseignants et valorisent donc ce que nous appellerons des ouvrages intermédiaires: « *Il y a des ouvrages de synthèse d'excellente tenue.* »

Par ailleurs, ils valorisent surtout la capacité de réflexion des stagiaires sur leurs pratiques et pensent qu'il n'y a pas forcément de liens entre cette capacité réflexive et

de nombreuses lectures. L'accent est donc mis sur la capacité réflexive du stagiaire plus que sur ses recherches bibliographiques.

La question de la traduction des savoirs « savants » se pose donc relativement peu, sinon qu'il est fait appel à d'autres traducteurs. Nous voyons se dessiner un autre circuit dans la circulation des savoirs, circuit où se positionnent des écrits intermédiaires qui vont peut-être amener les stagiaires à aller d'eux-mêmes vers certains « savoirs savants » (Charbonnier) (6).

• *Des postures flottantes*

Si les formateurs ont des postures différentes avec accentuation sur certains pôles, nous avons déjà précisé qu'il ne s'agissait pas de typologie; chaque formateur va varier en fonction des thèmes abordés dans le MP, du stagiaire et de la représentation qu'il en a, et des ressources théoriques disponibles sur un thème. Ce qui ressort des entretiens c'est à la fois :

- L'extrême tâtonnement des formateurs en la matière : chaque formateur reste dans une démarche individuelle, fait ses propres synthèses sur un sujet; chacun se forme selon sa propre culture. Les échanges entre formateurs sont assez rares sur la question des savoirs. Même si on voit les premiers pas vers ce que pourrait être une didactisation des savoirs savants (Galatanu, 1996), elle ne fait pas encore l'objet d'un travail systématique en IUFM : il y a une crainte à exposer ses propres démarches et connaissances. Les savoirs sont une question vive pour les IUFM, un enjeu de légitimité dans l'IUFM et face aux stagiaires. Nous sommes encore dans le registre du « bricolage ».
- Mais une professionnalisation progressive apparaît en la matière, au fil des thèmes, des années : des formateurs disent s'enrichir en accompagnant des mémoires : « À travers la question du stagiaire qui est posée, ce qui m'enrichit c'est quand les savoirs sont questionnés par rapport à des questions que je me pose dans mes recherches ou dans la formation... »

70

La relation : un accompagnement ?

L'autre composante de l'interaction est le type de relation qui va s'instaurer entre le formateur et le formé.

« L'accompagnement devient un concept, synthétique, unificateur qui permet de relier de façon dynamique des pratiques d'aide jusqu'ici fragmentée (...) l'accompagnement renvoie au terme de compagnonnage : forme prise dans notre ancienne culture médiévale pour métamorphoser l'apprenti en initié » (Boutinet, 2001).

6 - Séminaire IUFM des Pays-de-la-Loire, 16 mai 2002.

L'accompagnement n'implique donc pas parité dans la relation mais bien un travail entre quelqu'un qui a déjà construit des compétences (un professionnel, un expert?) et un jeune qui a à les construire ; mais il faut y ajouter son rôle culturel et social : il s'agit d'un passage d'un état institutionnel à un autre état institutionnel. À la suite de M. Guigue (1995), nous avons montré (Gonnin-Bolo, 2001) que le MP a, pour les stagiaires, ce rôle initiatique du passage d'un statut de stagiaire (voire d'étudiant) à celui de professionnel.

La relation qui s'instaure est complexe : « C'est une « relation contractuelle imposée par une situation de pouvoir qui ne s'avoue pas. » (Bouffinet, *id.*) Nous avons parlé de l'enchevêtrement de traductions et de l'ambiguïté du MP entre validation et formation. En ce qui concerne la relation qui s'établit entre les deux personnes, la question est de trouver la bonne distance à l'autre.

Restant dans le cadre des théories de la communication et à partir des entretiens, nous avons identifié, là aussi, trois postures en tension.

• *Une implication très forte*

L'implication du formateur dans le travail du stagiaire est forte, le MP sera un miroir de la formation et du formateur ; on retrouve là les enjeux institutionnels pour le formateur IUFM, mais aussi pour la personne. Il s'agit pour certains formateurs de « calmer leur angoisse ». Cette posture, sur le registre de la sympathie, voire de la symbiose, va jouer sur des aspects affectifs dans la formation.

Elle peut amener une grande directivité et laisser peu d'autonomie au stagiaire ; elle est proche de l'encadrement ; le formateur est l'expert qui détient le savoir ; il va corriger les fautes d'orthographe, refaire les plans... Parfois intervient le charisme personnel du formateur, qui va jouer sur son capital de compétences, de pouvoir (symbolique), voire de charme (les non dits du métier de formateur pour paraphraser P. Perrenoud).

• *Une posture médiane, d'empathie*

L'accompagnement consiste alors à marcher côte à côte : c'est un accompagnement contractuel où la démarche est définie, mais là aussi reste incertaine quant à la part d'autonomie à laisser aux stagiaires.

Elle implique la confiance dans les stagiaires et leur capacité à se saisir de ce que les formateurs leur proposent : c'est la rencontre de deux sujets autonomes, qui ont à travailler ensemble ; cependant la relation reste asymétrique et il faut maintenir une bonne distance, une bonne mesure.

À travers les entretiens se dessine une perspective d'adaptation aux stagiaires. Il s'agit de proposer des ressources théoriques mais de laisser le stagiaire suivre son chemin : « *Je leur dis que c'est une première piste et que c'est à eux après de constituer leur bibliographie.* »

- **Une posture distanciée (désintérêt? désimplication?)**

Le formateur va laisser au stagiaire une totale autonomie: ce pôle extrême peut caractériser des formateurs qui vont minimiser le travail du MP dans l'ensemble de la formation: d'autres volets de la formation leur paraissent plus importants et ce travail ne doit pas être trop valorisé. Nous pouvons trouver des formateurs qui, comme les a caractérisés S. Nadot (2001), sont sur le paradigme de « l'apprendre en faisant » (c'est dans la classe que l'on voit réellement les compétences du futur enseignant). D'autres formateurs voient le MP comme un exercice proche d'un exercice universitaire et vont être plus attentifs au travail théorique effectué et se situent dans le respect d'une démarche intellectuelle qui doit rester autonome.

Il est passible également de voir des stagiaires rebelles à tout accompagnement (rappelez-vous que nous sommes dans une interaction) et le formateur va alors laisser faire par obligation (et il n'y a pas recherche d'un accord mais signe de désaccord).

Ce pôle, apparaît peu revendiqué dans les entretiens effectués, mais, dans le plan de formation du groupe de référence, le temps consacré au MP est différent selon les formateurs et cela peut être considéré comme un indicateur de la place que lui accorde le formateur.

- **Des postures encore flottantes**

Comme nous l'avons rappelé, l'accompagnement est bien une interaction. La distance voulue, établie par le formateur change donc en fonction du stagiaire: certains vont être très anxieux sur le MP et très demandeurs auprès des formateurs, d'autres vont garder une grande distance, s'appropriant fortement ce travail qu'ils veulent l'expression profonde d'eux-mêmes.

72

En ce qui concerne l'accompagnement nous parlerons donc également de posture flottante: les formateurs vont varier selon les stagiaires, selon les moments, selon les sujets de MP.

À l'IUFM des Pays-de-la-Loire, un travail collectif de réflexion a été proposé aux formateurs sur leur travail « d'accompagnateur »: si tous ne l'ont pas suivi, il semble qu'une culture collective sur la recherche de « la bonne distance » soit en cours et qu'il y ait moins de réticences à se poser des questions sur l'accompagnement que sur les savoirs.

L'interaction: naviguer entre relation et contenus

Si nous reprenons les postures identifiées quant aux contenus et à la relation, nous pouvons établir une sorte de « carte » des différentes postures entre lesquelles chaque formateur va naviguer.

CONTENU RELATIONS	SAVOIRS THÉORIQUES FORTS, TRANSMIS	SAVOIRS THÉORIQUES ARTICULÉS Construction de formes intermédiaires	SAVOIRS PRATIQUES ANALYSÉS REFLECHIS savoirs intermédiaires proposés
IMPLICATION FORTE DIRECTIVITÉ SYMBIOSE	NAVIGATION		
ACCOMPAGNEMENT EMPATHIE ÉCOUTE			
DISTANCE DÉSIMPLICATION			

Si des tendances dominantes apparaissent dans les entretiens de chaque formateur, liées à leur trajectoire, à leur rapport au MP (tout ce que nous avons développé dans la première partie), elles fluctuent dans les interactions, au cours de l'année.

Les formateurs vont naviguer entre les neuf pastures qui concernent le contenu et la relation ; le travail de médiation va être un processus tâtonnant où le formateur cherche à la fois la bonne distance avec le stagiaire, les « savoirs » les plus adéquats, savoirs « savants », savoirs intermédiaires, traduits, en proposant des démarches d'appropriation diverses.

EN CONCLUSION

Les formateurs d'IUFM, dans l'accompagnement du MP jouent un rôle de médiateur entre le monde des « savoirs savants » et le monde du stagiaire : ce travail se révèle une recherche de la bonne distance à trouver avec chaque stagiaire et une recherche des savoirs qui peuvent lui permettre de construire un nouveau cadre d'analyse de ses questions et de ses actions.

L'accompagnement reste une démarche individuelle pour chaque formateur qui se « débrouille » dans un processus qu'il qualifie d'auto-formation ; mais il est important de noter que les formateurs interrogés disent avoir « progressé » depuis le début des IUFM (pour ceux qui ont du recul).

Ils sont donc eux-mêmes dans une démarche de professionnalisation, si on considère que la professionnalité des formateurs passe par des savoirs rationalisés sur leur accompagnement, des savoirs réflexifs reliant apports théoriques et analyse de leur pratique ; nous sommes dans une « mise en abîme » du savoir réflexif des formateurs sur le savoir réflexif des stagiaires.

« L'accompagnement convoque sans doute une sagesse et une éthique singulière, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie ; engagement réflexif sur l'usage du savoir dans la quotidienneté, sensibilité à ce que signifie aujourd'hui l'intervention dans le quotidien d'un savoir scientifique. » (Cifali, 2001)

Dans ce processus de médiation qui est en construction et suppose une recherche permanente de la part des formateurs, nous sommes au cœur de la professionnalisation des formateurs eux-mêmes : paradoxe d'un « objet » qui, outil de professionnalisation ambigu pour les stagiaires IUFM, devient objet de professionnalisation pour les formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). – *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* De Boeck Université.

BARBIER J. M., GALATANU O. (1996). – *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARBIER J. M., GALATANU O. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.

BENOIT J.-P., FABRE M., LANG V. (1999). – « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol 32.

BLANCHARD C., NADOT S. (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

BOUTINET J.-P. (2001). – « Repères anthropologiques », *Les cahiers pédagogiques*, n° 393.

CALLON M. (1988). – *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, la Découverte.

74 CIFALI M. (2001). – « Repères anthropologiques », *Les cahiers pédagogiques*, n° 393.

CROS F. (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

COURTIAL J.-P. (2000). – « La médiation comme structure culturelle dans le contexte de la recherche scientifique », *Médiation et Sujet*, MSH Nantes.

FABRE M., LANG V. (2000). – « Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? », *Recherche et Formation*, n° 35.

GOMEZ F. (1999). – « Formateurs de professeurs des lycées et collèges : une identité troublée », *Recherche et Formation*, n° 30.

GOMEZ F. (2001). – *Le mémoire professionnel, objet de recherche, outil de formation*, De Boeck Université.

GONNIN-BOLO A. (2001). – *Les stagiaires IUFM et le mémoire professionnel : la recherche d'un sens*, Lille, AECSE

GUIGUE M. (1995). – *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan

NADOT S. (2001). – « Le mémoire professionnel : représentations des formateurs », *Les Sciences de l'éducation*, n° 34.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS DES ÉCOLES, OU COMMENT INSTRUMENTER L'ACTION ?

RENÉ AMIGUES*, CAROLE AZOULAY**
ET ANDRÉE LOIGEROT**

Résumé

Le but de cet article est d'analyser la place et le rôle que jouent les savoirs dans le mémoire professionnel (MP) des professeurs des écoles. Une « grille de lecture » est donc proposée pour analyser le contenu de 60 mémoires. Il ressort de cette analyse que les « savoirs théoriques » sont peu utilisés ou utilisés de façon « figée » et que l'action du stagiaire en classe consiste à mettre en œuvre des savoirs ou des procédures pré-définis. Dans ce sens, le MP jouerait davantage un rôle d'instrumentation de l'action qu'un rôle de réflexion sur l'action. La discussion porte sur les conditions de rencontre entre les « savoirs scientifiques » et les « savoirs quotidiens ».

Abstract

The aim of this paper is to analyze the role played by knowledge in the professional dissertation for the training of primary school teachers. A reading grid is proposed to analyze the content of 60 dissertations, which shows that "scientific concepts" are little used or are used in a stereotyped way and the trainees' action in class consists in implementing predefined knowledge or procedure. In this sense, the professional dissertation would play an instrumental role in action rather than a role of relevant reflexion on the action. The conditions favourable to the linking of "scientific concept" with spontaneous "everyday knowledge" are then discussed.

75

* René Amigues, IUFM d'Aix-Marseille/CIRADE Université de Provence.

** Carole Azoulay, Andrée Loigerot, CIRADE, Université de Provence.

Introduction

Parmi les écrits professionnels, les mémoires professionnels réalisés par les futurs professeurs, seraient un élément fort de la construction de l'identité professionnelle, un moyen de prendre du recul sur sa pratique. Dans cette perspective, le « mémoire professionnel » (MP) des professeurs stagiaires des IUFM est un nouvel objet soumis à l'analyse. Des travaux récents (Benoit, Fabre et Lang, 1999 ; Gomez, 2001 ; Gonnin-Bolo, 2001 ; Comiti, Nadot et Saltiel, 1999 ; Cros 1998) se sont surtout intéressés aux MP des professeurs stagiaires de collèges et de lycée (PLC2) en tant que processus ou produit. Sans entrer sur le bien fondé ou pas de cette distinction (Hostein et Gomez, 1996), notre travail considère le MP comme un produit, dès lors que les situations de formations qui le suscitent ne sont pas directement étudiées. En choisissant d'étudier les MP des professeurs des écoles nous tentons de savoir s'il existe des changements dans les contenus de formation qui seraient liés à l'évolution institutionnelle qu'a connue la formation des professeurs du premier degré. En effet, il existe en quelque sorte une « tradition » en la matière, que ce soit avec les dossiers de fin d'étude des ex-écoles normales ou avec les « dossiers professionnels » des PE1 (appelé à disparaître), qui présentent le concours de recrutement des professeurs des écoles. Ces écrits seraient ainsi des analyseurs des contenus de formation, un « moyen indirect » pour repérer les « savoirs » définis par ces institutions à différents moments de leur histoire.

Le but de cet article sera limité à l'analyse de 60 MP de professeurs des écoles stagiaires (PE2) afin de dégager la place et le rôle des savoirs. Il présentera le cadre d'analyse, la « grille de lecture » et les premiers constats à partir desquels des hypothèses de travail seront discutées.

76

Question de recherche et cadre d'analyse

Le MP rend compte d'une histoire particulière (une ou plusieurs séquences pratiquées en classe) qui suppose des intentions, des ajustements et des procédures « réinventées » en situation. Cette restitution s'appuie sur des « savoirs » dont on cherchera à définir les fonctions d'un double point de vue : dans la restitution écrite et dans leur rapport à l'expérience professionnelle relatée. Ainsi, le but du programme de recherche est double : d'une part étudier la (ou les) forme(s) de rationalisation de l'expérience relatée présentée(s) dans les MP susceptible(s) ou pas de répondre à des attentes liées à la « réflexion sur une pratique » que l'on a bien souvent du mal à caractériser : « conceptualisation » d'une pratique ? « re-problématisation » des savoirs ? « retour réflexif » sur l'action ? etc. D'autre part, tenter d'établir des rapports entre les « savoirs scientifiques » (présentés et validés par l'institution, par exemple des concepts fondamentaux de didactiques) et les « savoirs spontanés » mis en jeu dans la situation vécue, pour reprendre une distinction Vygotskienne.

Dans cette perspective, Galpérine (1966) propose un cadre théorique qui présuppose le couplage action-concept, dans le sens où la construction de celui-ci dépendra de la forme que prendra l'action. Cet auteur insiste sur la réalisation de l'action comme condition de sa « réflexion » et sur le fait que celle-ci peut être différente selon les opérations constitutives de l'action. Selon Galpérine, une action comprend trois types d'opérations :

- les opérations d'*orientation* de l'action qui concernent les éléments essentiels de la situation (les prescriptions, les buts, les dimensions matérielles et temporelles...) sur lesquels porteront l'action et les décisions prises ;
- les opérations d'*exécution* qui concernent le déroulement temporel de l'action, la façon dont s'enchaînent les moyens utilisés, etc. ;
- les opérations de *contrôle* qui portent, en cours de réalisation, sur des « indicateurs » du déroulement de l'action.

Cette conception de l'action offre l'intérêt de montrer que les « contenus » de l'action diffèrent selon les fonctions que jouent les « opérations » qui la constituent. De même elle permet de repérer quelle « opération » fera l'objet d'une réflexion. Dans ces conditions, on peut tenter de saisir les savoirs mobilisés selon que la réflexion porte sur l'orientation, l'exécution ou le contrôle de l'action.

Ces opérations ne sont pas ordonnées de façon successive, elles font « système » au sein d'une « base d'orientation » (BO) qui, selon le niveau d'expertise des opérateurs, peut varier. La BO peut être « rationnelle » lorsque les indicateurs d'action sont pertinents et significatifs pour l'action. C'est généralement le cas de l'opérateur expérimenté qui a construit de tels indicateurs à travers son expérience et qui peut aisément repérer en situation ceux qui sont « significatifs » pour l'action.

Dans le cas d'un novice, ces indicateurs sont à construire en cours de réalisation et ils apparaissent de façon indifférenciée dans les situations. Les hésitations, les retours en arrière, les reprises auxquels se livre le débutant témoignent d'une « base d'orientation incomplète ». Celui-ci ne dispose pas de tous les éléments nécessaires à l'orientation de l'action et à son contrôle, et l'exécution est « chaotique ». C'est généralement ce que l'on constate chez un professeur débutant qui a du mal à distinguer ce qui est « essentiel » de ce qui l'est moins. Il n'a pas l'expérience suffisante qui lui permettrait d'anticiper la situation ou de prendre les « bonnes décisions au bon moment ».

Entre ces deux BO, Galpérine en considère une troisième, intermédiaire : la « base d'orientation empirique ». Cette dernière est « complète », dans le sens où l'individu est censé disposer des éléments nécessaires à la réalisation de l'action. Mais il parvient à réaliser certaines tâches et pas d'autres, les actions sont limitées à des situations particulières et le contrôle exercé sur l'action est partiel.

Cette approche présente l'intérêt de montrer que le développement de l'action, pour un individu donné, peut se réaliser selon des registres d'exécution et de contrôle divers, d'une part, et que la « réflexion » sur cette action dépend de ce qui a été « exécuté » et « contrôlé », d'autre part. Il s'agira donc de repérer dans les MP le « jeu » entre ces différents décalages et de voir le rôle que jouent les savoirs dans l'origine de ces décalages et dans la façon dont le stagiaire en rend compte.

« Grille d'analyse » des MP

Les MP sont formellement présentés comme un « mémoire de recherche » correspondant à une organisation classique: introduction, partie théorique, partie pratique, analyse critique, bibliographie, annexes. La grille d'analyse présentée dans cet article reprendra ce découpage de façon à « situer » la place des instructions officielles, des « théories », généralement identifiées par des auteurs, et à dégager leur fonction dans la mise en place d'une séance et/ou de son analyse a posteriori, par exemple. Le tableau suivant donne la répartition des 60 MP selon l'usage fait des instructions officielles, des savoirs théoriques et de la façon de rendre compte des situations analysées.

Instructions Officielles	Identification des sources	oui 54
	Utilisation pour l'analyse	oui 19
	Pertinence	oui 20
Partie Théorique	Auteurs cités	oui 50
	Auteurs cités pour la mise en place des séances	oui 26
	Auteurs cités pour l'analyse post séances	oui 23
Partie Pratique	Situation pédagogique vécue	oui 24
	Planification des séances	oui 18
	« Ingénierie » pédagogique de la séance	oui 17
	Situation pédagogique relatée	oui 22
	relatée par observation	oui 16
	relatée avec « ingénierie » pédagogique	oui 8
	Situation pédagogique relatée/vécue	oui 14
	Planification de la séance	oui 7
	« Ingénierie pédagogique » de la séance	oui 5
	Situation relatée par observation	oui 7
Situation relatée avec « ingénierie » pédagogique	oui 4	
Analyse critique de la situation	oui 44	

« Grille d'analyse » des 60 MP

Les instructions officielles : place et rôle

Elles sont majoritairement citées (54 MP sur 60) au début du mémoire et sont en général annoncées dans le sommaire et reproduites en annexes. Les instructions officielles (circulaires, lois, arrêtés, notes de service) sont essentiellement citées dans la partie théorique. Elles sont à l'origine de la mise en place d'une séance pour laquelle elles assurent une fonction de « référence fondatrice ». Par exemple, les instructions officielles sont citées à propos des « compétences » ou des « objectifs » à atteindre. Elles peuvent l'être dans l'analyse *a posteriori* de la séance, lorsque cette dernière existe (19/54). Par exemple, l'élaboration d'une grille de critères réalisée à partir des productions des élèves peut être complétée à l'aide des IO. Ces dernières jouent alors une fonction d'« aide » à l'action. Les instructions officielles sont rarement citées dans la partie pratique en tant que support de réflexion et leur pertinence avec les situations n'est pas systématique (20 MP sur 54). Elles assurent davantage une fonction de référence que d'aide à l'action. Elles sont bien souvent présentées comme des éléments théoriques ou comme des positions légitimes, des *a priori* à la fois incontournables et incontestables.

Ces premiers constats vont dans le sens d'autres travaux (Benoit, 1999, Gomez, 2001, par exemple) qui ont dégagé les fonctions jouées par les IO dans les mémoires. Si leur présence présente un caractère « impersonnel » et « réglementaire », cette dernière permet aussi de s'interroger sur le rapport aux « prescriptions » qui s'instaure dès l'entrée dans le métier. Celles-ci seraient davantage perçues comme un « cadre réglementaire » ou un moyen de légitimer une action, parfois comme une aide à la conception d'une séance, mais plus rarement comme une source de réflexion entre ce qui est demandé et ce qui a été réalisé, par exemple.

79

Les sources théoriques

Lorsque les instructions officielles ne constituent pas les uniques sources théoriques, ces dernières se situent également en début de document, dans la partie théorique (50/60). En moyenne 9 références sont faites à des auteurs, mais avec une grande dispersion selon les MP (de 1 à 17 auteurs cités). Ces derniers sont, soit associés à des grands courants théoriques (Piaget et le constructivisme), soit associés à un domaine d'activité de l'élève (Brissiaud et les étapes de la résolution de problème). Ces citations d'auteurs peuvent assurer :

- une « fonction décorative » dans la partie théorique ou en relation avec la mise en œuvre. C'est le cas lorsque la référence à un auteur est hors « contexte » ou sans relation avec la démarche ou les objets traités ;
- une fonction « explicative » : les auteurs sont utilisés dans la mise en place de la séance (26/60) ;

- une fonction « interprétative » : les auteurs sont utilisés essentiellement dans l'analyse post-séance (23/60).

Les références aux savoirs théoriques sont relativement peu nombreuses et se font de façon stéréotypée. Si bien qu'il est difficile de distinguer le caractère instrumental des savoirs (qui permet de concevoir, réaliser et analyser une situation) de leur caractère normatif, voire « pluri-normatif ». En effet, ces références apparaissent, par exemple, dans l'analyse post-séance bien souvent comme un élément externe de confirmation du bien fondé de la démarche, ou comme un moyen de « boucler sur la théorie », selon la logique de présentation des MP. Mais les savoirs mobilisés sont rarement utilisés pour établir des rapports entre les objets manipulés dans la situation ou interroger les résultats de l'action professorale.

Le rapport à la situation pédagogique

Nous avons repéré, dans la partie pratique, que le rapport à la situation pédagogique pouvait différer selon les MP. Ces derniers s'appuient sur l'analyse de situations rencontrées lors des stages en responsabilité ou de « pratique accompagnée » effectués par les stagiaires. Si bien que nous avons été amenés à distinguer trois types de mémoires selon le rapport qu'un stagiaire peut avoir avec la situation pédagogique considérée. Celle-ci peut être : vécue, relatée, relatée-vécue.

• La situation pédagogique est dite « vécue » lorsque le stagiaire rend compte d'une situation pédagogique qu'il a conduite. Près d'un tiers des MP (24/60) rend compte d'une situation vécue sous la forme d'une planification de séance (18/24). Par exemple, dans un mémoire intitulé « produire des poèmes à l'école », l'auteur présente trois séances avec une progression d'objectifs : 1. analyser des caractéristiques du poème ; 2. élaborer un répertoire de mots ; 3. écrire un poème. On retrouve la même proportion de MP (17/24) produits selon une forme inspirée de la *pédagogie par objectifs* (PPO) : définition du but de la séance, des tâches et des conditions de réalisation, des critères d'évaluation. Par exemple une séance sur l'évaporation de l'eau est menée de la façon suivante : 1. objectif : proposer la mise en œuvre des étapes caractéristiques de la démarche scientifique ; 2. les tâches : observer, décrire les différentes étapes de l'évaporation ; 3. le matériel : linge mouillé et sec... ; 4. critères d'évaluation : trace écrite permettant de vérifier l'hypothèse. Que ce soit dans la planification de la séance ou dans la façon d'en rendre compte, le modèle de « l'objectif opérationnel » issu de la PPO prédomine. C'est ce que nous avons désigné dans la « grille d'analyse » par rendre compte à l'aide d'une « ingénierie pédagogique », ce qui est clairement différent d'un compte rendu d'observation ou d'un récit.

- La situation pédagogique est dite « relatée » lorsque le stagiaire rend compte d'une séquence menée par l'enseignant de la classe et qu'il a observée (22/60). Dans ce cas, la restitution se fonde sur des éléments d'observations mis sous la forme d'un récit (16/22) ou, dans une moindre mesure (8/22) selon la technologie des objectifs opérationnels.
- La situation pédagogique est dite « relatée-vécue » lorsque le MP rend compte à la fois d'observations faites et d'essais réalisés par le stagiaire. C'est le cas pour seulement 14 MP, où les stagiaires tentent de mettre en relation les deux types de situations. Ce qui permet, pour certains d'entre eux, d'envisager une analyse critique de la situation.

Analyse critique

Les 2/3 des MP présentent une analyse critique. Cette dernière consiste essentiellement, à analyser les points forts et les difficultés rencontrées lors du déroulement de la situation et à proposer une « remédiation ». Dans le cas des situations relatées (22) l'analyse critique de la situation est présente dans 12 MP. Elle est présente dans les 24 MP rapportant des situations vécues et dans 8 MP pour les situations à la fois relatée/vécue (14).

Pour les trois types de situations pédagogiques, cette analyse est présentée soit sous la forme d'une « remédiation post-séance » ou d'une proposition de « remédiation » pour des situations ultérieures. Ce qu'il faudra plus finement analyser c'est le rapport qui semble exister entre l'analyse critique de la situation et l'expérience du stagiaire, d'une part, et la dimension temporelle nécessaire au recul réflexif chez les PE2, d'autre part. Dans des termes galpériniens, les MP rendent compte exclusivement de l'exécution d'une action et quasiment pas des opérations de d'orientation ou de contrôle. Le rôle que joue la technologie des objectifs n'est pas sans rapport avec ce type de focalisation. Il s'agit là d'un « savoir officiel » qui est à l'origine de cette centration et qui ne peut opérer sur la réflexion des autres opérations constitutives de l'action.

Le rapport aux contenus disciplinaires

Le 1/3 des MP (20/60) porte sur diverses questions d'enseignement : « l'apprentissage en maternelle », « l'autonomie de l'élève », « le cours double », etc. Les 2/3 des MP (40/60) concernent les contenus disciplinaires (arts plastiques, EPS, français, langue vivante, mathématiques, musique, sciences/technologie). Le contenu dominant est le français (20/40) et les questions traitées (« l'enseignement de l'oral », « la production écrite ») sont généralement abordées du point de vue de la

« maîtrise de la langue » plutôt que du point de vue didactique *stricto sensu*. A l'instar des IO, les considérations d'ordre didactique, lorsqu'elles existent, sont utilisées pour concevoir le contenu des séances, mais elles ne sont jamais utilisées comme moyen pour analyser leur déroulement ou les échanges professeur-élèves. Par exemple, le déroulement n'est pas présenté comme une succession d'événements prévus et imprévus auxquels il faut faire face selon les réactions des élèves eu égard à l'activité proposée. Il n'est pas présenté selon une « logique de situation », mais selon une « logique d'écriture » du mémoire, dans laquelle la référence aux élèves est généralement absente. Une des questions qu'il nous faudra approfondir, par la suite, concerne justement le rôle que la formation fait jouer aux savoirs didactiques. Présents sous une forme affaiblie dans les MP il semble qu'ils soient mobilisés pour une partie dans les opérations d'orientation de l'action, mais absents des opérations d'exécution et de contrôle. L'analyse critique qui prévoit des améliorations à apparter ultérieurement est formulée dans les termes de la PPO, mais ne porte pas sur des « indicateurs » reconstruits à l'aide de savoirs didactiques. Comment se fait-il que les connaissances didactiques ne soient pas davantage mobilisées pour rendre compte des situations ? Est-ce dû à l'effet PPO mentionné plus haut ? Est-ce un effet de la « démarche » induite par le mémoire lui-même ?

Les « grands absents »

D'une façon générale, dans les situations présentées, le « milieu de travail » ne figure pas de façon explicite. C'est particulièrement le cas pour les rapports aux autres enseignants de l'école, l'aide éventuelle qu'ils ont pu apporter ; l'école elle-même, son organisation et son projet (explicite ou implicite) est également peu présente. Tout comme le sont les élèves, excepté à propos de la « composition sociologique » de la classe ou de l'école, ou des « compétences scolaires ». Ces constats recourent d'autres études, sur des professeurs stagiaires de collèges et lycées, qui montrent aussi la focalisation sur « la classe » (Clerc, 1997) ou sur l'activité « solitaire » de l'enseignant (Étienne, 1998). A cet égard, le travail de préparation hors de la classe est indirectement présent dans les préparations, mais non analysé comme geste professionnel. Ce n'est sans doute pas sans rapport avec l'absence de référence à la « formation ». Le récit de l'action réalisée ne témoigne pas de l'évolution des questions dans le temps ni du rôle qu'ont pu jouer les formateurs ou le directeur de mémoire dans les choix opérés, les décisions prises, etc. Tout se passe comme si la production d'un MP était le résultat d'une action individuelle, même si elle est fortement « impersonnelle ». La question qui se pose concerne directement le rôle du MP.

Visiblement ce dernier ne « reflète » pas l'expérience réellement vécue par le stagiaire. Est-ce que cette « décontextualisation de l'expérience » n'aurait pas comme origine la double contrainte à laquelle doit satisfaire le MP à savoir, rendre compte

d'une pratique selon une démarche prescrite dont la conformité est soumise à évaluation (voir Gonnin-Bolo, 2001)?

Le MP un antagonisme action-savoir?

Le MP, conçu comme un exercice académique soumis à évaluation consiste à mettre en œuvre une démarche fondée sur des modèles théoriques. La rédaction viserait à montrer que l'action conduite sur le terrain s'inspire de savoirs constitués et de procédures préétablies. C'est d'ailleurs ce que préconisent plusieurs publications relatives à la façon de réaliser les mémoires et que reprend l'accompagnement du MP à travers une aide théorique et méthodologique à la réalisation du mémoire et non une aide à l'analyse des pratiques effectives dans le milieu de travail (qui ne se limite pas à la classe). On pourrait dire que l'action dont on rend compte dans un MP est « protocolisée ». C'est du moins l'hypothèse que nous sommes amenés à formuler au terme de notre analyse et qui pose clairement la question du rapport situation-action-savoir, qui sont autant de limites aux possibilités réflexives des MP.

La première limite concerne une insuffisance dans l'analyse des situations. Les MP font peu de place à la description des situations et en particulier à l'analyse de leur singularité et de leur histoire. Par exemple on note un déficit dans la description des observables, la prise d'informations, la recherche d'indices pertinents, etc. Comment dans ces conditions, les stagiaires peuvent-ils rendre compte des divers ajustements auxquels ils procèdent effectivement en situation? Comment repérer dans ces « procédures réinventées » en situation les gestes du métier?

La deuxième limite concerne les rapports entre action et savoirs. Nous considérons l'action comme une mise à l'épreuve de l'expérience professionnelle naissante qui devrait interroger les savoirs (constitués ou non), au cœur de laquelle nous situons la dialectique savoirs scientifiques/savoirs d'action. Dans une perspective formative, ces derniers devraient permettre aux stagiaires de reconnaître leur action dans son efficacité ou son efficacie et les MP devraient en rendre compte. Or, ce n'est pas le cas! Nous avançons qu'une des raisons pour lesquelles les MP ne répondent pas à cette attente est justement liée au rapport savoir-action et tout particulièrement au rôle insignifiant prêté à cette dernière. Le but de cette action est de légitimer des savoirs et des procédures pré-établis et, par conséquent, ne peut être considérée comme productrice d'outils ou de moyens rendant possible sa réalisation. Dans ces conditions, il est clair que le travail de réflexion visé est empêché. Dès lors que les savoirs ne leur permettent pas d'identifier des gestes efficaces les stagiaires les « déprécient », comme le montrent diverses études sur les MP étudiés comme « processus ». Ils leur tournent le dos pour choisir l'action comme seule source de connaissance possible. Mais si l'action est péjorée, cela ne signifie pas pour autant que les savoirs soient mieux traités. En fait, ces limites dont témoignent les mémoires relèvent

de choix épistémologiques opérés par la formation : il suffit de regarder du côté des savoirs pour « lire » la situation. L'action ainsi négligée ne peut être envisagée comme source d'interrogation de ces derniers. A ce propos, on est en droit d'interroger le rôle de la PPO dans la « protocolisation » du MP et son pragmatisme ne peut être compensé par le caractère réflexif prêté à l'écriture. Comment le MP pourrait-il être un outil de formation si l'action qu'il est censé « réfléchir » est déjà « calibrée » ? L'action conçue comme véhicule de savoirs et de procédures constitués ne peut être confondue avec l'action conçue à la fois comme porteuse de « pré-construits » et comme condition de leur découverte et de leur re-construction. Dans le MP, les stagiaires rendent compte de la façon dont ils organisent les tâches qui leur sont confiées, mais le mémoire ne reflète aucunement l'activité de re-formulation, de déplacements renouvelés. En somme, la rédaction du MP ne permet pas de reconnaître ce l'on peut créer dans l'existant.

La troisième limite tient justement au fait que le MP, dans sa forme actuelle, évacue l'activité (entendue au sens de Clot, 1999) et son analyse. Dans ces conditions la sensibilité à l'inattendu qui accompagne l'action, les retours sur les passibilités d'agir autrement, leur ré-inscription dans le temps et les situations à venir tournent court. Le MP ne contient pas de traces de l'activité qui fonde l'expérience professionnelle et son développement et qui permet l'appropriation des savoirs utiles à sa réflexion.

Discussion

Le MP est un objet contraint par les conditions de la formation (le temps de formation, les rythmes des stages, « l'alternance », etc.). Il l'est aussi par les choix épistémologiques évoqués ci-dessus et qui concernent les rapports entre les « concepts quotidiens », « gorgés de sens », parce que liés au but de l'action et à ses conditions de mise en œuvre, et les « concepts scientifiques », plus « autonomes » des situations de mise en œuvre. Ces choix président aussi à l'organisation canonicque des mémoires : partie théorique, partie pratique, analyse critique, conclusions/perspectives. Organisation que l'on retrouve dans les conseils prodigués par les ouvrages ou livrets consacrés à la réalisation du MP. Dans ces conditions, comment les professeurs stagiaires peuvent-ils organiser la rencontre entre « les concepts scientifiques [qui] germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens », et comment ces derniers peuvent-ils « germer vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski, 1934-1997. p. 286) ? En outre, les contenus de savoir peuvent varier selon le directeur de mémoire ou selon les lieux qui privilégieront de mettre l'accent sur la « maîtrise de langue » ou sur la « résolution de problèmes ». Ces remarques engagent au développement d'une recherche plus précise sur les conditions, l'organisation et les contenus de savoirs des MP qui ne sont pas sans incidence sur la « culture professionnelle » des stagiaires (Benoit, 2001).

Porteur de ces contraintes, le MP est aussi le témoin d'enjeux divers qui se cristallisent dans les contenus de formation. Ainsi, le MP ne peut être considéré comme un « outil de formation » en lui-même. Mais, ce n'est pas parce qu'on ne repère pas ou peu de traces « réflexives » dans les textes produits par les stagiaires que ce travail de réflexion ne se fait pas « autour » du mémoire. Un travail « clandestin » qui permet sans doute aux stagiaires de se démarquer du caractère normatif du mémoire et d'attribuer, malgré tout, un sens à leur action. Le MP serait ainsi le témoin de ce travail de réflexion, ou plus précisément il contiendrait les « résidus » d'un tel travail, qui n'est pas seulement celui du stagiaire, mais aussi celui de l'institution.

Les éléments d'analyse rapportés dans cet article à propos du MP des PE confirment les résultats d'autres travaux portant sur les PLC. Notre but était de tenter de repérer les savoirs et le rôle qu'ils pouvaient jouer dans le mémoire. Les premiers éléments de ce travail montrent que lorsque les savoirs (d'ordre didactique ou autre) sont utilisés, ils le sont pour définir les contenus des séances et leur déroulement, mais qu'ils ne peuvent pas nourrir une réflexion suffisante. Nous avons tenté de montrer que les conditions de cette réflexion n'étaient pas réunies (situation péjorée, action sous estimée, activité évacuée) et que l'usage figé de savoirs l'empêchait. En d'autres termes, le MP présente les savoirs comme moyens pour « instrumenter l'action » et non comme un moyen permettant à l'action de rencontrer les savoirs pour pouvoir se reconnaître. Ces limites repérées dans les MP ne sont pas imputables aux stagiaires et un « effort d'écriture » ne suffirait pas à rendre efficace un « outil » coupé de son milieu de formation et de son rapport au métier. Le travail réflexif ne peut relever de la seule initiative des stagiaires : il n'est ni spontané, ni individuel ! Il suppose une prise en charge collective et l'organisation de conditions de « médiations » propres à l'analyse de situations particulières et d'actions précises. C'est aussi en cela que le mémoire professionnel est un objet « complexe » dont l'étude est tout aussi nouvelle qu'indispensable pour interroger les contenus de la formation professionnelle des professeurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENOIT J.-P. (1999). – « Le rôle des instructions officielles dans la configuration de la discipline, le cas des concours français de recrutement », *Pratiques*, n° 102, pp. 175-190.
- BENOIT J.-P. (2001). – *La culture professionnelle de PLC de Lettres de 1992 à 1999 en Pays de la Loire et Bretagne*, communication au 4^e congrès international de l'AECSE, Lille, 5-8 septembre 2001
- BENOIT J.-P., FABRE M. et LANG V. (1999). – « Le mémoire professionnel IUFM. Vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 91-109.
- CLERC F. (1996). – « Profession et formation professionnelle », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 87-104.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COMITI C., NADOT S., SALTIEL E. (éds) (1999). – *Le mémoire professionnel. Enquête sur un outil de formation des enseignants*, Grenoble, Publications de l'IUFM de Grenoble.
- CROS F. (éd.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- GALPÉRINE P. (1966). – « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », in A. Léontiev, A. Luria et A. Smirnov (éds.), *Recherche psychologique en URSS*, pp. 114-132, Moscou, Éditions du Progrès (réédité in N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, 1980, Lille, PUL, pp. 167-171).
- GOMEZ F. (2001). – « Le mémoire professionnel : professionnel, un qualificatif à questionner », *Recherche et Formation*, n° 36, pp. 173-189.
- GOMEZ F. et HOSTEIN B. (1996). – « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 73-86.
- GOMEZ F. et HOSTEIN B. (1997). – « Mémoire de formation professionnelle et alternance », in D. Violet (éd.), *Formation d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan.
- GONNIN-BOLO A. (2001). – *Des stagiaires IUFM et le mémoire professionnel : une recherche de sens*, communication aux journées du CREN, Université de Nantes.
- YIGOTSKI L.S. (1934-1997). – *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

ENTRETIEN

d'ÉVELYNE BURGUIÈRE* AVEC JEAN-LOUIS MARTINAND**

Évelyne Burguière. – Dans plusieurs articles de ce dossier, on revient sur la question du transfert des savoirs produits dans le champ de la recherche en éducation vers l'enseignement et la formation des enseignants. Pourquoi cette insistance ?

Jean-Louis Martinand. – Je donnerai trois raisons.

Il y a d'abord une préoccupation chez les responsables politiques et administratifs. Cette préoccupation s'inscrit dans une idéologie de la réforme et de l'innovation nécessaires, en tout cas du changement. Elle est traduite en une représentation du transfert et de l'application des savoirs innovants. Elle interprète la résistance à l'innovation comme conséquence d'une méconnaissance des résultats. Et enfin, s'interrogeant sur les conditions de l'efficacité du transfert, de la diffusion de la modernité, ces responsables en viennent à penser qu'une meilleure connaissance des processus de transfert leur permettrait de surmonter les difficultés. Sans nuance péjorative, on peut qualifier cette pensée de technocratique.

Il y a aussi une préoccupation chez les chercheurs en éducation, et certains formateurs d'enseignants. Cette préoccupation prend son origine dans le besoin de reconnaissance, de visibilité sociale, au-delà de la reconnaissance académique, ou de la valorisation militante. En même temps cette préoccupation rencontre des obstacles en formation, des résistances dans l'enseignement ou l'administration.

Je prendrai deux exemples. Tous ceux qui ont essayé de construire une formation d'enseignants à partir de résultats de la recherche avec l'idée que les savoirs transmis seraient bien fondés, se sont heurtés au scepticisme voire au refus. Les meilleures « ingénieries didactiques » trouvent ici leurs limites. De même, ceux qui ont cherché à concevoir et mettre en œuvre des formations pour une pratique réflexive du métier, ou selon une conception constructiviste de l'appropriation des savoirs et des compétences, se sont souvent heurtés à l'anxiété des formés qui savent bien qu'en fin de compte, il faudra qu'ils arrivent à « tenir » au moins un an avec leurs élèves.

* - Évelyne Burguière, INRP.

** - Jean-Louis Martinand, École Normale Supérieure de Cachan.

Il en résulte chez de nombreux chercheurs l'idée que ce qui est déterminant, c'est une familiarisation avec la recherche elle-même. Ainsi seraient possibles un transfert et une application des avancées de la recherche. La représentation de la recherche, du transfert et de l'application peut ici être qualifiée, toujours sans nuance péjorative, de scientifique.

Cependant, les « échecs », les « retards » dans la diffusion génèrent de nombreux doutes sur les possibilités réelles de transfert et d'application. D'où à la fois des propositions et des demandes de recherches, puisque les choses n'ont pas l'air de se faire d'elles-mêmes, sur les processus et les conditions d'un « bon » transfert et d'une application qui ne soit ni refusée ni dénaturée. La question est donc bien actuelle et vaut qu'on s'y intéresse.

Mais la question est peut-être mal posée. Les doutes sur l'impact de la recherche sont partagés. Certains mettent en cause la recherche elle-même. C'est certainement injuste. Si l'on s'interroge sur l'origine de la plupart des concepts et idées qui structurent les pensées et les débats sur l'éducation aujourd'hui, les orientations et stratégies pour la pratique éducative, on constate qu'ils viennent presque tous des recherches, certes pas seulement des recherches en éducation, mais des recherches publiées il y a une génération. Il y a un impact, mais non immédiat. C'est vrai aussi en partie des innovations pratiques qui s'enracinent dans des tentatives plus anciennes. Ainsi nombre d'animateurs du mouvement de « la Main à la Pâte » étaient déjà actifs pour le développement des activités d'éveil scientifique. Et puis, on ne peut laisser de côté l'idée que ce qui dérange certains avec la recherche en éducation, c'est aussi sa fonction essentielle de critique de l'existant, des pratiques, des politiques.

Si on évite de mettre en cause globalement la recherche elle-même et si on s'inscrit dans une perspective de court ou moyen terme, alors il faut interroger fortement, l'idée – image du transfert. Je retiendrai quatre points pour préciser ces critiques du « transfert des savoirs de la recherche » :

- « Savoir » est utilisé ici comme substantif. Employer le verbe ferait apparaître toutes les incertitudes sur ce qui est su, sa forme et son support, son contexte, ses conséquences. Le nom autorise une substantialisation du savoir, avec tous les dangers que cela implique. En fait cette substantialisation a un sens dans deux cas extrêmes. D'un côté le savoir est sous forme discursive, et on confond savoir et texte. C'est très fréquent, et souvent implicite chez les didacticiens. De l'autre côté, le savoir est réduit à de l'information, sous sa forme objective et même numérisée.
- « Transfert ». Ici aussi la nominalisation fait surgir des images de dispositifs, de « mécanismes » de transfert, techniques, psychiques, sociaux, avec des lois de fonctionnement. Cette mécanisation tend à privilégier les fonctionnements de dispositifs sur les comportements des acteurs.
- Les enseignants, les formateurs sont représentés comme des « récepteurs », plus ou moins accordés sur les « émetteurs », et plus ou moins fermés à la réception (« ils ne lisent pas », « ils ne s'informent pas », – et même « ils ne savent pas lire »).

- La mise en œuvre du savoir dans l'application suppose la validité de ce savoir. Transfert signifie ici généralisabilité, pour d'autres contextes, d'autres acteurs. La croyance en l'application est favorisée par la valorisation du savoir scientifique, qui a subi des procédures de validation, et tend à acquérir un statut de prééminence, de légitimité, et de pertinence.

Ces illusions, qui correspondent parfois à des attentes et des intérêts professionnels ou personnels, masquent deux problèmes importants. D'abord « savoir » ou « savoir que », ou « savoir comment », n'entraîne par lui-même aucun changement de comportement, sauf lorsque ce savoir ou plutôt sa quête participe de ce changement lui-même. D'où trois questions : Comment favoriser la compréhension entre chercheurs et enseignants alors que leurs préoccupations, leurs milieux, leurs modes de pensée sont largement étrangers ? Comment entraîner la décision chez des acteurs pour qui le risque est réel, et la connaissance toujours incomplète et incertaine, alors que la recherche apporte une connaissance validée mais limitée et peut-être peu pertinente ? Comment mobiliser pour l'action, comment renforcer la capacité d'action, alors que des savoirs « mobilisateurs » (concepts stratégiques et modèles anticipateurs) sont différents des savoirs explicatifs et prédictifs habituellement produits par la recherche ?

Ensuite la production de savoir (par la recherche), et l'application de ce savoir (dans l'enseignement, la formation...) se font habituellement dans des contextes très différents : les différences entre les rôles et fonctions des acteurs, les dispositifs et moyens, les cadres sociaux et institutionnels, les structures de pouvoir ne peuvent être oubliés en isolant un « savoir » à « transférer » et « appliquer » : savoir pour qui ? en réponse à quel problème ? dans quelles conditions ? avec qui et quoi ?

Il y a donc beaucoup à dire sur le transfert...

E. B. - *Mais alors, quelles idées proposer pour remplacer cette image du transfert de savoir ? Comment reformuler la question de l'impact des recherches ?*

J.-L. M. - Je répondrai en apportant successivement trois idées, à vrai dire trois métaphores qui permettent de mettre à distance l'idée du transfert de savoir.

- La première idée est celle de circulation. Elle a pour fonction d'échapper au caractère univoque des processus de transfert et de diffusion. Elle incite à examiner en quoi et comment les récepteurs sont aussi des émetteurs, comment donc ce qui était pensé comme application réagit sur la recherche. Il y a en effet toujours des rencontres et des échanges, plus ou moins médiatisés ; la recherche n'est pas une pratique isolée. Bien sûr, cette métaphore de la circulation ne lève pas toutes les ambiguïtés. Qu'est-ce qui « circule » ? du « savoir » ? des textes ? ou des « informations » ? N'y a-t-il pas transformation, dégradation par rapport à la recherche et ses exigences ? N'y a-t-il pas détournement par la recherche, ou la formation ? Que font donc vraiment les « passeurs », les « entremetteurs », les « médiateurs » ?

Et la métaphore de la circulation ne permet évidemment pas d'échapper aux dangers de substantialisation du savoir, d'attribution *a priori* de pertinence au savoir scientifique même hors contexte, les autres savoirs « circulants » restant plus ou moins dévalorisés.

Du moins l'idée de circulation attire-t-elle l'attention sur l'importance de s'intéresser aux conditions et obstacles à la circulation et aux échanges.

- La deuxième idée, ou métaphore, est celle de traduction. Elle est d'abord une idée banale et commune : les obstacles à surmonter seraient ceux de la langue, ou de la « culture », par défaut de langue et de culture communes aux partenaires, ou de médiateurs traducteurs compétents.

Mais l'idée est surtout réélabarée en une véritable « sociologie de la traduction » par Michel Callon – il en a parlé dans le numéro 31 de la revue. Il s'agit pour lui de comprendre les processus d'innovation, qui sont des « processus de transformation mutuelle de l'innovation et de l'environnement » dans lequel interviennent les intérêts, les projets, les valeurs, les savoir faire des acteurs mobilisés. M. Callon insiste sur un « principe de symétrie généralisé » nécessaire pour comprendre : symétrie entre succès et échecs, symétrie entre acteurs humains et « actants » non humains. M. Callon peut alors mettre en évidence des conditions pour l'innovation : structures de gestion, procédures d'implications, modalités de travail particulières pour la recherche et l'ingénierie, et même nouveaux types de chercheurs et d'ingénieurs pour rentrer dans un complexe socio-technique appelant des dispositifs et des compétences nouvelles. La notion de traduction « permet alors de comprendre comment acteurs et actants se connectent, se lient et s'intéressent les uns aux autres », au-delà des « sphères, des institutions avec leurs frontières ». Elle met en évidence l'importance d'étudier les flux d'information, les formes de coordination et de coopération.

90

- La troisième idée, défendue par Armand Hatchuel, lui aussi à l'École des Mines de Paris, consiste à mettre l'accent sur la production de connaissance dans les processus d'action, et tout particulièrement dans les dispositifs comprenant des chercheurs en « recherche-intervention ». A certains moment cruciaux de crise ou de changement, la recherche-intervention est le bon modèle, car « le chercheur ne peut produire de connaissances pertinentes s'il n'est pas acteur, partie prenante du processus d'action ». (A. Hatchuel, symposium INRA de Montpellier, janvier 2000). Cette recherche-intervention ne vise pas à produire des connaissances pour l'action, elle est une composante de l'action, et elle s'effectue en partenariat.

La recherche-intervention s'oppose au « modèle du laboratoire » qui repose sur un « confinement de l'action » ; et elle s'oppose aussi au « modèle du terrain » qui « naturalise les phénomènes » en masquant ce qui n'existe que par l'action. Ni science appliquée, ni action militante, la recherche-intervention apparaît lorsque naissent les idées, les savoirs, les acteurs qui donneront plus tard des règles, des normes stabilisées. Le processus est d'abord un processus de conception, souvent

long ; c'est aussi un processus d'apprentissage mutuel qui renouvelle les fondements de l'action en élaborant en partie des principes nouveaux de rationalisation.

Il est évident que le modèle de la recherche-intervention est un type idéal, comme les modèles du laboratoire ou du terrain. Il est peut-être exceptionnel, mais son apport est de nous rendre capables d'envisager d'autres processus de production et d'usage des connaissances que ceux auxquels nous pensons en utilisant le schéma du transfert-application. Avec le modèle de production de savoir en recherche-intervention, le schéma du transfert-application subit sa critique la plus radicale. Non pas qu'il soit toujours faux et inefficace, mais parce qu'il ne permet plus de faire face à certains enjeux actuels.

E. B. – *Tu insistes souvent sur l'idée de reproblématisation. Pourquoi ?*

J.-L. M. – Je veux faire d'abord une remarque restrictive. Lors des recherches à l'INRP qui ont fourni la matière de la présente livraison de *Recherche et Formation*, nous avons adopté les idées de circulation et de traduction, et nous nous intéressions au devenir des savoirs déjà produits par la recherche. J'ai alors insisté sur ce qui me paraissait une insuffisance. Pour la formation des enseignants, ou pour la reconception de programmes d'enseignement, il me semblait, et il me semble toujours nécessaire, non seulement de traduire pour se comprendre et coopérer, mais de reproblématiser les travaux de recherche pour leurs faire rencontrer les besoins et obstacles spécifiques de ces cadres différents d'action et de décision, de ces pratiques avec de nouveaux acteurs, règles, moyens...

C'était aussi une façon de mettre à l'écart les « paradigmes technocratiques et scientistes » déjà évoqués précédemment. Lorsqu'il s'agit de reproblématiser, personne ne peut dire « je sais » ou « voilà comment il faut faire ». Prenons l'exemple de la formation didactique des enseignants. Il y a des programmes (normes), il y a des pratiques avec des routines adaptées et souples, il y a aussi des idées innovantes, des savoirs de recherche critiques ou prospectifs. La question est : comment faire entre partenaires qui « incarnent » fortement ces tendances contradictoires (inspecteurs, « praticiens », chercheurs et innovateurs), et qui tous concourent à la formation. Il ne suffit pas à chacun de traduire ou transposer ses savoirs, ses doctrines, ses intuitions... Il faut problématiser ensemble la formation. Dans la mesure où les savoirs issus d'une recherche autonome ont été déjà problématisés, il faut donc absolument les reproblématiser.

Bien sûr, le modèle de recherche-intervention, supprime ce besoin : il y a seulement coproblématisation. Mais on fonctionne souvent dans des configurations intermédiaires, où seul le chercheur est – et encore pas toujours – prêt à consacrer du temps et des efforts à problématiser pour tous, et donc, en ce qui le concerne à reproblématiser.

J'aimerais illustrer ces propos avec trois exemples tirés de la didactique des sciences et des techniques, que je connais mieux. Les chercheurs didacticiens ont habituelle-

ment pensé les didactiques comme des didactiques de discipline (disciplines du second degré avant tout) et pensé les disciplines comme des apprentissages de savoirs. Ils passent ainsi à côté des attitudes, habitus, émotions et motricités qui sont parfois l'objet principal de l'action éducative. Ils n'imaginent pas des activités qui ne soient pas en fin de compte pilotées par des objectifs de compétences notionnelles. Ils ne conçoivent pas des activités scolaires organisées dans une autre forme que la forme disciplinaire. Des sciences et technologie à l'école primaire, conçues comme la projection simplifiée à l'école des sciences et de la technologie du collège et même du lycée, aux parcours diversifiés ou travaux personnels encadrés, dont on oublie les motifs pour ne garder que des visées d'apprentissage, en passant par l'éducation pour l'environnement, ramenée aux sciences de l'environnement, et même à l'écologie : les conséquences de l'absence de reproblématisation sont graves.

Je pense cependant que les considérations précédentes font jouer un rôle à la fois trop prééminent et pas assez constructif à la recherche. Je crois qu'il faut envisager l'application du « principe de symétrie » de M. Callon à la coopération entre partenaires. Si seuls les chercheurs disposent d'une problématique, ils occuperont une position intellectuellement dominante : ils imposeront par exemple leur terminologie et donc leurs catégories, dont il faut rappeler que la validité renvoie d'abord aux procédures de recherche. Il faut donc, pour assurer la réciprocité, que les autres pratiques disposent aussi de cadres problématiques spécifiques. Ainsi, sans doctrine stratégique, une administration ou un État-major ne peut pas dialoguer avec la recherche.

Les moments les plus intéressants sont ceux où personne ne dispose de cadre problématique pertinent, où un effort de co-construction, débouchant à la fois sur une problématique commune et des traductions spécifiques, va permettre à tous d'avancer : c'est le moment de la recherche-intervention comme action innovante et production de savoir. J'ai personnellement vécu quelques moments de ce type : par exemple les activités d'éveil et la rénovation des sciences physiques au collège dans les années 70, la création et la reconfiguration de la technologie au collège dans les années 80 et 90. Ce sont des moments d'élaboration conceptuelle très impartante. Mais j'ai connu aussi des moments où finalement rien ne s'est passé, alors que cela paraissait possible et souhaitable : la reconception des formations didactiques des enseignants lors de la mise en place des IUFM n'a pas vraiment eu lieu ; ou plutôt, si des évolutions, pas toutes positives, ont pu être observées, elles ne correspondent pas à une véritable problématisation.

J'en tire en tout cas la leçon suivante : problématiser n'est pas toujours une nécessité, et il n'y pas forcément une demande, mais c'est la responsabilité des chercheurs que de s'y préparer, non seulement dans les cadres des recherches « de laboratoire » ou « de terrain », mais pour des recherches-interventions partenariales. En effet, s'il y a des spécialistes de la problématisation, ce ne peut être qu'eux. Mais ils devront alors se préparer à problématiser en tenant compte des sollicitations réciproques : co-problématisation dans une intervention où le chercheur est co-acteur « expert en problématisation », préproblématisation vers des enjeux éducatifs pour anticiper et

explorer des innovations possibles, reproblématisation des résultats et des questions pour la formation, ou l'administration...

E. B. – Cela amène à envisager de manière différente les « effets de transfert » éventuels à partir de la recherche. Comprend-on mieux les échecs et les succès ? Peut-on envisager des dispositifs nouveaux ? Comment préparer aux nouveaux rôles de chercheurs ?

J.-L. M. – D'abord, si le transfert des savoirs semble largement une illusion, le transfert des innovations, envisagé par M. Callon pour les activités de service, me semble comme il le dit lui-même, une idée tout à fait pertinente pour l'éducation et la formation. S'il y a visibilité, capitalisation, formalisation, collecte, alors il peut y avoir transfert. Il faut cependant avouer que le transfert, la généralisation sont assez imprévisibles. Ainsi, paradoxalement, les centres de formation d'enseignants, malgré le contact direct entre prestataires et bénéficiaires, sont souvent des lieux d'étouffement et pas de promotion des innovations.

Il faut donc s'interroger sur les comportements des acteurs, leurs modes de pensée, générateurs d'obstacles et d'échecs. Un premier aspect à prendre en compte me semble être celui de la « parole légitime ». Une très intéressante discussion internationale dans la *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies* vient d'avoir lieu, lancée par Peter Fensham, un des fondateurs de la didactique des sciences australiennes. Selon P. Fensham, la rénovation des programmes de sciences dans les trente dernières années a été le fait des scientifiques universitaires puis des chercheurs didacticiens. Dans les deux cas, il y a faillite face aux demandes de la société, des familles, des élèves ; et il propose de confier l'élaboration des programmes de sciences de la nature à des spécialistes de sciences sociales. Je ne vois pas bien en quoi leur avis serait plus autorisé alors qu'il s'agit d'abord d'élaborer des décisions politiques, relevant donc de négociations. Qui est légitime pour aider à élaborer – et je me répéterai : pour problématiser – sur le plan politique, sur le plan programmatique, sur le plan didactique ? Là me semble la vraie question. Qu'est-ce qui relève du débat démocratique d'opinions (où chacun compte pour un et doit pouvoir s'exprimer), et du débat d'experts compétents, lorsqu'il s'agit d'éducation ?

Le second aspect à prendre en compte est pour moi le danger des essais palémiques sur l'éducation et des constructions rhétoriques pour la formation. Les milieux de la formation et de l'innovation sont particulièrement propices à ces dernières productions qui effacent les contradictions, oublient les questions pour les réponses et favorisent l'acceptation des discordances entre le dire et le faire en éducation, en formation d'enseignants ou en élaboration de programmes. J'y rattacherai, en pensant aux didactiques, la constitution d'une « doxa » savante (le triangle didactique, l'apprentissage par résolution de problème, le contrat didactique...), qui oublie les problématiques, les limites, les hypothèses...

Alors que dire des dispositifs nouveaux? La question est difficile, et mon insistance sur l'importance de la problématisation m'empêche de répondre directement.

Aujourd'hui, je pense qu'en éducation, nous avons besoin de tous les modèles de recherche, sans en privilégier un particulièrement. Et nous avons besoin de lieux privilégiés dans lesquels puissent être saisies les occasions et sollicitations où des partenaires peuvent réfléchir et agir ensemble. C'est pourquoi je suis particulièrement intéressé par les IUFM, leurs activités, leurs formateurs, et les rapports de ces derniers à l'enseignement, à la recherche, à l'administration.

Je constate que dans leur majorité, les IUFM n'arrivent pas à monter de vraies équipes de recherche, avec concentration des forces sur une thématique et un leadership incontesté: ils doivent être adossés à des laboratoires universitaires, à l'INRP. En même temps, ils sont des lieux où la formation continue et initiale sollicite fortement la recherche: le modèle de la recherche-intervention est ici le modèle le plus adapté. Mais il suppose des partenaires bien identifiés, et j'ajouterai « professionnalisés ». Ils sont tous formateurs, au titre de la pratique (maîtres de stage, intervenants à temps partiel), au titre de l'administration et de la norme (inspecteurs, directeurs), au titre de la recherche enfin. On a donc « en principe » le milieu pour de la recherche-intervention avec co-action, co-problématisation, et co-conception. Oui, mais... qui représente la pratique dans les formations de professeurs des écoles: des professeurs des écoles ou des détachés du second degré? Quel rôle jouent les professeurs agrégés et professeurs certifiés: représentants de la pratique d'enseignement secondaire ou substitut d'enseignants-chercheurs universitaires dans leur fonction d'enseignement?

94

On voit que réfléchir aux dispositifs partenariaux peut amener à interroger des situations actuelles contradictoires avec la notion de Centre de formation universitaire. Cela peut même conduire à critiquer certaines revendications et propositions, par exemple celle de « professionnaliser » les formateurs en tant que formateurs. En effet, cette professionnalisation serait contradictoire avec la professionnalisation des enseignants du primaire ou du secondaire, des administrateurs, des universitaires. Mais surtout cela contredit la notion de Centre de formation professionnelle universitaire. Et cela empêche de poser dans le cadre d'une conception d'évolution de carrière, la question des rapports des formateurs à la recherche, quel que soit leur statut et ce qu'ils représentent dans la formation. Je ne suis pas sûr que nous ayons beaucoup avancé dans la clarification à ce propos depuis la création des IUFM. Alors, oui, nous avons besoin d'envisager des dispositifs nouveaux.

L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉCOLE UN POINT DE VUE SUR LA POLYVALENCE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

GILLES BAILLAT* ET ALAIN MAZAUD**

Résumé

L'éducation musicale en milieu scolaire apparaît souvent comme le parent pauvre de l'enseignement. Les deux enquêtes sur les pratiques professionnelles des enseignants du primaire auxquelles s'est livré le GRPPE entre 1997 et 2000 confirment cet état de fait. À l'école, la musique est une discipline parfois occultée, souvent déléguée à des intervenants extérieurs et pour laquelle les prescriptions institutionnelles (programmes, instructions, horaires) ne constituent souvent, pour les maîtres, que de vagues références. Mais les données recueillies par le GRPPE permettent d'aller plus loin et de commencer à percevoir l'effet de la dévalorisation de certains champs disciplinaires sur les représentations des enseignants du premier degré. Ainsi, le statut de la musique contribue au brouillage de la notion d'expertise professionnelle, à une importante prise de distance des maîtres avec les contenus d'enseignement et conduit à une sous-estimation de l'apport propre de chaque discipline dans la construction des concepts.

L'institution semble vouloir corriger le tir avec l'annonce d'un plan de réhabilitation des enseignements artistiques. Mais les présupposés sur lesquels il repose, et les perspectives qu'il ouvre, notamment en matière de formation des maîtres, contribueront-ils à inverser la tendance ?

Abstract

The teaching of music in schools often appears as a subject of minimal importance. The two surveys on professional practices of primary school teachers which the GRPPE has conducted between 1997 and 2000 confirms this fact. In schools, music is a subject which is

* - Gilles Baillat, IUFM de Reims.

** - Alain Mazaud, IUFM de Bourgogne.

sometimes neglected, often delegated to outside contributors and for which institutional requirements (syllabus, instructions, hours) only constitute vague references for the teachers. However, the data collected by the GRPPE, make it possible to go further and to start perceiving the effect of the depreciation of certain subjects on the representations of primary school teachers. Thus, the status of music contributes to the blurring of the notion of professional expertise, to a considerable distancing of teachers from teaching contents and leads to an underestimate of the specific contribution of each subject to the construction of concepts.

The institution seems to be willing to make some adjustments with the announcement of a plan to restore to favour the teaching of artistic subjects. Yet, the principles upon which it is based and the prospects it opens, especially in the field of teacher training, may or may not reverse the trend.

Introduction

Au moment où la présence des enseignements artistiques à l'école primaire semble revalorisée, il n'est pas indifférent de s'intéresser aux rapport qu'entretiennent aujourd'hui les enseignants chargés de conduire ces apprentissages, dans leur mise en œuvre des programmes. En effet, la relative liberté dont ils jouissent dans cette mise en œuvre rend illusoire la seule injonction institutionnelle, même si cette dernière présente au moins l'intérêt de braquer les projecteurs sur des enseignements réputés délaissés à l'école.

Une récente étude du GEPAS (1) révèle qu'au tout début de leur formation, près de la moitié des étudiants de PE1 redoutent d'avoir des difficultés à enseigner l'éducation musicale. Dans cette enquête, la musique apparaît presque aussi éloignée du champ des compétences ordinaires d'un professeur des écoles que peuvent l'être aujourd'hui les langues vivantes. Les difficultés ne sont d'ailleurs pas aplanies par la formation: interrogés en fin de seconde année d'IUFM, puis après la première année de prise de fonction, ces jeunes collègues placent toujours la musique, en compagnie des langues vivantes, au rang des matières que l'on « enseigne avec le moins d'aisance ».

1 - GEPAS : Groupe d'étude des conditions et processus d'apprentissage et de socialisation.

Ainsi, il n'est nul besoin d'être un professionnel expérimenté pour s'apercevoir que cette discipline a un statut particulier à l'école primaire. D'ailleurs, quand ils en ont l'occasion, les maîtres utilisent à son propos un lexique visant justement à la singulariser : ils parlent de « *domaine spécifique* », de « *matière spécifique* », d'« *activité spécialisée* », etc. (cf. réponses à certaines questions ouvertes de l'enquête n° 2 du GRPPE) (2).

Pourtant, même si l'éducation musicale est, pour les IO, incluse dans le vaste ensemble de « l'éducation artistique », même si l'horaire qui lui est consacré n'est désormais plus précisé, même si les ambitions, dans cette discipline, ont été revues à la baisse en 1995, on ne peut pas dire que le programme qui lui est consacré soit vide de tout contenu. Par exemple, la commande institutionnelle précise, pour le cycle des approfondissements que :

« L'enfant doit être capable :

- d'interpréter un assez large répertoire (chansons, canons) de mémoire et avec expression ;
- d'accompagner des chansons de façon simple (corps, instruments) ;
- de participer avec aisance à une danse collective ;
- d'analyser l'organisation d'éléments sonores dans leur succession et leur simultanéité ;
- de faire appel à des codages de plus en plus précis pour aider la mémoire à se structurer ;
- de réinvestir ces acquis pour les mettre en œuvre dans des productions personnelles ou collectives ;
- de reconnaître quelques œuvres musicales. »

97

Atteindre de tels objectifs nécessite d'y consacrer du temps et de la conviction, requiert de solides compétences, et semble donc assez peu compatible avec le « manque d'aisance » dans la discipline habituellement évoqué par les maîtres.

En d'autres termes, la question qui se pose est bien de savoir ce que devient la prescription de l'institution dans les pratiques réelles des enseignants de l'école primaire.

C'est l'objet de la présente étude, réalisée à l'aide des données fournies par « l'enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré » menée par le GRPPE.

2 - GRPPE : Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes.

MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés ici sont issus de deux recueils de données.

1. L'enquête quantitative

Lors d'une première enquête, dite « quantitative », conduite en 1998, 1 490 questionnaires ont été remplis par un échantillon représentatif des enseignants de l'école primaire. Ce questionnaire visait à cerner les différences entre la polyvalence prescrite par les textes et la façon dont cette prescription est mise en œuvre sur le terrain. Dans un premier temps, les chercheurs du GRPPE s'en sont tenus à la façon dont cette mise en œuvre était relatée par les intéressés.

Trois items portaient sur la prise en charge totale ou seulement partielle des enseignements au programme :

- Prenez-vous seul en charge tous les enseignements au programme ? Si non, pourquoi ? Qui, à part vous, intervient dans votre classe ? (question portant sur le statut des intervenants éventuels).

L'item principal se présentait sous la forme d'un tableau où figuraient en tête de colonne les différents champs disciplinaires (ou domaines d'activité pour la maternelle) du programme, et, en début de ligne, les différentes catégories d'intervenants susceptibles de les enseigner. Les personnes interrogées ont rempli les cases du tableau en indiquant des durées hebdomadaires moyennes, évaluées hors récréations, déplacements ou études dirigées.

98

Les passations du questionnaire ont eu lieu lors de conférences pédagogiques. Elles ont été conduites par un chercheur de l'équipe qui a recueilli immédiatement les questionnaires remplis.

Les données ont été traitées de la façon suivante :

- les durées ont été exprimées en utilisant le système décimal (heure, dixième et centième d'heure) ;
- le traitement statistique des réponses a été réalisé à l'aide du test de Student (pour les comparaisons de moyennes), du test du χ^2 (pour la comparaison des répartitions), de l'analyse factorielle des correspondances (pour l'étude multi factorielle des variables qualitatives).

2. L'enquête qualitative

Parmi les résultats de l'enquête quantitative, certains donnaient à voir l'état actuel des représentations collectives de la polyvalence dans le milieu professionnel. C'est ainsi qu'à la question posée à tous les enseignants sur l'existence ou non dans la classe, d'intervenants autres qu'eux-mêmes, on constatait d'abord que le tiers de ceux qui déclaraient « enseigner seuls » indiquaient malgré tout l'existence d'heures d'intervenants dans leur classe.

Plus surprenant : 24 % des IMF interrogés ne déclaraient aucune intervention dans leur classe alors que cette donnée est contradictoire avec la nature même de leur poste qui les oblige à faire appel à un enseignant pour leur décharge. On constatait la même anomalie avec les directeurs d'écoles qui étaient significativement plus nombreux que la moyenne à déclarer enseigner seuls (51 %), alors qu'un certain nombre d'entre eux est déchargé d'une partie de l'enseignement.

Le caractère manifestement « aberrant » de ces réponses nous a invités à rechercher, au-delà et en amont des pratiques déclarées, ce qui ressort d'un « fantasme » de la polyvalence : celle-ci peut être interprétée, suivant le point de vue où l'on se place, en termes d'expression d'une revendication identitaire mais aussi comme un voile qui occulte les réalités actuelles d'un poste de travail en pleine évolution.

C'est l'objet de notre seconde enquête, dite « qualitative ». Celle-ci, achevée en l'an 2000, a concerné 197 enseignants du premier degré (3). Les principaux items étant, cette fois, constitués de questions ouvertes, elle a permis de recueillir un ensemble de données relatives à la manière dont la polyvalence est vécue par les maîtres et d'envisager de premières conséquences de ces représentations sur les choix pédagogiques et, plus généralement, sur les pratiques professionnelles en cours dans le premier degré.

Cette seconde enquête a été dépouillée par le collectif des chercheurs du GRPPE, le traitement statistique et l'analyse lexicale ont été réalisés avec l'aide du logiciel « Sphinx ».

3 - Sélectionnés à partir d'une typologie *a priori* tenant compte des variables maternelle/élémentaire d'une part, de la taille de l'école d'autre part, ces deux variables étant celles qui se dégagent comme les plus importantes à l'issue de l'enquête de 1997. L'échantillon réel s'écarte de nos prévisions par une surreprésentation des grosses écoles (plus de 10 classes) en milieu urbain. Les enseignants étaient interrogés *in situ* et en dehors de leurs horaires de travail.

LES RÉSULTATS

Compte tenu de la difficulté à délimiter précisément, l'école maternelle, le champ « éducation musicale » au sein du domaine « imaginer, sentir, créer », seules les données recueillies dans les écoles élémentaires ont été prises en compte pour cette étude.

Une discipline parfois occultée

Le questionnaire de l'enquête quantitative était conçu de manière à permettre aux enseignants interrogés d'indiquer explicitement les disciplines du programme dans lesquelles leurs élèves ne recevaient aucun enseignement. Comme il fallait s'y attendre, cette rubrique a été très peu renseignée. Mais, malgré leur petit nombre, les réponses fournies à cet item ont une forte signification car on peut les interpréter, du moins pour ceux qui ont choisi d'afficher clairement une non-exécution des programmes officiels, comme l'expression d'un rejet de certaines disciplines hors du champ des apprentissages scolaires.

La langue vivante mise à part, compte tenu de l'introduction récente de cette matière et de son caractère plus ou moins facultatif, (au moins au moment de l'enquête), on constate que deux disciplines semblent présenter cette caractéristique: la musique (de l'aveu direct des répondants, presque 2 % des élèves ne reçoivent pas d'enseignement du tout) et la physique technologie (3,4 %).

Case « pas d'enseignement » cochée	N	%
en français	0	0
en mathématiques	0	0
en géographie	0	0
en EPS	1	0,1
en histoire	2	0,2
en science de la vie	5	0,5
en arts plastiques	7	0,6
en éducation civique	9	0,8
en musique	21	1,9
en physique techno.	37	3,4
en langue vivante	216	19,9

Tableau 1 : nombre et pourcentage d'enseignants de l'école élémentaire ayant déclaré une discipline comme non enseignée.

Si l'on ajoute à cette donnée les réponses des enseignants qui, dans les tableaux récapitulatifs, n'indiquent aucune heure dans la colonne correspondant à une discipline (ni effectuée par eux, ni effectuée par un autre enseignant) le nombre d'élèves concernés par une absence totale d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines du programme augmente sensiblement.

Pas d'enseignement	N	%
en français	1	0,1
en mathématiques	3	0,3
en EPS	3	0,3
en histoire	14	1,3
en géographie	18	1,7
en arts plastiques	23	2,1
en science de la vie	33	3
en éducation civique	57	5,2
en musique	64	5,9
en physique techno.	163	15
en langue vivante	590	54,2

Tableau 2: Par discipline, nombre et pourcentage de maîtres n'ayant indiqué aucune heure d'enseignement dans la matière.

Ce sont, cette fois, près de 6 % des élèves qui ne reçoivent aucun enseignement en musique. Compte tenu de la totale liberté qui était laissée aux répondants de décrire, hors de toute vérification, la situation de la classe dont ils ont la charge, il est légitime de considérer ces chiffres comme des chiffres minimum.

101

Ces résultats confirment bien ceux issus d'enquêtes et de travaux récents qui mettent l'accent sur l'écart considérable existant entre la lettre et l'esprit des programmes de l'école primaire d'une part, leur mise en œuvre d'autre part. C'est notamment l'une des conclusions de l'étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (Altet et al., 1996, p. II) :

« L'un des enseignements majeurs à retirer de nos observations est la grande variabilité des pratiques, d'une classe à l'autre, y compris au niveau de l'utilisation du temps de classe, pourtant régi par des textes officiels... Les élèves passeront plus de temps à faire des maths dans telle classe, plus de temps à faire du français dans telle autre. »

Plus acéré, dans son rapport relatif à la situation de l'école primaire aujourd'hui, Jean Ferrier (1998) dénonce la dégradation du statut des disciplines non instrumentales « enseignées de manière irrégulière, voire totalement négligées ou concédées à des intervenants extérieurs ».

Ces résultats confirment ce que l'on sait par ailleurs du peu de cas accordé par les enseignants aux enseignements artistiques en général, à celui de la musique en particulier (Lenoir et alii, 2000)

Une discipline souvent déléguée

L'éducation musicale apparaît en deuxième rang (derrière l'EPS) dans le classement des disciplines donnant lieu à des interventions autres que celles du maître de la classe. Presque un enseignant sur trois (29 %) recourt à l'aide d'un intervenant dans cette matière. Plus significatif encore, 24 % des maîtres de l'école élémentaire délèguent totalement cette discipline, la plaçant, de ce point de vue, loin devant les autres (mais en compagnie de la physique technologie).

	N	%
Aucune intervention	398	36,6
Intervention en EPS	470	43,2
Intervention en musique	316	29,0
Intervention en français	239	22,0
Intervention en arts plastiques	183	16,8
Intervention en sciences de la vie	144	13,2
Intervention en physique technologie	140	12,9
Intervention en mathématiques	137	12,6
Intervention en géographie	133	12,2
Intervention en histoire	122	11,2
Intervention en éducation civique	88	8,1
Total des répondants ayant ou moins une intervention	690	63,4

Tableau 3 : pourcentage d'enseignants déclarant des interventions pour chacune des disciplines. Le total est supérieur au nombre de répondants du fait des citations multiples.

Une autre particularité de cette discipline réside dans l'absence de préférence marquée des enseignants relativement au type d'intervenant auquel ils ont recours, contrairement au français, (par exemple), qui ne donne lieu, pratiquement, qu'à des échanges de service avec un autre enseignant de l'école. Dans le cas de la musique, les échanges de service représentent 36 % des délégations, les intervenants exté-

rieurs 28 %, les intervenants municipaux 20 %, les autres intervenants 16 %. Ces résultats sont corroborés par les réponses aux questions ouvertes de l'enquête qualitative : pour les enseignants du premier degré, l'expertise, dans le domaine de la musique, n'est pas l'affaire des professionnels de l'enseignement. Un moniteur municipal, un parent musicien sont souvent préférés à un collègue lorsqu'on souhaite pouvoir déléguer cet enseignement.

Moyennes horaires	Total	Titulaire	Somme des intervenants	Maître(s) de l'école	Interv. spécifique	Interv. municipal	Interv. extérieur	Autre
Mathématiques	5,50	5,26	0,24	0,21	0,02			0,01
Français	8,84	8,33	0,51	0,40	0,05		0,02	0,04
Éducation civique	0,72	0,67	0,05	0,05				
Histoire	0,97	0,86	0,11	0,10	0,01			
Sciences de la vie	0,91	0,79	0,12	0,09	0,01		0,01	0,01
Géographie	0,96	0,83	0,13	0,12	0,01			
Physique technologie	0,70	0,60	0,10	0,09			0,01	
Arts plastiques	1,15	0,98	0,17	0,09	0,01	0,03	0,03	0,01
EPS	2,76	2,13	0,63	0,19	0,03	0,30	0,10	0,01
Musique	0,90	0,65	0,25	0,09	0,02	0,05	0,07	0,02
Langue vivante	0,59	0,26	0,33	0,10	0,10	0,02	0,08	0,03

Tableau 4 : horaire hebdomadaire moyen d'enseignement assuré dans chaque discipline par les différents intervenants.

103

Les variations d'horaire

L'enquête quantitative a montré les écarts (exprimés en pourcentage) entre les horaires effectivement dévolus à chaque discipline et les horaires recommandés dans les IO (4). En ne retenant que les données émanant de classes qui ne sont pas à cheval sur plusieurs cycles, on obtient le tableau suivant :

4 - Horaires de l'école élémentaire (IO de 1995) :

Cycle 2 : français (+ langue vivante) 9 h ; math : 5 h ; découverte du monde et éducation civique : 4 h ; éducation artistique et EPS : 6 h ; études dirigées : 2 h.

Cycle 3 : français (+ langue vivante) : 9 h ; math : 5h30 ; histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie : 4 h ; éducation artistique et EPS : 5h30 ; études dirigées : 2 h. Le texte mentionne par ailleurs : « Deux disciplines artistiques sont obligatoirement

	C2	C3
Arts plastiques	26,2	8,8
Histoire	7,6	30
Géographie	4,3	26,4
SVT	9,6	16,3
Français + langue	7,2	4
Mathématiques	9,3	0,9
Musique	- 7,3	- 12,7
Éducation civique	- 12,4	- 8,2
Physique Technologie	- 18,8	- 8,6
EPS	- 30,6	- 23,4

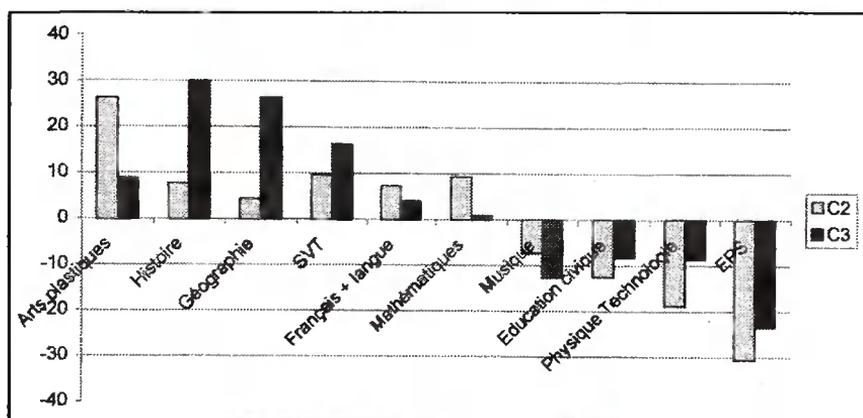


Tableau 5 (ci-dessus) et figure 1 :
écarts en % par rapport aux horaires recommandés

On constate, sans surprise, que les horaires officiels sont bien respectés pour le français et les mathématiques tandis que pour toutes les autres disciplines, les enseignants s'accordent une forte possibilité d'interprétation des horaires recommandés. Dans ce contexte, l'éducation musicale se retrouve en compagnie de la physique technologie, de l'éducation civique et de l'EPS, avec un horaire déficitaire.

enseignées : la musique et les arts plastiques. En outre, sont présentés ici, à titre d'exemple d'ouvertures à d'autres domaines artistiques : le théâtre et l'expression dramatique, la danse, les images. »

Rôle des interventions extérieures dans les durées d'enseignement

(Les enseignants identifiés dans la catégorie « non », sont ceux qui ne déclarent aucun intervenant ; ceux qui sont identifiés dans la catégorie « oui » déclarent au moins un intervenant).

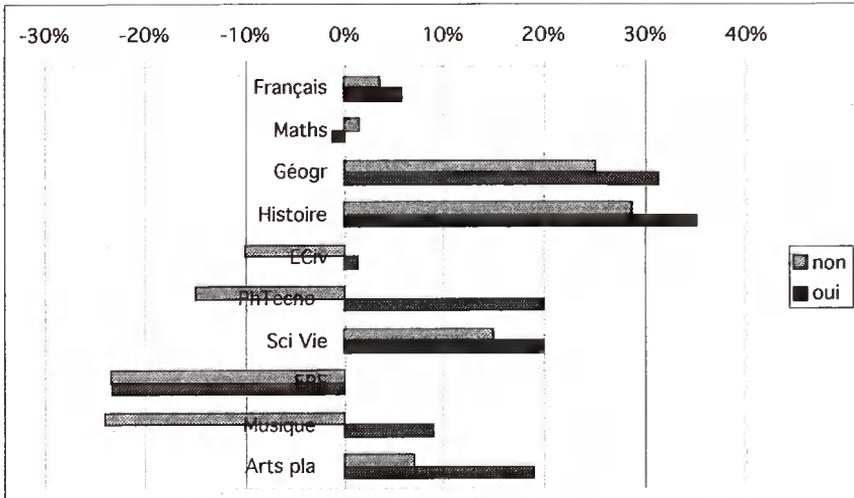


Tableau 6 (ci-dessous) et figure 2 : Rôle des interventions extérieures dans les durées d'enseignement

Il faut ajouter que, sur un plan statistique, ce déficit serait encore beaucoup plus conséquent si les 29 % d'enseignants qui bénéficient de l'aide d'intervenants en musique en étaient privés. En effet, que la discipline soit totalement ou partiellement déléguée, l'intervention de personnes autres que le maître titulaire a toujours pour résultat non seulement de compenser le déficit horaire qui résulterait de l'action du maître seul, mais même de provoquer un excédent horaire dans la discipline (cf. : tableau 6 ci-dessous concernant, par exemple, le cycle 3).

	Français	Maths	Géogr.	Histoire	É. Civ.	Ph. Tech.	Sc. Vie	EPS	Musique	Arts plast.
non	3 %	1 %	25 %	29 %	-10 %	-15 %	15 %	-23 %	-24 %	7 %
oui	6 %	-1 %	31 %	35 %	1 %	20 %	20 %	-23 %	9 %	19 %

Cette observation suggère que le statut de l'éducation musicale est sans doute davantage lié à des facteurs externes à l'institution scolaire, à des opportunités telles que le degré d'engagement des élus locaux en faveur de la musique, le dynamisme d'un conseiller pédagogique, la présence d'un parent musicien, la pression d'une

association de parents... plus que sur la conviction propre des maîtres ou des corps d'inspection. On sait, en effet (Pascale Garnier, recherche INRP sept. 2000), que les intervenants ne sont, généralement, « *ni imposés aux maîtres, ni choisis par eux* ». Cet effet d'opportunité est, en tout cas, fortement suggéré par les corrélations qu'on peut observer entre la plus ou moins grande propension des maîtres à déléguer l'éducation musicale et les caractéristiques de leur environnement professionnel.

Le tableau ci-dessous montre, par exemple, que c'est en milieu rural que les maîtres délèguent le moins la musique :

	Total	Par le maître	Par les intervenants
Classe unique	1.00	0.81	0.19
RPI	0.89	0.83	0.07
2 à 4 classes	0.91	0.71	0.20
5 à 10 classes	0.88	0.62	0.27
+ de 10 classes	0.91	0.59	0.32
TOTAL	0.90	0.65	0.25

Tableau 7 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon le type d'école.

On ne voit pas pourquoi le fait d'exercer en ville, ou, à tout le moins, dans des groupes scolaires importants diminuerait l'aptitude des maîtres à enseigner l'éducation musicale. Il faut donc bien retenir l'hypothèse que dans les groupes scolaires importants, il existe des opportunités d'échanges de services plus nombreuses que dans les autres. En outre, situés généralement dans des communes importantes, ces groupes scolaires peuvent recevoir de la part des municipalités, ou des associations, des offres d'intervenants extérieurs dont ne bénéficient pas – ou nettement moins – les écoles du milieu rural.

D'autres corrélations confirment cette hypothèse.

- La première concerne les variations de délégation en fonction du type de formation acquise par les maîtres. Dans le tableau ci-dessous, sont repérés les durées consacrées chaque semaine à l'éducation musicale par les enseignants (ventilés selon le type de formation initiale qu'ils ont reçue) et, dans ces durées, la part qui est prise en charge par l'enseignant lui-même et celle qui est déléguée.

Ces durées sont exprimées en centièmes d'heures.

	Total	Par le maître	Par les intervenants
IUFM	0.98	0.82	0.16
En Deug	0.90	0.71	0.19
En Bac	0.86	0.61	0.25
En Seconde	0.97	0.63	0.34
Terrain	0.87	0.60	0.27
TOTAL	0.90	0.65	0.25

Tableau 8 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon l'origine des personnels.

Ce résultat est d'autant plus significatif que les sortants d'IUFM présentent une double caractéristique : ce sont eux qui, à la fois, font bénéficier leurs élèves de l'horaire le plus important en éducation musicale et qui délèguent le moins cette discipline.

On pourrait y voir l'effet heureux d'une formation qui a su relever le défi des difficultés auxquelles ce champ disciplinaire donne habituellement lieu. Mais ce serait faire l'impasse sur l'expression spontanée des personnels récemment sortis du centre de formation (cf. travaux du GECPAS rappelés au début de cette étude). D'ailleurs, à l'IUFM, les étudiants continuent à ne recevoir un volume d'heures de formation en didactique de la musique qui, compte tenu de la maîtrise qu'ils ont généralement de la discipline elle-même, permet difficilement d'émettre l'hypothèse d'un réel saut qualitatif en ce domaine.

• La seconde corrélation permet alors d'y voir plus clair. En croisant cette fois les horaires effectués en musique (par le maître ou par un intervenant) avec l'âge des collègues de l'échantillon, on obtient les résultats suivants :

107

	Total	Par le maître	Par les intervenants
moins de 25 ans	1.03	1.03	0.00
de 25 à 30 ans	0.93	0.78	0.15
de 30 à 35 ans	0.92	0.77	0.15
de 35 à 40 ans	0.94	0.67	0.27
de 40 à 45 ans	0.90	0.57	0.33
de 45 à 50 ans	0.88	0.60	0.28
de 50 à 55 ans	0.86	0.60	0.26
55 ans et plus	0.71	0.50	0.21
TOTAL	0.90	0.65	0.25

Tableau 9 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon l'âge des personnels.

Même si la relation entre ces deux séries de données n'est pas parfaitement régulière, les tendances qu'elles révèlent sont quand même claires : plus on est jeune, plus on enseigne la musique et moins on la délègue à d'autres. En d'autres termes, « l'effet IUFM » nécessite une vérification dans la durée (lorsqu'un nombre plus important de PE se rencontrera dans les tranches d'âge 30-35 et 35-40), avant de conclure aux progrès accomplis par la formation délivrée par l'Institut.

On peut aussi en conclure à un double phénomène : d'une part un plus grand conformisme des jeunes à l'égard des IO et du modèle professionnel prescrit (d'autant plus compréhensible que les évaluations de début de carrière pèsent dans la progression des rémunérations) ; d'autre part l'installation progressive d'une lassitude qui, au fil du temps, amène les enseignants à délaisser les champs disciplinaires dans lesquels ils ont le moins de compétences. Il faut par ailleurs rappeler – c'était notre première hypothèse – l'effet prégnant du POSTE sur le profil personnel. En effet, nommés généralement sur des postes éloignés des centre-ville, souvent même dans le « rural profond », les débutants bénéficient moins que les autres des opportunités (intervenants municipaux, militants d'associations dynamiques...) qui s'offrent à leurs collègues plus anciens.

Il faut enfin noter une donnée qui ne surprendra personne tant elle est conforme à une idée fortement répandue chez les enseignants eux-mêmes : dans leur classe, les femmes font notablement plus de musique que les hommes.

	Total	Par le maître	Par les intervenants
F.	0.92	0.69	0.23
M.	0.86	0.56	0.30
TOTAL	0.90	0.65	0.25

Tableau 10 : horaire d'éducation musicale assuré par le maître et/ou par un intervenant selon le sexe.

De même, en recherchant, parmi les maîtres, ceux qui font moins de musique que la moyenne des autres (à l'écart type), on s'aperçoit que le sexe est un facteur plus discriminant que les autres facteurs :

EM_C/Sexe	F.	M.	TOTAL
moins de 0,3468	53,0 % (44)	47,0 % (39)	100 % (83)
de 0,3468 à 1,4490	67,8 % (620)	32,2 % (294)	100 % (914) *
1,4490 et plus	73,6 % (67)	26,4 % (24)	100 % (91)
TOTAL	67,2 % (731)	32,8 % (357)	100 % (1 088)

Tableau 11 : écart à la moyenne de l'horaire consacré à la musique en fonction du sexe.

Il y a là, sans doute, la manifestation d'une représentation sexuée (5) des champs du savoir : aux hommes les « disciplines de la connaissance », les sciences dures, aux femmes les « disciplines de la sensibilité »...

Les choix pédagogiques

Comme nous l'évoquions au début de cet article, l'enquête qualitative permet de percevoir l'effet des représentations des maîtres sur leurs choix pédagogiques. Dans le domaine de l'éducation musicale, les renseignements ainsi recueillis sont de deux ordres.

Ils concernent :

1. Le statut de la discipline : les maîtres interrogés étaient invités à examiner des fiches de préparation de séquences (6) réparties en trois catégories : français-maths, sciences humaines et SVT, arts plastiques, musique et SVT. Dans chaque catégorie, ils n'étudiaient qu'une fiche.

Les tableaux ci-dessous font apparaître les pourcentages de collègues ayant, dans la troisième catégorie, choisi la fiche « éducation musicale » (plutôt qu'« arts plastiques » ou « EPS »).

1° au cycle 2 :

Situation didactique cycle 2 groupe 3	Nb. cit.	Fréq. %
EPS	21	32,3
Arts plastiques	26	40,0
Musique	18	27,7
TOTAL CIT.	65	100

Tableau 12: disciplines du groupe 3 choisies par les répondants du cycle 2

5 - Sans que l'on puisse en inférer sûrement un partage sexué de ces champs dans la mesure où nous travaillons ici sur des déclarations plus que sur des traces de pratiques.

6 - Ces fiches ont été construites spécialement pour la recherche avec l'aide de spécialistes des disciplines concernées.

2° au cycle 3:

Situation didactique cycle 3 groupe 3	Nb. cit.	Fréq. %
EPS	24	41,4
Arts plastiques	24	41,4
Musique	10	17,2
TOTAL CIT.	58	100

Tableau 13: disciplines du groupe 3 choisies par les répondants du cycle 3

Si, au cycle 2, les différences obtenues sont peu importantes, il n'en est pas de même au cycle 3: la musique est cette fois clairement sous-représentée ce qui confirme son statut de discipline marginalisée.

2. Les objectifs d'apprentissage privilégiés: après avoir choisi une discipline, les enseignants interrogés étaient invités à hiérarchiser les objectifs cognitifs de la séquence proposée. La fiche pédagogique élaborée pour le cycle 2 permettait aux répondants d'identifier ce qui, dans la liste des objectifs proposés, relevait d'une visée essentiellement conceptuelle (« approcher la notion de gamme par un travail systématique sur la hauteur des sons »). Malgré cela, 40 % des personnes interrogées ont préféré privilégier d'autres objectifs: soit qu'ils s'inscrivent dans une démarche d'entraînement, de répétition, de mémorisation (« apprendre une chanson »), soit qu'ils visent essentiellement le « transversal » (« initier les enfants aux activités de codage »).

110

CRT-G3	Nb. cit. (rang 1)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 2)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 3)	Fréq. %	Nb. cit. (somme)	Fréq. %
C (*)	11	61,1	4	22,2	3	16,7	18	33,3
R (*)	4	22,2	3	16,7	11	61,1	18	33,3
T (*)	3	16,7	11	61,1	4	22,2	18	33,3
TOTAL CIT.	18		18		18		54	100

Tableau 14: Nature des objectifs d'apprentissage privilégiés par les enseignants.

(*) C = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances de type conceptuel

R = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances factuelles

T = l'objectif de la séquence est de faire acquérir des connaissances transversales

Au cycle 3, la conception de la fiche rendait moins explicite la catégorisation des objectifs. Dans ces conditions, la tendance à se détourner de la visée conceptuelle est fortement amplifiée. Seulement 20 % des personnes interrogées privilégient

l'objectif formulé comme suit : « Apprendre aux élèves à discriminer le rythme et la pulsation, approcher la notion de mesurage en musique ». En revanche 60 % des réponses attribuent à la séquence un objectif plutôt transversal (« apprendre à séquencer le temps, affiner ses représentations, créer et utiliser des codages ») et 20 % pensent qu'elle contribue d'abord à faire maîtriser un lexique technique aux élèves utile à l'apprentissage des chants du répertoire.

CRT-G3	Nb. cit. (rang 1)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 2)	Fréq. %	Nb. cit. (rang 3)	Fréq. %	Nb. cit. (somme)	Fréq. %
C (*)	2	20,0	6	60,0	2	20,0	10	33,3
R (*)	2	20,0	2	20,0	6	60,0	10	33,3
T (*)	6	60,0	2	20,0	2	20,0	10	33,3
TOTAL CIT.	10		10		10		30	100

Tableau 15: Objectifs classés par les répondants au cycle 3.

DISCUSSION

Une question de statut

Le statut de l'éducation musicale que met en lumière la présente étude n'est pas une révélation. Il est en effet notoire que l'institution scolaire en France, comme les enseignants, s'investissent peu à cette discipline. Cette situation ne peut manquer de produire des effets sur les apprentissages des élèves, dans la mesure où, de façon générale, il existe bien une relation entre le temps d'enseignement et leurs acquisitions (Suchaut, 1996, p. 125)

Par ailleurs, trois conséquences méritent d'être soulignées car elles ne manquent pas de produire des effets sur l'ensemble des représentations des enseignants du primaire.

Le statut de la musique contribue au brouillage de la notion d'expertise professionnelle

Les réponses ouvertes à l'enquête qualitative fournissent, de ce point de vue, des données nombreuses. On peut ainsi citer, à titre d'exemple – et parce qu'elle est très représentative –, une remarque faite par une enseignante : « *Je déléguerais [si j'en avais l'occasion] les arts plastiques et la musique qui sont mieux enseignés par des spécialistes.* » Cette manière d'interrompre le champ de la polyvalence au seuil de certaines disciplines (musique, arts plastiques, EPS) pourrait être interprétée comme

posant la question suivante: Ne vaudrait-il pas mieux que des enseignants spécialistes prennent ces disciplines en charge? Ce que semble suggérer, par exemple, cette phrase relevée dans une fiche: « *Les matières spécifiques telles que les arts plastiques ou l'EPS sont certainement mieux enseignées par des professionnels de ces matières.* »

En fait, un examen plus attentif des réponses montre que le terme « professionnel » ne signifie « enseignant professionnel » que dans une minorité de cas. Répondant à la question: « *Si vous en aviez la possibilité, enseigneriez-vous la musique vous-même ou la confieriez-vous à un enseignant ou à un intervenant?* », les enseignants ont, de façon majoritaire, marqué leur préférence pour une délégation de l'éducation musicale à un intervenant non-enseignant:

	Cycle 2	Cycle 3
Moi	31 % (22)	37 % (21)
Enseignant	52 % (37)	44 % (25)
Intervenant	58 % (41)	51 % (29)

Tableau 16: Choix de délégations aux cycles 2 et 3.

Et s'il était encore besoin de préciser, on peut citer cette enseignante: « *Les intervenants que j'ai pu observer en arts plastiques et en éducation musicale sont plus compétents à mes yeux que les enseignants.* »

Cette confiance accordée aux non-enseignants se retrouve dans deux autres champs disciplinaires: les arts plastiques et l'EPS. Peut-être faut-il y voir surtout le poids de l'existant: de nombreuses municipalités mettent des moniteurs municipaux pour ces disciplines à disposition des écoles. Il est néanmoins intéressant de constater la dilution des limites (dans le meilleur des cas; dans le pire, la réduction du « territoire » de cette professionnalité) de leur professionnalité enseignante que cette situation provoque chez les enseignants interrogés. On peut aussi s'interroger, sans pouvoir aller au-delà de l'hypothèse, sur le fait que ces trois disciplines ont aussi en commun le fait qu'elles requièrent une pratique enseignante qui engage (en particulier pour l'éducation musicale et l'EPS) la « posture corporelle », qui rompent avec les types de langage habituellement utilisés en classe. La non-maîtrise de cette posture et la mise à disposition de praticiens extérieurs constitueraient alors une « rencontre heureuse » soulageant les enseignants.

Le statut de la musique contribue à une prise de distance des maîtres avec les programmes d'enseignement

Les données fournies par notre enquête quantitative ont montré l'extrême variabilité des horaires appliqués dans les classes de l'enseignement primaire. Elles confirment

d'autres travaux (Altet et al., 1996) montrant l'écart actuel entre la lettre des programmes et leur mise en œuvre. La dévolution de certains champs disciplinaires (essentiellement musique et EPS), caractéristique de l'évolution de l'enseignement primaire au cours des deux décennies écoulées, a contribué à renforcer cette tendance. Les maîtres, en effet, se sont sentis, dans ces champs disciplinaires, en partie déresponsabilisés (ce que confirment les réponses aux questions ouvertes de l'enquête 2) et se sont accoutumés à une réelle prise de distance avec les Instructions et programmes officiels.

La conception même des IO invite à une telle prise de distance. L'horaire d'enseignement, nous l'avons dit, n'y est pas très clairement précisé. Six heures au cycle 2 et cinq heures trente au cycle 3 sont inscrites à l'emploi du temps des élèves pour un vaste ensemble regroupant éducation physique et sportive et éducation artistique. Cet horaire est, de plus, un horaire moyen qui peut être modulé au cours de l'année. En outre, le champ « éducation artistique » n'est pas clos. Au-delà des matières obligatoires (éducation musicale et arts plastiques) il peut s'élargir à d'autres domaines : « théâtre, danse, image »... sans que ne soit précisé sur quel horaire ces nouveaux domaines doivent s'imputer.

Par ailleurs, la rédaction du programme laisse une place énorme à l'interprétation. Comment, par exemple, un praticien va-t-il décliner en objectifs cognitifs précis cette instruction : « Affinement des gestes dans le jeu instrumental, travail rythmique précis. » ? Ou bien celle-ci : « Passage d'une réalisation sonore à une représentation graphique et inversement (recherche de codages de plus en plus précis), approche de la notation usuelle, découverte de partitions avec des notations diverses (anciennes, contemporaines, inventées par les enfants), élaboration collective de partitions. » ?

En s'en tenant à ce niveau de généralité, les IO contribuent sans doute à rassurer ceux qui nourrissent une forte ambition pour l'éducation musicale aussi bien que ceux qui la considèrent comme un moment de pause ludique. Mais elles encouragent les maîtres à ne voir dans ces Instructions qu'une vague référence qu'on peut interpréter à sa guise. La sanction est alors immédiate : on a vu que 20 % seulement des répondants à notre enquête privilégiaient un objectif qui est pourtant l'un des rares à être clairement identifié dans les IO : « différenciation entre la régularité (pulsation) et les rythmes de base ».

Au fond, n'est-ce pas le domaine des connaissances de type conceptuel qui, au-delà du seul cas de la musique, peut pâtir d'une tendance visant à laisser au praticien le soin de définir lui-même les contenus d'enseignement ?

Le statut de la musique conduit à une sous-estimation de ce que recouvre cette discipline au plan conceptuel

Une citation, prélevée dans l'un des questionnaires de l'enquête n° 2 illustre bien ce problème. Un répondant écrit : « *Entre deux disciplines où la réflexion s'impose, je glisse une séquence de poésie ou de chant.* »

D'autres réponses permettent de définir la fonction de l'éducation musicale dans les représentations des enseignants. Elle se décline en quatre variantes :

- Un moment de détente utile à l'instauration d'une ambiance conviviale dans la classe et permettant aux élèves de « reconstituer leur force de travail » avant la reprise d'activités dans les matières nobles (français, mathématiques).
- Un moment d'ouverture au monde extérieur à l'école, « d'éveil », dans une perspective de supplément culturel apporté aux élèves.
- Un moyen de rendre les matières nobles moins ennuyeuses, par l'établissement de « pants » entre, par exemple, la musique et le français ou la musique et l'histoire, permettant des entrées ludiques dans les notions abordées.
- Un soutien aux enseignements « fondamentaux ». Cette dernière fonction attribuée à la musique est bien illustrée par une recherche de l'IREDU (1995) tendant à vérifier l'hypothèse selon laquelle un enseignement renforcé de la musique en Grande Section de maternelle favorise l'apprentissage de la lecture au CP.

Le trait commun à toutes ces manières d'attribuer une fonction à l'éducation musicale, c'est de ne pas se préoccuper de la discipline elle-même, des savoirs spécifiques qu'elle permet de construire (7), de fortement sous-estimer l'étendue de ces savoirs. En d'autres termes, chaque fois qu'il est question de musique, la préoccupation des maîtres – et de l'institution – semble décentrée, comme si l'activité ne valait pas pour elle-même.

Tout se passe comme si le fait de nourrir d'autres ambitions pour cet enseignement ne pouvait relever que de structures extérieures à l'école (comme les conservatoires), structures perçues comme s'adressant à une élite ou ayant une visée de formation professionnelle ou culturelle.

Cette question, qui concerne aussi d'autres disciplines comme les arts plastiques mériterait une étude spécifique et déborde donc le cadre de cette étude. Il est néanmoins utile de rappeler la distance qui sépare les efforts faits pour doter les élèves, de la maternelle à la terminale, d'une culture relativement charpentée en littérature, et l'indifférence quasi générale pour construire chez les jeunes ce type de culture

7 - Nous n'entrons pas ici dans la question de la nature exacte des savoirs mobilisables en éducation musicale (savoirs pratiques, ou de type conceptuel...).

dans le domaine musical. On peut certes, être ému par la musique de Debussy, de Bartok ou de Coltrane sans savoir parfaitement analyser les éléments – notamment modaux – empruntés aux deux grands maîtres, par celui qui a donné un nouveau souffle au be-bop ; mais pourquoi réserver par avance à une minorité la découverte et l'étude du langage musical qui permettent d'améliorer la compréhension du travail de l'artiste, de mieux se mouvoir dans l'univers des courants esthétiques, et finalement de prendre de la hauteur et du recul par rapport à une offre commerciale souvent réduite à l'immédiateté des produits culturels ?

À bien y réfléchir et en ne s'en tenant qu'à cet aspect « utilitaire » des choses, les jeunes (et au-delà la population tout entière) sont-ils moins consommateurs de musique que de littérature ?

Les tendances actuelles

En faisant connaître à la presse, le 14 décembre 2000, ses « orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école », le ministre de l'Éducation nationale affiche une volonté de rupture avec cette situation.

Utilisant des formules comme « [Il] ne [fait] plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif », stigmatisant « l'opposition » factice entre les savoirs dits « fondamentaux », ou « académiques » et les savoirs que permettent de construire les enseignements artistiques, refusant même l'idée de « hiérarchisation » entre les uns et les autres, ce discours se présente comme très offensif.

115

Mais l'attraction des représentations dominantes reste forte. Les incitations contenues dans ces orientations peuvent certes éviter que l'éducation musicale ne disparaisse totalement des emplois du temps des écoles, mais la fonction attribuée à cet enseignement conforte son statut de sous-discipline. Non seulement le terme « d'enseignement » n'est pratiquement jamais utilisé à son propos mais le plan d'action proposé ressemble beaucoup à ce qui a été initié dans la période précédente, à savoir :

1. Une préférence marquée à l'exceptionnel, au visible, à ce qui échappe au quotidien de la classe : la « classe artistique », la « classe patrimoine », « l'action partenariale », la « production », la « présentation au public ». Or, n'est-ce pas au contraire dans le quotidien de la classe, dans la régularité et la rigueur d'un enseignement programmatique que réside la principale perspective d'un changement de statut des disciplines déficitaires ?

2. La réaffirmation du credo du « transversal ». Le texte dit : « Le projet [que les écoles vont élaborer pour la rentrée prochaine] doit établir des passerelles claires

entre le thème artistique retenu et les autres domaines de la connaissance ». Ou encore : «... l'éveil de la sensibilité est un merveilleux sésame pour les autres formes d'intelligence : la musique introduit au calcul... ». Or, des travaux récents (Rey, 1995) n'invitent-ils pas, au contraire, à prendre beaucoup de distance avec la recherche à tout prix de ces « passerelles » entre « l'intelligence sensible » et « l'intelligence rationnelle » ? N'y a-t-il pas une rationalité intrinsèque à la musique ? Est-on bien sûr que la musique « introduise » au calcul ? Pour Jean-Philippe Rameau et ses contemporains, ce fut plutôt l'inverse : dans son traité sur l'harmonie, le dijonnais fait beaucoup appel à l'arithmétique (notamment aux fractions) pour expliciter les problèmes liés au tempérament. Quoi qu'il en soit, la question n'est pas vraiment là : il faut plutôt se demander s'il existe des identités de structures entre les notions mathématiques et musicales susceptibles d'être repérées par les enfants pour leur permettre de construire plus facilement des concepts « transversaux ». Or, le moins que l'on puisse dire est que cette question reste aujourd'hui très ouverte.

3. La persistance d'une confusion sur l'expertise enseignante. Le projet de classe artistique qui est le socle du dispositif « doit être fondé sur un partenariat avec un artiste ou un établissement culturel ». Un volet « formation des maîtres » est, certes en préparation et, s'il est fondé comme annoncé sur des « formations à dominante », il pourrait être de nature à changer significativement les choses ; mais, dans l'immédiat, les ressources sont à chercher à l'extérieur du corps enseignant.

À l'école primaire, le dispositif repose sur cinq mesures qui n'évoquent même pas la part propre des maîtres :

- développer le partenariat avec les structures de diffusion musicale pour accueillir les musiciens à l'école et les élèves dans les salles ;
- augmenter le nombre des centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) ;
- organiser des manifestations de sensibilisation des élèves à la musique [...] : concerts de chœurs, de big bands... ;
- diffuser des logiciels pédagogiques ;
- prévenir les risques auditifs dès le plus jeune âge.

En d'autres termes, et un peu à la façon dont la question de l'EPS avait été posée à l'époque du ministère de Guy Drut, c'est bien une logique de « déscolarisation » de ce type d'apprentissage qui est en jeu. La question des apprentissages qui sont, ou non, confiés à l'école n'est d'ailleurs pas une question tabou : l'école en France n'a pas toujours pris en charge les enseignements qu'elle dispense aujourd'hui, et on peut penser que des évolutions se produiront dans le futur, comme en témoigne aujourd'hui le débat sur son rôle dans la formation des jeunes aux usages des nouvelles technologies. Mais le fait que ces évolutions se fassent sans que soit posée la question des enjeux de ces évolutions dans leur rapport avec l'évolution de la professionnalité enseignante est beaucoup moins recevable. Il est notamment douteux

que l'approche consistant à enregistrer les « lacunes » dans l'enseignement et chez les enseignants pour ensuite en tirer argument pour confier à d'autres les apprentissages, soit la meilleure. On peut sans doute avec plus de profit repenser la nature et le périmètre de cette professionnalité, en articulant ses missions avec les finalités d'une « école pour tous ».

CONCLUSION

Les effets des représentations des enseignants dans leur manière d'envisager l'éducation musicale révélés par cette étude confortent les observations faites dans d'autres champs disciplinaires. Sans doute le poste de travail propre au premier degré induit-il largement ces effets. L'image idéale d'un maître plurivalent, multi-compétent, maîtrisant à la fois les concepts, les outils didactiques et les outils d'intégration des savoirs est à l'évidence utopique. Aussi, les professeurs d'école doivent-ils choisir. Qu'il soit conscient ou non, leur choix déclaré repose sur :

1. Une forte hiérarchisation des disciplines (Lenoir, 2000) qui leur fait considérer l'éducation musicale au mieux comme un « supplément d'âme » (pour reprendre l'expression de Jack Lang) du système éducatif. Le terme « discipline » n'est d'ailleurs jamais utilisé pour caractériser cette matière. Les éléments cognitifs propres à la musique sont soit sous-estimés, soit négligés soit franchement ignorés. Une formule prélevée dans une fiche de l'enquête n° 2 résume bien le statut de l'éducation musicale (et des disciplines marginalisées) : « *J'ai l'impression d'être agréable aux élèves quand je leur fais peinture ou musique.* »

2. La volonté de pratiquer un enseignement « global ». Conscients de l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de maîtriser toutes les disciplines, les enseignants du premier degré recherchent une expertise dans la capacité à dégager les traits communs aux différents champs du savoir. L'idée que l'on puisse « apprendre à apprendre » dans un autre contexte que la réalisation d'un apprentissage contextualisé est fortement enracinée. Une enseignante écrit par exemple : « *Ce qui m'importe, c'est la démarche, la transversalité des apprentissages.* »

3. La volonté de gérer le groupe d'enfants dont ils ont en permanence la charge de façon libre et souple c'est-à-dire hors de toute contrainte d'horaire ou même de programme. Là encore, les citations sont nombreuses et l'on peut retenir celle-ci : « *Une classe primaire n'est pas tenue de respecter des horaires fixes dans chaque matière. Cela donne plus de liberté dans la durée des séquences.* » Ainsi, cette « liberté » qui semble constitutive de l'enseignement du premier degré contribue-t-elle à faire taire les scrupules qui pourraient naître de la dévalorisation de certaines matières du programme comme l'éducation musicale.

Ajoutons, pour conclure sur les choix fondamentaux des instituteurs et professeurs des écoles, que l'institution, la hiérarchie, encouragent cette posture professionnelle. L'accent mis sur les « compétences transversales » aussi bien que la tendance à ne s'intéresser qu'au français et aux maths et – corrélativement – le refus d'évaluer objectivement le sort réservé à l'éducation musicale, confortent les maîtres dans la justesse de leur positionnement.

Il y a donc un apparent consensus entre la façon qu'ont les enseignants du primaire de concevoir leur métier, et la façon dont l'institution leur délivre à la fois les consignes et les moyens. Notre enquête révèle que la polyvalence est jugée bonne, efficace et équilibrante pour les élèves, susceptible de favoriser les liaisons entre les disciplines, particulièrement adaptée à cet âge de la scolarité. En outre elle rompt la monotonie du métier d'enseignant. Enfin, comme on peut le lire sur plusieurs fiches, de toutes façons, « *c'est le métier* » !

Pourquoi alors diverses sources évoquent-elles un certain malaise, un « mal vivre » des enseignants, voire une situation de crise dans l'enseignement ?

En croisant les données des enquêtes 1 et 2, nous avons pu mettre en évidence les contradictions entre l'affirmation très majoritaire du credo de la polyvalence et la réalité des pratiques déclarées. La plupart des enseignants du primaire manifestent en effet une franche adhésion à la polyvalence, multiplient les arguments en sa faveur, mais semblent saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux pour rompre avec elle (échanges de service, délégations de certaines disciplines à des intervenants, etc.). La question de savoir s'il y a là l'effet de la force des représentations ou l'effet d'un discours convenu est, pour l'objet de la présente étude, secondaire. Il est intéressant, en revanche, de noter les conclusions auxquelles l'analyse de ces contradictions nous conduit :

1. Les maîtres du premier degré sont généralement très conscients des limites de leurs compétences dans certains champs disciplinaires. Une enseignante considère par exemple « *qu'enseigner la musique ou une langue vivante nécessite une vraie compétence professionnelle* » (sous-entendu qu'elle estime ne pas avoir). Une autre dit : [si j'en avais la possibilité], « *je déléguerais la musique ou les arts plastiques qui sont mieux enseignées par des spécialistes* ». On peut émettre l'hypothèse que cette conscience d'un défaut de maîtrise des savoirs de référence est un facteur culpabilisant qui explique en partie le mal-être des enseignants du primaire et leur forte revendication identitaire.

2. Ils perçoivent l'existence d'un argumentaire riche dans la thématique des « compétences transversales ». Aussi prétendent-ils faire abondamment des « ponts » entre les disciplines. Mais l'examen des exemples qu'ils donnent révèlent un malentendu sur le sens même de ces « ponts ». Ce qu'ils décrivent relèvent plutôt de la pédagogie

gie par thème (« lire une biographie de Picasso en français et s'inspirer de la technique de ce peintre en arts plastiques »), ou d'appariements indispensables compte tenu de la nécessité du recours à des disciplines-outils. Exemples: *Le plan de la classe en géographie en transformant les mètres en centimètres* » ou bien « lecture de carte et vocabulaire de la géographie ». Une personne suggère même « allemand et patin à glace ». Si l'on comprend bien que l'on puisse conduire une activité « patin à glace » en dialoguant avec les élèves en allemand plutôt qu'en français, on ne voit pas, en revanche quelle « compétence transversale » on construit à cette occasion, encore moins quel concept commun appartient aux deux domaines. « La transdisciplinarité l'emporte sur l'interdisciplinarité, la prise en compte de l'enfant (faut-il s'en réjouir?) sur celle des connaissances. » (Richon, 1999, p. 83)

3. Au-delà des pétitions de principe relatives à l'intérêt de la polyvalence ou à la nécessité des « ponts », c'est le sens même de la valeur des disciplines qui semble perdu par les enseignants du primaire et ce, quel que soit leur cursus scolaire et universitaire. Au point de perdre totalement le lien qui peut exister entre ce qu'on a appris et ce qu'on enseigne. Par exemple, telle collègue, titulaire d'une maîtrise d'allemand souhaite déléguer l'enseignement des langues « à une personne qui parle très bien la langue ».

Plus radicale encore apparaît la conviction que non seulement les disciplines ne sont pas des outils de conceptualisation mais qu'elles empêchent l'accès aux concepts « transversaux », à l'instar de cette remarque prélevée dans une fiche et émanant d'un conseiller pédagogique: « Les disciplines peuvent dresser des barrières entre les connaissances. »

Entendons nous bien: la question n'est pas ici d'interdire le questionnement (qui est aussi présent dans le second degré) sur l'intérêt du cadre disciplinaire pour penser et conduire les apprentissages. Les réflexions sur les effets pervers du cloisonnement des disciplines et sur l'interdisciplinarité révèlent la complexité de la question. Mais deux problèmes de cohérence se posent alors: le premier est relatif à la cohérence existant entre le projet de l'institution qui se manifeste par exemple par la forme des programmes (qui respectent fondamentalement les logiques disciplinaires), les modalités de formation et d'évaluation des enseignants, et les représentations du milieu professionnel. Si ce problème doit conduire à des remises en cause fondamentales du projet institutionnel, le moins que l'on puisse espérer est que cette remise en cause soit discutée publiquement et ne soit pas le fait d'une « évolution naturelle » des choses.

Le second est celui de la cohérence entre le projet de l'école primaire et celui de l'enseignement secondaire, dans le cadre d'un système éducatif unifié. Si les logiques disciplinaires perdent en effet de leur légitimité à l'école primaire, il est en effet à

redouter la persistance (pour les uns) ou la reconstitution (pour les autres) d'une discordance entre les deux degrés dont on ne voit pas l'intérêt pour les élèves.

Parvenu au terme de cette étude, on s'aperçoit que l'éducation musicale qui lui a servi d'entrée n'était qu'un bon révélateur d'un problème plus vaste qui concerne l'ensemble du fonctionnement de l'école primaire. La piste que l'institution se propose d'explorer – celle de la formation des maîtres, avec, peut-être des « dominantes » – est indispensable. La question est de savoir si, mise en œuvre dans un cadre structurel intangible, elle serait réellement efficace.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1996). – « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », 2^e phase (octobre 1995), *Éducation et Formation*, n° 70.

BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J. (2001). – « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 134.

DEVITERNE D., PRAIRAT E., RÉTORNAZ A., SCHMITT N. (2000). – *Effets de la formation et de la prise de fonction sur les représentations de la polyvalence des professeurs des écoles*, rapport de recherche GEP-CAS-IUFM de Lorraine.

FERRIER J. (1998). – *L'efficacité de l'école primaire*, rapport remis à Ségolène Royal.

GARNIER P. et al. (2000). – *La polyvalence des maîtres à l'épreuve du partenariat. Maîtres et intervenants sportifs municipaux*, rapport de recherche INRP, communication à la journée du 22.09.2000.

GRPPE (2001). – *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*, rapport de recherche (1^{re} phase).

LENOIR Y., LAROSE F., GRENON V., HASNI A. (2000). – « La stratification des matières solaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des Sciences de l'Éducation*, n° 3, pp. 483-514.

MINGAT A., SUCHAUT B. (1995). – « Évaluation sur l'expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle », *Cahier de l'IREDU*, n° 56.

Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles (1995). – *Programmes de l'école primaire*, CNDP.

REY B. (1996). – *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

RICHON H.-G. (1999). – « La polyvalence, des réactions identitaires aux projets refondateurs », in *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, Documents, Actes et Rapports pour l'éducation, CNDP/ CRDP de Champagne-Ardenne.

SUCHAUT B. (1996). – « La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves », in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*.

IMPRÉVUS ET CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Nicole BÉNAÏOUN-RAMIREZ*

Résumé

Les professeurs se réfèrent, dans leur pratique quotidienne, à des « modèles normatifs » de professionnalité, qui se sont constitués durant les bouleversements du système éducatif. La recherche sur le terrain s'est attachée à repérer les principes organisateurs des représentations des enseignants de collège concernant l'imprévu en classe et sa gestion, et à comprendre les processus à l'œuvre dans le « faire avec » qu'ils développent. Les résultats ont établi que le contexte professionnel, l'ancienneté (professionnelle et dans le collège) et l'implication (psychosociale et professionnelle) différenciaient les représentations, et que celles-ci portaient la marque des modèles normatifs de professionnalité évoqués. L'article présente un « modèle d'intelligibilité » construit comme outil de lecture des pratiques discursives.

Abstract

In their daily practice, teachers refer to "normative models" of professionalism which built up during the disruption of the educational system. Research in the field has attempted to find out the organizing principles of junior high school teachers' representations concerning unexpected events in class and how to manage them and to understand the process implemented in the "do with it" attitude they develop. The results have established that the professional background, the length of service (in the profession and in the school), and the psychosocial and professional involvement created differences between these representations, which themselves bore the mark of the normative models of professionalism mentioned before. This paper presents a "model of intelligibility" conceived as a tool allowing the analysis of discursive practices.

121

* - Nicole Bénaïoun-Ramirez, Université de Toulouse 2, UFR Sciences, Espaces et sociétés, Département des Sciences de l'éducation, Équipe REPERE-CREFI.

Les bouleversements du système éducatif depuis l'École de Jules Ferry ont appelé à une transformation des pratiques, provoquant ainsi des modifications dans les représentations professionnelles des enseignants. Les réformes entreprises depuis la Troisième République relevaient de deux « projets-visées » (1) différents, conçus en opposition, et qui se sont retrouvés liés, par les réformes des années 80 engagées contre l'échec scolaire, dans des objectifs contradictoires – diversifier et unifier, respecter les différences et les assimiler (Henriquez, 1989). Et l'articulation nécessaire en a été laissée en partie aux enseignants, accroissant de la sorte l'imprévisibilité de l'enseignement, et donnant naissance à des « modèles normatifs », conçus comme des « exigences », des lignes directrices, et repérés dans les représentations enseignantes (Hirschhorn, 1993). Les deux modèles qui nous intéressent ici de par leur valeur centrale, le savoir ou « l'enseigné », sont ceux du magister et du pédagogue. Nous allons présenter les résultats d'une recherche qui, souhaitant contribuer à l'étude de la professionnalité enseignante, s'est donné pour objectif de mieux connaître et de mieux comprendre les conduites des enseignants face à l'imprévu en classe. La classe, en effet, apparaît comme un lieu où des imprévus peuvent surgir, que l'enseignant doit prendre en compte s'il veut assurer la « Mission » que lui fixe la société, à travers l'Institution. L'imprévu est ainsi inscrit au cœur même de ce métier complexe (Perrenoud, 1999).

Dans un premier temps nous proposerons une définition de l'imprévu et de sa gestion, puis nous indiquerons, pour une partie de notre recherche, la problématique, la méthodologie et les résultats. Nous terminerons par une interprétation des résultats et la présentation d'un outil de lecture des pratiques déclarées.

Une définition de l'imprévu et sa gestion

Selon les dictionnaires (Le Grand Robert, 1985 ; Quillet, 1986), l'imprévu serait ce qui arrive sans avoir été prévu, sans qu'on l'ait pu conjecturer, dans un contexte d'incertitude pour le sujet. Partant il surprend et déconcerte l'enseignant, activant chez lui la « fonction émotionnelle » (Costalat-Founeau, 1997), ce qui participe de la signification du contexte par les sujets dont la conduite peut être plus ou moins bien adaptée et plus ou moins bien vécue. Nous utilisons le terme « imprévu » comme terme générique (2), dans un sens proche de l'incident perturbateur (Woods, 1990).

Le caractère « relatif » ou « radical » – arrivant à l'improvisiste ou bien inédit, « impensé » – des imprévus (Perrenoud, 1999) dépend de l'expérience des ensei-

1 - Le terme est emprunté à J. Ardoino, 2000.

2 - Pour plus de précisions, voir notre thèse N. Bénéïoum-Ramirez, 2001.

gnants confrontés à ces situations. De plus nos données montrent que pour tel enseignant, ancien dans la profession ou l'établissement, l'imprévu pourra être « relatif », alors que pour tel autre il sera « radical » : ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre.

Et quelle que soit la dimension concernée – contextuelle, pédagogique et didactique (Bénaïoun-Ramirez, 1999) – l'imprévu déranger, perturbe. Enseigner c'est souvent « agir dans l'urgence » et « décider dans l'incertitude », c'est faire face à la complexité (Perrenoud, 1996). Des praticiens différents, dans une même situation, n'improvisent pas de la même façon : l'imprévu agit comme un révélateur de l'habitus, selon le point de vue sociologique – et comme un révélateur des représentations, selon le point de vue psychosocial : représentations différentes en fonction de l'histoire personnelle ou professionnelle et des groupes d'appartenance professionnels et psychosociaux. Mais un même praticien n'improvisera pas non plus de la même façon dans des situations semblables à des moments différents : à la variabilité inter-individuelle s'ajoute une variabilité intraindividuelle (Bru, 1994). Il pourrait ainsi exister chez les acteurs des divergences de conception et donc de gestion des imprévus.

L'adaptation à l'imprévu, selon sa nature et le contexte où il surgit, peut relever d'une improvisation bien planifiée (3), de stratégies – réponse adéquate puisée dans son propre savoir d'expérience (4). Elle peut relever aussi du « faire avec » (5), de ruses, de bricolage..., car les compétences pédagogiques, à travers les pratiques relationnelles et les préoccupations éducatives, ont à gérer d'autres imprévus, relevant tout autant du « curriculum caché » que du « curriculum réel » (Perrenoud, 1996).

C'est au « faire avec » que nous nous intéressons ici, dans lequel l'individu peut s'avérer selon les cas agent, acteur ou même auteur (Ardoino, 2000), dans la mesure où il invente ses propres réponses.

Et si l'adaptation à l'imprévu fait partie intégrante de la mission des enseignants (BO du 29 mai 1997), sans que ceux-ci l'aient pour autant appris, c'est sans doute que cette circulaire a pour vocation d'inscrire la redéfinition de la mission enseignante dans une perspective.

3 - F.-V. Tochon, 1993.

4 - P. Perrenoud, 1999.

5 - P. Perrenoud, 1999.

L'IMPRÉVU EN CLASSE DE COLLÈGE : UNE RECHERCHE SUR LES REPRÉSENTATIONS

Une problématique psychosociale

L'implication, est une « connaissance en acte » manifestée par les acteurs dans leurs discours et leurs conduites ; elle se révèle dans les principes pas toujours conscients qui leur inspirent leurs opinions (Rouquette, 1997). Elle renvoie aux multi-appartenances sociales qui participent de la construction d'une identité psychosociale plurielle (6) – système de sentiments et de représentations de Soi (Tap, 1997), fait d'altérations (Ardoino, 2000), conçu comme une « unitas multiplex » (Morin, 1987) (7), et orientant les conduites. L'engagement dans divers groupes produit ainsi une implication (8) psychosociale qui façonne des représentations.

En contexte professionnel, les groupes professionnels – ici des enseignants de collèges publics de l'Éducation nationale – se construisent des représentations professionnelles (9) – ici à propos de la gestion de l'imprévu. Ces représentations orientent leurs conduites, celles-ci portant, selon C. Jacquet-Mias (1998), la trace de leur implication professionnelle (10) qui articule trois dimensions : le sens donné aux situations, les repères (valeurs) et le sentiment de contrôler la situation.

Il est donc possible d'envisager que les individus, dans la confrontation aux imprévus en situation professionnelle, produisent des réponses contextualisées, c'est-à-dire tributaires à la fois des ressources et contraintes du contexte professionnel dans lequel elles sont produites, et de la signification qu'ils donnent à ce contexte (Bru, 1993, 1994), signification générée par leurs représentations professionnelles, mais aussi par leur identité psychosociale. Ainsi par les réponses qu'ils apportent aux imprévus, les sujets modifient le contexte qu'ils intègrent alors en lui donnant sens, et qui modifie en retour leur conduite.

Et les implications psychosociales et professionnelles produites par les engagements psychosociaux et professionnels, à travers les représentations sociales et profession-

6 - Au sujet de l'identité plurielle, voir B. Lahire, 1998.

7 - E. Morin, *Penser l'Europe*, Gallimard, 1987.

8 - Au sens où, s'étant engagé, l'individu est « plié dans la situation » (M. Bataille, « Implication et explication », *Pour*, 88, 1983, pp. 28-31.

9 - Pour la définition de ces représentations sociales particulières, voir M. Bataille et al., 1997.

10 - Pour l'auteur, une manière d'être et d'investir l'espace professionnel.

nelles, pourraient bien être considérées comme des facteurs déterminants du « faire avec » les imprévus (11).

Deux des trois propositions qui ont guidé la portée empirique de la recherche font l'objet de cet article – des propositions plus que des hypothèses à « valider », car ce travail se situe dans une épistémologie de la compréhension. Elles ont porté :

- l'une sur les relations entre les variations de prises de position quant aux principes organisateurs des représentations professionnelles de la gestion de l'imprévu en classe, et leur ancrage dans les contextes et profils professionnels ;
- l'autre sur les modulations de cette gestion selon l'implication professionnelle mais aussi psychosociale des enseignants.

La démarche adoptée

Une démarche pluri-méthodologique a permis d'observer quelques-unes des multiples facettes de l'objet. Les approches qualitative et quantitative se sont relayées pour le construire, et atteindre à une certaine compréhension du « faire avec » l'imprévu en classe. Nous nous sommes ainsi intéressée aux contraintes auxquelles les enseignants se trouvent confrontés, aux significations qu'ils donnent à leurs conduites, et aux valeurs qui les orientent.

Une première étape de recherche a mis en évidence des divergences de conception des enseignants quant à l'identification des imprévus et à leur gestion (Bénaïoun-Ramirez, 1999).

Une deuxième étape s'est attachée à repérer, par questionnaire auprès de 145 enseignants, des tendances dans ce « faire avec » les imprévus au quotidien de la classe, pour comprendre les facteurs en jeu et les processus à l'œuvre.

Le questionnaire proposé aux sujets comportait trois grandes parties :

- identité et implication psychosociales (image de Soi, engagements psychosociaux...) ;
- contexte et profil professionnels, implication professionnelle (engagements professionnels, travail en équipe, formation continue...), identité professionnelle (Soi et idéal professionnels) ;

11 - Nous parlerons ainsi de la manière d'investir l'espace professionnel (réponses aux imprévus, implication professionnelle en trois dimensions) et de ses ancrages (engagements générant des implications psychosociales et professionnelles).

- représentations des pratiques : planification (prévisions et déroulement de la séance par rapport aux prévisions) et imprévus (12) (identification, gestion, explication et sentiments éprouvés).

Nous avons utilisé le logiciel ALCESTE (13), pour une exploration multidimensionnelle des questions abordées. Ce logiciel pratique sur les données une classification descendante hiérarchique (CDH) puis une analyse factorielle des correspondances (AFC). La CDH associe aux classes des modalités différentes des variables, construisant ainsi des profils-types de sujets épistémiques, l'AFC fait apparaître sur les plans factoriels l'opposition qui existe entre les modalités, mettant de la sorte à jour les principes organisateurs des prises de position par rapport aux repères communs.

Nous pensons, avec A. Piaser (1998), que la prise en compte des différences d'association entre modalités à l'intérieur d'une même classe ou sur un même facteur permet, à travers la lecture des profils de classe et de la constitution des facteurs, l'approche des représentations des sujets, car ce sont les réponses fournies par les enseignants au questionnaire, qui dictent les possibilités d'association entre ces modalités.

Les résultats

Nous nous proposons d'évoquer les résultats issus de la CDH (classes de réponses) et de l'AFC (ancrage des prises de position par rapport aux principes organisateurs de la représentation), puis de présenter un modèle d'intelligibilité, outil de lecture des pratiques déclarées, que ces résultats ont permis de construire.

126

Cinq classes de réponses (CDH) (voir plan ci-après)

Ce corpus est tout d'abord divisé en deux grandes classes qui apportent une première distinction générale éclairant les partitions ultérieures. Qu'il s'agisse en effet de la gestion des imprévus ou de l'idéal professionnel, elles ébauchent, dans les grandes lignes, les modèles du pédagogue et du magister décrits par M. Hirschhorn (1993).

- La classe 8 des « pédagogues » apparaît habituée aux situations proposées qui ne sont pas ou plus des imprévus et qu'elle gère en s'y adaptant (improvisation, construction de notion), ou en se centrant sur le contrat pédagogique défini selon

12 - Comme le dysfonctionnement, la contestation, les digressions, le travail non fait, les oublis de matériel, les tâches administratives, les aléas de la salle...

13 - Pour une présentation complète, voir M. Reinert, 1990.

P. Perrenoud (1996). Elle rassemble des enseignants qui se décrivent dans des rapports de valeur, mais aussi d'écoute avec leurs élèves (Soi professionnel), considèrent nécessaire le travail de construction de cours par l'enseignant, participent au travail en équipe au niveau des disciplines, et souhaitent améliorer leurs pratiques par la pédagogie différenciée (idéal professionnel).

- Pour la classe 7 des « magisters », les situations proposées sont au contraire des imprévus, qu'elle gère en se centrant sur les prévisions, quitte à exclure des élèves de cours en cas de difficultés relationnelles. Les professeurs qui relèvent de cette classe entretiennent un rapport affectif à leur discipline (idéal professionnel) et ne participent pas à la formation continue.

1. La classe 1, « le pédagogue distancié », à travers les réponses qu'elle rassemble, brosse le profil d'un enseignant attaché à la conduite pédagogique de la classe et prêt à assumer les problèmes relationnels qui se posent.

Les pratiques déclarées apparaissent ainsi en accord avec la représentation de pédagogue que l'enseignant a de lui-même (Soi professionnel) et en cohérence avec son idéal professionnel (pédagogie différenciée, par exemple). Son implication psychosociale, produite par un engagement associatif, semble lui permettre de garder une certaine distance affective. Si l'affectivité n'est pas absente, en particulier de l'idéal professionnel, elle semble maîtrisée, apprivoisée, dans l'espace des pratiques professionnelles.

2. La classe 2, du « pédagogue libertaire », témoigne de l'intérêt pour les aspects éducatifs et relationnels de la profession. Elle est liée à une implication psychosociale (générée par un engagement associatif, même modéré, et une image de Soi attachée à des valeurs), toutes deux associées à un contexte d'exercice difficile (ZEP). L'ancienneté professionnelle et dans le collège permet de prendre des libertés avec l'institution (programme, horaires).

« Pédagogue libertaire » donc, en référence à la visée de développement et d'affirmation de la personnalité de chaque individu, quitte à ne pas respecter les contraintes scolaires (Hirschhorn, 1993).

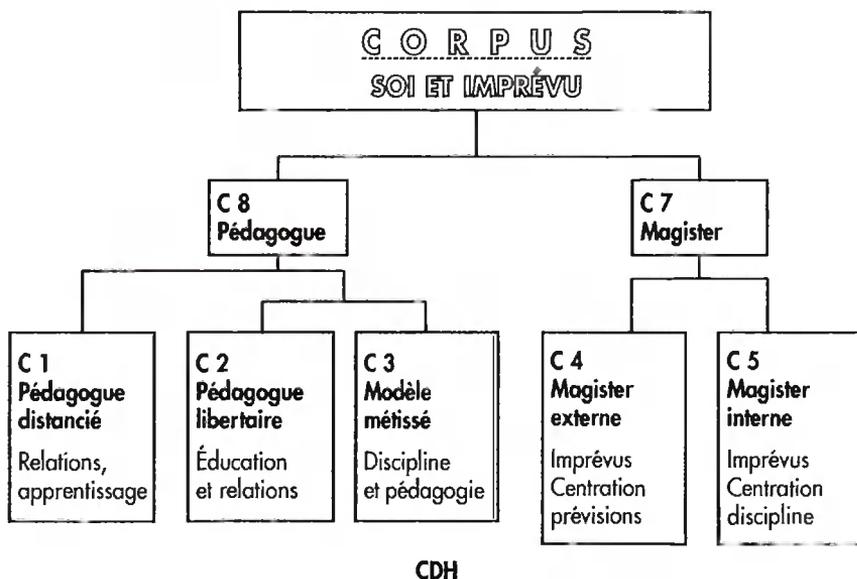
3. La classe 3, « le modèle métissé », évoque à la fois le pédagogue et le magister : pédagogue par la place du contrat pédagogique et son adaptation aux difficultés des élèves, mais magister aussi par la valeur centrale que constitue le savoir, inférée à travers l'importance accordée à la discipline.

4. La classe 4, celle du « magister externe », regroupe des réponses d'enseignants qui maintiennent les prévisions et tendent à expliquer les imprévus par des causes externes ou par le contexte. Par exemple l'enseignant gère l'excitation de la classe en recentrant sur le travail, quitte à exclure un élève de cours. Le travail non fait par les élèves s'explique, pour lui, par leur manque d'envie de travailler, et le

dysfonctionnement de la classe par leur absence d'autonomie ou la position de l'heure dans la journée.

5. La classe 5 du « magister interne » rassemble des réponses qui se centrent sur la discipline: désir de faire partager son intérêt, report éventuel de la fin du cours en réduisant aux objectifs minima, culpabilisation si le contenu est différent. Ceci semble favoriser l'émergence d'imprévus dont l'enseignant a tendance à se sentir responsable face à un public dont il a du mal à évaluer les difficultés.

Voici la CDH schématisée :

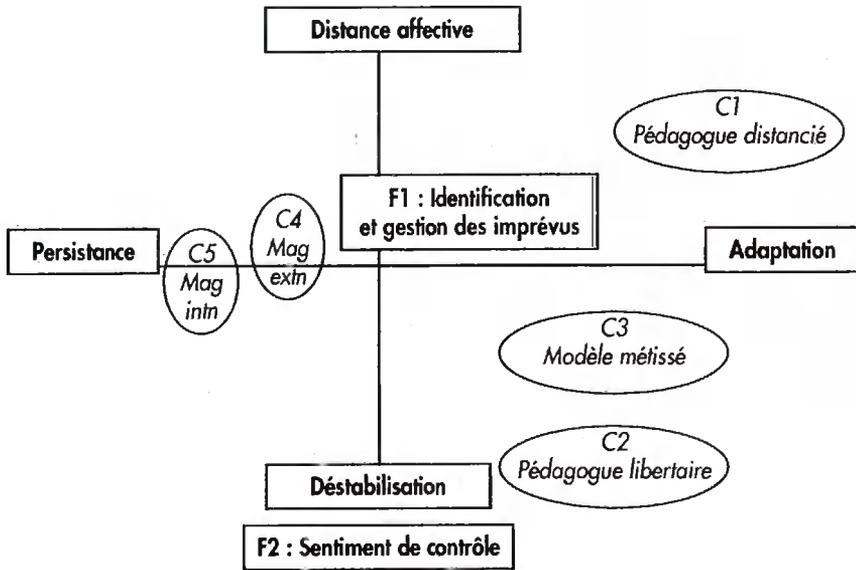


128

Trois principes organisateurs de la représentation (AFC)

Quatre facteurs ont été repérés, nous n'en présenterons que trois. Les deux premiers facteurs traitent d'« identification et gestion des imprévus » et du « sentiment de contrôle ».

Nous insérons ici le premier plan factoriel (facteurs croisés 1 et 2; C1, C2 pour classe 1, classe 2...), de façon à en éclairer la description (voir plan ci-contre).



AFC : SOI-IMPRÉVUS
plan factoriel : F1 et F2

• Le premier facteur (14), « identification et gestion des imprévus », s'étire du pôle « adaptation » au pôle « persistance », distinguant par là les deux modèles d'enseignants.

- Au pôle « adaptation », les classes des « pédagogues », avec les situations proposées (par le questionnaire) non identifiées comme des imprévus. L'enseignant s'adapte en improvisant, y compris par rapport aux prévisions. Il considère que c'est dans l'ordre des choses et s'appuie ainsi sur les émergences du contexte. Là se situent des enseignants engagés professionnellement (mouvements pédagogiques, syndicats, qualité de professeur principal, travail en équipe), avec une ancienneté professionnelle relativement importante (11-20 ans, voire 31-42 ans), qui ont l'habitude de s'adapter aux imprévus.
- Au pôle « persistance », les classes des « magisters », avec les situations identifiées comme des imprévus. L'enseignant les explique par sa propre responsabilité (attribution interne) ou par celle de ses élèves (attribution externe) (15). Quoi qu'il en soit, il maintient sa préparation (persistance) : lorsqu'il y a de nombreux

129

14 - VP: .0396 / 39,49 % de l'inertie.

15 - Ainsi, n'aimant pas les tâches administratives, il les oublie ; la notion à acquérir est parfois trop difficile pour les élèves parce qu'il a du mal à en évaluer la difficulté ; mais si la classe « dysfonctionne » (agitation, leaders...), c'est dû à des élèves nerveux ou caractériels.

absents, il maintient le contrôle ; en cas de digression, il recentre. Il s'agit d'enseignants nouveaux dans la profession et/ou dans le collège (16), qui ne sont pas très engagés professionnellement, et persistent dans leurs prévisions malgré les imprévus.

- Le deuxième facteur (17), « sentiment de contrôle », différencie le « pédagogue distancié » au pôle « distance affective », du « pédagogue libertaire » au pôle « déstabilisation ».
- Au pôle « distance affective », le « pédagogue distancié » (classe 1) éprouve le sentiment de contrôler la situation et se place au plan professionnel : face aux imprévus didactiques, il éprouve une satisfaction professionnelle ou un sentiment de perte de temps ; et face à ceux touchant aux aspects relationnels, il est concerné seulement professionnellement, prêt à les traiter, cela fait partie de son travail. De plus, il se centre sur le groupe-classe pour des questions relationnelles (il cherche à comprendre ce qui se passe) ou cognitives (découverte par les élèves de voies différentes dans la construction d'une notion). Ce sont des enseignants nouveaux dans la profession, fortement engagés sur le plan politique et associatif (implication psychosociale), qui ont le sentiment de contrôler la situation.
- A l'autre pôle, « déstabilisation », le « pédagogue libertaire » (classe 2) et même le « modèle métissé » (classe 3) ressentent affectivement les imprévus didactiques et relationnels. Ils sont culpabilisés par les imprévus didactiques, et touchés personnellement et souvent dépassés par les imprévus relationnels. Ce sentiment de ne pas bien contrôler la situation est, là aussi, lié à certaines caractéristiques de gestion des imprévus, et de sens donné aux situations. L'enseignant se centre sur ses prévisions, semble attaché au contrat pédagogique. Il prend une heure de plus pour pallier la lenteur de certains élèves et gère une éventuelle excitation de la classe par des régulations, voire des exclusions du cours. Il s'agit d'enseignants anciens dans la profession et le collège, qui témoignent d'une implication psychosociale modérée (engagement modéré dans des mouvements associatifs), et sont déstabilisés par les imprévus.

Notons que, dans les réponses de chacun, se repèrent sans doute des effets de contexte.

La zone du collège relève en effet à la fois des facteurs 1 et 2 :

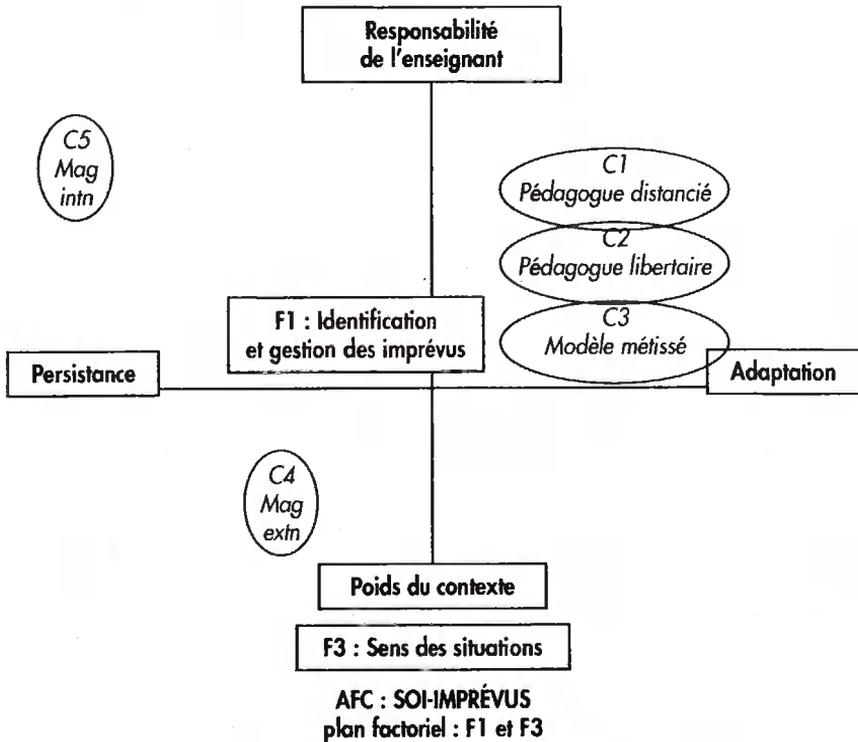
- ZEP aux pôles « adaptation » (F1) et « déstabilisation » (F2),
- collège sans classement particulier aux pôles « persistance » (F1) et « distance affective » (F2).

16 - 1-5 ans d'ancienneté professionnelle et première année dans le collège.

17 - VP: .0235 / 23,52 % de l'inertie.

Les ressources et contraintes des contextes n'étant pas les mêmes, l'identification et la gestion des imprévus (F1), et le sentiment de contrôle (F2) apparaissent dès lors comme des principes organisateurs de représentations contextualisées.

Voici à présent le plan factoriel présentant le facteur 1 croisé avec le facteur 3 :



• Le troisième facteur (18) introduit une différence dans la classe des magisters en mettant l'accent sur le « sens des situations », avec le pôle « responsabilité de l'enseignant » au Nord (classe 5 « magister interne »), et le pôle « poids du contexte » au Sud (classe 4 « magister externe ») :

– Au Nord, l'enseignant se réfère à l'interaction pédagogique pour expliquer le dysfonctionnement de la classe (désintérêt par incompréhension), et à des causes internes pour expliquer les digressions (faire partager son intérêt). Il s'agit là de professeurs encore « nouveaux » dans le collège (2-5 ans), en milieu rural, et qui se sentent responsables de ces situations.

- Au Sud, pour expliquer le dysfonctionnement de la classe, il se réfère au contexte (position de l'heure dans la journée scolaire), et se centre sur ses prévisions avec recours à la mobilisation des élèves pour gérer l'excitation de la classe. Ce sont des professeurs anciens dans la profession et le collège, en milieu urbain, très impliqués professionnellement (formation continue); ils « relativisent » les situations imprévus, connaissent « le métier » et l'établissement.

INTERPRÉTATIONS : AU CŒUR DE L'IMPRÉVU

L'ancienneté professionnelle et l'ancienneté dans le collège, différentielles des représentations

Voici un tableau récapitulatif sur lequel s'appuie l'interprétation proposée ensuite. Rappelons qu'il s'agit toujours là de portraits de sujets épistémiques, inscrits donc dans des tendances.

Professeurs anciens (profession et collège)		Professeurs nouveaux (profession et collège)	
pôles	contexte/ancienneté	pôles	contexte/ancienneté
Adaptation	ZEP/ancien prof	Persistence	Collège non ZEP/nouveau prof + nouveau collège
Déstabilisation	ZEP/ancien prof + ancien au collège	Distance affective	Collège non ZEP/nouveau prof + nouveau au collège
Poids contexte	urbain/ancien prof + ancien au collège	Responsabilité enseignant	rural/nouveau au collège

Contexte, ancienneté et imprévus

Les variables de l'ancienneté professionnelle et dans le collège sont différentielles des représentations : la première, dans le domaine de l'identification et de la gestion des imprévus – avec l'ancienneté s'acquièrent des conduites adaptatives ; toutes les deux dans le domaine du sentiment de contrôle et du sens donné aux situations. Ainsi les professeurs nouveaux dans la profession et le collège, qui focalisent sur leurs prévisions face aux imprévus, maintiennent une distance affective, les nouveaux sur l'établissement se sentant responsables des imprévus. Les professeurs les plus anciens dans la profession et le collège, s'adaptent aux imprévus, sont parfois déstabilisés, et invoquent des effets de contexte.

Des représentations contextualisées

D'autre part, le contexte comporte des contraintes dont la force plus ou moins grande module les réponses. Les collèges sans classement particulier sont associés à la persistance et à la distance affective, tandis que les ZEP le sont à l'adaptation et à la déstabilisation. De même le milieu rural est associé au sentiment de responsabilité de l'enseignant face aux imprévus, tandis que le milieu urbain l'est au sentiment du poids du contexte.

Un contexte difficile déstabilise donc les enseignants, même s'ils sont anciens dans la profession, et cette déstabilisation est peut-être ce qui les pousse à s'adapter (19), sans doute grâce à leur ancienneté : ils « ont du métier ».

Par contre, un contexte sans difficulté particulière, permet aux nouveaux professeurs (également nouveaux sur le collège) de s'en tenir à leurs prévisions et de maintenir une distance affective face aux imprévus.

Les enseignants apparaissent plus enclins à invoquer des effets de contexte en milieu urbain qu'en milieu rural, sans doute moins anonyme (20), où semble jouer le processus d'attribution interne.

Nous constatons donc que les représentations sont contextualisées, ici dépendantes du contexte dans lequel sont socialement insérés les sujets. Toutefois l'enseignant n'est jamais entièrement déterminé ni entièrement souverain, et d'autres variables interviennent dans l'approche de l'imprévu.

Interactions contexte - ancienneté - implication : un outil de lecture

Nous allons présenter un schéma synthétique en forme d'étoile, de façon à mettre en évidence les divers éléments en interaction (21).

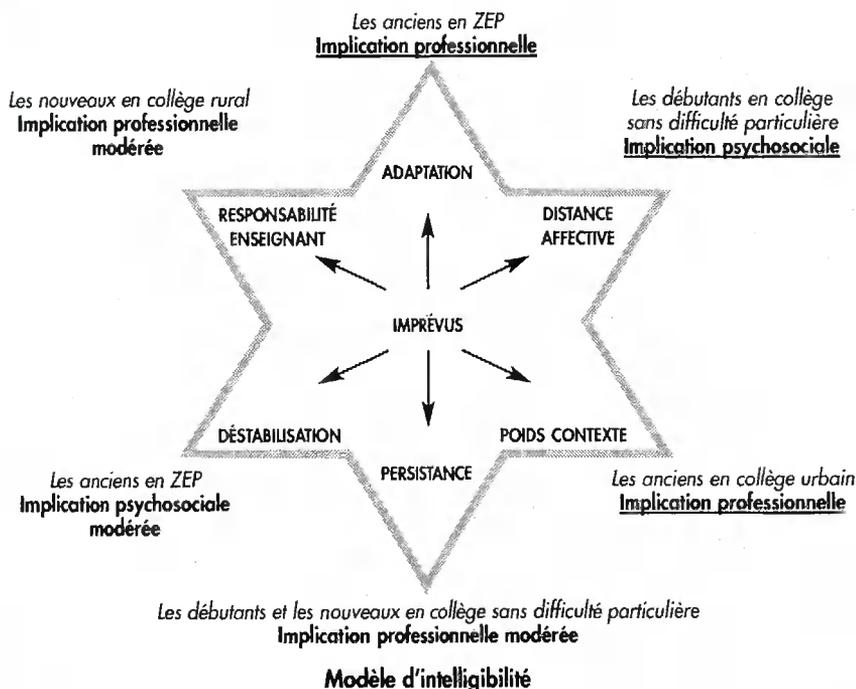
133

19 - Il est également permis de penser que dans un contexte difficile, l'enseignant s'efforcera d'adapter son projet, et sans aucun doute l'expérience accumulée au fil des ans et des bouleversements du système éducatif l'y aidera, alors que dans un contexte sans difficulté majeure il s'efforcera malgré tout de le réaliser, et l'on peut alors effectivement imaginer que l'expérience du novice ne lui laisse pas vraiment d'autre choix que « d'appliquer » le projet qu'il a prévu.

20 - Les effectifs souvent plus modestes permettent aux acteurs de se connaître plus facilement, les enseignants ont peut-être plus de contacts avec élèves et parents d'élèves, y compris hors de l'établissement, les gens se connaissent plus facilement et peuvent avoir une vie sociale plus fréquente ; et même ceux qui ne vivent pas sur le lieu de travail, ne peuvent ignorer le hors-champ de la classe, ne serait-ce que par les contacts avec les collègues.

21 - Lorsque les modalités de l'ancienneté dans la profession et dans le collège s'opposent terme à terme aux pôles du même axe, priorité est donnée à l'ancienneté dans la profession (« anciens » / « débutants ») ; mais si un axe oppose les modalités de l'ancienneté dans la profession et que celles de l'ancienneté dans le collège apparaissent à un seul pôle, la nuance, significative, est précisée (« anciens » / « nouveaux »).

tive chez les nouveaux, ou, pour la modalité modérée, de déstabilisation chez les anciens.



Des différences de perception et de gestion des imprévus sont donc bien liées à l'implication professionnelle et psychosociale : l'implication résultant d'engagements professionnels ou psychosociaux, associée au contexte et à l'ancienneté, permet adaptation et distance affective. Paradoxalement, plus l'enseignant est impliqué, plus il peut prendre du recul par rapport aux événements et s'y adapter, aidé en cela généralement par son ancienneté. Par contre avec une implication plus faible, il persiste dans ses prévisions, il est déstabilisé et se sent responsable des situations imprévues. Il s'agit souvent là de professeurs nouveaux dans le collège.

Où l'on retrouve la problématique du triptyque agent, acteur, auteur (Ardoino, 2000).

Ainsi les débutants de l'échantillon, qui témoignent d'une implication professionnelle modérée, sont plus ou moins malmenés par les imprévus. Ils se raccrochent à leur préparation, apparaissant en cela agents. Mais ces débutants peuvent aussi disposer d'initiatives propres qui leur permettent d'élaborer du sens dans leur conduite de classe face aux imprévus, ils deviennent alors acteurs, construisant ainsi leur expérience, voire auteurs lorsqu'ils inventent des réponses appropriées.

Au contraire, les anciens professeurs qui connaissent une forte implication professionnelle, peuvent utiliser leurs ressources pour s'adapter aux imprévus, quitte à inventer leurs propres réponses, en auteurs qu'ils ont pu devenir avec le temps.

Pour construire ce « modèle », nous avons souligné certains aspects de la complexité de conduite face aux imprévus. Cette représentation schématique ne correspond donc pas strictement à la réalité : les enseignants se déplaceraient plutôt sur chaque continuum en fonction des circonstances, de leur histoire et de leur implication. C'est pourquoi l'on peut penser qu'un sujet réel est tour à tour, et tout au long de sa vie professionnelle, agent, acteur, auteur. Les conduites témoignent par là d'une variabilité importante. Aussi allons-nous utiliser ce modèle d'intelligibilité pour relire les entretiens de la première étape de cette recherche.

Une relecture d'entretien à l'aide du modèle présenté

Nous pouvons ainsi retrouver chez un même enseignant des éléments relevant de chaque continuum. L'analyse thématique d'un entretien a mis à jour chez un même professeur, à travers des éléments de son histoire personnelle, un changement de modèle de référence : d'ancien pédagogue, il est devenu magister, et ses discours en portent la trace. Nous proposons ici, à titre d'exemple, des extraits de son entretien pour lesquels nous indiquerons entre parenthèses les pôles auxquels ils se rattachent.

Axe de l'identification et de la gestion des imprévus

- « Il me semble même que les premiers cours, je les ai faits avec la feuille à la main, quasiment. Mais maintenant, non, je ne m'en rends même pas compte. C'est vrai qu'on s'adapte en permanence, si on sait que dans la classe il y a un travail de recherche ou de discussion, fatalement on rebondit sur la réponse, on ne perd pas en gros le cap, on sait bien à peu près où on va aller mais, pour y aller, on peut prendre des voies différentes. » (pôle « adaptation », pédagogue)
- « Si je suis pressé, fatalement je vais me limiter à ceux qui répondent le mieux, qui se coulent dans le moule. » (pôle « persistance », magister)

Axe du sentiment de contrôle

- « Ça ne me pose plus de problème, franchement, ce que je n'ai pas fait là, je le fais le lendemain. Quand ça arrive, non, c'est dans l'ordre des choses. » (pôle « distance affective », pédagogue)
- « Je m'adapte, il me semble, assez mal, malgré tout, à l'hétérogénéité des classes, qui me paraît de plus en plus importante et pour laquelle je n'ai pas de recette, je ne sais pas quoi faire. » (pôle « déstabilisation », pédagogue)

Axe du sens des situations

- « Dans ma classe, je trouve que (les plus faibles) sont souvent laissés de côté et que par ailleurs je ne donne pas non plus aux meilleurs ce qu'ils pourraient attendre. Je n'exige pas d'eux ce qu'on pourrait exiger. Donc là, c'est une source permanente d'insatisfaction. C'est un problème que je n'ai pas résolu, et puis je ne vois pas comment le résoudre. » (pôle « responsabilité de l'enseignant », magister)
- « Maintenant on a des classes de plus en plus hétérogènes. Le passage se fait automatiquement, selon les vœux des familles. L'ambiance, de ce point de vue là... Moi, j'ai en quatrième des élèves qui auraient dû aller même en apprentissage. Ils n'ont pas trouvé d'apprentissage, donc ils sont en quatrième. Ils savent à peine lire et écrire, qu'est-ce que je fais, moi. » (pôle « poids du contexte », magister)

Se référant tour à tour aux modèles normatifs du pédagogue ou du magister, les discours de cet ancien enseignant témoignent bien, nous semble-t-il, de la variabilité des représentations, et de ce déplacement sur chaque facteur conçu comme un continuum.

CONCLUSION

Ainsi la façon dont les professeurs gèrent les situations imprévues diffère selon leur modèle sous-jacent de référence, « modèles normatifs » qui n'existent pas à l'état « pur » dans la réalité (Hirschhorn, 1993). Ils sont « métissés », « altérés », et les enseignants, suivant les circonstances, forcent le trait d'un modèle ou de l'autre. Les divergences repérées parmi les enseignants qui se réfèrent au même modèle, sont liées à leur histoire personnelle, aux contextes professionnels dans lesquels ils sont insérés, et à leurs diverses implications.

Et si le contexte est déterminant, l'ancienneté (dans ses deux dimensions) et les implications (professionnelles et psychosociales) sont différentielles des représentations : l'enseignant est bien « contextualisé / contextualisant » (Bru, 1994).

Il ressort ainsi que, plus l'enseignant est impliqué,

- plus il a de distance par rapport aux imprévus – toutefois dans un contexte sans difficulté particulière,
- plus il peut se détacher de sa préparation pour s'adapter aux situations dans un contexte souvent très difficile, mais il a l'expérience conférée par l'ancienneté,
- plus il peut marquer de distance dans l'attribution de sens aux situations, même dans un contexte relativement difficile, aidé en cela par sa forte implication professionnelle et son ancienneté dans le collège.

On le voit, la professionnalité enseignante se construit bien pour partie dans le « faire avec » les imprévus, et l'implication joue ici un rôle majeur.

Dès lors la question pourrait être : comment accroître l'implication des enseignants pour que se construise leur professionnalité dans la confrontation aux imprévus ? Les échanges entre enseignants pourraient constituer une réponse, pour apprendre de l'expérience des autres, se former à traiter l'imprévu (22), dans une perspective de construction des représentations des imprévus et des possibilités d'adaptation. Et toute pratique étant contextualisée, donc difficilement reproductible à l'identique, la « pédagogie comme récit d'éducation » (Meirieu, 1997) a l'avantage de présenter un caractère formateur. Le récit, avec les échanges qu'il entraîne, permet une décentration par le déplacement sur le point de vue de l'autre, décentration susceptible de transformer les représentations. Il s'agirait en quelque sorte de se laisser « altérer » par ces récits, pour ensuite les altérer soi-même, de façon à inventer ses propres réponses, et devenir ainsi auteur de ses actions.

Les récits dont parle P. Meirieu nous semblent en effet bien plus que de simples échanges d'expériences. Ces récits du « faire avec » nous paraissent à même de susciter et de nourrir une implication apparue si importante dans la confrontation à l'imprévu.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARDOINO J. (2000). – *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF.

BATAILLE M. et al. (1997). – « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp. 57-89.

BATAILLE M. (2000). – « Représentation, implication, impication : des représentations sociales aux représentations professionnelles », in Garnier C., Rouquette M-L. (éd.) *Représentations sociales et éducation*, Paris, Éditions Nouvelles, pp. 165-189.

BÉNAÏOUM-RAMIREZ N. (1999). – *L'imprévu dans les conduites de classe, « faire avec »*, Communication au 3^e congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AECSE), 28, 29, 30 juin 1999.

BÉNAÏOUM-RAMIREZ N. (2001). – *Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante : des enseignants de collège face à l'imprévu en classe*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de M. Bataille, Toulouse, UTM.

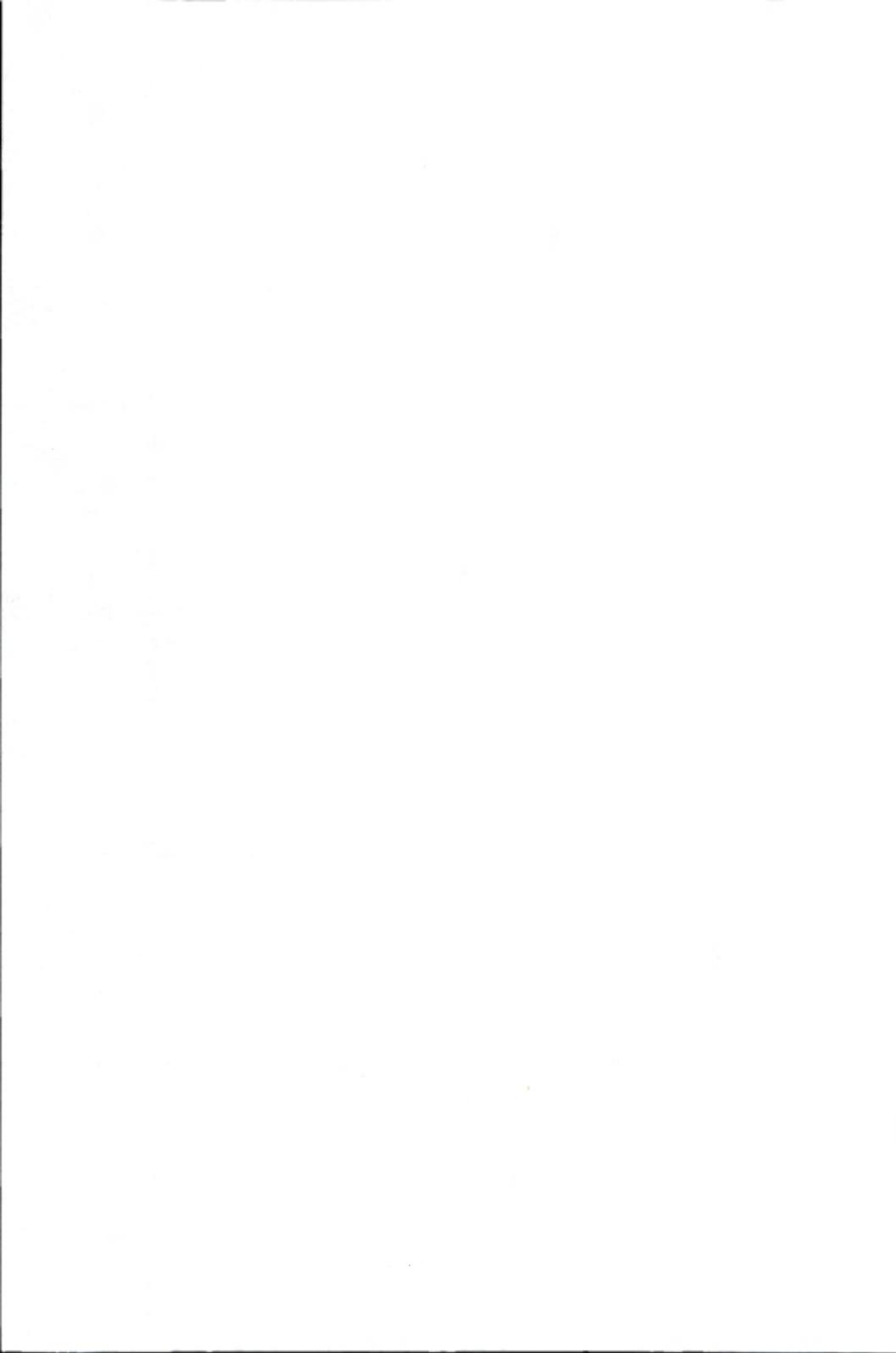
BRU M. (1993). – « L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage », in J. Housaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 103-117.

BRU M. (1994). – « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp. 165-174.

COSTALAT-FOUNEAU A.-M. (1997). – *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Paris, L'Harmattan.

22 - P. Perrenoud, 1999.

- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F. (1992). – *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, PUG.
- HENRIQUEZ S. (1989). – « Changements opérés chez les enseignants : continuité et ruptures des représentations et des pratiques enseignantes », *Éducation comparée*, 42, pp. 99-112.
- HIRSCHHORN M. (1993). – *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- JACQUET-MIAS C. (1998). – *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE B. (1998). – *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- MEIRIEU P. (1997). – « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, INRP, 120, pp. 25-37.
- PERRENOUD P. (1996). – *Enseigner, agir dans l'urgence, décider l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1999). – « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation Permanente*, 140, 3, pp. 123-144.
- PIASER A. (1998). – *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de M. Bataille, Toulouse, UTM.
- REINERT M. (1990). – « Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, pp. 25-53.
- ROUQUETTE M-L (1997). – *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*, Liège, Mardaga.
- TAP P., ESPARBE-PISTRE E., SORDES-ADER F. (1997). – « Identité et stratégies de personnalisation », *Bulletin de psychologie*, L, 428, pp. 185-196.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- WOODS P. (1990). – *L'ethnographie de l'École*, Paris, Armand Colin.
- Circulaire (23/5/97). – *Mission des professeurs exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, BO n° 22 du 29 mai 1997.



LES ÉCOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE (1945-1991)

UNE INSTITUTION-CLÉ DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

HERVÉ TERRAL*

Résumé

Les Écoles normales nationales d'apprentissage ont, de 1945 à 1991, assuré la formation des professeurs de l'enseignement professionnel (disciplines d'enseignement général ou technique). S'inscrivant dans le sillage des réformes conçues à la Libération, elles ont donné un modèle de formation à la fois héritier des écoles d'instituteurs d'avant guerre et novateur. Elles ont concouru à l'émergence d'un professorat spécifique qui n'est pas sans annoncer celui que les textes officiels entendent promouvoir de nos jours. Elles ont néanmoins pâti de l'image dévalorisée du « technique » dans l'opinion publique.

Abstract

From 1945 to 1991, the Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (National teacher training schools), provided the training of teachers (of academic and technical subjects) for vocational schools. In the wake of the post-war reforms, these schools devised a training model both inherited from the traditional pre-war primary school teacher training colleges and innovative. They have contributed to the emergence of a specific teaching profession which certainly announced the teaching now promoted by official recommendations. Nevertheless they have suffered on account of the run down image of vocational teaching in public opinion.

141

* - herve.terral@toulouse.iufm.fr/CERF (IUFM Midi-Pyrénées) – CERS (Toulouse 2).

Une première version de ce travail a été présentée comme communication orale au colloque « Les 20 ans du CEPEC » (Lyon, septembre 1997). Nous remercions Ch. Delorme, directeur du CEPEC, de nous avoir aimablement autorisé à reprendre certains passages pour cet article.

La formation des maîtres de l'enseignement professionnel s'est incarnée à la Libération dans le cadre de cinq Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) (1) par une volonté d'État: l'ordonnance n° 45-2630 du 2 novembre 1945, suivie du décret du 26 avril 1946, crée ces institutions de formation, dans la foulée des Centres de formation professionnelle accélérée (décret du 21 septembre 1939) et des Centres de formation professionnelle mis en place par l'État français (Vichy), dont il s'agit de former les enseignants. Ces Centres, transformés en Centres d'apprentissage (les CA) par le décret du 18 septembre 1944, s'adressent, selon la circulaire n° 1036 du 7 mai 1945, à cette « jeunesse qui sort des milieux populaires, la moins favorisée, qui, pour des raisons diverses, n'a pas pu entrer dans les écoles de l'enseignement technique », à une jeunesse que le même texte peut donc sans trop d'abus de langage qualifier de « déshéritée ».

Si l'on jette d'entrée un regard quelque peu surplombant sur leur itinéraire, les ENNA se donnent à voir comme une institution originale. Prenant leur prime origine dans un mouvement social complexe et non dépourvu de contradictions (à la fois patronal et syndical) à partir du Front Populaire, voire de la crise de 1929, et dont l'autre enfant sera l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), elles clôturent leur existence de près d'un demi-siècle en se fondant avec des institutions plus anciennes (les Écoles normales primaires, nées vers 1830) ou plus récentes (les Centres pédagogiques régionaux destinés aux professeurs certifiés, puis agrégés, à partir de 1952) dans une structure universitaire spécifique: les IUFM qu'instaure la loi d'orientation du 10-7-1989 (art. 17). Cette dernière organisation, parce qu'elle porte le nom d'« Institut », se situera, quant à elle, sur le versant « professionnel », « non désintéressé », des Universités (comme les Instituts scientifiques ou techniques au cours du XX^e siècle, instances conquérant dans la douleur leur semi-autonomie par rapport à une *Alma Mater* jalouse de ses prérogatives historiques): elle est donc susceptible de pâtir, en référence à une « tradition intellectualiste, aristocratique et hiérarchique qui affecte le fonctionnement du système éducatif en France » (2), d'une image de marque assez peu flatteuse – comme au demeurant, aux yeux de cette même tradition (Herriot, *Normale*, 1932), la pédagogie en général. *A fortiori*, une institution comme l'ENNA, tout entière consacrée au secteur habituellement jugé par le plus grand nombre comme le moins noble de l'enseignement!

Sans vouloir nous doter de la « clairvoyance du devin Tirésias » et pour autant que la connaissance des événements futurs prenne le plus souvent la forme d'une « anti-

1 - Trois ENNA masculines à Paris, Lyon et Nantes; deux ENNA féminines à Paris et Toulouse (elles deviendront mixtes dans les années 60); une 6^e ENNA fut créée à Lille en 1967. Un projet avorté voulait en créer une... à Alger en 1961.

2 - Relevée par A. Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, PUF, 1981, cité p. 231.

cipation *a posteriori* » (3), il est permis de s'interroger sur le fait qu'une institution (ENNA), née du monde du travail (plus que du monde de l'école à dire vrai), ait pu développer une méfiance accentuée au fil du temps envers l'Université, longtemps fort éloignée de toute préoccupation en formation des maîtres (surtout ceux de l'enseignement professionnel!)... avant de se voir phagocytée par cette dernière (ou une variante, parente pauvre) quand elle revendiquera toute sa place, et plus encore, dans le champ global de la formation. En parallèle, il importe de relever jusqu'à quel point les ENNA ont pu manifester au fil de leur histoire le sentiment, non dénué de fondements, d'une certaine avancée dans la réflexion et la pratique pédagogiques, bien supérieure à ce qui put se faire par ailleurs (Centres pédagogiques régionaux par exemple). Ainsi s'est construite peu à peu, sans que cela soit recherché de façon délibérée par les acteurs principaux (Inspection générale, professeurs des ENNA ou des lycées d'application), une culture du « ghetto », avec ses revues propres (*Technique, art, science*, et plus encore *Le cours industriel, Le cours commercial...*) (4) se doublant d'un « syndrome de la citadelle » (tout à la fois sûre d'elle-même et assiégée): nul n'ignore néanmoins que la culture de ghetto peut être riche et... traduire aussi quelque ouverture sur l'extérieur (ce qui se fera malgré tout dans les ENNA) (5). Aussi nous attacherons-nous à montrer: 1) l'histoire institutionnelle des ENNA, de leur origine à leur fin; 2) la singularité globale de leur modèle de formation, par-delà des variantes liées à des « moments » plus spécifiques. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur nos travaux d'ensemble concernant la formation des enseignants en France (Terral, 1997, 1998; Robert et Terral, 2000), sur une monographie touchant l'ENNA féminine de Toulouse (1996) – sans exclure, le cas échéant, le recours à notre propre histoire de vie (professorat de psychopédagogie aux ENNA de Paris-Nord et Toulouse entre 1981 à 1991). Nous aurons aussi recours, bien évidemment, aux travaux d'autres chercheurs reconnus pour l'étude de l'enseignement professionnel (cf. la « bibliographie sélective » en fin d'article).

3 - Cf. A. Schutz, « Tirésias ou notre connaissance des événements futurs », in *Le chercheur et le quotidien*, Méridiens-Klincksieck, 1994, pp. 195-216.

4 - *Technique, art, science*, créée par le Ministère en octobre 1946, sera publiée jusqu'en 1977. Les deux autres revues, émanation des éditions scolaires Foucher, continueront respectivement jusqu'en 1983 et 1989.

5 - Des Assises des ENNA (Saint-Denis, mars 1980) à l'initiative du SNES (« Nous envisageons toute possibilité de convention avec un organisme officiel de recherche, INRP, CERPT, mais aussi UER et CNRS ») au texte d'une quinzaine de professeurs des ENNA, docteurs ou doctorants (dont nous fûmes cosignataires): « Réponse collective à l'enquête de la direction des personnels enseignants sur la demande de formation continuée des professeurs des ENNA », *Pratiques de formation* (Paris VIII), n° 10, 1985.

L'histoire institutionnelle des ENNA

Les ENNA connaissent des débuts fort modestes, sinon douloureux – bien évidemment liés aux difficultés matérielles de la période (la Libération). L'enthousiasme militant lui-même semble limité (6), si ce n'est peut-être dans l'énergie que doivent déployer *de facto* les pionniers (encadrement et premier noyau de professeurs issus de l'École nationale supérieure de l'enseignement technique et des Ecoles nationales professionnelles, créées par Ferry et Goblet) lors de la mise en place tant des ENNA elles-mêmes que des établissements scolaires appelés à devenir « établissements d'application » : l'impression de misère (des populations scolarisées), voire de misérabilisme (état des locaux désastreux par exemple), domine encore fortement aujourd'hui les témoignages de ces premiers acteurs (7). Toutefois, l'importance de la visée sociétale est manifeste pour ce qui se voudra, somme toute, reconstruction nationale d'une part (à l'orée des Trente Glorieuses) et véritable réforme sociale d'autre part : l'alliance gaullo-communiste passée à la Libération vient alors s'inscrire, peu ou prou, dans l'héritage du Front Populaire et, sur le strict plan de l'éducation, dans la lignée de la réforme scolaire moderniste voulue par J. Zay (1937). Avec toute l'ambition que l'on sait mais sans réelle mise en œuvre par ailleurs, le désormais mythique plan Langevin-Wallon (juillet 1947) tendra, aux portes de la Guerre froide, à maintenir l'essor initial. Une seule phrase prise dans l'introduction de ce dernier permet néanmoins, par-delà le « principe de justice » évoqué comme premier, de mesurer les ambiguïtés de l'époque, lourdes de malentendus à terme : « La structure de l'enseignement doit, en effet, être adaptée à la structure sociale. »

144

D'une certaine façon, tout est précoce alors pour ces ENNA, initialement dénommées Écoles normales nationales de l'enseignement professionnel (ENNEP – sigle qui sera régulièrement revendiqué par ses personnels, en particulier en mai 1968, dans un évident souci de distinction avec ce que l'on entend habituellement dans la sphère du travail par « apprentissage ») (8). La première directrice de l'ENNA de Toulouse, Marthe Broussin (ENSET, promotion scientifique 1921-1923), peut ainsi répandre à l'une de ses anciennes stagiaires angoissée par ses débuts dans le métier : « Plus les

6 - A. D. Robert, « L'influence de quelques acteurs institutionnels dans la mise en place des ENNA et des CA », *Les ENNA : 1945-1991. Réflexions sur le passé. Questions sur l'avenir* (journée d'études du 26-6-1991), IUFM de Créteil/CST de Saint-Denis, 1991, pp. 1-4.

7 - Une « déléguée ministérielle » (i. e. maître auxiliaire), issue de l'université, évoquant ses débuts professionnels à Sète (vers 1950), nous parle en 1996 d'« *analphabétisme social* », rendant la tâche d'autant plus « *passionnante* » ; telle professeur de l'ENNA de Toulouse naissante mentionne que le laboratoire de sciences s'installe dans une ancienne chapelle de couvent désaffectée où les rats pullulent en liberté (Terral, 1996).

8 - L'ordonnance du 2 novembre 1945 crée les ENNEP ; le décret du 26 avril 1946 leur donne le titre d'ENNA – suivi du nom de la ville d'implantation, sans autre explication.

conditions sont défavorables, plus la situation paraît désespérée, et plus grande aussi est la satisfaction lorsqu'on arrive à se maintenir d'abord, à progresser ensuite... Pour nous ici, le premier problème a été un problème d'existence. Il fallait vivre tant bien que mal, mais il fallait éviter la fermeture. Cette première étape passée, notre utilité ayant été démontrée, toujours contre vents et marées, nous avons essayé d'améliorer. Je suis absolument certaine que vous réussirez parfaitement. » (Lettre du 30-10-1952) (9).

Cette précarité des origines renvoie tout à la fois à une conjoncture délicate (l'après-guerre et ses restrictions... à la mesure des ambitions nationales quant à la production, la natalité, l'éducation, etc.), comme nous l'avons vu, mais tout autant à un antagonisme de fond, dûment installé, en ce qui concerne le statut de l'enseignement professionnel en France : ce dernier n'est-il pas, en effet, partagé, depuis la fondation du primaire supérieur en 1833 sur le modèle des *Realschulen*, *Bürgerschulen*, *Mittelschulen* et des premières écoles proprement professionnelles (La Martinière à Lyon), à l'image des *Gewerbschulen* (10), entre la puissance étatique et la puissance municipale ou consulaire ? La rivalité même des ministères de l'Industrie et du Commerce d'une part, de l'Instruction publique d'autre part, à son apogée entre 1890 et 1920, pour la direction des écoles techniques et des écoles primaires supérieures dites « professionnelles », accroît de plus le sentiment d'incertitude, tout en faisant naître un genre spécifique, le plaidoyer *pro domo* (11). La direction de l'enseignement technique rejoindra sans contestation possible néanmoins l'Instruction publique en 1919-2020 (loi Astier).

Ce contexte politique et social ne manque pas de peser sur l'histoire des ENNA, sur les quarante cinq ans d'une histoire au cours de laquelle différentes étapes ont pu être relevées par les sociologues du champ de l'enseignement professionnel/technique : construction dans un esprit pionnier jusqu'à la fin des années 1950, consolidation avec identité forte dans les années 1960, amorce de crise vers 1975 ou, du moins, effritement de l'identité, ne serait-ce que par la multiplicité des références et

9 - Certains documents d'archives de cette ENNA ont été conservés à l'IUFM Midi-Pyrénées – dont la correspondance de la première directrice. C'est sur eux – en plus des entretiens avec les acteurs de la première période – que nous nous sommes appuyés pour bâtir notre monographie (Terral, 1996).

10 - V. Cousin, *De l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Pitois-Lebrault, 1832 (3e éd.), 1840, p. 569.

11 - Par exemple, à l'occasion du débat ouvert par la Société de l'Enseignement supérieur (juin 1906) sur l'organisation de l'Enseignement technique l'intervention du directeur du primaire, M. Gasquet (*Revue Pédagogique*, 1906, n° 12), ou, dans le cadre des réflexions sur l'École Unique à venir, L. Rascol (directeur de l'EPS d'Albi), *La véritable éducation professionnelle, Enseignement primaire supérieur ou enseignement technique*, Paris, A. Colin, 1923.

l'histoire plurielle des différents acteurs (12). On pourrait, de même mais sans proposer une temporalité trop stricte, relever une certaine évolution dans le temps des différentes positions vis-à-vis des ENNA (toujours présentes les unes et les autres néanmoins dans un même moment). Ces positions contradictoires peuvent se caractériser aisément :

• **Les ENNA sont louées**, dès leurs premières années d'existence, et proposées comme exemples à suivre, en premier lieu pour l'enseignement technique long (création des Centres de formation des professeurs techniques adjoints – CFPTA – en 1965). Le directeur de l'Enseignement technique, P. Le Rolland, communiste, revendique déjà dans une conférence devant la Société française de pédagogie (26-2-1948) ce que nos « Modernes » dénomment aujourd'hui la « centration sur l'apprenant » : « Il ne faut plus qu'on puisse dire d'un enfant qu'il n'aime pas l'école. S'il ne l'aime pas, c'est à coup sûr qu'elle est mal adaptée à sa forme d'esprit, qu'elle est mal faite pour lui. Il faut donc la transformer, l'améliorer, la rendre vivante, attrayante, car en définitive, nous sommes tous bien d'accord : ce n'est pas l'enfant qui est fait pour l'École, mais c'est bien l'École qui est faite pour l'enfant ! » Propos digne du psychologue suisse E. Claparède (cf. *L'École sur mesure*, 1905) qui trouve sa mise en pratique immédiate : « C'est pour réaliser cet effort d'adaptation de l'École à l'élève, même le plus réfractaire aux spéculations intellectuelles, que nous avons créé, il y a deux ans, les Écoles normales nationales d'apprentissage. Elles sont déjà en pleine action et les résultats obtenus sont déjà très remarquables. Sous l'impulsion de directeurs éminents, et grâce au dévouement de professeurs, tous recrutés sur concours parmi les meilleurs maîtres de l'Enseignement technique et qui ont une véritable passion pour l'enseignement, une magnifique expérience pédagogique se poursuit dans ces Écoles, où viennent en stage se perfectionner les uns après les autres tous nos professeurs des centres d'apprentissage. Ces stages, qui ont un succès considérable en raison de la nouveauté et de l'efficacité des méthodes appliquées, nous nous proposons de les multiplier, de les prolonger, de les étendre aux maîtres techniques de nos Collèges, dès que l'état de nos crédits nous le permettra. » (13) *In fine*, le directeur du Technique invite les membres de la Société française de pédagogie, dont H. Wallon est le président, à visiter les ENNA !

12 - L. Tanguy, A. Poloni, C. Agulhon, « Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution », *Revue française de pédagogie*, 1987, n° 78, pp. 43-64.

13 - P. Le Rolland, « La Réforme de l'Enseignement et l'enseignement technique », *Bulletin de la Société française de pédagogie*, n° 83, janvier 1949, pp. 25-26. L'auteur entend particulièrement s'intéresser « à toute une catégorie d'enfants – déshérités de l'intelligence et n'ayant même pas d'aptitudes manuelles caractérisées – qui, jusqu'ici, étaient pratiquement abandonnés à quatorze ans aux hasards de la vie. Ce ne sont pas des anormaux, mais ils semblent incapables de toute activité intellectuelle soutenue et, de plus ne manifestent aucune tendance naturelle sérieuse ; ils ne seront ni maçons, ni menuisiers, ni mécaniciens... quelle formation leur donner... ? »

Un intérêt semblable est porté par une personnalité beaucoup plus indépendante à l'égard du pouvoir en place et des politiques d'orientation (cf. sa *Théorie de l'orientation professionnelle*, 1945), à l'œuvre variée (littérature, psychologie, etc.), le sociologue du travail P. Naville: « On a prétendu former de bons maîtres avec des ouvriers spécialisés grâce à cinq ou six semaines de stages et l'utilisation de méthodes "rationnelles" et ultra-rapides d'enseignement. Cependant les résultats obtenus ont été assez décevants, et le ministère a été contraint en 1946 d'organiser des ENNA, qui ont précisément pour objet de donner une formation pédagogique aux professeurs des centres d'apprentissage... Un millier d'élèves environ ont suivi les stages organisés au cours de l'année 1946 dans les ENNA. » (14) Précisons qu'à la date où ce texte est écrit (1948) la proportion d'ouvriers qualifiés titulaires d'un CAP dans les industries mécaniques s'élève à 40,6 % seulement... Ce qui permet de mesurer l'ampleur de la tâche à poursuivre.

D'autres auteurs, et non des moindres dans le domaine de l'éducation, sauront faire leur place aux ENNA. Citons G. Mialaret et A. de Peretti à titre d'exemples majeurs. Le premier dans un texte de 1967, « La formation psychologique des éducateurs », paru dans *Le Bulletin de psychologie* (Paris-Sorbonne), où les formations en ENNA, à l'ENSET et pour le professorat d'éducation physique apparaissent comme d'heureuses exceptions dans un ensemble qualifié de « scandaleux » (15). Le second, dans le très officiel rapport *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (1982), particulièrement quand il envisage la création d'une agrégation (interne) de méthodologie de l'enseignement ou de sciences de l'éducation, évoquant « un concours du type de celui qui existe pour le recrutement des professeurs des ENNA et qui s'organise autour d'épreuves spécifiques », faisant appel par ailleurs à des personnels ayant déjà une pratique confirmée de l'enseignement (p. 126) (16). Dans le même rapport (Annexe 1.2 sur « l'histoire de la formation des enseignants de France »), A. Prost souligne fortement, lui aussi, la distinction dans la conception même de la formation entre les Centres pédagogiques régionaux destinés aux certifiés (... et aux agrégés) et les ENNA, au bénéfice de ces dernières.

14 - P. Naville, *La formation professionnelle et l'école*, Paris, PUF, 1948, p. 81.

15 - G. Mialaret, « La formation psychologique des éducateurs », *Bulletin de psychologie*, 257, XX, n° spécial « Psychologie et éducation », 1982, pp. 631-638.

16 - Soit l'exemple du concours de psychopédagogie en ENNA (2,5 % de lauréats en 1981): trois dissertations en pédagogie, psychologie, sociologie; à l'oral: une épreuve dans l'une des trois disciplines précitées, tirée au sort; une épreuve dite de « large culture », très liée à la philosophie; deux analyses de leçons (enseignement général et technologique) effectuées au lycée d'application; une leçon sur un sujet de vie civique dans ce même lycée. Cinq années d'enseignement effectif (titulaire ou auxiliaire) constitue de surcroît un prérequis pour candidater. Le dernier programme de ce professorat a été fixé par la note du 20-12-1978 (DPE 10).

• **Les ENNA sont ignorées**, quand bien même elles sont par ailleurs louées : « Les ENNA... ces inconnues », tel est le titre significatif d'un article de C. Schroeder, professeur de psychopédagogie, se proposant de faire découvrir avec simplicité « ce que sont les ENNA » aux lecteurs de l'une des rares revues françaises de sciences de l'éducation internationalement reconnue (1972) (17). En effet, si l'on isole la période de lancement et de prime consolidation, force est de reconnaître que les mentions positives apparaissent comme de plus en plus marginales, ou plus exactement concernant « la marge » même du système éducatif... Bien évidemment, il est toujours possible de citer des travaux importants et admis comme tels (G. Mialaret, A. Léon, M. Postic, tous anciens enseignants de psychopédagogie en ENNA), nés sur le terreau de l'enseignement professionnel, sans que cette dimension originelle soit toujours présente à l'esprit ? Ainsi, l'ouvrage de M. Postic, *Observations et formation des enseignants* (PUF, 1977), doit-il beaucoup à l'exercice du professorat de psychopédagogie de son auteur (ENNA de Nantes) mais qui prend en considération cette dimension spécifique d'une pratique de formation de *certaines maîtres* dans la construction des savoirs en éducation, quand, à la naissance même des IUFM, l'ouvrage connaît, pour ses grilles d'observation de cours, une nouvelle jeunesse en librairie ?

Deux facteurs essentiels semblent pouvoir expliquer ce relatif désintérêt, voire l'ignorance même, à propos des ENNA :

1. **La place dominée de l'enseignement professionnel**, de plus en plus évidente au fur et à mesure que ce dernier s'adresse moins à une aristocratie ouvrière en devenant, voire une « élite des réprouvés » (Grignon, 1971) (18), qu'à une armée d'« exclus du système » (éducatif en premier lieu). Au fil des ans, le projet conçu d'abord autour de J. Zay, puis de Langevin, Wallon et leurs collaborateurs (R. Gal, A. Weiller, F. Canonge) d'une orientation selon les aptitudes (égales en dignité) connaît de très sérieuses limites. L'affirmation du philosophe A. Cournot (*Des Institutions d'instruction publique en France*, 1864), selon laquelle on préfère en France le « méchant habit » à la « bonne veste », n'est pas sans retrouver alors une certaine actualité : le discrédit de fait (par-delà les mots) porté hier sur les enseignements primaire professionnel ou spécial s'étend à l'enseignement technique, et plus encore à l'enseignement professionnel (encore appelé « technique court »). La « démocratisation » tant souhaitée de l'enseignement, fut-elle institutionnellement revendiquée de Réforme Berthoin (1959) en Réforme Haby (1975) et au-delà (création des ZEP en

17 - C. Schroeder, « Les ENNA... ces inconnues », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, VI, février 1972, pp. 6-28.

18 - C. Grignon, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 1971. Cette étude, reposant sur des enquêtes de 1965, permet de prendre la mesure de l'évolution des CET. Rappelons que, pour la revue *L'enseignement technique* (1956, n° 10), on compte jusqu'à 40 % de refus pour les admissions dans les établissements les plus recherchés.

1982), portée par la théorie du Capital humain, change assez peu la donne, les représentations parentales ou professorales : que l'établissement de base dans l'enseignement professionnel, de Centre d'apprentissage (1945) et de Collège d'enseignement technique (1960), devienne Lycée d'enseignement professionnel (1977), puis Lycée professionnel tout court (1986), n'est certes pas sans portée symbolique, ni pratique (création des baccalauréats professionnels, 1986), pour les enseignants et... les administrateurs ; il n'en demeure pas moins que ce secteur de l'enseignement concerne généralement (pour le grand public, l'enseignant moyen, voire le sociologue de l'éducation) « ceux que l'on ne veut pas ailleurs » ou « ceux qui n'ont pas pu aller ailleurs » – quand bien même dans une période récente, certains établissements soucieux de leur projet (et de leur image) opèrent des sélections sur dossiers qui, à leur façon, ont peu à envier à celles des grands lycées. Parce que cette affirmation d'une « moindre valeur » peut concerner en premier lieu les élèves, mais aussi nombre de professeurs, elle n'est pas sans rejaillir sur les ENNA en tant qu'institutions-mères – eussent-elles été jusqu'aux années 1980 un incomparable « ascenseur social » (générateur du lien social lui-même) peur de nombreuses promotions d'ouvriers et d'employés qualifiés accédant au professorat. Dès lors, pour innovante qu'ait pu être ou apparaître la pédagogie (ou les pédagogies) développée(s) dans les ENNA, elle demeurera (elles demeureront) l'expression d'un secteur trop particulier, dont les acquis sont jugés *a priori* difficilement transférables (par ex. le contrôle continu des connaissances, les référentiels de formation, la pédagogie par objectifs)... Et, quand bien même ces pédagogies seraient connues, rien n'indique qu'elles seront reconnues dans leur origine, même si des options essentielles (tel le « projet », présent dès les années 1960) figurent désormais au cœur des orientations d'État (cf. le rapport annexé à la loi du 10-7-1989). Rien n'indique de surcroît que les ségrégations entre les divers « ordres » d'enseignement, dénoncées en 1918 par les Compagnons de l'Université Nouvelle (*Cahiers de Probus*) ou le syndicaliste L. Zoretti (*Éducation*), ne perdurent pas sous des formes renouvelées, sans doute moins ostensibles que par le passé.

Il est même, dès lors, permis de se demander jusqu'à quel point les ENNA ont pu être déniées, à la fin des années 1980 : d'une part, lorsqu'elles font l'objet d'audits d'établissement assez rapides, très dans le vent alors, à l'occasion desquels leurs enseignants (en délégation filtrée par les directions locales) sont reçus une demi-heure durant par les *missi dominici* du Secrétariat d'État à l'Enseignement technique (19) ; d'autre part, quand ces mêmes enseignants ne sont absolument pas représentés dans le groupe de travail permanent en charge de donner le « rapport Bancel » sur la formation des maîtres (octobre 1989) ; enfin, quand l'expérience des ENNA

19 - Éminent privilège, puisque les maîtres d'application de l'établissement annexe obtiennent alors, sur leur demande expresse, un quart d'heure d'audience... L'exemple cité est toulousain mais semble avoir été pratiqué ailleurs.

et de son triple professorat (général, industriel, tertiaire) est réduite à une transformation des ouvriers en professeurs par une lecture réductrice de l'ouvrage de L. Tanguy (*L'enseignement professionnel*, 1991), lors de la phase protohistorique des IUFM (par exemple à travers le thème éphémère des « trois cultures », secondaire-universitaire, primaire, technique, développé au printemps 1991 dans le cadre du CNAM devant les responsables des nouveaux instituts en gestation).

2. La ghettoïsation et le « syndrome de la citadelle ». La place dominée de l'enseignement professionnel, sa dévalorisation accrue au fil des ans (par-delà les mesures dites de valorisation comme la loi du 16 juillet 1971 ou la création des Bac Pro), génèrent un double sentiment : d'une part l'intériorisation de cette dévalorisation, assez souvent masquée et n'apparaissant le plus souvent que dans des situations conflictuelles ou après coup, particulièrement chez les enseignants généralistes (mais non exclusivement) (20) ; d'autre part, en écho ou en réaction, une forte valorisation, liée à la difficulté de la tâche et à l'importance du rôle socialement assigné. Cette dernière position sera plutôt avancée par les enseignants des disciplines techniques industrielles ou tertiaires, prompts à se présenter de surcroît comme d'excellents professionnels dans leurs branches d'origine, particulièrement dans les ENNA. Des études cliniques ne manqueraient pas de faire apparaître les caractéristiques de l'ambition professionnelle chez tel ou tel, ainsi que Cl. Lévy-Leboyer avait pu les relever chez les cadres autodidactes des Établissements Renault : bonne image initiale de soi (scolaire assez souvent), événement traumatique interrompant de façon précoce la scolarité (nécessité de travailler, décès familial), comparaison avec autrui déclenchant le processus ascensionnel à travers un rappel de la bonne image (21).

150

Or le groupe dominant dans les ENNA est, incontestablement, le groupe des enseignants techniques, se justifiant d'une double légitimité : celle de la discipline scolaire de référence, dans la tradition du secondaire somme toute ; celle du métier exercé hier, garantissant l'appartenance à une famille, voire à une sous-famille, générant des Amicales spécifiques (Ex. Amibois pour la filière « bois » ; Gapom pour les « ouvrages métalliques »...), dans les professeurs d'ENNA sont les figures tutélaires. Bien évidemment, domination ne veut pas dire exclusion : le groupe dominant sait parfaitement associer à son travail (voire à sa domination) des éléments issus d'autres groupes, tout particulièrement les professeurs de psychopédagogie, dénommés globalement « les psychopédagogues » et même, de façon tout à fait abusive, familière mais ambiguë, les « psys »... d'autant que la collaboration avec

20 - Tel ce professeur de lettres-anglais, lauréat du CAPES interne d'anglais, nous parlant de ses « quinze années de lépeux » en 1992. Le terme « lépeux » renvoie, bien sûr, dans la suite du propos à « lépreux ».

21 - Cl. Lévy-Leboyer, *L'ambition professionnelle*, Paris, PUF, 1971, 400 p.

ces derniers est institutionnellement requise dans des heures de co-animation, d'autant qu'ils se feront volontiers aussi les « passeurs » vers un monde perçu de façon contradictoire, plus ou moins connu, plus ou moins envié, plus ou moins rejeté : celui des « intellos » (i.e. ceux qui ne sont pas des « manuels »), celui de l'Université en particulier, non sans ambiguïtés, ni conflits (22). Au demeurant, le compagnonnage des psychopédagogues avec les techniciens pourra s'avérer souvent plus aisé qu'avec les généralistes, en particulier les littéraires, enfants concurrents de l'Université, parfois portés au nom de la culture à se défier d'approches jugées trop techniques ou trop générales.

Cette position ambivalente n'est pas à vrai dire nouvelle dans l'enseignement technique au sens large. Déjà dans les années 1920, direction de l'enseignement technique (E. Labbé) et direction de l'enseignement secondaire (F. Vial) pouvaient s'associer dans une certaine réserve vis-à-vis du projet de l'École Unique, soucieuses l'une et l'autre de conserver leurs particularités, voire leurs particularismes (23). Il est même permis d'écrire que, dans les ENNA, pourront aller de pair et se renforcer mutuellement un « verrouillage » par rapport à l'extérieur (non point tant la « profession » que les autres institutions de formation des maîtres) et un « cloisonnement interne sous forme de petites féodalités (organisées) par spécialités techniques » – isolement surdéterminé de surcroît par le rôle particulier d'une direction administrative du ministère : « Les ENNA, précisa un ancien professeur de psychopédagogie, J.-A. Bizet, étaient gouvernées directement par le Directeur des personnels enseignants et la junte des six Directeurs d'ENNA, qui décidaient de tout et pour tous lors de réunions d'où il ne sortait que des directives transmises oralement. » (24) Non sans quelque « co-gestion » syndicale partielle le cas échéant... Non sans quelques réunions de travail et séminaires (inter) disciplinaires à l'échelon national pour la pédagogie aussi.

22 - Cf. H. Giriat, « Une controverse entre le technicien et le psychologue », Le cours industriel, Éd. Foucher, janvier 1983. H. Giriat fut professeur de psychopédagogie de 1958 à 1985.

23 - A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 409 et sq.

24 - J.-A. Bizet, *Les ENNA, instance dominante du secteur le plus dominé de l'appareil éducatif. Essai d'analyse institutionnelle*, Communication aux journées d'études sur les ENNA. INRP/IUFM Créteil/LIREST. ENS Cachan. 14-5-1996. L'aspect oral des directives, tout comme le caractère assez informel de certaines réflexions (par ex. des textes mêmes de l'Inspection générale non datés), rendent la recherche délicate aujourd'hui.

Un modèle de formation spécifique

Par-delà ces différentes approches (du jugement positif à la dénégation), il est possible de relever ce qui aura été l'essentiel de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Trois grandes caractéristiques nous semblent émerger.

Une requête en légitimité pour le « technique » lato sensu

Outre la place institutionnelle toujours à conquérir, dont nous avons vu qu'elle représentait un véritable *leitmotiv*, prenant appui sur la très importante Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET, créée en 1902), il convient de poser la question de la dignité théorique et pratique de cet enseignement. Le thème des « Humanités techniques » illustre parfaitement cette démarche, relayant celui des « Humanités modernes et scientifiques », nées avec le siècle (cf. la réforme du secondaire en 1902). Le sociologue G. Friedmann (25), grand défenseur des dites Humanités avec G. Simondon, L. Febvre et bien d'autres, rappelle néanmoins, en toute logique, « son attachement à l'unité de l'enseignement » et précise combien « cette unité s'oppose à la conception d'Humanités distinctes qui seraient soit « classiques », soit « littéraires », soit « modernes » ou prétendraient au monopole d'être « scientifiques », voire « techniques » : l'humanité ne se divise pas, ainsi qu'avait pu déjà le dire le philosophe monarchiste Royer-Collard sous la Restauration... Friedmann associe donc CA et ENNA, vecteurs de « la plus grande expérience qui se poursuit dans notre pays », à la tentative de rénovation du second degré via les « classes nouvelles », lancées par son directeur, ancien professeur à l'École des Roches en 1912-1913, G. Monod (1885-1968). Mais les « murs mitoyens », pour reprendre une expression de ce dernier, n'en demeurent pas moins... des murs – délicate réolité évoquée par son homologue Le Rolland (art. cité, voir note 13), lorsqu'il rêve d'un établissement « complet » (avec sections classique, moderne, technique). La culture générale devient alors, dans le droit fil des préoccupations de F. Buisson à la fin du XIX^e siècle et des principes généraux du plan Lan-gevin-Wallon, l'élément fédérateur de toute scolarisation.

D'où, très concrètement, aux côtés des enseignements généraux, la place essentielle occupée dans les CA par la technologie et, plus encore, le dessin industriel, qui n'est pas sans évoquer l'éphémère curriculum des Écoles centrales sous le Directoire où le « dessein » (*sic*) avait les faveurs du public le plus large ; d'où aussi, dans une première phase des ENNA (1946-1967), un canon d'auteurs présents lors du devoir de pédagogie de fin d'année (capital, par son fort coefficient, pour la titularisation et l'affectation) : philosophes des Lumières et penseurs républicains (Condillac,

25 - G. Friedmann, « Culture et enseignement technique », *Cahiers pédagogiques*, janvier 1950, pp. 31-38.

L. Carnot, J. Michelet, C. Julian), défenseurs des Universités populaires (Alain, A. Thierry), et des Humanités techniques (H. Le Chatelier, J. Fourastié, P. Langevin et surtout G. Friedmann) – au point que le jury du concours Lettres-Histoire s'étonne quand même, en 1949, de trouver des « œuvres (certes) très intéressantes » de R. Zazzo et L. Febvre au « programme de littérature » (Terral, 1996).

Des options pédagogiques composites

La création des ENNA est, qu'on le veuille ou non, le fruit d'un compromis entre les diverses forces sociales, intervenant dans le champ : syndicats de salariés (CGT, CFTC, puis FO, FEN), syndicats patronaux divers (dont la puissante Union des Industries métallurgiques et minières, favorable aux Centres et différente en cela du patronat du Textile)... L'opposition entre « verticalistes » (un Technique fort, spécifique, lié à la Profession) et « horizontalistes » (un Technique tout à sa place dans le système éducatif) reprend les débats menés au XIX^e siècle entre G. Ollendorf et F. Buisson et traverse le ministère lui-même. Pour autant que le discours officiel sur l'éducation soit, de surcroît, presque toujours un discours empruntant à d'autres discours (humaniste, moderniste, technicien, voire contestataire), ainsi qu'a pu le dire O. Reboul (*Le langage de l'éducation*, 1984), il est possible dès lors de repérer ce caractère composite dans les pédagogies mises en œuvres ou tout simplement recommandées. La méthode de l'ingénieur-psychologue suisse A. Carrard (1889-1948), exposée dès 1942 à partir d'une expérimentation aux écoles des Établissements Michelin, explicitement citée dans les *Instructions sur les programmes et méthodes des CA de garçons* en 1945, est de ce point de vue fort illustrative : elle fait appel à la culture de l'artisanat (« imiter, éviter le verbalisme »), à la rationalisation d'entreprise (« décomposer les gestes, répéter les exercices préliminaires autant que nécessaires »), à l'inductionnisme (« observer, laisser trouver »), aux fondements de la pédagogie nouvelle – déjà présents chez un Vittorino Da Feltre dans sa *Casa Giocosa* (« se réjouir de son activité »), à un vitalisme suggestopédique (« utiliser le subconscient »), voire métaphysique (« se rendre compte des lois biologiques qui mènent le monde ») (26). On trouverait des échos évidents de ce texte matriciel dans les rhétoriques pédagogiques successives, présentes par strates entremêlées dans l'enseignement professionnel, innovantes à bien des égards dans l'ensemble de l'enseignement en France : de la pédagogie par thèmes, fondées sur les centres d'intérêt et la motivation des élèves (1960) à la pédagogie par objectifs induisant les référentiels de formation (1975), de la pédagogie du projet, tôt présente dans ce

26 - A. Carrard, *La jeunesse de demain. réforme scolaire. Principes pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1942 (2^e éd.), 54 p. A. Carrard, qui intervient en France dès 1937 à l'initiative du patronat, a servi de référence majeure pour la formation professionnelle de la jeunesse sous Vichy et, ultérieurement, dans l'Association pour la formation professionnelle des adultes (Bonnet, 1994).

secteur comme dans les classes de transition (1960), à la pédagogie de l'alternance (1985), via les séquences éducatives en entreprises (1979) (27).

Un modèle de formation empruntant à la pédagogie du modèle

Une des options essentielles des ENNA aura été de faire reposer l'entrée dans le métier sur la leçon (à « bâtir ») et l'imitation des enseignants expérimentés (on dirait aujourd'hui « experts »), en premier lieu par le truchement des établissements et des classes dites « d'application ». En ce sens, les ENNA reprennent largement le modèle de formation des Écoles normales primaires et de leurs Écoles annexes, que G. Laprêvôte a qualifié de « sacral » (28) et qui connaîtra quelques avatars après-guerre, ne fut-ce que par la nécessité des recrutements d'urgence. Elles annoncent aussi le type de formation que les réformateurs des Centres pédagogiques régionaux essaieront, sans grands moyens, de mettre en place à partir de 1952 et qui perdureront dans leurs principes jusqu'à 1980 – époque où l'empirie devient instituée à travers la mise sur poste directe des jeunes lauréats des concours d'État (29). C'est devoir dire combien cette orientation pédagogique, fondée *de facto* sur l'apprentissage imitatif avant tout, s'accompagne paradoxalement d'une référence constante aux théories walloniennes et piagétienes et n'a rien à envier aux actuels discours « socio-constructivistes », preuve s'il en était encore besoin du caractère composité, voire éclectique, des justifications dans le domaine scolaire.

Trois traits saillants émergent de cette approche comme une triple légitimité, particulièrement quand la formation connaît des infléchissements sensibles (post 1968) via la psychologie des groupes, la psychologie clinique, la philosophie et la sociologie critiques :

- **l'articulation théorie-pratique**, dans un double mouvement de contextualisation des théories et de conceptualisation des pratiques : préparation, réalisation, analyse collective des leçons (pour autant, bien sûr, que tout un chacun « joue le jeu ») ;
- **la co-animation** entre professeur de spécialité, professeur de psychopédagogie et professeur(s) de l'établissement d'application ;
- **le groupe en formation** des professeurs-stagiaires, puissance régulatrice s'il en fut contre des dérives par trop impositives.

27 - Cf. J. Grech, « L'évolution des modèles pédagogiques de référence en LEP », in *Les ENNA (1945-1991)*, Publication de l'IUFM Créteil, Centre de Saint-Denis, 1991, pp. 44-50.

28 - G. Laprêvôte, *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Le rôle des écoles normales primaires en France. 1879-1979*, Presses Universitaires de Lyon, 1984, 252 p.

29 - Pour une comparaison plus précise entre ces trois institutions de formation, cf. le chapitre 1 de H. Terral, *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux IUFM (1945-1990)*, PUF, 1997.

Ce modèle de formation, éprouvé, amendé, voire contesté, pendant quarante ans, connaît une évolution sensible, sinon brutale, à partir de 1985 :

- D'une part, la mise en extinction des concours du professorat des ENNA ouvre la voie aux « postes à profil », pour le meilleur (l'excellence singulière) ou pour le pire (le clientélisme) : la transformation du titre de professeur des ENNA en professeurs agrégés (décret du 14-8-1989) (30), outre le soupçon d'illégitimité qu'elle fera peser sur ses bénéficiaires, met fin de plus, sans le moindre débat avec les intéressés, à une qualification STATUTAIREMENT tout à fait originale dans l'histoire de l'enseignement en France : celle de formateur de maîtres.
- D'autre part, la formation des professeurs-stagiaires tend, par un effet classique d'isomorphisme avec celle des nouveaux élèves de baccalauréats professionnels, à s'aligner sur celle des néo-certifiés de collèges et lycées – alternance et, sans doute, « nouveau public » obligent... Les stages (dits « en pratique accompagnée ») s'allongent, jusqu'à devenir quelques années plus tard (1992-1993) des stages essentiellement « en situation » avec prise de classe dès la rentrée scolaire. L'enseignement de psychopédagogie théorique est réduit d'un tiers (2 h au lieu de 3 sur 24 h hebdomadaires) en même temps qu'apparaît, prémisses du mémoire professionnel, un dossier « sur un thème technique, pédagogique ou de didactique [...] exploitant les diverses activités de la formation, notamment le stage en entreprise » (Note de la direction des personnels enseignants des lycées et collèges, 20-10-1986), dont on devine aisément à quelle appropriation strictement disciplinaire il peut donner cours.

Il serait parfaitement illusoire de croire pour autant que l'enseignement professionnel n'a pas de spécificité. Il serait parfaitement dangereux par ailleurs d'imaginer que la tertiarisation des emplois (cf. le poids actuel du Bac pro bureautique) réduit désormais à rien les formations industrielles de niveau V, nécessite un alignement de l'enseignement professionnel sur le « technique long » et le « moderne », relègue les formations jugées peu qualifiées ou « socialisantes » dans les secteurs privé, semi-privé ou associatif. De telles options peuvent bien sûr flatter superficiellement les soucis de distinction sociale de tels ou tels : elles ne règlent en rien l'avenir d'un pays. À vrai dire, les avatars de l'enseignement spécial au XIX^e siècle, succédant eux-mêmes à ceux de l'enseignement primaire supérieur tel que Guizot le conçut, peuvent servir d'exemple à méditer (31). Pensé comme enseignement intermédiaire

30 - Dont on remarquera qu'il suit d'un mois la loi d'orientation créant les IUFM et précède de deux le rapport Bancel sur la formation des enseignants.

31 - De Vatimesnil, par l'intermédiaire de l'Ordonnance du 26-3-1829, envisage « de joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières ». Dans son Rapport au Roi (16-7-1833), Guizot propose, pour les communes de plus de 6000 habitants, particulièrement « dans des villes

entre le primaire et le secondaire classique, cet enseignement spécial « représente » déjà aux yeux de Ferry (qui institue un spécial élémentaire à l'image du classique élémentaire – le petit lycée) « non seulement l'instruction technique mais la culture littéraire de ces classes agricoles, commerçantes, industrielles qui sont la démocratie ascendante » (*Discours à la Chambre*, 9-7-1881). Il se fondera, par un processus d'élévation/phagocytation, dans l'enseignement secondaire en 1890 sous le nom d'enseignement moderne, perdant son caractère professionnel, de même que l'École normale de Cluny, sa « maison-mère » (modeste équivalent de l'ENS Ulm), sera réduite au statut d'école de contremaîtres dépendant des Arts et métiers. Cette évolution s'accompagnera de maintes réserves (32), d'autant qu'elle ne dissoudra pas les préjugés : « Ouvriers et bourgeois, ruraux et citadins pensent de même sur les mérites comparés des humanités anciennes et modernes, et préfèrent d'autant plus les premières qu'ils les ont moins pratiqués eux-mêmes », écrira E. Zevort dans un éditorial de la *Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur* (1-12-1890). On accordera toutefois à Ferry et ses successeurs le souci qu'ils eurent de relancer alors l'enseignement primaire supérieur et de jeter les bases d'un enseignement technique proprement dit (Écoles nationales professionnelles ; Écoles pratiques de commerce et d'industrie) – en se demandant s'il en va de même aujourd'hui.

Conclusion

Tout porte à croire que les Écoles normales nationales d'apprentissage, nées au mitan du XX^e siècle dans l'élan de la Libération, constituent, en grande part, un monde aujourd'hui englouti (33) ; Pour autant, cinquante ans après les espérances formulées par le plan Langevin-Wallon, les problèmes soulevés lors de leur création demeurent, tout particulièrement ceux de l'enseignement professionnel, de sa place dans le système éducatif, du lien social lui-même dans un cadre national et international. Il serait parfaitement illusoire de les oublier ou de les juger obsolètes à l'occasion de quelque rhétorique sur la modernité, la post-modernité, le III^e millénaire, etc. Le « concret », si cher aux enseignants du Technique, demeure et accroche, sous la forme du réel, ordinaire et banal. Si le mot « crépuscule » évoque en français le

156

populeuses », la création d'une EPS, qui « doit poser les bases de l'instruction dite intermédiaire ». Selon J. Simon, cet enseignement primaire supérieur, dû en fait à son maître V. Cousin « pour faire des contremaîtres, des comptables, des petits patrons », sera repris par V. Duruy en 1863 sous le nom d'enseignement spécial.

32 - Cf. l'article « École normale de Cluny » de H. Marion dans *La Grande Encyclopédie* (1885-1902).

33 - Cf. C. Lamming, « Réflexions sur la disparition des ENNA », *L'Enseignement technique*, revue de l'AFDET, n° 171, 1996, pp. 40-43.

matin et le soir, nous choisirons *in fine* de poser, dans un parti pris d'optimisme, une double question, éminemment civique nous semble-t-il : que reste-t-il des ENNA et de leur esprit dans la formation des maîtres contemporaine ? Que peut-il en rester ?

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- AGULHON C. (1994). – *L'enseignement professionnel*, Éd. de l'Atelier.
- BONNET B. (1994). – *La Formation professionnelle des Adultes. Une institution et ses agents. 1934-1994*, thèse en sociologie (sous la dir. de L. Tanguy), Paris X, 461 p.
- COUSINET R. (dir) (1950). – *Leçons de pédagogie*, Paris, PUF, 242 p.
- Éducation et formation (MEN) (1996). – « Formation et enseignement technologique », n° 45.
- Enseignement technique (L'), AFDET (1987). – « L'enseignement technique a cent ans. 1887-1987 », n° 138.
- LÉON A. (1957). – *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Paris, PUF.
- LÉON A. (1965). – *Formation générale et apprentissage du métier*, Paris, PUF.
- MATRAY F. (1952). – *Pédagogie de l'enseignement technique*, Paris, PUF.
- MAZIÈRES M. (1988). – *Référentiel de formation des professeurs des lycées professionnels. Discipline : psychopédagogie*, Toulouse, ENNA, 42 p.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette.
- PIERROT-LACROSSE H. (1979). – *Évolution de l'Enseignement technique court (des CA aux LEP) et du corps de ses maîtres d'atelier de 1944 à nos jours*, thèse de 3^e cycle (sous la dir. de A. Léon), Paris V.
- POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- ROBERT A. (1993). – *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Paris, Nathan.
- ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.
- TANGUY L. (1991). – *L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.
- TERRAL H. (1996). – « La construction d'un professorat intermédiaire nouveau : l'ENNA féminine de Toulouse, une institution pionnière », in Pelpel P. et Tacaille D. (dir.), *Les ENNA (1945-1991)*, Journées d'études sur le cinquantenaire des ENNA (INRP/IUFM Créteil/LIREST-ENS Cachan), Publications de l'IUFM de Créteil, CST de Saint-Denis, pp. 12-28.
- TERRAL H. (1997). – *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF.
- TERRAL H. (1998). – *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan.
- TROGER V. (1990). – *Histoire des Centres d'apprentissage. 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation et de la formation des ouvriers*, thèse en histoire, Paris IV.



LECTURES

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE Anne (2002). – *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 304 p.

La recherche dont cet ouvrage rend compte « s'inscrit dans le projet d'une sociologie compréhensive qui donne toute sa place aux épreuves subjectives des acteurs, dans la mesure où elle les socialise et les lit en articulation avec les évolutions institutionnelles et macro-sociales » (p. 12). Par conséquent, le mouvement de l'analyse adopté par l'auteur dans un premier temps part du contexte institutionnel et social, et des injonctions normatives liées aux politiques du système éducatif français, contexte et injonctions saisis comme des contraintes et des opportunités externes du travail enseignant, et il rejoint dans un second temps les pratiques existantes des enseignants du second degré. Manières de gérer le contexte et de s'appropriier les injonctions, les pratiques enseignantes donnent lieu à des arrangements quotidiens, à des épreuves, subjectives mais socialement construites, et à des stratégies pour en triompher ou pour les contourner. Cet ensemble de pratiques, qui constitue le travail enseignant, est décomposé en quatre grandes catégories de tâches : la préparation du cours, la prestation du cours lui-même, les évaluations et l'orientation des élèves, et le travail dans l'établissement. Dans un troisième temps, le mouvement de l'analyse aboutit à une recomposition des diverses dimensions du travail enseignant en fonction de deux lieux de pratique ou de deux catégories d'établissement, les établissements dits « difficiles » et ceux réputés plus « faciles ».

Au plan méthodologique, la recherche s'appuie sur une relecture de données quantitatives, la plupart d'entre elles ayant été produites par la DEP ; ces données décrivent en les chiffrant les contours morphologiques du corps enseignant et du travail effectué dans le second degré français. La recherche a aussi et surtout comparté une quarantaine d'entrevues semi-dirigées – 20 auprès d'enseignants de collège, et 20 auprès de professeurs de lycée ; 22 hommes et 18 femmes, de divers champs disciplinaires et de différents types d'établissements – ainsi que des entretiens de groupes.

Le livre utilise abondamment ce corpus d'entrevues, analysé en fonction de thèmes et de sous-thèmes. L'auteur dit aussi avoir tenu compte de sa propre activité d'enseignante de collège et de lycée (d'une durée de 15 ans), ainsi que son activité plus récente de conseil et de formation.

Résumons brièvement chacun des trois temps de l'analyse.

Premièrement, l'analyse du contexte. Celle-ci procède en deux parties: d'abord l'analyse de deux discours, celui sur la crise de l'école et du métier d'enseignant, et celui sur la professionnalisation de l'enseignement; elle est complétée par la référence à deux grandes tendances évolutives: l'élargissement du travail enseignant et la rationalisation de ce travail. Les éléments du discours sur la crise du métier que retient A. Barrère sont les suivants: la plus grande fragilité des situations d'enseignement, liée à la massification de l'enseignement secondaire et à la confrontation des enseignants à des élèves issus des milieux populaires, la dégradation du niveau des élèves, la fragilité du sens attribuée aux études par les nouveaux publics scolaires, la précarisation de l'intérêt pour les savoirs scolaires, l'instrumentalisation du rapport au savoir, et enfin, l'indiscipline, l'insolence, l'irrespect, voire la violence verbale et physique. Même si elle ne partage pas ce discours qui lie étroitement crise du métier et nouveaux publics scolaires: « l'image d'un monde scolaire paisible perturbé par la massification ne résiste pas à l'analyse », écrit-elle (p. 24), et même si à ses yeux, il importe plutôt de prendre acte de ce que la société française rejette l'autoritarisme d'antan et reconnaît l'adolescence et les adolescents comme des sujets, elle souligne néanmoins que « dans la mesure où les enseignants l'adoptent, cet ensemble de représentations importe au plus haut point à notre étude et devra être articulé avec l'ensemble du vécu professionnel enseignant » (p. 26). Si le discours de la crise souligne les raisons pour lesquelles les enseignants « ne peuvent plus faire leur travail » (p. 31), le second discours, celui sur la professionnalisation de l'enseignement, tente de son côté, de dire comment ils devraient le faire. Il s'appuie pour l'essentiel sur quatre idées: l'enseignant ne peut plus être qu'un spécialiste de la discipline; s'impose une meilleure adaptation des prestations d'enseignement aux élèves, pris individuellement lorsque cela s'avère nécessaire; doivent aussi se développer la diffusion d'une culture d'évaluation de l'enseignement et de ses effets, et une plus grande autonomie des enseignants. Selon l'auteur, ce second discours se heurte à l'impossibilité de véritablement mesurer avec précision l'efficacité enseignante et donc de dégager un modèle « indiscutable » du bon enseignant. Il y a donc des limites à la professionnalisation de l'enseignement, qu'exprime le sous-titre du livre « routines incertaines ».

Ces deux discours symétriques, l'auteur les met en relation avec deux grandes tendances de l'évolution du travail enseignant qu'elle dégage: 1) l'élargissement du travail enseignant, recouvrant à la fois la complexification de tâches habituelles par

l'obligation de prévoir un cadre de travail pour les élèves en classe, celle de construire régulièrement leur motivation, de négocier l'ordre scolaire, d'accepter une plus grande personnalisation de l'autorité, et aussi l'émergence de nouvelles tâches, liées à l'orientation des élèves et au travail dans l'établissement. ; 2) la rationalisation du travail enseignant, qui se manifeste dans la mise en forme institutionnelle des contenus d'enseignement (programmes par objectifs ou par compétences), une relation pédagogique et une gestion de classe plus formalisées grâce aux apports des technologies de la relation, de la communication, de la gestion du stress et des conflits, et une approche évaluative, dite formative, intégrant apprentissage et évaluation.

Selon l'auteur, ces tendances, et les injonctions normatives qui les partent, sont loin d'avoir engendré dans le second degré un nouveau métier. L'élargissement des tâches se heurte à des faiblesses institutionnelles et la rationalisation de l'enseignement rencontre un certain nombre de limites qui tiennent précisément à la teneur même du travail des enseignants. De telle sorte qu'entre bureaucratie et profession, survivent plusieurs dimensions artisanales du métier d'enseignant. C'est là une des idées centrales du livre que le second temps de l'analyse – portant sur les quatre dimensions du travail enseignant – va chercher à documenter à travers les entretiens individuelles et les entretiens de groupe.

En effet, cette dimension artisanale est tout à fait présente dans le chapitre consacré à la préparation des cours et notamment dans les pages consacrées au travail de compilation et de rédaction de synthèse de contenus de divers manuels, de fabrication de documents et de recherche « du » document perçu comme pouvant motiver les élèves. L'auteur analyse aussi avec beaucoup d'intelligence et de finesse le rapport des enseignants aux programmes ministériels, ce qu'elle nomme une attitude de « respect mesuré, mais d'application variable », et donc l'autonomie relative que se donnent les enseignants par rapport aux programmes, par ailleurs à peu près unanimement perçus comme trop lourds. Il faut aussi comprendre, nous rappelle l'auteur, que les programmes incarnent la norme nationale et le niveau requis, celui des élèves, comme celui des professeurs.

La préparation des cours apparaît comme un travail incertain, anticipant sur ce qui pourrait se passer en classe ; dès lors, il n'est pas surprenant d'apprendre que dans certains contextes, notamment dans les classes dites difficiles, l'enseignant prépare plusieurs plans de cours, au cas où... Cette activité de préparation de cours comporte une épreuve subjective des plus centrales, celle de devoir faire le deuil de la discipline. Cette épreuve est vécue différemment selon les enseignants, mais peu y échappent. L'auteur identifie trois stratégies : accepter l'inévitable et accomplir le deuil, le refuser ou adopter une stratégie mitoyenne, de compromis entre l'acceptation et le refus. Cette dernière stratégie serait majoritairement au sein du groupe

d'enseignants interrogés. Ce deuil de la discipline ne « profite » pas à la pédagogie et au développement d'une culture pédagogique commune aux enseignants du second degré. La littérature pédagogique est méconnue et jugée très négativement. L'auteur propose ici une distinction importante : le deuil de la discipline amène les enseignants à reconnaître que le travail de préparation de cours est un travail de mise en forme pédagogique, bien davantage qu'un travail intellectuel de haut niveau ; mais cette reconnaissance « pratique » ne se transpose pas au plan de la culture professionnelle commune, encore largement « allergique » à tout discours pédagogique. En somme, l'enseignant reconnaît faire un travail de pédagogie, mais ne se réclame pas de la pédagogie en tant que discours sur ce travail.

Dans son chapitre consacré à la prestation de l'enseignement, l'auteur montre combien, au cours des dernières décennies, cette dimension du travail enseignant s'est autonomisée par rapport aux autres dimensions : en effet, au-delà de la préparation du cours, il importe de construire des modalités de participation des élèves au cours, stabiliser un ordre scolaire acceptable et avoir de bonnes relations avec les élèves ; par ailleurs, un cours réussi est un cours qui se passe bien et si possible qui fait « pétiller quelques yeux », le lien avec les apprentissages n'étant par ailleurs pas assuré, comme la correction des copies d'élèves le révèle trop souvent aux enseignants interrogés. Aussi, les aspects relationnels du métier dicteront ou à tout le moins coloreront nombre de choix pédagogiques.

Variable suivant les milieux, la tâche de stabilisation d'un ordre scolaire s'avère accaparante et répétitive, toujours à recommencer. Une tâche de flic, un « sale boulot » auquel répugne la plupart des enseignants et qu'ils aimeraient bien céder à d'autres intervenants, dans une division du travail qui leur permettrait de se consacrer aux tâches plus nobles d'instruction et d'éducation. Cette tâche de flic se complique dans la nécessité de construire une échelle de sanctions et surtout de l'appliquer d'une manière cohérente et équitable. Il importe aussi au plus haut point que cette cohérence et cette équité soient reconnues par les élèves eux-mêmes. L'exercice de l'autorité en classe – une autorité de compromis, et non pas une autorité statutaire – est dans le cadre institutionnel actuel, plus personnalisé qu'autrefois ; le charisme personnel est ici encore un atout important. Malgré tout, rien n'est acquis et l'incertitude règne :

« Matériellement répétitives, les tâches d'autorité, parce qu'elles nécessitent un fort investissement personnel sont des tâches à haut degré d'incertitude. Peu d'enseignants ont aujourd'hui un sentiment d'immunité total en matière de désordre scolaire. Pour la plupart d'entre eux, l'autorité est un véritable rocher de Sisyphe, que l'on doit remonter en haut de la colline, quels que soient son humeur, son état, sa fatigue. Obligatoire car conditionnant, et la relation avec les élèves et la transmission pédagogique, et donc pouvant ruiner potentiellement le centre du métier porteur de sens et de satisfaction. Absurde porce que préalable et peu légitime en tant

qu'activité autonome, elle finit par être pourtant une image globale minimale renvoyée à l'enseignant de ses compétences professionnelles. Impitoyable parce qu'inéluçable, elle différencie profondément les situations d'enseignement, les établissements et les classes. Mais aussi les enseignants eux-mêmes, inégaux devant ses aléas et ses blessures. » (pp. 126-127)

Dans cet espace relationnel et cette gestion de la classe, le cours dialogué apparaît comme la forme dominante d'enseignement : celui-ci témoigne du discrédit officiel du cours magistral traditionnel et répond modestement à la difficile injonction de mise en activité des élèves. Cette généralisation du cours dialogué donne à voir que la réalité du « terrain » est plus nuancée que certains discours ne le laissent voir : en ce sens, les enseignants du secondaire ne sont pas incapables d'adaptations et de nouveautés ; par ailleurs, ils n'ont pas opéré une mutation ou une révolution pédagogique, comme certains les enjoinçaient de le faire.

Faire cours aujourd'hui n'est pas de tout repos : des hauts et des bas existent, que l'auteur analyse sous l'entête « cyclothymie de la relation » ; des risques de blessures, de sur-investissement et d'affects trop forts sont fréquemment mentionnés dans les entrevues.

L'évaluation des élèves est, selon l'auteur, transformée par trois tendances : une augmentation des contrôles et des interrogations qui scandent le quotidien scolaire ; la pénétration de l'idée que l'évaluation est intimement liée à l'apprentissage et ne peut se réduire à un bilan ; le fait qu'elle devienne au travers de l'orientation, un pré-classement des élèves en fonction de leur éventuel parcours scolaire et professionnel.

Objectivement rébarbative, l'évaluation apparaît aux enseignants interrogés comme un mal nécessaire, une menace pour la relation pédagogique et un rite malheureux dont tous sont prisonniers. Si personne ne conteste une certaine efficacité à la pression évaluative, l'évaluation n'en est pas moins source de démotivation et de conflits avec les élèves. Elle est aussi chez plusieurs enseignants, source d'incertitude : en effet, les enseignants « dubitatifs » ou « relativistes », majoritaires, ont tendance à douter de leur compétence à évaluer et à noter avec justesse, à trouver le ou les repères appropriés. Ils sont aussi tiraillés entre leur rôle d'entraîneur et leur rôle d'arbitre et trouvent difficilement le bon équilibre entre donner l'heure juste à un élève sur ses acquisitions et ses compétences et soutenir sa motivation et son intérêt à travailler. À cet égard, ils ont le sentiment de résoudre ce dilemme en se comportant de manière pas toujours « réglo » (annotations contre la note, l'évaluation différenciée et critériée).

Quant à la participation des enseignants à l'orientation des élèves, l'image qui se dégage de l'analyse d'A. Barrère est que les enseignants vivent, dans ce contexte,

un choc important, celui de l'artisan soucieux de ses élèves pris un à un et dans leur cheminement inachevé mais ouvert sur des possibles, un artisan confronté à une organisation de masse, gérant des flux d'élèves d'une manière bureaucratique et impersonnelle. On a le sentiment que les enseignants souhaiteraient ne pas être compromis par cette tâche qu'ils ne perçoivent pas comme étant réalisée dans le respect et l'intérêt de tous les élèves.

La quatrième dimension du travail enseignant concerne le travail dans l'établissement. On ne sera pas surpris d'apprendre que l'établissement apparaît comme un milieu hiérarchique particulier, à la fois flou et contraignant, une sorte de « bureaucratie professionnelle atrophiée » et que les injonctions au travail en équipe et en projet sont inégalement suivies et au total, de peu d'efficacité. Les relations avec la direction sont marquées au coin du soupçon, et le travail collectif et les projets ne font pas encore partie du quotidien enseignant ; ce sont des initiatives individuelles qui vivent un moment fort et parfois euphorisant, pour ensuite s'éteindre avec l'usure du temps.

Par ailleurs, on lira attentivement les pages consacrées aux relations entre enseignants, marquées par l'importance de la réputation de chacun, des affinités personnelles et du regard critique des uns sur les autres. Les enseignants se classent les uns les autres sur un axe informel autorité-chahut, ils rejettent le collègue méprisant les élèves, mais ces réflexions appartiennent à l'espace privé : le collège et le lycée apparaissent comme des espaces sociaux divisés, fractionnés et concurrentiels, mais sans véritables débats et conflits ouverts, chacun tentant de s'en tirer mieux que les autres. Ces pages sur les relations entre enseignants me sont apparues dures et ma foi, désolantes dans leur vérité.

D'une certaine manière, l'analyse comparée du travail enseignant en milieu difficile et en milieu facile s'avère plus réjouissante et plutôt sympathique aux enseignants d'établissements difficiles. Le lecteur sent l'immense respect que porte l'auteur à ces derniers, respect qui n'engendre pas cependant une lecture complaisante de leur vécu. En effet, selon l'auteur et suivant les entrevues et les entretiens de groupe, ces enseignants ont développé au fil des ans des compétences relationnelles qui non seulement leur permettent de survivre (les « *coping stratégies* » de Woods), mais aussi et surtout de faire œuvre éducative utile. Ces compétences touchent à la gestion de la distance (sociale, culturelle et générationnelle) entre les enseignants et leurs élèves ; au tact et à la gestion du stigmate de l'échec scolaire ; au jeu avec le rôle d'enseignant et d'adulte ou le « bon usage de soi » ; et l'humour qui désamorce et récupère des situations potentiellement dangereuses. Pour ces enseignants d'établissements difficiles, l'évolution du métier n'est pas vécue comme une déqualification, mais plutôt comme un élargissement de la mission, celle-ci étant saisie dans ses dimensions éducatives et sociales. Dans ce chapitre, les pages consacrées aux inci-

dents à la porte de la classe (pp. 247-251) retiennent l'attention, symbolisant les brèches d'une institution scolaire affaiblie et le travail, à longueur de journée, des enseignants pour colmater et cimenter ces brèches.

En conclusion, l'auteur effectue un retour sur les deux grandes tendances d'évolution du métier identifiées en début de parcours : l'élargissement du travail enseignant et la rationalisation du travail enseignant. À propos de la première tendance, l'auteur s'interroge sur le risque d'intensification du travail enseignant, chacune de ses dimensions se complexifiant et les rapports entre elles s'avérant plus difficiles à intégrer dans un ensemble unifié ou simplement cohérent. Cette intégration ne semble pas, aux dires des enseignants, pouvoir se réaliser grâce à l'apport d'une pédagogie théorique : pour l'avenir immédiat, il revient donc à chaque enseignant, en fonction de son itinéraire et selon le contexte de son travail, de gérer cette intensification du travail. Par ailleurs, l'émergence de nouvelles tâches, notamment de celles reliées au fonctionnement collectif et à l'établissement, apparaît freinée par les structures en place et par des fonctionnements très divers. Enfin, en ce qui a trait à la rationalisation du travail enseignant, l'auteur conclut en situant les enseignants entre deux modèles : celui de la bureaucratie et celui de l'artisanat :

« Les enseignants apparaissent donc tout à la fois comme des concepteurs sous surveillance d'un côté, exécutants sur-responsabilisés de l'autre, entre bureaucratie et artisanat, et s'appuyant sur des compétences expertes encore incertaines ou peu reconnues. Ces défauts de jointure, cet ensemble chaotique de postures reflètent les diversités de situations réelles des enseignants, qui en privilégient toujours une forme. » (p. 291)

Ce livre, rédigé d'une plume alerte, claire et précise, par une sociologue qui manifestement connaît intimement ce dont elle parle, témoigne de beaucoup d'empathie pour la situation des enseignants du secondaire, tout en étant sans complaisance. Il est ni pessimiste, ni optimiste sur l'évolution du travail enseignant. Il cherche à comprendre de l'intérieur l'activité et l'expérience vécue par les enseignants de collège et de lycée français. Fruit d'une démarche compréhensive, l'analyse du corpus d'entretiens dans le cadre proposé au départ – discours sur la crise du métier et sur la professionnalisation, tendances à l'élargissement et à la rationalisation du travail – tient ses promesses et enrichit notre connaissance de l'activité et de l'expérience d'enseignant du secondaire français.

L'image qui domine tout au long du livre est celle d'un enseignant seul, confronté aux difficultés d'un travail prescrit élargi, difficile à tenir dans le quotidien des interactions avec les élèves des diverses couches sociales maintenant scolarisés de plus en plus longtemps. Si l'institution est présente, essentiellement sous la forme des exigences des programmes, de la norme disciplinaire et du niveau qu'il imparte de ne pas perdre de vue (le sien propre comme celui des élèves), les relais organisation-

nels sont peu présents dans l'étude d'A. Barrère : ni les chefs d'établissement, ni les inspecteurs, ni les autres catégories de personnel ne semblent véritablement compter ou faire une différence dans la vie des enseignants et dans leur expérience du métier.

Ce livre intéressera quiconque se préoccupe de la relation entre le travail prescrit et le travail réellement accompli par les enseignants, et à son évolution. En formation continue, il peut être un bon outil de réflexivité sur sa pratique. Car, les enseignants qui le liront y retrouveront très certainement des éléments de leur propre expérience ; ils pourront dès lors prendre une certaine distance par rapport au travail que l'institution prescrit et en se centrant sur le travail réellement accompli, s'autoriser à explorer des voies personnelles d'une plus grande maîtrise pédagogique.

Claude LESSARD
Université de Montréal

PEYRONIE Henri (2000). – *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 189 p.

Cas rare, voici un ouvrage issu non d'une thèse, comme il est fréquent, mais d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Comme l'explique très bien l'auteur dans son avant-propos, la publication de ce genre d'écrit universitaire se heurte à un double obstacle. D'abord il s'agit d'une note de synthèse renvoyant à des travaux fournis au jury d'habilitation, mais plus difficilement accessibles pour le lecteur. Ensuite, parce que ce genre d'écrits est encore peu connu en dehors du milieu universitaire et même à l'intérieur, peu étudié dans ces formes, en absence de dépôt obligatoire dans la bibliothèque de l'université de soutenance, contrairement aux thèses. On peut être reconnaissant à Michel Bernard de les avoir rendus un peu plus visibles en ouvrant chez L'Harmattan une collection « thèses et travaux universitaires » qui leur est en partie consacrée. Bien que défini une première fois en 1984, re-précisé en 1998, cet exercice universitaire aux réalisations peu visibles donne lieu à des interprétations variables, faisant de chaque candidat l'acteur d'un processus instituant encore en cours.

Il faut savoir gré à l'auteur de nous proposer ici une interprétation large qui, malgré le respect apparent au genre qu'affiche le sous-titre : « Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation », évoque et met même en annexe des écrits autres que de recherche, car ils sont constitutifs d'un cheminement plus large où s'est affinée une sensibilité, construit des valeurs et pris racines des problèmes qui ont été plus tard pasés selon la démarche plus logique et abstraite, mais aussi plus aride et moins incarnée de la recherche.

À vrai dire, selon les règles du genre, l'auteur ne manque pas dans une première partie consacrée à l'affinement de sa sensibilité et à ses premières orientations professionnelles, d'esquisser de manière réflexive plusieurs fonctions de l'écriture privée, orientée non par la recherche, mais par le décryptage pour soi des étrangetés de son quotidien et du flux instable de ses humeurs. Certains journaux de voyage ou carnets intimes servent ainsi d'outils de familiarisation et de maîtrise dans un univers mal connu, qui peut être aussi bien à l'étranger qu'en soi-même. D'autres servent à la transformation réflexive de soi au contact de l'altérité ; d'autres encore, d'exutoire à une émotion forte ou de lieu d'élaboration et de fixation pour des sensations plus fines apparues devant tel ou tel paysage et que l'on voudra retrouver lorsqu'on en sera éloigné. Bref, est ainsi esquissée une analyse phénoménologique des écrits personnels dont on espère qu'elle sera développée ailleurs. Cette partie s'achève sur l'évocation des situations professionnelles qui ont amené l'auteur à entreprendre des études de sciences de l'éducation et à trouver ses premiers objets de recherche.

La deuxième partie est consacrée à l'évocation des recherches accomplies ou en projet, selon un parcours à la fois thématique et chronologique. Un assez long chapitre analyse les effets sociaux des pédagogies nouvelles et plus particulièrement de la pédagogie Freinet, son histoire et sa nature, les orientations de ceux qui y entrent selon les époques et leurs méthodes de travail. Un autre chapitre est consacré aux rapports entre l'école et le travail, notamment à partir de l'expérience en usine de l'auteur. Un avant dernier chapitre récapitule les travaux plus récents, la thèse notamment, sur les éléments de rupture et de continuité dans l'identité des instituteurs vus à travers la formation, la socialisation et le rapport au métier, le dernier étant consacré aux travaux futurs.

Dans cette relativement longue histoire de vie intellectuelle où sont non seulement reprises les réalisations de recherche, mais aussi évoquées les racines, décrites les hésitations des premiers pas professionnels, où est analysé le difficile passage de la posture d'acteur engagé à celui de chercheur distancié sinon désengagé, où est dite la difficulté à travailler de manière neutre avec des acteurs avec lesquels il noue des liens d'amitiés, on sent une grande honnêteté, ainsi qu'une parfaite modestie dans la citation plus fréquente des auteurs qui ont pu l'inspirer que ses propres écrits pourtant en cause. Certes, la note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches peut inciter à reconstruire les hasards d'une vie sous la forme sinon de nécessité, du moins de continuité épistémologique. Dans cet exercice ici respecté et pourtant contraire, semble sourdre par moment le flux léger de la vie qui va en nous, insouciant du poids des rives sociales qui la canalisent, sourde au vain projet d'expliquer son cours à l'aide de discours, mais libre, libre de sentir plutôt que de raisonner, de s'émerveiller ou de s'indigner plutôt que d'observer, de s'impliquer plutôt que de se réserver, bref de vivre l'instant présent dans ses mille passibles, qui ne sont pas tous épistémiques.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

RAYOU Patrick (2002). – *La « dissert de philo »*. Sociologie d'une épreuve scolaire, Rennes, PUR, 272 p.

Dans la recherche dont cet ouvrage rend compte, P. Rayou a pris le parti de regarder les copies de philosophie « comme des constructions sociales en même tant qu'intellectuelles ». Pour construire ce double regard, il était nécessaire d'entreprendre une démarche nouvelle. En tant qu'ancien enseignant de philosophie, il lui fallait donner aux « impuretés » qui émaillent ces copies un autre statut que celui « de scories imputables aux insuffisances des élèves », il lui fallait échapper aux réactions d'agacement, de lassitude que suscitent fréquemment la lecture et la correction de ces écrits. En tant que sociologue, il lui fallait prendre ses distances par rapport à des travaux théoriques antérieurs.

En effet, si les écrits des élèves et des étudiants ont donné lieu à certains nombres d'études, celles-ci ont souvent été caractérisées par la mise en œuvre de stratégies d'évitement : les copies et leur contenu se trouvaient mis entre parenthèse et c'étaient les pratiques de notations qui étaient au centre du questionnement. On peut penser à la docimologie qui, dans une perspective technique, s'intéresse, notamment, au nombre de correcteurs nécessaire pour qu'une même copie se voit attribuer, une seconde fois, une note identique. On peut penser aussi aux textes de P. Bourdieu sur les catégories de l'entendement professoral (avec M. de Saint-Martin, 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, pp. 68-87 et en 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Ed. de Minuit). Sant là mis directement en relation : l'origine sociale des élèves, leurs notes et les adjectifs qualifiant leurs écrits. Ainsi P. Bourdieu parvient à un déchiffrement des significations sociales « de cette étrange machine cognitive qui opère toute une série d'opérations de connaissance et d'évaluation tendant objectivement à établir une correspondance étroite entre le classement d'entrée et le classement de sortie sans que ne soit jamais *connus ni reconnus officiellement* les principes ou les critères proprement sociaux du classement » (1989, p. 56).

Considérer les copies d'élèves, alternativement, comme ces *curiosa* exotiques dont on peut tirer à l'occasion quelques perles pour constituer un bêtisier ou comme « des productions qui ne sont rien de plus que ce que produit et demande l'institution scolaire » (1975, p. 77) ne laisse aucune place à l'étude des manières de faire qui les ont rendues possibles.

Patrick Rayou prend en compte les éléments de cette tradition mais les intègre dans des développements méthodologiques originaux, composant ainsi un itinéraire riche et complexe.

Partant de la situation paradoxale de la philosophie, discipline bien reçue alors même que ses résultats au baccalauréat sont médiocres, il retrace les conditions historiques et sociales de l'émergence de la dissertation de philosophie construite en vue de permettre « de sceller deux universels, celui de la citoyenneté et celui de la raison » (p. 16). Il souligne aussi combien l'élargissement du public lycéen, les modalités contemporaines de la socialité juvénile dont la « réticence » constitue une des composantes dominantes de l'existence intellectuelle rendent difficiles le type d'engagement que suppose cet enseignement.

Ces éléments préalables étant posés, il se situe délibérément au cœur de la complexité, là où s'entrecroisent les manières de faire des élèves et les manières de noter des enseignants. Pour cela, il met en œuvre plusieurs approches. Tout d'abord, il présente et analyse une copie de STT, dite copie n° 4, montrant tout à la fois que l'on reconnaît bien là un écrit philosophique mais que l'on ne sait quel est le problème traité. Le sujet est « dépecé en morceaux » (p. 48) et c'est une série de résonances qui s'enchaînent sans qu'il y ait raisonnement. Le travail donné à voir sur cette copie distingue éléments d'analyse conceptuel, éléments du cours et références à des auteurs, il permet ainsi d'accéder à des manières de faire récurrentes tant dans l'usage de ces différentes sources que dans les stratégies d'énonciation.

Ce travail minutieux, de style monographique, sert de socle méthodologique pour des investigations plus larges et diversifiées : le recueil et l'analyse d'un corpus de 85 copies (bac série L) ; la reprise de la copie n° 4 et sa soumission au jugement de jurys d'élèves de différentes terminales et d'enseignants de philosophie, puis de nouveau la reprise de 5 copies du bac soumises à 50 élèves de série L de différents établissements ; des entretiens avec 32 élèves de terminales ; enfin, la passation d'un questionnaire (construit à partir des entretiens) par presque 1 000 élèves. P. Rayou, soucieux de précision mais aussi d'ouvertures généralisatrices solides, avait déjà entraîné son lecteur dans ce travail de va et vient entre approche qualitative intensive et approche quantitative dans son ouvrage *La grande école* (1999, Paris, PUF).

169

Autant dire qu'il est difficile de résumer ce travail foisonnant même si l'exposition organise pour le lecteur un cheminement clair, toujours illustré d'exemples qui donnent consistance aux développements présentés. C'est pourquoi, avant de terminer la présentation de cet ouvrage, je voudrais retenir et mettre en évidence quatre points concernant les manières de faire des élèves, le travail d'évaluation des enseignants et les aspects consensuels de l'enseignement de la philosophie.

Comment parvenir à rédiger une dissertation de philosophie ? Autour de trois pôles : l'énonciation, la mise en œuvre de ressources, le but poursuivi, P. Rayou dégage des ensembles de pratiques tacites et récurrentes. Et il remarque au cœur de cette sorte de vulgate lycéenne implicite : « Les élèves [...] au lieu de se dédoubler par rapport

à eux-mêmes grâce à l'effet de miroir de l'écrit, s'instituent en fait spectateurs d'un monde très conventionnel, fait de références largement convenues et de mises en forme banalisées par l'usage scolaire » (p. 74).

Autres acteurs, les enseignants de philosophie se trouvent aussi en butte « à d'importantes difficultés car « les nouveaux publics » ne sont pas spontanément en phase avec une forme scolaire élaborée très anciennement et pour des élèves différents de ce qu'ils sont aujourd'hui. Ils sont alors obligés d'entrer dans des pratiques de transaction destinées à faire tenir ensemble des attentes intellectuelles élevées et l'accueil d'élèves que leur trajectoire [...] n'a pas forcément prédisposés à les valider » (p. 212).

Malgré ce que P. Rayou nomme les « impuretés », les « failles », il souligne que les élèves jouent le jeu. Cela est particulièrement manifeste dans l'analyse de l'exercice de notations croisées d'élèves et d'enseignants. En effet celui-ci « semble permettre de conclure au caractère partagé des critères de notations. Les élèves classent en effet très généralement les copies selon des niveaux semblables à ceux que définissent les enseignants. Ils semblent aussi admettre, en fonction de la place qu'ils estiment occuper dans l'éventail des filières et séries, des correctifs de justice qui témoignent d'une appréciation commune (aux adultes et aux jeunes) de ce qu'il est possible d'exiger d'eux comme du maximum qu'ils peuvent atteindre » (p. 223).

Ce consensus se retrouve à un autre niveau. En effet, si l'on met à part la proportion non négligeable des élèves qui a probablement abandonné tout espoir de se réaliser dans le système scolaire, « ce sont surtout les enfants des catégories populaires qui acceptent de se laisser transformer par la philosophie, ceux des cadres qui y semblent le plus réticents et qui considèrent la discipline comme un moyen d'étoffer une réflexion qu'ils construisent par ailleurs » (p. 238).

Par la présentation de ces démarches plurielles et par la mise en perspective largement illustrée de leurs résultats, cet ouvrage sur la « dissert de philo » concerne, bien au delà des professeurs de philosophie ou des professeurs de lettres, les professeurs de lycée qui peuvent ainsi découvrir autrement les stratégies cognitives de leurs élèves, les pratiques de réticence des adolescents, les logiques sociales de jeunes qui accèdent désormais au lycée, sans oublier les logiques professionnelles des enseignants eux-mêmes.

Michèle GUIGUE
Université de Lille 3

ROBERT André D., TERRAL Hervé (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 168 p.

« C'est dire si le chantier des IUFM, que ce livre décrit si magistralement, n'est pas achevé. » annonce P. Meirieu dans la préface de l'ouvrage et nous ne pouvons qu'abonder dans ce sens : cet ouvrage clair et concis permet en effet de situer la naissance des IUFM et leur évolution depuis dix ans. Traversés par des tensions multiples, objets de critiques acerbes, les IUFM sont pourtant porteurs des transformations nécessaires à notre système éducatif et les auteurs nous permettent de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés, les choix qui se sont faits progressivement et ceux qui restent à faire, ainsi que les logiques qui ont présidé à des mises en formes locales. Nous ajouterons que cet ouvrage peut permettre à tous les formateurs d'IUFM, parfois englués dans de multiples difficultés et ayant l'impression de se perdre dans la complexité de l'Institution, de prendre une distance et, ainsi, être un outil d'intelligibilité de leur réalité quotidienne.

Dans une première partie les auteurs proposent une archéologie de la notion de formation commune pour tous les enseignants ; ils montrent comment partant, au début du siècle, de clivages entre les élèves et les enseignants, clivages rationalisés par une certaine idée du fonctionnement social, a émergé et s'est construite progressivement (mais lentement avec plusieurs tentatives infructueuses) l'idée de formation unifiée pour les enseignants.

Ils rappellent les grandes dates et surtout les rapports et les auteurs qui ont permis d'avancer dans cette élaboration qui a conduit aux IUFM : Jean Zay, en 1937, P. Langevin et H. Wallon en 1947 (« référence mythique »), le colloque d'Amiens en 1968, à l'instigation d'A. Prost, et le rapport de A. De Peretti en 1982. Dans cette partie les auteurs montrent bien l'imbrication étroite entre les politiques éducatives visant à unifier les filières d'enseignement et les questions de la formation des enseignants. Ils soulignent l'importance de différentes forces sociales, dont les syndicats bien entendu, et comment la forme scolaire est à la fois dépendante et constitutive des formes sociétales.

On voit également apparaître progressivement les objets des tensions qui traversent tout notre enseignement et la formation des enseignants : pédagogie et savoirs disciplinaires, bivalence, polyvalence ou non, filières uniques ou diversifiées, égalité des chances entre égalitarisme et élitisme républicain...

Dans la deuxième partie les auteurs rappellent les textes-cadres qui ont présidé à la mise en place des IUFM : le rapport du Recteur Bancel profile la nouvelle professionnalité requise pour les enseignants, puis les textes ministériels (arrêtés, décrets, de 1991 et 1992) donnent les conditions de recrutement. À travers les épreuves des

concours et l'organisation générale des formations pour les deux années d'IUFM « s'ébauche ainsi, une forme d'État: elle traduit une politique volontariste d'unification de la fonction enseignante dans le cadre d'une nouvelle "explosion" scolaire ».

Mais l'« esquisse de forme », donnée par l'État reste composite, tentant de tenir compte de toutes les contraintes qui pèsent sur la création de ces Instituts, qui vont être amenés à prendre le relais des différentes structures de formation existantes (ENI, CPR, agrégation, ENNA). C'est donc dans un mouvement à la fois de rupture et de conservatisme que vont se mettre en place les IUFM.

Les contraintes sont lourdes: division historique des corps enseignants, implantation de lieux de formation qui seront souvent les anciennes ENI, diversité des acteurs potentiels et ressources humaines aux profils multiples, questions des coûts...

« La construction des IUFM doit donc s'établir sur la base de compromis locaux ». Prenant la mise en place des formations générales et communes comme un analyseur de ce qui se passe à ce moment de leur création, les auteurs, reprenant la notion de L. Thévenot (1), montrent comment la formation va être « investie » selon différentes logiques, qui sont fonction de la position sociale des acteurs; logiques relationnelles, logiques stratégiques, logiques d'urgence, logiques de système, logiques de commande et/ou d'appel d'offres, vont s'enchevêtrer et donner des productions multifformes et « la formation commune va se trouver « investie », voire peut être pour certains « travestie » en autant de formes spécifiques ».

172

Dans une troisième partie les auteurs analysent comment les IUFM ont été reçus par l'opinion ou plutôt par quelques groupes sociaux ou médias qui vont en façonner une certaine image, puis comment en interne ils se sont construits et enfin comment les « palitiques » ont suivi, évalué ce que faisaient les IUFM. Nous voyons cette institution évoluer, prise entre différentes forces sociales, externes et internes, toutes en interaction.

Un rappel des attaques virulentes dont les IUFM furent l'objet montre bien la passion des débats: critiques connues autour de la perte des savoirs disciplinaires, du pédagogisme, voire du risque de « dogmatisme pédagogique ». Si l'outrecuidance de certains propos les discrédite d'eux-mêmes, il aurait sans doute été intéressant de s'interroger sur la résurgence de ces critiques, afin de mieux comprendre leur fondement et peut être leurs raisons d'être.

1 - Thévenot L., *Les investissements de formes*, séminaire de recherche de l'INSEE, septembre 1983.

Ce que les auteurs appellent la « critique interne » concerne moins des aspects critiques que la stabilisation progressive des textes fondateurs par des responsables d'IUFM, éclairée par les travaux de commission (CNO: Conseil national d'orientation en 1992), et prenant en compte le poids des différentes forces en présence et des difficultés premières.

Prenant l'épreuve professionnelle au concours des PLC et PLP, le dossier pour les PE et le mémoire professionnel de deuxième année comme analyseur des équilibres à trouver, ils soulignent les ambiguïtés et, finalement, les clivages profonds qui demeurent quant à la notion de « professionnalité »: est-ce que des compétences, des savoirs professionnels autres que des connaissances disciplinaires doivent être pris en compte dans le recrutement et dans la validation des professeurs ?

Enfin, en ce qui concerne la « critique externe », les auteurs retiennent des commissions d'expert, dirigées par des inspecteurs généraux comme D. Borne ou G. Laurent ou des universitaires comme A. Kaspi, les aspects essentiels et particulièrement pertinents pour comprendre les IUFM:

- Le fait, souligné par les IGEN, qu'il n'y ait pas eu de politique des ressources humaines, visant à identifier les compétences et les savoirs existants; cette non reconnaissance du travail existant a conduit, nous semble-t-il, à une amertume des formateurs qui se sont sentis niés dans leur identité et ont eu des difficultés à faire le deuil des structures anciennes.
- La question de la légitimité des savoirs « professionnels ». Si nous retrouvons les critiques « habituelles » sur le langage pédagogique ou les aspects non scientifiques des sciences de l'éducation; la question des compétences (et savoirs) nécessaires aux formateurs pour assurer les formations « professionnalisantes », ainsi que leur modalités de « transmission » ou d'apprentissage par les enseignants est posée. C'est par là même celle du statut des formateurs qui reste régulièrement posée, comme elle l'est encore dans la dernière réforme proposée par J. Lang.
- Enfin la place des enseignements professionnels dans cette restructuration générale reste un des maillons faibles de l'édifice.

Pourtant en 1993, « année de tous les dangers », avec l'arrivée de la droite au pouvoir et une volonté de supprimer les IUFM, ceux-ci ont déjà acquis une légitimité et une force qui les rend incontournables. Si de nouveaux « arrangements » sont faits entre différentes forces de pression, comme la suppression de l'épreuve professionnelle du CAPES, qui est remplacée par une épreuve sur dossier par exemple, le succès d'audience des IUFM (accroissement du nombre de candidats et réussites aux concours) et leur intérêt dans une logique gestionnaire de la formation des enseignants, amènent à reconduire les plans de formation: « Les rapports commandités sur les IUFM après 1993 attesteront une reconnaissance de la nouvelle institution ».

Enfin, dans la dernière partie, « le devenir et avenir des IUFM », les auteurs nous proposent une analyse de la situation jusqu'en 1998 à partir des données disponibles (enquête de la DEP au niveau national et résultats de travaux de recherches locales sur des IUFM, comme celui de Toulouse). Il est intéressant de noter l'évolution des publics, en nombre, mais aussi en caractéristiques sociologiques, comme l'augmentation du nombre de femmes ou un glissement vers des catégories sociales supérieures ; le niveau de recrutement augmente également ; la crise des recrutements est jugulée.

Mais dans les évolutions qui se profilent plusieurs faits sont à souligner : dans son travail de thèse sur l'IUFM de Toulouse, H. Terral (2), met en évidence que « deux pôles se dégagent avec force : l'ancrage dans l'exemplarité des maîtres de terrain (et) la focalisation disciplinaire ». La persistance d'un modèle traditionnel de formation fondé sur la transmission par les « vieux maîtres » reste une référence et une demande forte chez les futurs enseignants.

Par ailleurs, entre donner plus de savoirs disciplinaires aux enseignants du premier degré et donner plus de savoirs « pédagogiques » aux enseignants du second degré, il semblerait que la première proposition se soit davantage réalisée. Il y aurait donc une tendance à « une secondarisation du primaire ». Si on peut y voir effectivement un renforcement du modèle du secondaire, H. Terral note cependant également un intérêt croissant pour la psychologie et la psychosociologie.

De son côté, A. Bouvier (Directeur de l'IUFM de Lyon et Président de la Conférence des Directeurs d'IUFM), lors d'un entretien réalisé en 1999, rappelle bien comment au départ les IUFM ont été pensés en fonction des publics scolaires des années 90 et donc pourquoi les modèles de formation sont restés relativement « traditionnels » ; mais, malgré tout, les formations ont permis aux jeunes enseignants d'être « plus ouverts » « moins normalisés » et de s'adapter mieux aux différents contextes : « Au moins ont-ils favorisé les capacités adaptatives des formés pour rendre ceux-ci plus "tolérants" aux situations-problème. »

Pourtant, « fondamentalement, la question principale porte bien sur le lien entre professionnalisation et unification de la formation, entre « universitarisation » et « pédagogisation » : le lieu unique, inducteur de formation unique, peut-il ainsi trouver sa justification intellectuelle ? ».

Certes, plusieurs logiques sont en œuvre, et s'il est difficile de prévoir les évolutions, il est probable « qu'une telle tendance à l'unification des corps, néanmoins fort éloi-

2 - Terral H., *La construction de la professionnalité enseignante*, thèse de doctorat, sociologie, Toulouse II, J.-M. Berthelot (dir), 1996.

gnée de celle annoncée par les détracteurs des IUFM, ne contient pas dans le même mouvement une recomposition et une redéfinition des anciens métiers, ainsi que la reconnaissance obligée de leur spécificité ».

C'est donc sans doute vers des chemins nouveaux mais non prévus que se construit la professionnalité du monde enseignant de demain, mais le maintien de spécificités et leur gestion dans la formation restent problématiques

Cet ouvrage retrace donc les tensions fortes qui ont présidé à la création des IUFM et les évolutions qui se profilent. Entre données factuelles, données issues de recherches, données de « témoignage », il réussit à construire une réflexion sur tous les enjeux de la formation des enseignants.

Nous évoquions en introduction son intérêt pour les formateurs d'IUFM eux-mêmes. Nous terminerons par son intérêt quant à la nécessité d'ouverture de nouveaux champs de recherche en IUFM : en effet nous pouvons regretter que les auteurs n'aient pas eu de ressources plus larges et plus complètes issues de recherches menées dans ce domaine (nous savons, en effet, l'extrême diversité des IUFM). Si la question de la recherche dans les IUFM reste un des enjeux de l'Institution, elle reste abordée en termes de légitimité par rapport au cadre universitaire et plus sur des questions didactiques ou pédagogiques que sur des questions de professionnalisation ou de politiques éducatives. Or, il nous semble qu'un travail de recherche systématique, voire en réseaux, sur l'évolution des IUFM, localement et nationalement pourrait être un outil de pilotage, qui, sans écarter les débats idéologiques qui sont d'un autre ordre, les éclairerait de façon constructive.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes, CREN

175

NOUS AVONS REÇU

BRUNER Jérôme (2002). – *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris, Éd. Retz, 112 p.

Collectif du Moulin (2002). – *Intégrer les formations ouvertes*, Paris, L'Harmattan, 238 P.

FERRE D., QUIESSE J.-M. (2002). – *Professeurs, l'orientation c'est aussi votre affaire. Guide pratique accompagné d'un glassaire*, Paris, L'Harmattan, 130 P.

LAOT F. (2002). – *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*, Paris, L'Harmattan, 158 p.

LENE A. (2002). – *Formation, compétences et adaptabilité: l'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan, 211 p.

LETHIERRY T. (2002). – *Écrire pour rire. Oui, mais comment?* Paris, L'Harmattan, 157 p.

MAROY C. (2002). – *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 322 p.

MONTANDON C. (2002). – *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques: enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan, 379 p.

PAUL M. (2002). – *Recommencer à vivre: crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 283 p.

SABATIER Colette, MALEWSKA Hanna et TANON Fabienne (sous la dir.) (2002). – *Identités, acculturation et altérité*, Paris, L'Harmattan, 293 p.

Revue internationale d'éducation (2002). – Dossier « Les parents et l'école », n° 31, Sèvres.

RINAUDO Jean-Luc (2002). – *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 305 p.

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
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			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
Total			

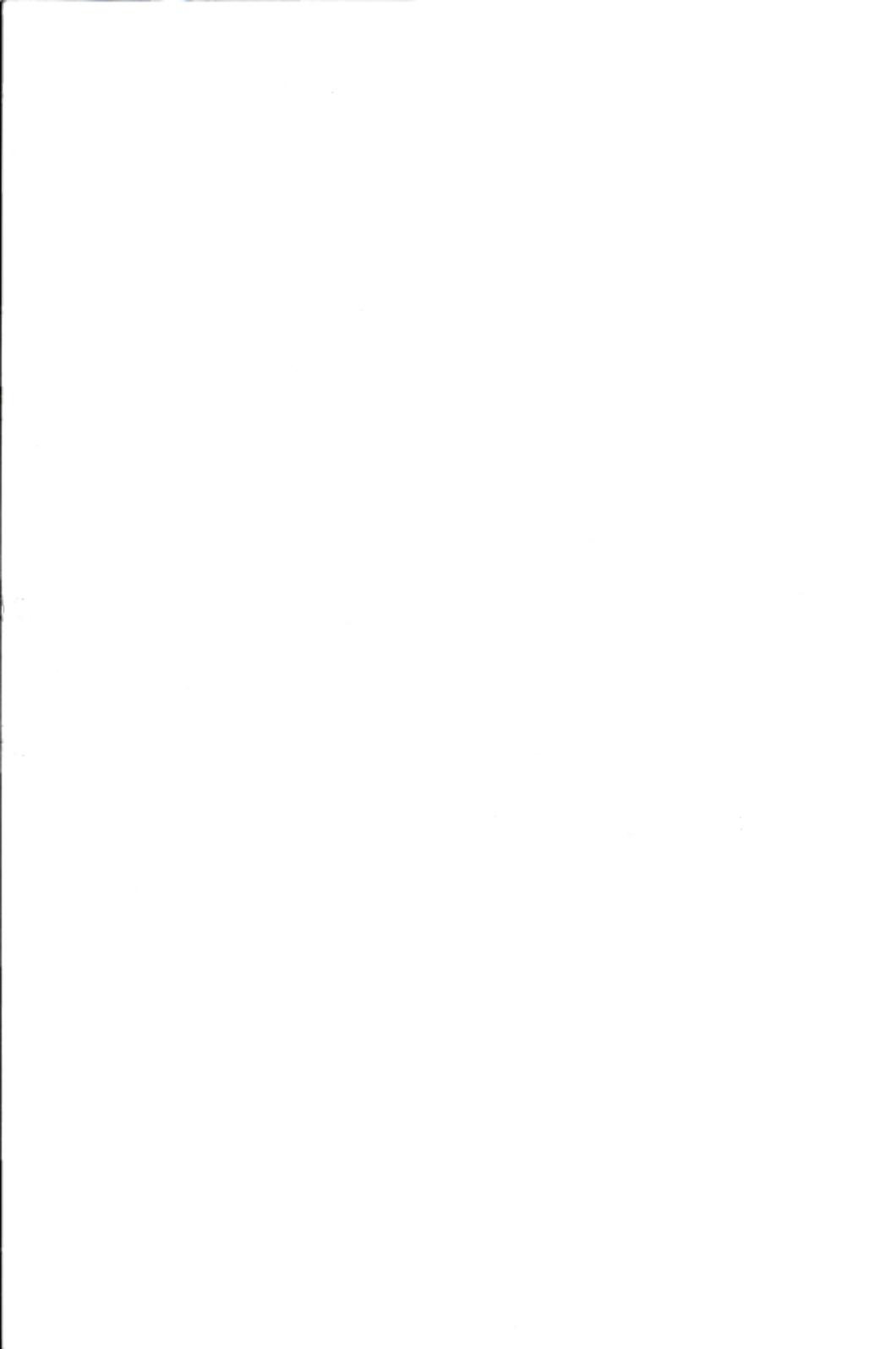
Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2003)

France (TVA 5,5 %) : **15 € ttc** (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes 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
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

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 2003

France (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)

Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)

Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)

Étranger : 40 € (262,38 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 du Régisseur de recettes 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.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en février 2003
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury SA
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau

N° d'imprimeur : B02/27688 R
Dépot légal : février 2003

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Les savoirs entre pratique,
formation et recherche

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice 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, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargée de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

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

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur la formation (Paris)

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

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

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

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

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

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

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOA : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

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

F. VANISCOTTE : Chargée de mission Europe, 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° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire.*
Entretien avec André Husenet. 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 D. Monjardet et Cl. 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 Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.*
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement.*
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.*
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation.*
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs.*
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale.* Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants.* Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels.*
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux.* Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation.* Entretien avec N. Faingold, J. Donnay et E. Charlier.
- N° 37** - 2001. *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation.* Entretien écrit avec M. Aubry
Autour des mots : formation et professionnalisation des emplois-jeunes.
- N° 38** - 2001. *La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir.* Conversation entre T.S. Popkewitz et A. Novoa. Autour des mots de A. Novoa.
- N° 39** - 2002. *Analyses des pratiques : approches psychosociologique et clinique.* Entretien de C. Blanchard-Laville et D. Fablet. Autour des mots : Analyse de pratiques.

ÉDITORIAL de Jean-Louis DEROUET
et Annette GONNIN-BOLO

Jean-Louis DEROUET – *Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche*

Christiane ÉTÉVÉ et Patrick RAYOU – *La demande de transfert des résultats de la recherche: présentation de quelques problèmes et points de vue*

Bernard REY – *Diffusion des savoirs et textualité*

Annette GONNIN-BOLO – *Le mémoire professionnel en IUFM: « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs*

René AMIGUES, Carole AZOULAY et
Andrée LOIGEROT – *Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action ?*

ENTRETIEN de Évelyne BURGUIÈRE
avec Jean-Louis MARTINAND

*
* *

Gilles BAILLAT et Alain MAZAUD – *L'éducation musicale à l'école: un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré*

Nicole BENAÏOUN-RAMIREZ – *Imprévus et construction de la professionnalité enseignante*

Hervé TERRAL – *Les Écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991): une institution-clé dans la formation des maîtres*

Les savoirs entre pratique, formation et recherche

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications:

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



ISSN 2-7342-0899-7 • ISSN : 0988-1824