

RECHERCHE
et
FORMATION
pour les professions de l'éducation

La construction de l'expert

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 48 - **PROBLÉMATISATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS**
- N° 49 - **LE TRAVAIL ENSEIGNANT : NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉTUDE**
- N° 50 - **ARTICULATION RECHERCHE ET FORMATION À TRAVERS
DES DISPOSITIFS DE FORMATION**

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30000 à 35000 signes (espaces compris). Veuillez joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris). Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS – 45, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

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

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP
19, mail de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
<http://www.inrp.fr/publications/>
Tél. : 04 72 76 61 58

SOMMAIRE N° 47

LA CONSTRUCTION DE L'EXPERT

(François Tochon, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL de François TOCHON – <i>La construction de l'expert en éducation : vers de nouvelles définitions</i>	5
Yves LENOIR – <i>L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes</i>	9
Liora BRESLER – <i>La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : la transdisciplinarité</i>	25
Christian ALIN – <i>La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores</i>	41
Jean-Marie MIRON – <i>La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale »</i>	55
Kenneth M. ZEICHNER et Elizabeth HUTCHINSON – <i>Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants</i>	69
ENTRETIEN de François TOCHON avec Michael W. APPLE – <i>Expertise et justice sociale</i>	79
AUTOUR DES MOTS – « <i>Le nouveau visage de l'enseignant expert</i> » de François TOCHON	89

*
* *

Florent GOMEZ – <i>De l’analyse du travail à l’analyse des pratiques enseignantes</i>	105
Hélène GONDRAND – <i>La mémoire des pratiques: son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d’école en formation initiale</i>	127
Jean-Luc RINAUDO – <i>Construction identitaire des néo-enseignants: analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants</i>	141
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	155
– ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe (éds) (2002). – <i>Formateurs d’enseignants. Quelle professionnalisation?</i> (Raymond Bourdoncle)	
– LADERRIÈRE Pierre (dir.) (2004). – <i>La gestion des ressources humaines dans l’enseignement: où en est l’Europe?</i> (Anne Barrère)	
– RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès (2004). – <i>Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l’école?</i> (Vincent Lang)	
NOUS AVONS REÇU	161

LA CONSTRUCTION DE L'EXPERT EN ÉDUCATION

VERS DE NOUVELLES DÉFINITIONS

Ce numéro a eu une genèse de trois ans, et ainsi, a été longuement mûri et réfléchi. Le thème de la construction de l'expert, tant sur le plan de la compétence que de sa représentation sociale, était envisageable dans différents domaines éducatifs ou disciplinaires en termes de ses enjeux (éducatifs, psychologiques, historiques, culturels, sociaux, politiques). Le numéro a été organisé à partir d'un ensemble d'interrogations clés. En voici quelques-unes. En quoi la définition, la construction et la reconnaissance d'un savoir expert affecte-t-il la nature du savoir et les rapports sociaux et politiques qui gravitent autour de ce savoir ? En quoi l'expertise est-elle un acte de langage avant d'être un statut, dans les référentiels de compétences, par exemple ? Les moyens de reconnaissance de la compétence comme les portfolios électroniques permettent-ils ou entravent-ils son développement ? En quoi le statut d'expert et l'acte d'expertise contraignent-ils les rapports sociaux dans les domaines de la formation, l'identité disciplinaire, le rapport de l'école aux familles ? La construction du savoir expert peut-elle s'affranchir de barrières épistémologiques et disciplinaires comme celle qui distingue les arts et les sciences ? Quelles contraintes, économiques par exemple, interfèrent sur ces processus dans les nouvelles industries du savoir ? En quoi la construction de l'expert est-elle culturellement, économiquement, et politiquement orientée ? Quel serait le langage et le vocabulaire d'une compétence experte et démocratique ? En quoi la définition de l'expert, et la manière dont on conçoit son développement, est-elle en train de changer pour tenir compte de ces critiques légitimes ?

La préparation de ce numéro spécial a été particulièrement captivante en raison de la variété des points de vue des différents experts invités à s'exprimer sur la construction de l'expert, et en raison du fossé existant entre le positionnement de la critique sociale actuelle en Amérique du Nord et celui qui est communément accepté dans la francophonie européenne, correspondant à la ligne éditoriale de la revue. Les articles de ce numéro spécial ont fait l'objet d'un double arbitrage, un sur chaque

continent. Certains articles acceptés par les lecteurs américains ont été rejetés par le comité éditorial de la revue ou par ses lecteurs, ou ont dû subir des refontes complètes. Ce phénomène était tout à fait intéressant car il reflète le débat même sur la définition de l'expert et son pouvoir, notamment le pouvoir d'interdire l'expression de formes accordées au savoir différentes de celles qu'il juge acceptables, son pouvoir de normalisation et, dans un certain sens, son pouvoir de censure et de standardisation des connaissances. Il est dans l'ordre des choses qu'une revue du niveau de *Recherche et Formation* établisse des normes propres à rassembler un consensus auprès de son lectorat, et l'idée n'est pas ici de mettre en question ce droit légitime. Bien plutôt, il s'agit d'analyser cette différence pour découvrir en quoi les perceptions ont changé, de part et d'autre, vis-à-vis de ce qui a été longtemps l'objet d'un consensus invisible.

Pour faire bref, trois critères précisaient la norme de non-admissibilité : l'outrance manichéenne dans la critique sociale ; l'humour parodique ; le parti pris narratif dans le traitement de cas. Une politisation outrée de l'écriture n'est pas jugée acceptable pour une revue analytique. Certes ce positionnement a de solides justifications dans des articles récents comme celui de Bruno Latour (2004) qui prend position contre les réductionnismes. Derrida aussi, dans ses derniers entretiens lorsqu'il accueillait chez lui en février 2004 Lieven De Cauter du Tribunal du Peuple (Bruxelles), prenait la position pondérée d'une personne qui n'émet pas de jugement sans preuves et qui envisage la complexité des situations humaines dans ses nuances en évitant tout manichéisme. Cette position explique l'irritation de certains universitaires face aux derniers arguments d'un Bourdieu. Ce positionnement pondéré semble aussi très européen : soucieux d'une représentativité dans l'argumentation, il se défie de tout radicalisme. L'Europe a un sens de relative sécurité interne car elle est en croissance, bien qu'elle soit prise dans l'étau des nouveaux enjeux, dont elle ne peut écarter les mâchoires qu'en importunant gravement certains voisins. Ce sens d'inattaquable légitimité permet à l'intellectuel européen de poser son jugement et d'écarter les manichéismes et les simplismes métaphoriques.

6

Or, le ton est actuellement différent de l'autre côté de l'Atlantique. On assiste à une mobilisation des intellectuels face aux dangers dont ils pressentent la possible atrocité pour l'humanité dans son ensemble. Et dans cet état d'alerte, on ne fait plus dans la dentelle, les nuances et la finesse ourlée de l'argumentation tendent à disparaître pour épaissir le trait et aller droit au but, usant de stratégies de découverte plus sociopolitiques car il faut que le texte agisse, que l'information passe, que le lecteur prenne conscience. Au moment où des situations étonnamment apparentées secouent les États-Unis et l'Ukraine, où des droits fondamentaux sont balayés en peu de mois, l'intellectuel crie son indignation car il y a trop-plein analytique ! L'évidence est là, hors des lignes, il n'y a plus à la dire, elle peut tout envahir si l'on ne fait pas face. L'éducation est une enclave dans la tourmente d'enjeux territoriaux qui la dévo-

rent. Ses budgets s'amenuisent, on lui impose de nouvelles tâches dont le but semble d'accroître le contrôle social plus que d'améliorer les apprentissages. La formation pourrait disparaître, jugée néolibéralement inutile. La recherche subsiste, si elle s'accorde aux finalités gouvernementales.

Ainsi s'explique probablement que la parodie, un genre textuel scientifiquement inadmissible, fasse une surgie (1) dans des contrées dans lesquelles les guignols de l'information n'ont pas de pastiches. La métaphore est réductrice, certes, mais elle évoque puissamment l'émotion, et le détachement n'est plus perçu comme étant de mise dans un domaine devenu un activisme.

Contenu du numéro spécial

Yves Lenoir introduit ce numéro spécial en reliant la notion d'expert à celle d'expérience. Dans une perspective sociohistorique et wébérienne, il analyse l'opposition théorie-pratique sur laquelle s'appuie cette notion et articule certains enjeux de la recherche sur l'expérience enseignante. La notion d'expertise enseignante est en train de changer, ainsi que les frontières disciplinaires. Liora Bresler expose, exemple à l'appui, l'actuelle explosion de l'enseignement des sciences dans les classes qui travaillent par projet, dans lesquelles les Arts sont utilisés pour traiter les autres matières. On assiste ainsi à la naissance d'expertises nouvelles, interdisciplinaires, codisciplinaires et transdisciplinaires. Une redéfinition de l'expertise est en cours dans d'autres domaines, comme l'éducation physique et sportive. Christian Alin analyse le discours sur la violence à l'école, et montre combien cette nouvelle réalité scolaire modifie le sens donné à la profession. La carte métaphorique des discours ministériels ainsi que l'analyse de discours d'enseignants indiquent que la perception du métier est en train de changer. Le rôle de l'école change aussi. Dans les petits degrés par exemple, elle prend une part de plus en plus active dans l'intervention sociale. La prise en charge de certains aspects de l'éducation parentale suggère un transfert d'expertise en direction de l'enseignant. Jean-Marie Miron discute les risques que cette nouvelle fonction conduise vers une ingérence systématique de l'école dans la vie des familles : dans une logique d'*empowerment*, ne vaudrait-il pas mieux reconnaître le domaine d'expertise des parents ? On n'est pas loin du référentiel de compétences pour devenir parent. Concevra-t-on bientôt la parentalité comme une profession ? Les portefeuilles de compétences sont aujourd'hui employés dans tous les domaines professionnels. Ken Zeichner et Elizabeth Hutchinson indiquent que l'articulation de standards professionnels dans des référentiels de compétences électroniques est une dimension essentielle des réformes de la formation mais

1 - Surgie est un néologisme de la fin du XIX^e siècle utilisé par Joris-Karl Huysmans dans son livre *À Rebours* (note de l'auteur).

que les attentes des stagiaires diffèrent de celles des formateurs. Alors que les formateurs pensent en termes des processus d'évaluation et de développement professionnel, les stagiaires voient là surtout la création d'un produit qui leur permettra de « se vendre » auprès des directions d'écoles pour trouver un emploi. Il y a conflit entre la définition de l'expert comme motivation développementale et l'acquisition du statut. La logique de développement devient potentiellement une logique d'asservissement à un système qui lie l'identité à la productivité. L'interview de *Michael Apple* indique les efforts faits pour dépasser ces antagonismes et faire avancer certains dossiers en faveur d'une meilleure justice sociale grâce à des alliances, jusque-là controversées, avec des milieux conservateurs potentiellement fondamentalistes. Il examine en quoi les définitions néolibérales de l'expertise en matière de recherche et d'éducation entraînent un glissement des sciences de l'éducation à rebours de principes jusqu'alors bien acceptés et fondés sur leurs meilleurs résultats des dernières décennies. Face aux différentes situations décrites, la rubrique *Autour des mots* établit le constat que le concept d'enseignant expert a eu un impact profond sur la manière d'envisager la formation mais que cet impact a été en partie désinvesti de son pouvoir d'*empowerment* des enseignants pour entrer dans un jeu économique et politique subtil visant à réduire le coût de la formation, à intensifier les tâches de l'enseignant en élargissant son rôle, et à mieux contrôler son action grâce à la création d'un Ordre professionnel. Dans cette situation ambiguë, une nouvelle définition, politisée, de l'expertise enseignante est proposée.

Nous remercions les auteurs d'avoir eu la patience de passer au travers de deux arbitrages et de faire de nombreuses retouches et améliorations – et parfois compressions – de leurs textes. Nous remercions les lecteurs de leurs conseils, et les traducteurs des articles anglais pour le temps généreusement consacré à cette tâche.

8

François TOCHON
University of Wisconsin-Madison, USA
Rédacteur en chef invité

RÉFÉRENCES

- LATOUR Bruno (2004). – « Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern », *Critical Enquiry*, 30, pp. 225-248.
<http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/089.html>
- DE CAUTER Lieven (2004, février). – *Pour une justice à venir. Entretien avec Jacques Derrida*, Brussels Tribunal, The People vs Total War Incorporated.
www.indymedia.be et www.brusseltribunal.org

L'ENSEIGNANT EXPERT

REGARD CRITIQUE SUR UNE NOTION NON DÉPOURVUE D'INTÉRÊT POUR LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

YVES LENOIR*

Résumé

L'article, en faisant référence au départ aux racines latines, établit un lien étroit entre les notions d'expert et d'expérience. Après avoir esquissé ce que la documentation scientifique en éducation conçoit par expert, en opposition à la notion de novice, et avoir replacé dans la perspective sociohistorique l'opposition théorie-pratique sur laquelle s'appuie cette notion, il met en évidence que le rapport de l'expérience à l'expertise est problématique, du fait de l'existence de plusieurs significations. Puis, il questionne la notion d'expert, en recourant à la sociologie weberienne et à celle des organisations afin de soulever quelques enjeux pour la recherche sur les pratiques enseignantes.

Abstract

This paper first refers to Latin roots and then establishes a tight link between the notions of expert and experience. After sketching what scientific documents on education mean by the word "expert", as opposed to the notion of "novice", and after having put back into the socio-historical perspective the opposition between theory and practice which this notion is based on, the idea that the connection between experience and expertise is problematical, is put forward, owing to the existence of several meanings. Then, the notion of expert is questioned by resorting to Weber's sociology and to the sociology of organisations, so as to raise a few stakes for the research on teaching practices.

9

Resumen

Refiriéndose al principio a las raíces latinas, el artículo establece una relación estrecha entre la noción de experto y la

* - Yves Lenoir, CRIE-CRIFPE et Réseau OPEN, Université de Sherbrooke (Québec).

de experiencia. Después de esbozar lo que la documentación científica sobre educación entiende por experto, por oposición a la noción de novato, y después de volver a colocar en la perspectiva socio histórica la oposición teoría-práctica sobre la que se apoya esta noción, el artículo evidencia el hecho de que la relación entre la experiencia y la peritación es problemática, por la existencia misma de varios significados. Después, interroga la noción de experto apelando a la sociología weberiana y a la de organizaciones con el fin de suscitar algunos objetivos para la investigación sobre las prácticas docentes.

Zusammenfassung Der Artikel, der sich ursprünglich auf die lateinischen Wurzeln bezieht, stellt eine enge Verbindung zwischen den Begriffen Experte und Erfahrung her. Nachdem er skizziert hat, was die wissenschaftliche Dokumentation unter dem Begriff Anfänger versteht und nachdem er den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, auf den sich dieser Begriff stützt, in die soziohistorische Perspektive eingeordnet hat, stellt er klar, dass die Beziehung Erfahrung/Expertise problematisch ist, weil es verschiedene Bedeutungen gibt. Dann analysiert er den Begriff Experte, wobei er auf die Weber'sche Soziologie und auf die der Organisationen zurückgreift, um aufzudecken, was bei der Forschung über die Tätigkeiten des Lehrers auf dem Spiel steht.

Introduction

Cet article entend soulever quelques enjeux sociaux et éducatifs qui découlent de l'usage de la notion d'expertise en formation à l'enseignement. Car il est des mots à la mode et celui d'expert ne laisse certainement pas sa place. Venu du monde de l'entreprise, comme ceux de compétence et de professionnalisation auxquels il est d'ailleurs associé, la notion d'expertise a envahi l'univers éducatif, plus spécifiquement le champ de la formation à l'enseignement. Exit l'érudit, le savant, l'artisan. L'enseignant se doit, en ce XXI^e siècle débutant, de devenir un professionnel expert maîtrisant une bonne douzaine de compétences génériques (Gouvernement du Québec, 2001). Qui plus est, ce maître ès enseignement doit partager cette expertise professionnelle, c'est-à-dire un ensemble de compétences pratiques dans l'exercice de la fonction (*ibid.*), avec les autres acteurs intervenant dans la formation. Et cette expertise complexe s'inscrit dans une culture commune. La professionnalisation réclamée associée de la sorte l'expertise, relevant de la professionnalité, à une culture identitaire, le « professionnisme ».

Si l'on veut bien retourner rapidement aux racines latines de la langue française, l'adjectif *expertus* – le substantif n'existait évidemment pas en latin – adopte deux sens : le premier renvoie à celui qui a essayé, qui sait par l'expérience, le second à celui qui a fait ses preuves grâce à l'expérience. Est donc *expertus* l'être humain qui *experirit*, qui a essayé, qui a fait l'essai, qui a mis à l'épreuve, qui a tenté, risqué, bref qui a appris par l'expérience. Il détient de l'*experientia*, c'est-à-dire qu'il a pratiqué des essais en suffisance et qu'il les a mis à l'épreuve par le biais d'observations et/ou de manipulations répétées. Il est alors *experiens*, entreprenant, actif, mais aussi on lui reconnaît avoir de l'expérience, de la pratique. L'*experientia* – avoir de l'expérience par accumulation empirique –, qui désigne l'expérience vécue par tâtonnement empirique dans le cadre de pratiques sociales, se différencie évidemment de l'*experimentum*, c'est-à-dire faire une expérience reposant sur une hypothèse mise à l'épreuve à partir d'un protocole de validation découlant d'un cadre conceptuel préalablement élaboré.

Ainsi, le couple expert-expérience semble étroitement lié. Questionner la notion d'expert impose de s'arrêter dès lors à celle d'expérience. Au préalable, rappelons ce que la documentation scientifique dans le domaine de l'éducation entend par expert.

L'enseignant expert et la dichotomie théorie-pratique

La recherche dans les champs de l'enseignement et de la formation à l'enseignement définit la notion d'expert en opposition à celle de novice. Selon différents modèles élaborés que rappellent Bereiter et Scardamalia (1992), Darling-Hammond et Snyder (1992), Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001), l'enseignant expert détiendrait des caractéristiques spécifiques qui lui seraient exclusives et qui le démarqueraient de l'enseignant débutant. Ces attributs de l'expertise se dégageraient de l'expérience de l'enseignement, des pratiques effectives. C'est donc par ses savoirs d'action – des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. – qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action que l'enseignant expert se différencierait de l'enseignant novice. Il s'en différencierait également par sa plus grande autonomie, une meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées.

Dans la documentation scientifique francophone qui cherche également à définir les caractéristiques de l'enseignant expert (Chartier, 1998; Faingold, 1996; Tardif, 1992; Tochon, 1991, 1993; Trousson, 1992), en étroite association avec la conception du praticien réflexif, la problématique s'inscrit nettement dans le débat sur la professionnalisation du métier et sur les modalités de mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces. Plus fondamentalement, ces savoirs d'action qui caractérisent l'expert – et que d'aucuns nomment également des savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) ou des savoirs pratiques (Raisky, 1993) – ont été généralement conçus

en rupture avec les savoirs théoriques. Cette dichotomie théorie-pratique opère alors « comme une grille intellectuelle obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité » (Barbier, 1996, p. 6).

Or, une telle dichotomie trouve sa source dans la constitution progressive, aux XVIII^e et XIX^e siècle, du système des disciplines scientifiques (Stichweh, 1991). Un processus sociohistorique de différenciation a conduit à la constitution de deux systèmes sociaux distincts, celui des disciplines et celui des professions, jusque-là réunies sous le couvert du concept d'érudition. Cette séparation qui s'opère dès le XVIII^e siècle rend « ainsi obsolète l'érudition conçue comme forme commune du savoir » (*ibid.*, p. 40). L'émergence de formations professionnelles spécialisées va conforter ce processus de différenciation par le fait que le professionnel se désintéresse du savoir de l'érudition, perçu dorénavant comme suranné et inadéquat, et revendique une formation appuyée sur des savoirs résultant de la recherche disciplinaire. En contrepartie, le professionnel praticien se voit progressivement exclu de la sphère universitaire et de ses activités de recherche : « pour les professions, cette intégration dans la science et dans l'Université se présente comme une différenciation interne séparant un *establishment* professionnel, qui enseigne et fait de la recherche, mais ne pratique pas, du praticien professionnel » (*ibid.*, p. 42) (1).

La dichotomisation de la fonction sociale de l'érudit en deux types distincts de systèmes sociaux annonce ainsi le développement d'une double conception des sciences, les unes étant les « sciences fondamentales », les autres les « sciences orientées vers des projets » (Fourez, 1994), aussi appelées les « sciences de terrain » (Stengers, 1993). On assiste donc progressivement à la consécration d'une rupture entre la dimension fonctionnelle, pragmatique, tournée sur l'activité quotidienne et propre à l'activité professionnelle, et celle de sens, de niveaux sociohistorique et épistémologique relevant de l'activité universitaire d'enseignement et de recherche, ou, pour le dire plus communément, entre la théorie et la pratique. La conséquence première d'une telle rupture réside dans le fait que le système des professions s'est vu subordonné et inféodé à celui des disciplines. En se référant aux travaux de Turner, Stichweh (1991) écrit : « Les disciplines ne sont plus une propédeutique ou une science auxiliaire pour les études professionnelles – bien plutôt, le savoir profession-

1 - Ainsi que Stichweh (1991) le met en évidence, les professions libérales qui se sont progressivement constituées, entre autres les professions liées au droit, à la médecine et au génie, continueront d'être enseignées à l'Université et requerront de certains de leurs membres à la fois la pratique de la profession, son enseignement et la recherche parce qu'elles « garderont plutôt longtemps un quasi-statut de fonctions publiques et que ce statut seul justifiera leur apprentissage à l'université » (p. 40). Mais, parce que « la différenciation des disciplines et des professions apparaît comme une différenciation des composantes du rôle social de l'érudit, qui étaient bien entendu jusque-là groupées dans ce rôle [...] le praticien professionnel a tendance à se voir exclu de la recherche » (p. 41).

nel est maintenant, en partie, une application de la science, vient ainsi après elle et lui est subordonnée. » (p. 42) En effet, cette emprise universitaire conduit à « une certaine surcharge théorique dans le déroulement de la formation professionnelle » (*ibid.*, p. 43), garantie de la mainmise universitaire sur les processus de formation et dévalorisation d'un savoir issu de la pratique effective de la profession ou qui lui est directement associé. Par contre, il importe de souligner que le processus de disciplinarisation du savoir a permis de rompre avec la conception évaluative hétéronome qui prévalait jusqu'alors et qui était fondée sur la philosophie et, précédemment, sur la religion. Il a ainsi conduit à la nécessité d'appuyer la validité du savoir sur la prise de distance par rapport à l'agir humain et sur son objectivation critique.

La notion d'expert, en réaction à la méconnaissance de l'agir enseignant dans son quotidien, sinon au désintérêt à son égard par les formateurs universitaires et par la recherche, met aujourd'hui en évidence la nécessité de reconsidérer la pratique enseignante et, plus largement, toute pratique professionnelle. Mais, surtout, il importe de reconnaître que l'opposition théorie-pratique renvoie bien davantage à une certaine conception, fondée sociohistoriquement, qui fait, par un processus de réification, de la théorie, une entité distincte et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent (Bronckart, 2001). Pour Latour (1996) qui rejette radicalement cette opposition, « la pratique est [...] un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (p. 133), la théorie n'étant que le produit d'une pratique. Freitag (1986) a clairement montré que la pratique, en tant que processus social d'objectivation, ne peut se concevoir de manière unidimensionnelle, ne relevant alors de la seule fonction empirique ou opératoire, mais qu'elle doit intégrer la fonction théorique, de même que les fonctions de valeur et de sens, car la pratique, tout comme le discours d'ailleurs, est ancrée au sein d'une culture faite de régulations sociales objectivées, de choix idéologiques, de valeurs sociales, etc.. Elle s'inscrit également dans un contexte socio-historique qui enracine cette pratique dans une histoire.

L'expérience de l'enseignant : de quoi est-il question ?

Si le savoir de l'expert enseignant se définit comme savoir d'action, savoir pratique ou savoir d'expérience, cela conduit à reconnaître avec Richardson (1994), qui s'appuie sur les travaux de House, Mathison et McTaggart, que la recherche en éducation a largement ignoré le troisième type d'inférence (2) à partir duquel les

2 - Les deux autres types d'inférences sont : « (a) le chercheur tire des inférences d'une étude évaluative et s'attend à ce que le praticien y recoure ; (b) le praticien tire des inférences d'une étude évaluative mais modifie ces inférences en fonction du domaine particulier d'application » (Richardson, 1994, p. 8).

pratiques peuvent éventuellement être modifiées. Ce type d'inférence veut que « le praticien tire des inférences à partir de son expérience personnelle et les applique dans un contexte donné » (p. 8). Selon Tardif et Lessard (1999), « les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (p. 370). Les résultats de plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants québécois du primaire montrent qu'une majorité d'entre eux déclare planifier leurs activités d'enseignement avant tout à partir de leur expérience personnelle de celle de leurs pairs.

Schön (1987), Soëtarđ (1999) et Tardif et Lessard (1999) proposent chacun une certaine classification des significations couramment accordée à la notion d'expérience, notion à la fois ambiguë et vague comme le relève Dubet (1994). Mais, c'est clairement dans le sens de pratique expérientielle ou d'expérientiation, ou encore de pédagogie expérientiée, que celle-ci soit exploratoire ou qu'elle repose sur un *testing* dans l'action, qu'il est ici question d'expérience. Toutefois, l'agir expérientiel peut être appréhendé sous deux sens dès lors qu'il est source d'apprentissage. En effet, Finger (1989) a relevé les limites de l'apprentissage expérientiel, de l'ordre de l'expérientiation et axé sur l'adaptation de l'être humain aux exigences sociales, propre à la conception pragmatique et à la tradition nord-américaine, par opposition à la « formation par les expériences de la vie », où celles-ci constituent plutôt « le lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne » (p. 39), propre à la *lebensphilosophie*, d'inspiration allemande. Celle-ci privilégie la construction par l'être humain d'un sens à attribuer à ses actions en contexte, le recours à la raison et la mise à distance critique précisément de l'agir expérientiel, alors que la perspective pragmatique adhère aux principes empiriques de l'expérience sensorielle et est d'ordre techno-instrumental.

14

Dès lors, en tant qu'activité cognitive de production du sens de l'action et de validation de l'agir, ou bien l'expérience comme résultat d'observations découlant de l'imédiateté de l'agir suffit pour caractériser un enseignant expert. L'expérience est alors saisie comme « un continuum de vécu qui intégrerait naturellement les éléments venus de l'extérieur selon un principe d'enrichissement permanent » (Soëtarđ, 1999, p. 253). Ou bien l'expérience en tant qu'agir humain ne prend sens que parce qu'elle permet la mise en œuvre de rapports d'objectivation ayant recours à des processus cognitifs médiateurs permettant de conceptualiser les pratiques.

L'enseignant expert et le pouvoir

Si la notion d'expert n'a plus rien à voir avec celle d'érudit, il en est de même au regard de celle de savant et, dans le champ de l'enseignement, avec la figure du maître savant. Elle en serait même une figure antithétique, ce que met en relief la sociologie des organisations. Pour Blau (1955), l'expert se définit par ses compé-

tences : il ne se définit pas par le savoir, mais par un savoir-faire ou, mieux, par un savoir-agir qui le distingue des autres sur une question ou dans un domaine donné. Ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation. Ceci n'en fait toutefois pas un *leader*, car s'il détient une autorité de compétence, découlant de sa réputation liée à son expérience, celle-ci ne peut être confondue ni avec l'autorité formelle, au sens wébérien du terme (Weber, 1964a), ni avec l'autorité d'acceptance relevant du *leadership* (Zaleznik, 1970). De nombreuses études sociologiques sur la notion de *leadership*, au-delà des différentes méthodes (psychanalytique, empirique, sociométrique, psychologique, etc.) mises en œuvre pour la définir, ainsi que le montre Carter (1953), ont mis en évidence que le *leadership*, que Tannenbaum, Weschler et Massarik (1961) définissent comme « une influence interpersonnelle, exercée dans une situation donnée, et dirigée par un processus de communication, vers l'atteinte d'un but spécifique » (p. 24), se distingue par ses caractères instables et situationnels du pouvoir formel, permanent et instantané, et de la compétence, permanente et évolutive. Il se distingue également de l'expertise par les facteurs premiers de reconnaissance, la personnalité, la position et la situation, et non par les compétences, ainsi que par la visée poursuivie, celle d'entraîner, de convaincre, et non celle d'agir comme consultant et de servir éventuellement *in fine* comme modèle de référence. Toutefois, Blau (1955) souligne que l'expert qui se voit constamment sollicité par d'autres membres du groupe et qui accepte de donner des avis avec plaisir et bonne volonté, est davantage apprécié et peut devenir, à certaines conditions, un *leader* informel. Les relations et influences interpersonnelles sont, sur ce plan, prépondérantes. Merton (1967), citant Alinsky (1946) et préférant le terme « *influent* » à celui de *leader*, distingue alors entre les « *influents* monomorphiques » dont l'expertise porte sur un champ limité, et les « *influents* polymorphiques » qui exercent leur influence dans plusieurs sphères qui ne sont même pas nécessairement reliées.

Gouldner (1965), s'appuyant également sur les travaux de Weber, montre que la légitimation de l'expert repose sur la reconnaissance de ses habiletés (*skills*), de ses compétences dirait-on aujourd'hui. Dans une organisation, l'expert occupe une position hiérarchiquement inférieure, étant situé dans le *staff* en tant que consultant plutôt que dans le *line* où se prennent les décisions. Il assume un rôle subordonné aux prises de décisions de l'autorité, lié aux tâches qui lui sont formellement attribuées.

Comparant deux types de relations de consultation, l'*engineering approach* centrée sur la technicité et l'empirie et propre au conseiller expert, et la *clinical approach* centrée sur les dimensions humaines et sociales et propre au conseiller facilitateur, Gouldner met en évidence que le premier se préoccupe du problème que vivent ses clients et non des clients qui vivent le problème. Dans le cadre de l'*engineering approach*, le conseiller expert définit la situation problématique comme une matrice de contenus sur lesquels travailler intellectuellement avant d'intervenir plutôt que de

définir la situation problématique comme un ensemble de processus sociaux à clarifier pour faciliter l'action des clients. Il tend aussi à produire lui-même les idées et à poser les actions requises pour résoudre le problème plutôt que d'aider les clients à résoudre eux-mêmes le problème. On retrouve ici une certaine conception instrumentale en vogue du concept de médiation que stigmatise entre autres Lenoir (1996) et Six et Mussaud (2002).

L'enseignant expert, dans ses interrelations avec ses pairs s'inscrirait davantage dans l'*engineering approach*. Les futurs enseignants, dans le cadre de leurs stages, considérant les enseignants associés qui les accueillent dans leur classe comme des enseignants experts, ne seraient-ils pas contraints dès lors à recourir au frayage pour modeler leurs pratiques sur celles de leur mentor, convaincus que l'expérience de terrain et le modelage sont la meilleure garantie d'une formation appropriée? Goodson (1995), parmi bien d'autres, a clairement dénoncé un tel type de formation, d'ordre techno-instrumental et fondé sur la reproduction. Bourdieu et Passeron (1970) ont écrit à ce sujet que «la tendance à l'autoreproduction ne s'accomplit jamais aussi complètement que dans un SE (système d'enseignement) où la pédagogie reste implicite [...], i.e. dans un SE où les agents chargés de l'inculcation ne possèdent de principes pédagogiques qu'à l'état pratique, du fait qu'ils les ont acquis inconsciemment par la fréquentation prolongée de maîtres qui les maîtrisaient eux-mêmes qu'à l'état pratique» (p. 77).

Quels enjeux pour l'étude de la pratique enseignante?

16

À la lumière de ce qui précède, nous soulevons trois enjeux pour la recherche sur les pratiques enseignantes que suscite le choix de la notion d'expert pour qualifier certains enseignants et leurs pratiques.

- Premièrement, mais cet aspect a déjà été soulevé (Huberman, 1993; Spencer, 2001), les travaux sur l'expertise enseignante n'explicitent guère pourquoi et comment se développe cette expertise. Mais, surtout, Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001) signalent que plusieurs chercheurs relèvent le danger de la tentation à vouloir généraliser les résultats de la recherche sur la question, à vouloir formaliser ces résultats dans des modèles opérationnels et à proposer des approches applicationnistes.

Or, Bru (1997) rappelle que la pratique réelle n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien, avant (phase préactive), pendant (phase interactive) et après l'action (phase postactive) (*ibid.*; Bru et Talbot, 2001). L'accessibilité cognitive à la pratique est d'autant plus difficile que

« seul l'acteur sait "quand son action commence et quand elle finit", c'est-à-dire, pourquoi elle aura été menée » (Schutz, 1987, p. 31). La signification de l'action varie en fonction de son auteur, du contexte dans lequel elle se déroule, des sujets de l'intervention et de l'observateur. Ce dernier n'a finalement accès qu'à des fragments manifestes de l'action, auxquels il applique sa grille de lecture, et qu'à sa reconstitution discursive par les acteurs. Dès lors, Bru (2002) affirme la nécessité d'élucider les rapports entre les savoirs produits par la recherche et les « savoirs » issus de la pratique en posant comme base à une telle confrontation « la reconnaissance d'une autonomie irréductible de la pratique » (p. 136), du fait de ses caractéristiques singulières, complexes, contextualisées, multiples et interdépendantes. De plus, l'effet-maître sur les processus d'apprentissage doit être considéré « comme le produit d'une interaction » (Bressoux, 2001, p. 42) entre des élèves et l'enseignant à propos d'une situation d'apprentissage, et non comme le seul résultat des caractéristiques personnelles de l'enseignant. Bref, il devient largement illusoire de croire au transfert applicationniste de l'expertise, à moins de croire à la neutralisation de l'ensemble des variables individuelles, collectives et contextuelles qui interviennent, d'autant plus qu'il faudrait d'abord identifier quels types d'expérience favorisent le développement de l'expertise enseignante.

- Deuxièmement, comme le mentionnent Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001), Tardif (1992) et Tochon (1991), les travaux sur l'enseignant expert relèvent pour la plupart des sciences cognitives et sont portés par le souci de l'efficacité et de la performance. Si les sciences cognitives englobent plusieurs courants distincts qui reposent, ainsi que Varela (1989) l'a mis en évidence, sur la métaphore computationnelle, toujours dominante, le cognitivisme, dans ses conceptions classiques, implique la notion de computation symbolique, c'est-à-dire le recours à des symboles ayant à la fois une réalité physique et sémantique. Il postule par là le recours au traitement de l'information entendue en tant que données symboliques émanant du réel. Le cognitivisme symbolique, fondé sur le traitement de l'information, constitue une tendance qui sert de fondement à l'étude de l'expertise enseignante. Dans un tel cas, la cognition est appréhendée comme le résultat d'une interprétation (une représentation) externe (sur les propriétés) du monde (pré-défini), une manipulation (computation) de symboles.

Il est alors évidemment normal de croire aux possibilités de transfert de l'expertise d'un enseignant à un autre, puisque ses caractéristiques sont conçues comme des données manipulables, encore que Chartier (1998) note que « la maîtrise d'un tel savoir pratique ne suffit pas à le rendre transmissible à des tiers » (p. 81). De plus, une telle perspective est incompatible avec les conceptions constructivistes et surtout avec le socioconstructivisme et avec le constructionnisme social (Spivey, 1997).

- Troisièmement, il importe de rejeter la vision de la pratique fondée sur la rationalité webérienne qui infiltre les conceptions de l'enseignant expert. Pour Weber (1964a, 1964b), l'action sociale peut être regroupée en quatre types idéaux, dont l'activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale. Pour Weber, ainsi que Joas (1993) le relève, « seule l'action rationnelle par rapport à une fin satisfait aux conditions requises pour être complètement considérée comme une action » (p. 265).

Maints chercheurs, dont Schutz (1987) et Bressoux (2001), réfutent un tel modèle parce que la pratique relève d'un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase pré-active. Selon Ladrière (1993), la rationalité pratique ne s'exerce pleinement et dans toute sa complexité que lorsque l'action est à la fois agir rationnel en finalité et agir rationnel en valeur, car le premier met en œuvre un savoir empirique et analytique et le second un savoir moral-pratique. Ainsi, les autres types de rationalité avancés par Weber s'avèreraient davantage appropriés pour décrire et comprendre la pratique enseignante, incluant celle des enseignants experts. Pour rappel, les autres types sont, premièrement, l'action déterminée en valeur reposant sur la croyance en une valeur intrinsèque inconditionnelle (éthique, religieuse, esthétique, etc.) qui vaut pour elle-même, indépendamment du résultat; deuxièmement, l'action affectuelle, fondée sur les émotions, les passions et les sentiments; troisièmement, l'action traditionnelle, découlant de la coutume et appliquée de manière non réfléchie (Weber, 1964a). De plus, Rothier-Bautzer (2004) dénonce le modèle rationaliste qui, ignorant les contraintes contextuelles, conçoit la pratique comme la mise en exécution dans l'action effective des planifications résultant de délibérations préalables. Ce modèle mentaliste, représentationniste, computationnel, relève de courants cognitivistes dont il vient d'être question.

18

Il importe en conséquence d'être d'autant plus prudent quant à l'analyse de l'expertise enseignante que les données proviennent essentiellement du discours de l'enseignant. Or, d'une part, l'enseignant n'est pas conscient de tout ce qui se passe effectivement dans sa classe, ce que montre par exemple l'analyse des routines en tant que pratiques incorporées (Lacourse, 2004). D'autre part, l'enseignant, comme toute personne relatant un événement, cherche souvent à rendre son discours rationnel, cohérent, à donner une intentionnalité à son action (Friedrich, 2001) – aspect déterminant de l'agir humain analysé par Schutz (1987) –, alors que la pratique n'est pas nécessairement rationnelle, cohérente, vu qu'« elle n'est pas entièrement programmée et qu'elle est largement faite d'ajustement aux situations rencontrées, elles-mêmes n'étant pas prévisibles » (Bressoux, 2001, p. 42).

De plus, Friedrich (2001), toujours en reprenant Schutz (1987), met en évidence que l'action intentionnelle du sujet varie en fonction de son découpage temporel. Lors de la phase pré-active, la projection en tant qu'action anticipée s'appuie sur des

« motifs-en-vue-de » (une visée projective), alors que lors de la phase post-active, rétrospective, l'interprétation de l'action terminée, « résultat d'une réflexion *a posteriori* liée à l'effort d'objectivation » (Friedrich, 2001, p. 103), se caractérise par des « motifs-parce-que » (une argumentation justificatrice). Quant à la phase interactive, elle repose sur des actions qui peuvent être délibérées si elles sont confrontées à des « possibilités problématiques », ou non délibérées si elles s'inscrivent dans des « possibilités ouvertes ». Cette absence d'analyse réflexive découle du fait que ces actions présentent pour le sujet une certitude empirique, ou qu'elles relèvent d'un *habitus*, ou qu'elles ne lui apparaissent même pas comme des possibilités.

Conclusion

L'introduction de la notion d'expert en enseignement a sans nul doute eu plusieurs effets positifs. Relevons-en trois. Le fait de reconnaître que l'enseignant peut être un *expertus*, qu'il devient *experiens*, a contribué à attirer l'attention sur la nécessité de considérer réellement à la fois ses pratiques dans leur complexité et son discours de la pratique, au lieu d'en rester, sur le plan de la recherche, au seul discours sur la pratique. Concrètement, par exemple, une telle reconnaissance est l'un des facteurs qui a permis d'ouvrir la porte à la recherche-action et à la recherche collaborative. Deux autres effets positifs résident dans le fait que cette reconnaissance, d'une part, a conduit à admettre que l'enseignant détenait des compétences spécifiques, ancrées dans ses pratiques, qui ne sont pas toutes explicitées, ainsi que l'ont mis en évidence les travaux du structuralisme génétique avec le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1980 ; Bourdieu et Passeron, 1970), de la psychologie du travail et de l'approche ergonomique avec celui de compétences incorporées (Leplat, 1997) et sur la cognition située avec celui d'action située (Suchman, 1987). D'autre part, elle pourrait être à la source d'une amélioration du statut social de l'enseignant, dans la mesure où le statut professionnel et les compétences qui y sont associées s'inscrivent dans un professionnalisme ouvert, à vision sociale, et non dans un professionnalisme fermé, à vision instrumentaliste (Lenoir, Larose, Biron, Roy, Spallanzani, 1999).

Cependant, dans la mesure où la conception de l'expertise de l'enseignant repose sur l'expérience entendue dans le sens de l'immédiateté vécue de la pratique empirique, nous nous demandons si celle-ci ne devrait pas être aussi interpellée que celle qui avait antérieurement prévalu et qui était centrée sur la maîtrise des seuls savoirs disciplinaires. Dans les deux cas est occulté par un processus de réification, soit l'agir effectif de l'enseignant, soit le processus d'objectivation cognitif.

Par ailleurs, nous nous demandons également s'il ne serait pas plus approprié de parler d'enseignant expérimenté, chevronné, sinon compétent, pour qualifier le praticien qui fait usage de pratiques considérées comme pertinentes et efficaces ? La notion d'expert renvoie trop, de notre point de vue, à la conception rationnelle wébérienne

de l'action retenue par l'économie et à la volonté d'imposer un modèle qui ferait du praticien expert le détenteur des solutions opérationnelles, dans un mouvement de substitution où la vérité n'appartiendrait plus aux théoriciens. Comment, par exemple, situer les apports des nouveaux enseignants, formés différemment en fonction de nouvelles orientations épistémologiques, didactiques et psychopédagogiques, face à des enseignants experts, du fait de leur expérience, mais dont l'expertise repose sur des conceptions qui paraîtraient vieilles, sinon dépassées ?

D'une part, la perspective techno-instrumentale qui transparait dans la notion d'expert serait-elle suffisante pour la légitimer ? Une question simple est de se demander si elle ne tendrait pas à dépouiller dans les faits les enseignants de leur autonomie professionnelle, par ailleurs fortement promue discursivement de l'extérieur. C'est sans doute dans ce sens qu'Habermas (1975) conçoit « le danger d'une civilisation exclusivement technique, négligeant de relier la théorie à la pratique : elle est menacée par un éclatement de la conscience et par la scission de l'humanité en deux classes : les ingénieurs de la société et les habitants de mondes clos » (p. 112). D'autre part, une telle vision maintiendrait la rupture entre la théorie et la pratique, plutôt que de viser à la surmonter et à la dépasser, et de concevoir l'agir humain comme un mouvement de réalisation de soi et de rapport au monde et aux autres où la pratique expérimentée est entendue comme mise à distance critique de cet agir, bref, comme une *praxis*, c'est-à-dire, ainsi que le montre Castoriadis (1975) en s'appuyant sur les travaux de Gramsci, comme un faire en acte qui lie technicité et élucidation cognitive de manière inséparable et qui vise le développement de l'autonomie humaine. Enfin, alors que s'observe la tendance dans les travaux sur les pratiques exemplaires, les enseignants exemplaires, les écoles exemplaires et sur bien d'autres situations en enseignement jugées représentatives de l'excellence, nous nous demandons s'il n'existe pas un réel danger de généralisation, d'institutionnalisation et de routinisation d'une conception dure de l'expertise que sa modélisation pourrait entraîner. Cette interrogation ne vaut que dans la mesure où l'on reconnaît que les pratiques sont considérées comme des actions singulières, qu'elles sont temporellement, spatialement et socialement situées et que l'exemplarité et l'excellence manquent de spécifications scientifiquement établies en dehors des enjeux politiques et idéologiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ALINSKY S. D. (1946). – *Reveille for radicals*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- ALTET M. (2002). – « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- BARBIER J.-M. (dir.). (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

- BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1992). – « Cognition and curriculum », in P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum*, New York, NY, Macmillan, pp. 517-542.
- BLAU P. M. (1955). – *The dynamics of bureaucracy. A study of interpersonal relations in two government agencies*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BRESSOUX P. (2001). – « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 35-52.
- BRONCKART J.-P. (2001). – « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 133-154.
- BRU M. (1997). – *Connaître l'acte d'enseigner*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document du CRIE, n° 12).
- BRU M. (2002). – « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? », in J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 133-154.
- BRU M., TALBOT L. (2001). – « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 9-33.
- CARTER J. F. (1953). – *Group relations at the crosswoman*, New York, Harper and Brothers.
- CASTORIADIS C. (1975). – *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et formation*, 27, pp. 67-82.
- DARLING-HAMMOND L., SNYDER J. (1992). – « Curriculum studies and the tradition of inquiry: The scientific tradition », in P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum*, New York, NY, Macmillan, pp. 41-78.
- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- FAINGOLD N. (1996). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 137-152.
- FINGER M. (1989). – « "Apprentissage expérientiel" ou "formation par les expériences de vie" ? », La contribution allemande au débat sur la « formation expérientielle », *Éducation permanente*, 100-101, pp. 39-46.
- FOUREZ G. (1994). – *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FREITAG M. (1986). – *Dialectique et société*. 1 – « Introduction à une théorie générale du symbolique », Lausanne et Montréal, L'Âge d'homme/Éditions Saint-Martin.
- FRIEDRICH J. (2001). – « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 93-112.

GOODSON I. (1995). – « “Un pacte avec le diable” ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres. », in D. Dillon et J. Roy (dir.), *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres*, Ottawa, Université McGill, pp. 3-21.

GOULDNER A. W. (1965). – *Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administration* (2^e ed.), New York, NY, The Free Press (1st ed., 1954).

Gouvernement du Québec (2001). – *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

GUSTAFSSON J.-E., UNDHEIM J.-O. (1996). – « Individual differences in cognitive functions », in D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*, New York, NY, Simon and Schuster Macmillan, pp. 186-242.

HABERMAS J. (1975). – *Théorie et pratique* – T. 2: « Critique de la politique », Paris, Payot (1^{re} éd. 1963).

HUBERMAN M. (1993). – Préface, « L'enseignant expert: vers une conception nouvelle », in F. V. Tochon, *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan, pp. 5-13.

JOAS H. (1993). – « La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation », in P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, pp. 263-274.

LACOURSE F. (2004). – *La construction des routines chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe*, thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LADRIÈRE O. (1993). – « La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité », in P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions, pp. 197-221.

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

22

LENOIR Y. (1996). – « Médiation cognitive et médiation didactique », in C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *La didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 223-251.

LENOIR Y., LAROSE F., BIRON D., ROY G.-R., SPALLANZANI C. (1999). – « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec: un cadre d'analyse », *Recherche et formation*, 30, pp. 143-163.

LEPLAT J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France.

MERTON R. K. (1967). – *Social theory and social structure* (7th ed.), New York, The Free Press (1^{re} ed. 1957).

MUNBY H., RUSSELL T., MARTIN A. K. (2001). – « Teachers' knowledge and how it develops », in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 877-904.

RAISKY C. (1993). – « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique », in P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 101-121.

- RICHARDSON V. (1994). – « Conducting research on practice », *Educational Researcher*, 23 (5), pp. 5-10.
- ROTHIER-BAUTZER É. (2004). – « Pureté et 'impureté des recherches contextualisées », in J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en  ducation*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp. 50-62.
- SCHÖN D. A. (1987). – *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- SCHUTZ A. (1987). – *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. A. Noschis-Gilli ron), Paris, M ridiens Klincksieck.
- SIX J.-F., MUSSAUD V. (2002). – *M diation*, Paris, Seuil.
- SO TARD M. (1999). – « Expérience », in J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette éducation, pp. 248-257.
- SPENCER D. A. (2001). – « Teachers' work in historical and social context », in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 803-825.
- SPIVEY N. N. (1997). – *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*, San Diego, CA, Academic Press.
- STENGERS I. (1993). – *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte.
- STICHWEH R. (1991). – * tudes sur la genèse du système scientifique moderne* (trad. F. Blaise), Lille, Presses universitaires de Lille.
- SUCHMAN L. A. (1987). – *Plans and situated actions*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- TANNENBAUM R., WESCHLER I. R., MASSARIK F. (1961). – *Leadership and organization*, New York, Mc Graw-Hill.
- TARDIF J. (1992). – *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal,  ditions Logiques.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- TOCHON F. V. (1991). – *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse,  ditions universitaires du Sud.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan.
- TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette.
- VARELA F. J. (1989). – *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- WEBER M. (1964a). – *The theory of social and economic organization*, New York, NY, The Free Press (1st ed., 1936).
- WEBER M. (1964b). – *L' thique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon (1st ed., 1947).
- ZALEZNIK A. (1970). – « Power and politics in organizational life », *Harvard Business Review*, 48 (3), pp. 47-60.

LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU DOMAINE D'EXPERTISE POUR LES ENSEIGNANTS

LA TRANSDISCIPLINARITÉ¹

LIORA BRESLER*

Résumé

Dans cet article, je fais un survol historique de la transdisciplinarité dans le contexte de l'intégration. En partant de ma recherche sur les écoles ordinaires et les écoles-pilotes, je présente plusieurs modèles de transdisciplinarité entre les arts et les sciences dans l'enseignement secondaire en me concentrant sur les perspectives des participants et l'influence de ces modèles sur ceux qui s'y engagent – c'est-à-dire les enseignants et les élèves. J'examine les coûts personnels et professionnels et les bénéfices, et enfin, ce que cela peut signifier pour la profession. La deuxième partie de l'article fournit un cadre à la transdisciplinarité. Dans la troisième partie, je propose une réflexion sur les dynamiques qui permettent de faciliter le travail transprofessionnel en facilitant ce que j'appelle des « zones de pratique transformative » (transformative practice zones).

25

Abstract

In this paper, I sketch a brief history of crossing borders within the context of integration. Based on my research in ordinary and exemplary schools, I discuss several models of crossing borders between arts and sciences in secondary schools, focusing on the perspectives of participants and how it impacts those who engage in it – the teachers and students. I examine the professional and personal costs and benefits, and, ultimately, what it can mean to the profession. The second part of the paper provides a framework for crossing borders. In the

1 - Une autre version de cet article a été publiée dans L. Bresler « Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations », *Council of Research in music Education*, 2003, n° 152, pp. 17-39.

* - Liora Bresler, Université de l'Illinois à Urbana-Champaign, USA.

third part, I reflect on the dynamics that are needed to facilitate work across professions, facilitating what I call "transformative practice zones" (TPZ).

Resumen

En este artículo, toco por encima la historia de la transdisciplinariedad en el contexto de la integración. A partir de mi investigación sobre las escuelas corrientes y las escuelas pilotos, presento varios modelos de transdisciplinariedad entre las artes y las ciencias en la enseñanza secundaria, concentrándome en las perspectivas de los participantes y la influencia de esos modelos sobre los que se implican en ella – es decir los docentes y los alumnos. Examino los costos personales y profesionales y los beneficios, y por fin, lo que puede significar para la profesión. La segunda parte del artículo proporciona un marco a la transdisciplinariedad. En la tercera parte, propongo una reflexión sobre las dinámicas que permiten facilitar el trabajo transprofesional facilitando lo que llamo "zonas de práctica transformativa" (transformative practice zones).

Zusammenfassung

In diesem Artikel überfliege ich die Transdisziplinarität im Kontext der Integration. Indem ich von meiner Forschung über die üblichen Schulen und die Pilotschulen ausgehe, stelle ich mehrere Modelle der Transdisziplinarität zwischen der Kunst und der Wissenschaft in der Sekundarstufe vor und ich konzentriere mich dabei auf die Perspektiven der Teilnehmer und den Einfluss dieser Modelle auf die, die sich dafür entscheiden – das heißt die Lehrer und die Schüler. Ich prüfe die persönlichen und beruflichen Kosten und die Gewinne und schließlich, was das für den Berufsstand bedeuten kann. Der zweite Teil des Artikels bietet der Transdisziplinarität einen Rahmen. Im dritten Teil schlage ich vor, über die Dynamik nachzudenken, die erlaubt, die transprofessionelle Arbeit zu erleichtern, indem sie, was ich "Zonen transformativer Tätigkeit" (transformative practice zones) nenne, erleichtert.

Introduction

L'expertise disciplinaire permet-elle de traverser les frontières de la discipline ? Faut-il changer les définitions traditionnelles et si cela est le cas, de quelles façons ? En se fondant sur les différentes disciplines de l'enseignement artistique (2), cet article présente certaines visions et possibilités de l'expertise des enseignants dans les domaines des arts et des sciences.

Certes, l'isolement des disciplines n'est pas limité aux écoles, il est souvent aussi caractéristique du monde universitaire qui renvoie à des structures traditionnelles et à des images qui maintiennent des « frontières rigides » entre les matières générales (Detels, 1999). L'isolement professionnel est également évident dans la culture de la recherche en éducation qui se caractérise par un certain manque de communication et même entre les chercheurs et les praticiens dans un même domaine (par ex., Bresler, 1993a). Actuellement, le problème de la collaboration concerne particulièrement les écoles et les universités. Nous vivons dans un monde qui est reconnu comme interconnecté et interdépendant. Sa culture (les arts, les sciences et, en effet, le système de valeurs dans son ensemble) est souvent extrêmement localisée et en même temps très influencée par l'accélération de la mondialisation (par ex., Bresler, Ardichvili, 2002). En éducation, nos conceptions sur la nature de l'apprentissage et la construction du savoir ont subi un glissement de paradigme : on était autrefois centré sur l'individu et maintenant on est plutôt centré sur la communauté. Ce changement est illustré par la domination des théories Vygotskiennes sur la pensée en éducation (Vygotiki, 1986), et les concepts de communautés de pratique qui s'y rattachent (par ex., Lave, Wenger, 1991 ; Wenger, 1998).

27

En me concentrant sur les établissements secondaires, je suggère dans cet article que les frontières entre les arts et les sciences peuvent être négociées pour créer des passages entre disciplines, que cela peut constituer une expérience unique qui permet aux participants de se développer sur les plans intellectuels et institutionnels. J'analyse l'apprentissage que ce processus de passage des frontières implique, comment les relations de collaboration influencent le rôle institutionnel des enseignants d'arts plastiques, et les bénéfices professionnels d'une telle relation, notamment le plaisir que procure le fait de faciliter le développement personnel des élèves en établissant des connections à l'intérieur du programme scolaire. Clairement, la transdisciplinarité ne devrait pas être imposée avec des résultats prescrits d'avance mais être un processus ouvert, généré par le développement personnel et des relations significatives.

2 - La musique, les arts plastiques, la danse et le théâtre.

Qu'est-ce qui permet de traverser réellement les frontières, de ne pas se contenter de conduire un travail en équipe dans lequel chaque personne assume une partie de la tâche mais qu'elle s'engage dans un processus qui nous transforme et élargit nos horizons? La collaboration avec d'autres disciplines et d'autres institutions implique non seulement ce que nous faisons en termes de contenu et de pédagogie mais aussi la construction de structures pour la faciliter. Au plus profond, cela implique notre personnalité, notre vision de l'éducation et notre identité professionnelle. Des collaborations peuvent être générées dans un contexte bienveillant qui promet un développement personnel et des apports psychiques (sinon financiers...) ou encore être motivées par un problème ou une dissonance. Comme dans toute relation transformative, les collaborations professionnelles ne sont jamais faciles. Elles nous obligent à sortir de notre zone de confort. Elles prennent du temps et de l'énergie et elles ne sont pas toujours couronnées de succès. Mais elles peuvent offrir des possibilités extraordinaires d'évoluer et d'être efficace d'une manière nouvelle et différente.

Quiconque tente de résoudre des problèmes scolaires devrait être conscient du fait que les établissements scolaires sont des institutions notoirement complexes et qui résistent au changement. Seymour Sarason, universitaire connu spécialisé dans le changement en éducation, affirme que les caractéristiques, les traditions et la dynamique organisationnelle du système scolaire sont « plus ou moins des obstacles fatals qui empêchent d'atteindre des buts même modestes et limités » (1990, p. 12). En outre, les situations de la « vie réelle », ne se prêtent jamais à de simples prescriptions. Le contexte de l'environnement éducatif ne permet pas d'appliquer des recettes « toute faites ». Chaque système, qu'il soit micro ou macro, possède ses caractéristiques uniques et chacun d'entre nous a des engagements et des façons de travailler différents. Ainsi, mes propres réflexions sont une invitation pour le lecteur à considérer ce qui peut s'appliquer et ce qui est transférable à leurs propres environnements et circonstances.

APERÇU HISTORIQUE DU PROGRAMME SCOLAIRE INTÉGRÉ

L'attention portée à la transversalité entre les disciplines n'est pas nouvelle. L'interaction plonge ses racines dans les idéaux de l'éducation progressiste et son programme scolaire centré sur l'enfant au début du xx^e siècle. John Dewey, qui joua un rôle important dans la formation des idéaux de la pédagogie progressiste, considérait l'expérience et en particulier l'expérience *esthétique* comme le fondement sur lequel l'enseignement devait s'appuyer (1934), bien plus que le simple programme scolaire formel et symbolique.

La notion d'*intégration* connut un renouveau dans les années 60-70, période de bouleversement social au cours de laquelle le souci de la réussite des élèves céda le

pas à celui de l'expérience vécue par les élèves. Au lieu de considérer le programme scolaire comme une entité définie de façon rigide, donnée une fois pour toutes, des éducateurs portèrent leur attention sur le sens qu'il avait pour les élèves. Les matières générales de base perdirent une partie de leur contenu traditionnel tandis qu'on conféra aux arts un statut plus légitime et même enviable. Ce climat d'innovation et d'expérimentation avec de nouveaux buts, contenus et pédagogies a favorisé une fusion entre les arts et les matières d'enseignement général.

Au cours de la dernière décennie, nous semblons avoir assisté à un regain d'intérêt pour la transdisciplinarité. Les partisans de l'intégration témoignent d'une diversité de points de vue, d'intérêts et d'objectifs. La transdisciplinarité, comme tout concept, est une construction et peut avoir différents sens selon les personnes qui s'y réfèrent en termes de contenus, de ressources, de structures et de pédagogies. Chaque groupe de professionnels – les chefs d'établissement, les professeurs de matières d'enseignement général et les spécialistes dans les domaines artistiques – a son point de vue sur les contenus et les pédagogies, et a souvent en tête un modèle différent de ce que l'intégration implique en termes de ressource, d'organisation du temps, de structure et de résultat. D'où le besoin d'espace pour débattre de ces visions et interprétations diverses, un espace pour faire naître un projet commun.

Broudy et Eisner ont tous deux joué un rôle important en faveur du positionnement central de l'art à l'intérieur des programmes scolaires. Broudy considérait que les buts de l'éducation étaient le développement des potentiels intellectuels et des facultés d'analyse de l'individu. Le patrimoine culturel est incarné dans les formes esthétiques. La formation de la perception imaginative des formes esthétiques constitue, selon Broudy, l'enseignement de l'esthétique ; c'est aussi pour lui le rôle de l'enseignement de la musique (et des arts) (Broudy, 1972).

29

Le raisonnement d'Elliot Eisner en faveur de l'intégration des arts est lié à l'importance de ce qu'il identifie comme « formes de représentation » (1982). Les formes de représentation auditives, visuelles et kinesthésiques développent notre capacité à interagir, à comprendre le monde qui nous entoure et à percevoir ses significations multiples. En élargissant les formes de représentation multiples au-delà du verbal et du numérique, notre perception du monde est immensément enrichie. Ce qui rend ces formes significatives dans les arts est la relation de dépendance, de réciprocité qui existe entre la cognition et l'affect.

Mis à part les grandes idées, quelles formes est-ce que la transversalité prend sur le terrain, dans la pratique à l'école? Michael Fullan (1982) a observé que pour qu'il y ait amélioration, il ne suffisait pas de poser des objectifs et de monter le niveau, mais qu'il était préférable d'évaluer de façon réaliste les écoles et les classes, d'analyser finement les problèmes et de repérer précisément les secteurs que l'on

veut améliorer. En conséquence, les recherches qualitatives sur lesquelles cet article se base visaient à mieux comprendre la façon dont les pratiques influent sur l'école. Le choix des écoles pour ces études – ordinaires et pilotes – était réfléchi. Les écoles exemplaires servent à donner des idées et à montrer ce à quoi on peut aspirer, les écoles ordinaires nous permettent d'appréhender les réussites et les difficultés courantes ou typiques.

Vers la fin des années 80, j'ai participé à une étude de trois ans sur l'enseignement artistique aux États-Unis (Bresler, 1993b; 1996; Stake, Bresler, Marbry, 1991). L'étude, commandée et financée par la Fondation nationale pour les Arts était centrée sur les écoles « ordinaires ».

À partir de cette étude, j'ai constaté l'existence de plusieurs modèles d'intégration de l'enseignement artistique, chacun avec sa propre charte d'objectifs, de contenus, de méthodes pédagogiques et de rôles institutionnels dans l'établissement (Bressler, 1995). Le modèle dominant dans tous les contextes était ce que j'ai appelé le « mode subalterne d'intégration », dans lequel le rapport était unidirectionnel, la musique et les autres arts étant soumis aux programmes scolaires en ce qui concerne les contenus, les pédagogies, les structures. Un second modèle d'intégration, que j'ai appelé « le modèle cognitif égalitaire » était plus rare et figurait seulement dans les programmes destinés aux bons élèves. Les arts y figuraient à égalité avec les autres disciplines, intégrés dans le programme scolaire avec des contenus, des compétences, des formes d'expression et des modes de pensée propres aux arts, appréhendant des questions plus vastes, telles qu'elles se présentent dans le domaine artistique. Dans une autre étude, commandée par le Centre Getty et la Direction de l'enseignement, on m'a demandé d'étudier l'intégration des matières artistiques aux disciplines traditionnelles dans cinq lycées. Ces lycées ont été sélectionnés par rapport à leur engagement qui a été évalué à travers un processus d'évaluation comportant des centaines de propositions. Dans les deux études, les données comprenaient de très nombreuses observations sur les cours portant sur une seule discipline et les cours intégrant plus d'une discipline, les productions et les questionnements des élèves, les manifestations artistiques ainsi que les réunions pédagogiques, les entretiens approfondis avec les enseignants, l'administration, les élèves et les parents, l'analyse des outils pédagogiques utilisés et les travaux des élèves (Bresler, 1997).

Dans ces études, chaque établissement était unique. Chaque site avait sa propre histoire et il n'y avait pas deux expériences interchangeables. Toutefois il est possible d'identifier des schémas communs dans les modes d'intégration des disciplines et dans les chemins empruntés par les arts pour contribuer au développement des élèves et des lycées.

Bénéfices et dangers de l'intégration

Comme on peut s'y attendre, les écoles faisant partie de l'étude commandée par le Centre Getty et le Conseil de l'enseignement avaient développé des collaborations entre disciplines riches de par leur intensité et de par les champs couverts. Le soutien financier de ces écoles par le Centre Getty fut accordé à condition que le directeur d'études et les enseignants s'engagent à travailler ensemble pour intégrer les arts dans les programmes. Dans toutes les écoles, c'était la discipline des arts visuels qui, intégrée à l'enseignement de l'anglais (littérature anglaise) et à l'enseignement des sciences sociales (l'histoire) se prêtait le mieux à l'établissement de liens transdisciplinaires. Le programme intégrant les domaines artistiques fut présenté dans ses contextes sociaux, culturels et scientifiques. Cette présentation rendait plus visible sa force d'expression, mettant en valeur l'expérience de l'art et de son contenu social. Le processus mettait en avant les questions philosophiques, les aspects communs entre disciplines et les thèmes transdisciplinaires. Le mode d'intégration incluait l'apprentissage du regard de l'artiste, de sa façon d'analyser, de s'exprimer pour élargir l'enquête. Les orientations pédagogiques comprenaient des chantiers et des constructions de modèles plutôt que des approches didactiques centrées sur l'enseignant. Les professeurs de sciences ont adopté des stratégies d'évaluation pour les matières artistiques telles que dossiers personnels, projets, et parfois représentations plutôt que le recours systématique aux interrogations écrites et aux essais. Ils encourageaient la présentation de concepts et d'idées dans différents modes d'expression – musique, mouvement, arts visuels.

Dans les cinq écoles, l'apprentissage transdisciplinaire incluait des projets individuels et en petits groupes, il ne se référait pas exclusivement au groupe-classe entière comme c'est le cas dans un enseignement plus traditionnel. À cause de l'importance accordée aux questions socioculturelles et à l'interprétation personnelle, le travail des élèves comportait parfois des recherches individuelles et la communication de leur recherche aux autres. Ces projets individuels développaient des capacités d'analyse très avancées, favorisaient des interprétations de haut niveau et l'élaboration de significations personnelles. Dans l'école de Boston, le programme comportait des thèmes ouverts pour chaque semestre : « mythologie », « le héros idéal », « les vies publiques », « les mondes privés » et le « pouvoir de l'image ». Ces thèmes étaient orientés vers l'enquête, centrés sur des questions plutôt que sur des « domaines à étudier ». Des relations riches de sens furent construites entre le « passé » (dans les événements historiques, les sciences, la littérature, la musique et les arts visuels) et le présent. Elles furent également développées en trouvant des connections entre l'Amérique contemporaine et des cultures et pays très lointains (par exemple, la lecture des images depuis l'Antiquité en Égypte, en Chine et en Grèce jusqu'à l'Amérique contemporaine). En conséquence, l'intégration des arts engendra souvent un programme qui donnait du sens aux études aussi bien sur le plan personnel que sur le plan social pour les élèves.

Tous les programmes transdisciplinaires mentionnés jusqu'ici ont souligné le fait que formuler un problème était aussi important que le fait de lui apporter une solution. Ils incorporaient toute une gamme de trames et de modes de pensée qui permettaient d'interpréter une œuvre d'art et de rendre explicite la pertinence des idées en regard des intérêts personnels des élèves ainsi que des problèmes et valeurs de la société contemporaine. Les disciplines artistiques intégrées ont mis en valeur des questions esthétiques en posant des questions sur la nature de l'art, sur la façon dont il influence celui qui regarde, sur l'importance de la cognition et de l'affect dans l'expérience esthétique.

Comme dans toutes les relations significatives, la création des programmes transversaux fut le fruit d'un travail collectif plutôt qu'individuel. Les collaborations transprofessionnelles et transdisciplinaires ont évolué dans le temps à l'intérieur des structures formelles et informelles mises à disposition pour le travail collectif. Il a fallu du temps pour que la confiance s'établisse, pour comprendre les engagements, les types de pédagogies, les contenus disciplinaires des uns et des autres. Il a fallu du temps pour faire émerger les idées, les expérimenter, les adapter et les essayer de nouveau. Les programmes se sont développés et ont évolué, souvent avec lenteur, en se confrontant aux problèmes et en les résolvant, en reconnaissant les réussites et en en tirant des leçons. Dans l'école de Boston, par exemple, le programme a progressivement et lentement inclus des médias visuels et des supports dans les matières qui n'intègrent pas les arts dans leurs champs d'étude de façon courante. C'est seulement après la réussite de la collaboration entre l'histoire, la littérature et les arts visuels que la transdisciplinarité fut étendue aux mathématiques. Les élèves ont créé un projet sur la proportion, se servant des proportions classiques pour mesurer les œuvres d'art, leurs propres corps et leur environnement. Dans le processus de délibération et de consultation, les enseignants des disciplines artistiques, traditionnellement tenus à l'écart dans les écoles, ont été pleinement intégrés à la mission de l'école et ont été perçus comme ayant une position clé dans les buts partagés de l'éducation.

Les bénéfices de la collaboration pour les enseignants

Le développement personnel. De quelle façon le travail en collaboration a-t-il touché les enseignants ? L'effet le plus évident a été un changement de rôle pour les enseignants qui participaient à l'action dans les cinq sites – un mouvement qui se dessine plus nettement vers un *développement* plus qu'une simple mise en place des programmes. En développant des programmes intégrés, les professeurs de sciences et les professeurs de sciences sociales se sont éloignés des manuels, et les professeurs des disciplines artistiques se sont moins limités aux exercices traditionnels ; ils ne se sont plus contentés des strictes compétences spécifiques à la discipline, mais ont donné une plus large part à des projets plus ouverts, qui englobent des thèmes, des sujets et des

questions interdépendants. Au cours de ce processus, ils ont puisé dans une gamme plus vaste de ressources pédagogiques. Sur un plan plus fondamental, ils ont développé une écoute réciproque et élargi la vision qu'ils ont de leur discipline.

Changement de l'image qu'on a de soi-même. Souvent, les professeurs ont soulevé au cours de nos conversations, la question des changements progressifs mais fondamentaux de l'image qu'ils avaient de l'enseignement, changement déclenché par le processus de ces relations de collaboration. Les professeurs se voyaient comme faisant partie d'un tout, par rapport au professeur enseignant seul à des classes entières. Les professeurs dirent qu'ils avaient pris conscience de la façon dont leur programme s'articulait aux autres programmes, des effets que leur programme avait sur les autres disciplines, ainsi que des apports des autres disciplines. Ceci se manifestait même au niveau du choix de matériel pédagogique, certains professeurs cherchant des outils susceptibles d'intéresser leurs collègues.

Les bénéfices de la collaboration des professeurs pour les élèves

Le plus souvent les étudiants passent leur journée à naviguer d'une discipline à l'autre – parfois quatre ou cinq disciplines dans une même journée. Les étudiants ont dit que la transversalité rendait leur programme plus naturel et plus fluide. Les projets individuels d'étudiants reflétaient un plus grand degré d'appropriation de leur travail et avaient un lien avec des questions d'identité, de voix, de fierté par rapport à leurs propres idées et par rapport à la création. Dans la tradition du « questionnement » (parfois concernant les concepts scientifiques, parfois dans le domaine des arts), les étudiants partageaient souvent leurs explorations scientifiques à travers des modes artistiques, assumant des rôles d'interprétation et de réflexion.

33

Les arts intégrés étaient caractérisés par la participation active des étudiants, à la fois sur le plan individuel et en tant que groupe. La participation incluait le fait de poser des questions, d'avancer des interprétations en s'appuyant sur les activités et les suggestions des autres, en expérimentant, en définissant des règles plutôt qu'en se contentant de suivre des règles, en définissant des critères de qualité et en s'efforçant d'y répondre. Les questions plus vastes qui encadraient le programme ont motivé les étudiants à puiser à différentes sources (et parfois ils ont eu l'initiative d'identifier ces sources).

Qu'est-ce donc dans l'intégration qui a déclenché un tel degré d'appropriation et de fierté? Une partie de la réponse se trouve, je pense, dans la transformation que les professeurs ont vécue grâce à leurs collaborations. Leur dynamique de groupe a reflété le même processus qui consistait à poser de nouvelles questions, à produire des interprétations, à construire à partir des idées des autres et à définir de nouvelles règles.

Le fait d'avoir vécu cette expérience riche d'apprentissages a servi implicitement de modèle d'engagement actif qui peut ensuite être développé pour en faire profiter les étudiants.

LA NOTION D'ESTHÉTIQUE ET SES IMPLICATIONS POUR L'INTÉGRATION DES DISCIPLINES

Une façon d'envisager la transdisciplinarité concernant les arts est de reconnaître le rôle que joue l'esthétique dans l'éducation. L'esthétique, selon Dewey, est une façon d'être et de savoir, basée sur l'expérience et la recherche (Dewey, 1934). Dans cette perspective, les liens que l'apprenant établit et la transformation de cet apprenant sont cruciales. Pour Dewey, un savoir n'existe qu'à partir du moment où le sujet sachant se l'est approprié : « Dans une expérience, les objets et les événements appartenant au monde, physique et social, sont transformés par le contexte humain auquel ils sont intégrés, tandis que la créature vivante est changée et croît à travers son interaction avec des éléments qui jusqu'alors étaient extérieurs à elle-même. » (*op. cit.*, p. 246)

Ces notions d'esthétique basées sur une expérience intense et sur la recherche se prêtent à l'intégration des disciplines scolaires à part égale. Dewey considère que les sciences et les arts sont des activités intellectuelles qui partagent les mêmes caractéristiques en ce qui concerne le processus d'enquête, la même activité conceptuelle, au-delà des définitions étroites de la cognition : « La différence entre le domaine esthétique et le domaine intellectuel tient à l'endroit où ce qu'on reconnaît comme important, ce sur quoi on met l'accent, vient se placer et laisse une empreinte sur l'interaction entre le sujet et son environnement. Ce qui est important dans l'expérience est semblable dans les deux domaines. La conception étrange qui veut qu'un artiste ne pense pas mais qu'un scientifique soit tout le temps en train de penser est le résultat de la conversion d'une différence de rythme et de ce sur quoi on met l'accent : celui qui pense à ce moment esthétique quand ses idées cessent d'être de simples idées pour devenir un ensemble constitué de sens pour un objet. L'artiste a sa problématique et il pense tandis qu'il travaille. Sa pensée est immédiatement matérialisée dans l'objet. À cause du caractère lointain de son but, le travailleur scientifique œuvre à l'aide de symboles, de mots et de signes mathématiques. L'artiste pense directement dans le médium dans lequel il est en train de travailler, et les termes dans lesquels il pense sont si proches de l'objet qu'il est en train de produire qu'ils se fondent tout de suite dans ce médium. » (*op. cit.*, pp. 15-16)

L'importance que Dewey accorde à l'expérience vécue et l'interprétation de l'art fait de lui un précurseur du postmodernisme. S'appuyant sur le concept de l'expérience, Dewey unit des polarités opposées – telles que la société et l'individu, l'émotion et l'intellect, la science et l'art, l'artiste et le spectateur, la subjectivité et l'objectivité (*op. cit.*, p. 297).

Le disciplinaire et le transdisciplinaire

Croiser les disciplines scolaires et les institutions demande une bonne connaissance de nos convictions (sur la nature d'une discipline et sur la façon de l'enseigner) ainsi qu'une bonne connaissance de nos identités professionnelles. Les disciplines sont des entités à la fois épistémologiques et sociales (Boix Mansilla et *als*, 2000). En tant qu'entités épistémologiques, elles incluent une conceptualisation particulière de concepts centraux, des corpus de connaissances traditionnelles, des formes de représentation (Eisner, 1982) et des méthodes d'enquête. Plutôt qu'une addition de compétences ou de faits, les disciplines sont des prismes à travers lesquels nous percevons et nous comprenons le monde. En tant qu'entité sociale, elles incluent des modèles de socialisation, des valeurs, des héros disciplinaires, et tout ceci est ancré dans la culture de la discipline, dans des organisations et dans des revues.

Il est donc évident que les disciplines ne peuvent pas être simplement juxtaposées. L'intégration organique est réciproque. Elle vise à fournir les prismes disciplinaires pour enrichir la compréhension des diverses disciplines. Les programmes disciplinaires et interdisciplinaires fonctionnent ensemble d'autant mieux qu'il y a une interaction entre les disciplines. L'apprentissage disciplinaire et transdisciplinaire peut être envisagé comme existant dans une tension productive réciproque. Les tensions sont vécues au niveau du programme pour le choix des sujets d'étude. Les problèmes pratiques qui peuvent émerger comprennent les questions suivantes : devrions-nous abandonner les compétences basées sur les buts traditionnels et chéris de la discipline ? devrions-nous utiliser un ensemble de critères différent quand, par exemple, nous débattons d'une discipline à l'intérieur de contextes socioculturels ? Ces tensions s'infiltrent jusqu'au niveau socio-institutionnel des structures existantes pour la collaboration, et requièrent d'être vigilant quant à la politique d'évaluation des élèves.

Nous ne devrions pas faire de compromis sur les types de savoirs et de compétences que nous percevons comme étant essentiels pour nos disciplines respectives. L'éducation qui est axée vers des formes de compréhension approfondies utilise la dialectique entre pratique disciplinaire ciblée et pratique transdisciplinaire large. Cette éducation peut aider les élèves à intégrer le savoir et les modes de pensée de différentes disciplines pour aiguiser leur intérêt et promouvoir une meilleure compréhension.

ÉTABLIR DES « ZONES DE PRATIQUE TRANSFORMATIVE »

Le problème le plus urgent est le suivant : comment trouver les moyens d'interagir et de travailler ensemble entre disciplines, professions et idéologies différentes ? Les cas positifs d'intégration se caractérisent par ce que j'appelle les « zones de pratique transformative » (TPZ) qui facilitent le travail en commun. Les TPZ fournissent des

espaces pour partager et écouter les idées des autres, leurs conceptions et leurs engagements, pour construire une relation de collaboration au-delà d'une seule discipline et d'une seule institution.

À l'origine, Judy Davidson Wasser et moi-même avons construit le concept de « zone interprétative » dans le cadre d'un projet de recherche comme, par exemple, le domaine intellectuel dans lequel des *chercheurs* travaillent de façon collective (Bresler, Wasser, Hertzog, Lemons, 1996 ; Wasser, Bresler, 1996).

Le terme de « zone » lui aussi est emprunté à des usages déjà existants dans d'autres disciplines – la psychologie, la linguistique, la théorie critique. Ils incluent la « zone de développement proximale » (1986) de Vygotski et les « zones de caractère » (1986) de Bakhtin, les « zones de contact » (1992) de Pratt et les « zones frontière » (1992) de Giroux. Les utilisations non scolaires comprennent la « zone de confort », la « zone d'accélération », la « zone démilitarisée », la « zone inter-courants ». Ce qu'on retrouve de commun à travers toutes ces notions de zones, qui fait écho à la conception que nous en avons, c'est qu'elles se réfèrent à des lieux instables, des régions de recouvrement et de contestation. C'est dans une zone que des forces inattendues se rencontrent, c'est dans une zone que de nouveaux défis surviennent, que des solutions doivent être inventées à l'aide des ressources disponibles. La notion de zone implique des processus dynamiques – échange, transaction, transformation, intensité.

Comme Bakhtin (1986), nous avons distingué des zones qui peuvent être situées historiquement et socialement, dans lesquelles des voix multiples convergent et divergent à travers les tensions imposées par les forces centripètes et centrifuges en action. Notez que les zones de pratique transformative diffèrent totalement du type de travail en équipe qui consiste à répartir les tâches entre les membres de l'équipe et à déléguer les responsabilités à certains. Les TPZ sont des espaces autant que des façons d'interagir et de penser ; dans ces espaces les participants sont touchés et souvent transformés par le processus. La somme – une *gestalt* – est plus grande que l'ensemble de ses parties.

Les zones interprétatives sont centrées sur l'interprétation et la fabrication des sens. Lorsqu'il s'agit de *travailler* ensemble sur plusieurs disciplines (comprenant des actions comme par exemple mettre au point un programme intégré), le but est une *pratique* améliorée. Le terme de « zone » implique l'existence de plusieurs parties, il implique de négocier, de rivaliser, d'interagir en adoptant différentes perspectives. Ainsi, on s'éloigne du rôle traditionnel du professeur, personne isolée et solitaire travaillant de façon indépendante au sein de sa classe, pour aller vers un rôle qui est ancré socialement, qui façonne et qui est lui même façonné. Le concept de polyphonie des voies est essentiel. Dans la zone de pratique transformative, les participants mettent en commun leurs différents domaines de connaissances, d'expériences, de

croyances, ils forgent de nouveaux programmes et explorent différents styles d'enseignement à travers les processus de pensée et d'action communes dans lesquels ils sont engagés. Ceci permet aux personnes qui sont formées et qui ont acquis la culture d'une discipline d'apprendre des personnes qui possèdent une autre discipline.

Le concept de « zone de pratique transformative », tout comme celui de « zone interprétative », combine deux traditions herméneutiques importantes et étroitement liées : la tradition philosophique, représentée par exemple par des penseurs tels que Dewey (1934) et Hans Georg Gadamer (1975) et celle qui puise ses sources dans l'anthropologie et le travail de Clifford Geertz (1973), Viktor Turner (1977) et Barbara Myerhoff (1977). La caractérisation des zones diffère selon le contexte et les aspects des interactions collectives qui sont mis en avant. Les zones vont du neutre (échafaudage) en passant par le conflictuel (frontières, luttes, guerres) jusqu'à l'amical (négociations, alliances, recouvrements).

Une grande attention constitue le socle sur lequel les zones de pratique transformationnelle reposent. En effet, à l'intérieur d'un groupe, il est nécessaire de contrôler sa propre subjectivité pour que le groupe puisse fonctionner avec un minimum d'harmonie. Les besoins individuels d'espace, de domination, de reconnaissance façonnent le fonctionnement d'un groupe. Dans notre groupe de recherche, nous avons trouvé important de discuter de ces problèmes pour comprendre notre subjectivité collective, identifier plutôt qu'éviter les points de tension, négocier quand il y a des différences et résoudre les conflits (Bresler, Wasser, Hertzog, Lemons, 1996). Nos discussions n'étaient pas toujours des discussions « de bon ton » comme le voudrait la tradition américaine. Parce que nos interprétations nous conduisaient souvent à examiner des valeurs, nos engagements personnels et professionnels donnaient lieu à réponses émotionnelles et des tensions. Le consensus n'était pas toujours le but recherché. Au contraire, dans ce travail collectif, nous avons pour but de comprendre l'enseignement des arts de façon plus complexe, en nous éloignant d'un discours relativement simpliste en faveur de l'enseignement des arts pour nous approcher d'une représentation complexe de cet enseignement qui permet la confrontation de nombreux points de vues différents.

Les ensembles de danse, de théâtre et de musique de chambre nous donnent des exemples utiles pour l'exploration des relations individuelles et de groupe et ils peuvent servir de puissants modèles pour travailler ensemble. Là, chaque membre a sa réplique et sa voix propre, les rôles individuels sont toujours importants, jamais perdus dans l'ensemble.

Quelques mises en garde : il est important de réaliser que la collaboration est un processus ardu, qui prend du temps et de l'énergie. De plus, il ne suffit pas de produire un travail collectif pour qu'on ait la garantie que les résultats seront plus porteurs de

sens, mieux pensés ou plus riches que ceux qu'un professeur isolé peut obtenir. Encore plus important, les zones transformatives ne peuvent être imposées. Elles sont caractérisées par l'ouverture, laissant des espaces pour l'exploration, l'établissement de connections et la découverte.

Imposer et prescrire des collaborations (à plus forte raison des transformations...) garantit l'échec de toute l'entreprise. Plutôt que de prescrire des résultats, il vaut mieux penser en termes de point de départ, en termes de conditions favorables aux zones productives, qui peuvent être élément facilitateur. Cela comprend les structures pour les réunions au sein desquelles on peut bâtir et entretenir des relations de confiance. Il est utile d'avoir une administration qui soit partie prenante, qui s'intéresse aux idées des professeurs et qui les encourage à réaliser ces idées. Ce qui a fait que les écoles qui ont participé au projet Getty ont réussi, a été la création de zones de pratiques transformatives dynamiques dans lesquelles les professeurs pouvaient partager des idées, repenser les conceptions et les buts qu'ils avaient, travailler avec d'autres pour en créer de nouveaux. Les écoles du projet Getty ont été sélectionnées sur la base de leur engagement à créer des espaces et des structures pour que les professeurs puissent se rencontrer, discuter, faire des projets et réfléchir. Ces structures, parfois hebdomadaires, parfois bi-hebdomadaires, ont généré des conversations fréquentes et informelles, qui ont permis de promouvoir le développement de buts partagés qui, au finish, ont donné lieu à une vision partagée. L'intégration des arts dans tous les contextes s'est pleinement épanouie lorsque ces structures collectives existaient mais a été beaucoup moins efficace en l'absence de ces structures.

78

Le débat sur la transdisciplinarité est nourri des changements fondamentaux qu'a subis notre perception de l'expertise enseignante au cours des 30 dernières années. Ces changements sont liés au contenu de l'expertise et à la reconnaissance du niveau de recherche que les professeurs atteignent dans leur processus d'enseignement (cf. Schön, 1983 ; Elliot, 1987). Les professeurs sont les experts, et ce sont eux qui portent la responsabilité de la conception du programme et de sa réalisation. Il est donc très important que dans la transdisciplinarité le confort émotionnel et intellectuel des professeurs soit considéré comme essentiel – un point de vue qui figure rarement dans les réformes des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN M. (1986). – *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans. C. Emerson, M. Holquist, eds.), Austin, TX, University of Texas Press.
- BOIX MANSILLA V. W., MILLER C., GARDNER H. (2000). – «On disciplinary lenses and interdisciplinary work», in S. Wineburg, P. Grossman (eds.), *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*, New York, Teachers College Press, pp. 17-38.
- BRESLER L. (1993a). – «Teacher knowledge in music education», *Council of Research in Music Education*, 106, pp. 1-22.
- BRESLER L. (1993b). – «Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools», *Council of Research in Music Education*, 115, pp. 1-13.
- BRESLER L. (1995). – «The subservient, co-equal, affective and social integration style of the arts», *Arts Education Policy Review*, 96 (5), pp. 31-37.
- BRESLER L. (1996). – «Traditions and change across the arts: Case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, pp. 24-35.
- BRESLER L. (1997). – *General issues across sites: The role of the arts in unifying high school curriculum*, A report for the College Board/Getty Center for the Arts.
- BRESLER L. (2002a). – «The transformative zone in international qualitative research», in L. Bresler, A. Ardichvili (eds.), *Multiple paradigms for international research in education: Experience, theory and practice*, New York, Peter Lang, pp. 39-81.
- BRESLER L., ARDICHVILI A. (eds.) (2002). – *Multiple paradigms for international research in education: Experience, theory and practice*, New York, Peter Lang.
- BRESLER L, WASSER J., HERTZOG N., LEMONS M. (1996). – «Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research», *Research Studies in Music Education*, 7, pp. 15-30.
- BROUDY H. (1972). – *Enlightened cherishing*, Urbana, IL, University of Illinois Press.
- DETELS C. (1999). – *Soft boundaries: Re-visioning the arts and aesthetics in American education*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey.
- DEWEY J. (1934). – *Art as experience*, New York, Perigee Books.
- EISNER E. (1982). – *Cognition and curriculum*, New York, Macmillan.
- ELLIOT J. (1987). – Educational theory, practical philosophy and action research, *British Journal of Educational Studies*, 35 (2), pp. 149-169.
- FULLAN M. (1982). – *The meaning of educational change*, New York, Teachers College Press.
- GADAMER H. G. (1975). – *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Eds, and Trans. ; 2nd rev. ed.), New York, Crossroad.
- GEERTZ C. (1973). – *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books.
- GIROUX H. (1992). – *Border crossings*, New York, Perigee Books.
- LAVE J., WENGER E. (1991). – *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.
- MYERHOFF B. (1977). – *Number our days*, New York, Touchtone.
- PRATT M. (1992). – *Imperial eyes*, New York, Routledge.

SARASON S. (1990). – *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN D. A. (1983). – *Reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

STAKE R., BRESLER L., MABRY L. (1991). – *Custom and cherishings: The arts in elementary schoomers*, Urbana, IL, Council for Research in Music Éducation.

TURNER V. (1977). – *The ritual process: Structure and anti-structure*, New York, Cornell, University Press.

WASSER J., BRESLER L. (1996). – « Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams », *Educational Researcher*, 25 (5), pp. 5-15.

WENGER E. (1998). – *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York, Cambridge University Press.

VYGOTSKI L. (1986). – *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.), Cambridge, MA, Cambridge University.

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ENSEIGNANT LE RÔLE DES MÉTAPHORES

CHRISTIAN ALIN*

Résumé

Les gestes pratiqués par un expert ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. On ne voit souvent dans la métaphore qu'une simple figure de rhétorique. Cette étude sémiotique montre que, quelle que soit la nature du discours tenu : institutionnel (ministre), professionnel (CDI), quotidien (enseignants d'EPS) ou très sensible (discours d'enseignants agressés), des métaphores sont bien présentes et rendent compte d'une perception identitaire, qui malgré son unité apparente (l'EPS), apparaît bien différente selon leur énonciateur, ministre ou praticien.

Abstract

The gestures practised by an expert cannot be reduced to the actions which express them, they convey meaning. Metaphors are often seen as mere rhetorical figures. This semiotic study shows that whatever the nature of the discourse, whether it is institutional (held by a minister), professional (a librarian), daily (a PE teacher) or very emotional (an abused teacher), metaphors can indeed be found and account for a perception of one's identity which appears to be very different according to the professional, minister or practitioner who expresses them.

41

Resumen

Los gestos que hace un experto no se reducen a las acciones que los manifiestan, sino que los significan. A menudo sólo se ve en la metáfora una simple figura de retórica. Este estudio semiótico muestra que en cualquier clase de discurso que se pronuncie: institucional (ministro), profesional (CDI), cotidiano (docentes de EPS) o muy sensible (discurso de docentes

* Christian Alin, IUFM de Lyon.

agredidos), están presentes metáforas, y dan cuenta de una percepción identitaria que, a pesar de su aparente unidad (SPS), resulta muy diferente según el que las enuncia, ministro o practicante.

Zusammenfassung Die Handgriffe eines Experten sind nicht nur Handlungen, sie gehören auch zu einer Semiotik. Die Metapher wird oft als einfache Redefigur betrachtet. Diese semiotische Studie zeigt, dass-ganz gleich, was die Natur der Rede ist: eine institutionelle (Minister), eine professionelle (Schulbücherei), eine alltägliche (Sportlehrer) oder eine gefühlsbetonte (Reden von angegriffenen Lehrern), Metaphern wirklich vorhanden sind und eine Identitätsperzeption zeigen, die trotz ihrer scheinbaren Einheit (der Sportunterricht) je nach der Person, die sich äußert (Minister oder Lehrer), sehr anders erscheint.

Chaque pratique professionnelle, chaque métier a son langage. Le métier d'enseignant n'échappe pas à ce processus de construction d'une sémiotique qui, à la fois, construit une pratique et se trouve inévitablement constituée par cette dernière. Les gestes pratiqués par un expert ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et symbolique d'actions et de pouvoir-savoir (Foucault, 1969) au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée.

LE RÔLE DES MÉTAPHORES

On ne voit souvent dans la métaphore et la métonymie que de simples figures de rhétorique qui consistent à utiliser un terme concret dans un contexte abstrait, comme dans l'expression « les racines du mal » ou à servir de référent comme à substituer la partie pour le tout (synecdoque: la voile pour le bateau). Ce serait une simple façon de parler. Or, George Lakoff et Mark Johnson montrent, dans *Les métaphores dans la vie quotidienne* (1980; trad., 1985) que notre langage dans son usage le plus quotidien est traversé par ces figures dites de rhétorique. Les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité sont métaphoriques. Il y a métaphore quand nous appréhendons quelque chose en termes d'autre chose (par exemple, le mal en termes de plante); ainsi pour Luc Ferry, dans sa *Lettre pour ceux qui aiment l'école*, désigne le mal de l'école par l'expression: « Les racines du mal: une poussée de l'individualisme qui met l'école en difficulté » (chapitre 2, p. 41). Pour Lakoff et Johnson, la métaphore est une expression sémio-cognitive qui organise le réel et lui donne du sens. Elle est à la fois un jeu de langage et un signe à fonction communicative et pragma-

tique. Il n'est plus question d'en parler comme de quelque chose qui serait indépendante de la façon dont nous la comprenons et l'exprimons. Sur le plan méthodologique, pour analyser le transfert métaphorique, il est nécessaire de distinguer deux notions essentielles : le domaine « source » et le domaine « cible ». Le domaine « source » est celui qui fournit les représentations qui sont appliquées de façon globale au domaine « cible ». Lakoff et Johnson distinguent trois grands types de métaphores qui représentent chacun l'entrée sémiotique et pragmatique avec laquelle le sujet qui s'exprime appréhende en première instance la réalité qu'il perçoit.

- **Les métaphores d'orientation.** À partir d'un domaine-source spatial (haut-bas, dessus-dessous, central périphérique, près-loin) et principalement en rapport avec l'expérience culturelle, physique et immédiate de notre corps, on tente de signifier une idée et/ou des concepts appartenant à un domaine-cible différent. Ces métaphores d'orientation donnent aux concepts une orientation spatiale. Ainsi : LE BONHEUR EST EN HAUT ; LA TRISTESSE EST EN BAS ou bien LE PLUS EST EN HAUT, LE MOINS EST EN BAS.

- **Les métaphores ontologiques.** À partir d'un domaine-source fait d'objet, d'entité ou de substance appartenant à l'expérience culturelle, physique et immédiate de notre corps, on tente de signifier une idée et/ou des concepts appartenant à un domaine-cible. Ainsi, L'ESPRIT EST UNE MACHINE. Exemple : *Mon esprit est incapable de fonctionner aujourd'hui*. Les métaphores ontologiques les plus courantes sont celles où l'objet physique est conçu comme une personne.

- **Les métaphores structurales.** Elles sont plus complexes que les métaphores d'orientation et les métaphores ontologiques. Elles ne contentent pas de l'analogie avec un lieu, une direction ou encore avec la présence de certains traits psychologiques ou sociaux. Elles empruntent la structure même du domaine source, pour la reporter sur le domaine-cible. Elles permettent d'utiliser un concept hautement structuré et bien défini pour en structurer un autre. Les métaphores structurales sont culturellement fondées et si ancrées dans notre vie, nos actes et notre expérience collective que nous n'y prêtons pas attention et que nous ne les considérons pas comme telles. Lakoff et Johnson donnent pour exemple : LA DISCUSSION RATIONNELLE, C'EST LA GUERRE. Cette métaphore nous permet de conceptualiser une discussion rationnelle à l'aide de quelque chose que nous comprenons plus aisément, à savoir un conflit physique. (Lakoff, Johnson, 1980, p. 71). Il n'est pas rare que les journaux et articles sportifs décrivent le sport et ses compétitions avec des termes guerriers sans que ça ne gêne la plupart du temps leurs lecteurs. Assurément, LE SPORT, C'EST LA GUERRE !

S'il est une théorie qui tente de rendre compte à la fois de l'expérience et d'un jugement d'analyse aux potentialités de généralisation, c'est bien la théorie pragmatique ou du pragmatiscisme de C.S. Peirce. La théorie du pragmatiscisme qu'il a élaboré,

a l'avantage de plonger le signe, à la fois, dans ses racines phénoménologiques et perceptives (priméité), dans ses conditions contextuelles et relationnelles (secondéité) et enfin, dans ses ambitions de symbole et d'universalité (tiercéité). Peirce pense que la métaphore, par ses qualités sensibles, constitue principalement l'aspect iconique du signe parce qu'elle est d'abord dans la priméité du signe, à savoir sa perception qualitative, physique, expressive brute. En même temps, elle participe à l'aspect indiciel du signe par la relation singulière qu'elle instaure entre le domaine « source » et le domaine « cible » dans la situation, la contextualisation de son apparition (secondéité). Enfin, elle crée, toujours dans la même temporalité, l'aspect symbolique du signe par la généralisation potentielle (tiercéité) que le transfert métaphorique autorise.

Notre projet sera donc de comprendre comment des acteurs du système éducatif, ministre, informateurs (CIO), enseignants d'EPS saisissent la réalité dite experte du travail de l'enseignant d'EPS. Nous chercherons, dans leurs discours à décrire les métaphores qui constituent ce que nous appelons une *carte métaphorique*. L'hypothèse est que cette carte métaphorique structure leur façon de percevoir le monde tout au moins dans leur mémoire à long terme quand ils parlent d'un travail, d'un métier d'une profession. Nous essaierons d'appréhender ce processus d'attribution du sens, la *sémiosis* (en grec, action de signifier) autrement dit la *sémiose* qui est en je(u) en utilisant les concepts d'icône, d'indice et de symbole de C.S. Peirce. Nous tenterons à partir de ces cartes et de la *sémiose* en je(u), d'identifier différentes conceptions du travail de l'enseignant d'EPS.

UNE LETTRE DE MINISTRE

Commençons par une lettre adressée le 9 janvier 2001 par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale à tous les enseignants d'EPS, à propos de ce que l'on appelle aujourd'hui les *risques du métier*, non seulement en matière de responsabilité pénale face aux risques encourus par les élèves dans les activités physiques et sportives, mais aussi dans la lutte contre la violence. La lettre débute ainsi : « *Votre profession est actuellement sensibilisée par des risques de pénalisation excessive à propos d'affaires récentes pouvant mettre en cause le sens même de votre métier ainsi que votre dignité d'éducateurs.* » Elle se poursuit par ce passage : « *Je sais aussi que l'exercice du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive, à tous les niveaux de la scolarité, comporte des risques spécifiques. Ces risques sont liés à la nature et aux conditions de mise en œuvre des activités pratiquées comme à celles des objectifs assignés à cette discipline. Le mouvement est l'essence même de la vie, et le risque accompagne le mouvement. Ainsi, une des missions de l'éducation physique et sportive est bien d'armer les élèves face aux risques de la vie.* » Elle se finit par : « *Ainsi, je suis convaincu que vous pourrez, avec plus de sérénité et de confiance, poursuivre une mission dont nous vous sommes tous reconnaissants.* »

Carte métaphorique d'un discours ministériel :

deux métaphores se dégagent...

Métaphore de la mission

« Je sais aussi que l'exercice du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive, à tous les niveaux de la scolarité, comporte des risques spécifiques. »

« Ainsi, je suis convaincu que vous pourrez, avec plus de sérénité et de confiance, poursuivre une mission dont nous vous sommes tous reconnaissants. »

Métaphore du combat

ARMES

COMBAT

RISQUES

« Armer les élèves face aux risques de la vie. »

Le réseau métaphorique de ce discours construit des métaphores structurales dans lesquelles le « domaine-cible », à savoir l'exercice du métier d'enseignant, se caractérise par des aspects et des éléments qui relèvent d'une tout autre ambition, d'un tout autre ordre, d'un tout autre domaine-source: la mission et le combat, des expressions qui appartiennent traditionnellement aux domaines de l'humanitaire, du religieux ou du militaire. L'exercice du métier d'enseignant serait donc une *mission à risques et contre les risques*, pour laquelle le ministre, au nom de tous, tient à souligner sa reconnaissance, autrement dit pour laquelle la *nation*, est *reconnaisante*: **L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT D'EPS EST UNE MISSION ; L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT D'EPS EST UN COMBAT**. La carte métaphorique révèle la mission et le combat, en tant que priméité et qualité, comme icône de l'engagement et de lutte, voire la guerre contre les risques. Comme indice, mission et combat révèlent, dans la secondéité de la sémiose, une situation à risques, de risques, un défi à relever. Enfin, comme symbole, les deux métaphores manifestent toute la valeur du don de soi pour l'institution publique qu'attend le ministre quant à la réussite et l'expertise du travail de l'enseignant d'EPS. *« Les enseignants d'éducation physique et sportive, comme tous les enseignants, poursuivent un seul objectif: la réussite de leurs élèves. Cet engagement pour l'institution scolaire permet d'assurer la qualité de l'accueil, condition essentielle au développement d'une atmosphère de travail dans la sérénité. »*

45

UNE FICHE-MÉTIER

Elle est issue d'un Centre d'information et de documentation (Web).

Définition: Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) est un enseignant très qualifié, *même s'il n'est pas tout à fait un prof comme les autres*. Il est chargé d'enseigner le sport dans les établissements scolaires en fonction d'un programme bien défini, selon les différentes classes.

Les professeurs d'EPS, que font-ils ? Ils ont pour *mission* d'enseigner le sport sous toutes ses formes, c'est-à-dire collective, individuelle, sur un stade ou dans une salle de sports. Comme tout enseignant, le professeur d'EPS doit faire preuve de pédagogie... Il revient au prof de gym de savoir alors *se faire respecter en affirmant une autorité mâtinée d'un bon relationnel*. En tout cas, il lui revient de communiquer sa passion. *Sans être une « bête de sport » il doit avoir une bonne condition physique* pour montrer les mouvements ou prendre part aux sports collectifs...

Carte métaphorique d'un discours d'information (ou les pré-requis d'un métier) (1)

<p>PROF D'EPS, C'EST UN MISSIONNAIRE POLYVALENT EN SPORT</p> <p>« Il a pour mission d'enseigner le sport, sous toutes ses formes. »</p>	<p>PROF D'EPS, C'EST UN PROF « À PART »</p> <p>« Il n'est pas tout à fait un prof comme les autres. »</p> <p>PROF D'EPS, C'EST UN « BON PÉDAGOGUE »</p> <p>« Se faire respecter en affirmant une autorité mâtinée d'un bon relationnel. »</p>
<p>Métaphore du pédagogue</p>	<p>PROF D'EPS, C'EST UN « BON SPORTIF »</p> <p>« Sans être "une bête de sport", il doit avoir une bonne condition physique. »</p>

46

Le réseau métaphorique de ce discours fait apparaître essentiellement des métaphores ontologiques dans lesquelles le « domaine-cible », à savoir, le métier de prof d'EPS, est essentiellement caractérisée par une double personnification quant aux pré-requis nécessaires pour envisager ce métier : LE PROF D'EPS EST UNE « BONNE » PERSONNE ; LE PROF D'EPS EST UNE PERSONNE « À PART ». Cette double métaphore provient d'une « domaine-source » : la Psychologie. Elle rejoint le cliché métaphorique bien connu de tous les enseignants et des chefs d'établissement, à savoir : LE PROF D'EPS, LE PSYCHOLOGUE DU CONSEIL DE CLASSE. La métaphore-icône souligne dans sa priméité la qualité DE BON PÉDAGOGUE, SPORTIF, dans sa secondéité, l'indice d'une *polyvalence de sportif*, et dans sa tiercéité, sa généralisation, le symbole de *l'enseignant pédagogue*, parmi les enseignants toutes disciplines confondues. Dans un tel discours, les compétences théoriques, techniques, didactiques, juridiques que pourrait invoquer un professionnel ne sont pas du tout évoquées. Le « prof d'EPS » doit posséder du relationnel. Polyvalent dans les activités physiques et sportives, il doit être en possession d'une bonne condition physique

1 - http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=1344

pour enseigner, initier à toutes les formes de sport. À cela s'ajoute que, tout en étant qualifié, il n'est pas « un prof comme les autres ». Il est « à part ». Professeur d'EPS, une profession à part entière ou bien une semi-profession !

DISCOURS D'ENSEIGNANTS D'EPS DE TOUS LES JOURS

(Nous avons recueilli ces récits sur le Web.)

Enseignant n° 1 (2) : *Parce que mon « trip », c'est d'être avec des gamins et de faire du sport avec eux, et même peut être davantage encore... Alors pourquoi avoir choisi l'enseignement plutôt que le professorat de sport (pour les néophytes, ce diplôme est sous tutelle du ministère Jeunesse et Sport), ou directeur d'un centre de loisirs... J'aime à me répéter cette phrase : « mens sana in corpore sano » : un esprit sain dans un corps sain... Voilà pourquoi j'ai choisi l'école comme lieu d'expression, afin de pouvoir façonner des êtres vierges de tous idéaux, de tous préjugés, avec une soif d'apprendre et de jouer incroyable. Leur donner des outils pour se forger leur personnalité de demain. Mais, comment enseigner, avancer dans sa discipline s'il faut sans cesse « flicker » les élèves, car leur rapport à la loi et aux sanctions s'est considérablement dégradé.*

Enseignant n° 2 (3) : *L'idée qu'elle se fait de son métier colle-t-elle vraiment à ce qu'elle en attendait ? À quelques nuances près : « Le contact avec les enfants est très enrichissant, le registre des émotions est très fort car je partage de manière ludique avec eux des enjeux, des scores » indique-t-elle. Elle regrette toutefois « de devoir faire encore beaucoup de discipline pour que le cours se déroule comme prévu. Mais c'est normal, s'empresse-t-elle de préciser, c'est typique des collègues par rapport aux lycées : les élèves sont moins matures... et puis, j'ai la chance de ne pas travailler dans une ZEP où beaucoup d'élèves sont sans repères, confondent sport et violence, ne respectent pas les règles du jeu en trichant ou en insultant le prof. « Autres motifs de satisfaction ? Pascale aime le travail d'équipe avec ses collègues lorsqu'il s'agit de déterminer la durée des cycles d'activités des trois trimestres. Elle apprécie aussi le nombre suffisant d'installations sportives mises à disposition (notamment trois salles couvertes) « qui fait défaut à beaucoup d'établissements ». Heureuse dans ses baskets, Pascale ? Assurément. « J'avais la vocation pour ce métier et j'ai la chance de l'exercer dans un cadre agréable. »*

2 - <http://packdelait.free.fr/epscquoi.htm>

3 - http://www.studyrama.com/article.php3?id_article=1344

Carte métaphorique d'un discours d'enseignants d'EPS (ou le vécu du quotidien)

Enseignant n° 1	Enseignant n° 2
PROF D'EPS, C'EST DE LA CRÉATION <i>« Façonner des êtres vierges de tous idéaux, de tous préjugés. » « Re-créeer des activités. »</i>	PROF D'EPS, C'EST DE L'AMOUR <i>« J'aime partagé le jeu, le travail d'équipe ; j'avais la vocation. »</i>
PROF D'EPS, C'EST DU « FLIC » <i>« Il faut sans cesse flicquer les élèves. » (sic)</i>	PROF D'EPS, C'EST DE « LA DISCIPLINE » <i>« Je regrette de devoir avoir à faire encore beaucoup de discipline pour que le cours se déroule comme prévu. »</i>
Métaphores de l'« artisan » et du « gendarme »	

La carte métaphorique met en évidence trois métaphores structurales : *création*, *amour*, *discipline*, plus une métaphore ontologique de personnification : *prof d'EPS, c'est du « flic »*. Le prof regrette d'avoir à faire de la discipline et même parfois d'être obligé de « *flicquer les élèves.* » (*sic*). Il semble se positionner, à la fois comme un artisan et un gendarme. L'artisan est un travailleur indépendant qui vit avant tout du produit de son travail manuel. S'il n'est pas statutairement indépendant, comme lui, l'enseignant d'EPS agit souvent en indépendant dans sa classe. Il a le goût de son travail, le désir de créer, de façonner à partir du début, dans l'ordre, la discipline et l'amour. Bien que les termes ne soit pas ici explicitement évoqués, les métaphores de « L'ARTISAN » et du « GENDARME » nous semblent bien présentes dans cette carte.

48

Celle de l'artisan souligne comme icône, la qualité d'amour d'une pratique, s'affirme comme un indice de création, et symbolise le rôle modeste mais créateur de l'artisan. Celle du « gendarme », souligne comme icône la qualité d'ordre, s'affirme comme un indice de discipline et symbolise le rôle incontournable de la loi. On remarquera qu'il n'est point évoqué, voire revendiqué dans un tel discours ni de grande mission, ni de grand combat, ni de grande professionnalité.

DISCOURS D'ENSEIGNANTS D'EPS AGRESSÉS

Nous avons travaillé à partir d'une communication d'Anne Jolly (4). À travers l'expérience de quatre enseignants en EPS agressés physiquement par des élèves, cette contribution s'attache à décrire la souffrance psychique d'origine traumatique en termes de ruptures identitaires. Les textes qui suivent (Agnès, Martine, Florent, Éric), sont d'Anne Jolly (5).

Agnès

Agnès enseigne dans un collège. Un jour de rentrée scolaire, elle est projetée au sol puis rouée de coups par une de ses élèves, à la suite d'une altercation sur l'intérêt pédagogique de son enseignement. L'agression l'a laissée complètement effondrée, détruite, décomposée. *Le fait d'être dans une situation comme ça d'agression devant l'ensemble de ma classe, j'avais l'impression d'être complètement désavouée, **d'être passée complètement à côté du rôle que je m'imagine que je dois avoir en cours.** Entre l'image de prof que je voulais avoir et ce conflit qui m'avait fait basculer à l'inverse, il y avait dissonance totale. C'est une rupture du sentiment subjectif de son identité professionnelle qui émerge du discours de cette enseignante.* Elle a échoué dans son rôle d'adulte, responsable et qui se maîtrise. **De cette combinaison tripartite, c'est la maîtrise, tellement essentielle chez un sportif, qui semble faire défaut dans la perception que cette enseignante a de ce passage à l'acte, auquel elle s'est laissée prendre.** *La seule chose que je regrette, c'est de ne pas avoir été suffisamment entraînée pour immobiliser la gamine sans être obligée de **me battre** avec elle. C'était dégradant pour moi d'en arriver aux mains. J'avais l'impression d'avoir déchu, de m'être laissée aller à un combat de rue.*

49

Martine

L'agression a lieu alors que Martine tente de convaincre une élève de regagner sa classe. Lorsqu'elle pose sa main sur son épaule pour l'inciter à partir, l'élève agrippe son écharpe et lui serre le coup. Paniquée, elle giflé l'élève qui se rue alors sur elle pour lui arracher les cheveux et lui griffer le visage. Elle est véritablement choquée par l'agression, mais se sent surtout coupable d'avoir giflé l'élève. **Malgré la situation de légitime défense dans laquelle elle se trouvait, elle redoute des reproches qui ne tardent effectivement pas à arriver: « Vous devez garder votre sang-froid! »,** lui rappelle son principal. **Vous l'avez frappée. On vous demande de ne pas réagir, vous avez eu tort!** Sa réponse témoigne de toute l'ambivalence de sa pensée, mais peut-être encore davantage du conflit qui oppose si souvent « devoir

4 - Attachée temporaire d'enseignement et de recherche au laboratoire de Psychologie appliquée (Université de Reims-Champagne).

5 - Les passages soulignés en gras et les passages en italique sont de notre fait.

être personnel » et « devoir être prescrit » : Mais vous vous rendez compte, lui dit-elle, *je suis devant plus de 30 élèves. Je me laisse tabasser, et après comment je fais pour enseigner ? Je perds la face ! Comment vous feriez-vous ?* Pas de réponse.

Florient

Florient est en cours, lorsque trois inconnus pénètrent sur le terrain de sport où il se trouve, et le passent violemment à tabac. Bilan de l'assaut : huit dents de cassées et des hématomes un peu partout sur le corps. Parmi ces trois hommes, se trouve un jeune homme de 17 ans, porteur du coup le plus violent, et grand frère d'un élève qu'il venait de sanctionner pour avoir battu l'un de ses camarades de classe. Cet élève était rentré chez lui auto-mutilé en se plaignant d'avoir été maltraité par son enseignant. Le nez éclaté et les dents en vrac, comme il dit, c'est un mélange détonant de rancœur, de haine et de honte qui l'anime pendant des mois. Florient est rugbyman professionnel, et cette agression lui laisse un goût véritablement amer. Il n'a pas vu venir l'agression, et il sait que ce n'est pas lui qui aurait mordu la poussière s'il avait compris à temps. *Ce qui fait mal, me dit-il, c'est de ne pas avoir compris qu'il allait passer à l'acte. Et puis, j'avais l'énorme poids d'être resté sur le carreau. Je suis très orgueilleux évidemment. Je ne suis pas resté souvent sur le carreau en sport, quasiment jamais même, et là, ça me faisait « quinger » grave-ment d'y être resté.* C'est son orgueil de sportif qui est atteint. Vis-à-vis de ses collègues, des élèves surtout, qui ne manquent pas de le provoquer, il a honte : *j'avais honte de m'être fait attaquer comme ça, je pensais qu'ils s'imaginaient que j'étais incapable de me défendre.* C'est avec beaucoup d'intelligence et de sensibilité qu'il évoque son manque de confiance en lui et en les autres, ses peurs, son sentiment d'être continuellement en faute, tant sur le plan sportif que personnel.

50

Éric

Éric se fait battre avec une branche d'arbre par trois jeunes garçons, scolarisés dans un autre établissement, dont il avait toléré l'intrusion sans perte ni fracas dans son cours, et qu'il venait de faire sortir du vestiaire afin de permettre aux filles de se changer tranquillement. Il dépose une plainte au commissariat. Entre autres délits, son agression participe ainsi aux dix mois fermes d'emprisonnement auxquels sont soumis ses jeunes agresseurs. Cette sanction l'accable : *C'est énorme me dit-il. C'est toute une vie de foutue. Pour eux, pour moi, parce qu'ils sont en prison.* En portant plainte contre ces adolescents que la vie accable déjà, qui comme il dit : *vivent sans vivre*, il a le sentiment d'avoir œuvré à leur marginalité. *Envoyer des gamins en prison, ça ne fait partie ni de ses valeurs ni de ses engagements éducatifs.* Il se reproche l'entêtement avec lequel il s'est accroché à ses certitudes, et s'accuse d'avoir manqué de discernement : *Je ne savais pas que ça pouvait aller aussi loin. Quand j'ai porté plainte, je ne pensais pas aboutir à des conclusions définies par un code pénal avec des sanctions lourdes.* Lorsque je lui ai posé la question de savoir

ce qui avait été le plus difficile dans ce qu'il avait vécu, il a répondu : *L'après*. De vivre. De vivre avec cette culpabilité qui l'assaille, ses agresseurs sont toujours en prison, mais aussi **de vivre avec le sentiment de n'être plus rien**.

Carte métaphorique de discours d'enseignants agressés (ou le vécu d'une expérience traumatisante)

Agnès	Martine	Florient	Éric
PROF AGRESSÉ, C'EST DU SPORTIF « NON PERFORMANT » « <i>qui manque de maîtrise.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU SPORTIF « NON PERFORMANT » « <i>qui manque de contrôle de soi.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU COMBAT « PERDU » « <i>Perdre la face.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DE LA MISSION MANQUÉE « <i>Détournée de ses valeurs.</i> »
PROF AGRESSÉ, C'EST DE LA CHUTE « <i>j'ai déchu, je me suis laissée aller à un combat de rue.</i> »	PROF AGRESSÉ, C'EST DU COMBAT « PERDU » « <i>Perdre la face.</i> »	La métaphore du « looser »	

Métaphore structurale, métaphore ontologique et métaphore d'orientation se côtoient : métaphores structurales (COMBAT, MISSION), métaphores ontologiques (personnification du SPORTIF et référence au BÂTIMENT QUI S'EFFONDRE), enfin, métaphore d'orientation, dans le recours récurrent à du vocabulaire qui évoque la métaphore de LA CHUTE ou LE PIRE EST EN BAS. La carte métaphorique révèle, comme icône la sensation de chute, comme indice, des actions et des décisions non maîtrisées d'adulte ou de sportif et comme symbole, celui du perdant, de la MISSION MANQUÉE, du SPORTIF LOOSER.

Sans conteste, le discours des enseignants ayant subi une agression souligne un vécu traumatique porte sur des valeurs et des remises en cause de soi et de ses actes. La remise en cause est d'autant plus douloureuse qu'elle met en avant cette image sociale négative du « LOOSER » dans un univers aussi sensible de ce point de vue-là que celui du sport, lieu, oh combien symbolique de la compétition et de la performance.

CONCLUSION

À quel imaginaire, à quelles significations de son métier, sa fonction et son rôle dans le service public l'enseignant d'EPS est-il soumis? Devoir manifester l'*engagement d'un missionnaire*, pour le service public que constitue l'Éducation nationale, le Ministre le demande! Devoir être un *bon enseignant*, un bon serviteur du sport, toujours en bonne condition physique, ce sont les pré-requis de ce métier! Devoir assumer le risque d'être un *looser* et subir des situations de dénis! Qu'il ne s'en fasse pas le Ministre est à ses côtés, le soutient et lui est reconnaissant! L'enseignant expert d'EPS, enseignant ou sportif? Comment peut-il agir et réagir face à toutes ces injonctions, lui, le modeste *artisan*, qui aime les enfants et partager sa passion de l'activité sportive, lui qui est obligé de « *fliquer et de gendарmer* »? Quelle est la sémoiose qui semble se dessiner?

Pris dans le filet plus ou moins serré de tout un jeu d'injonctions métaphoriques (être un missionnaire engagé et être « bon », combattre et ne pas perdre la face), l'enseignant expert ne semble plus avoir d'autre choix que d'improviser selon son équation personnelle et selon le contexte et la situation dans laquelle il se situe (Tochon, 1993; Barbier, Durand, 2003). Au final, l'enseignant d'EPS n'est sémiotiquement ni sportif, ni enseignant. Il n'est seulement sportif que par sa bonne condition physique. Aujourd'hui, les termes de sportif et surtout de sport sont souvent rattachés à la haute performance, au haut-niveau d'une part, à l'art et au spectacle d'autre part. Comment le pédagogue obscur des terrains de jeu d'un collège de banlieue peut-il rivaliser avec les sunlights et l'aura qui entoure l'athlète de spectacle? L'enseignant d'EPS semble dans ce monde de l'Éducation nationale tout autant que dans celui du Sport définitivement « à part », avec pour salut ce que J. Ardoino appelle sa *négativité*, c'est-à-dire cette faculté fondamentale qui appartient à l'homme et qui lui donne le pouvoir de déjouer les manipulations dont il se sent l'objet. Prendre conscience de son imaginaire par une incursion dans le monde métaphorique et l'univers sémiotique qui organise sa pratique nous semble l'une des voies de formation et de réflexion qui peuvent aider l'enseignant à se situer et à agir.

L'étude sémiotique que nous venons de conduire est une étude de cas exploratoire. Mais d'ores et déjà, elle montre que, quelle que soit la nature du discours tenu : institutionnel (ministre), professionnel (CDI), quotidien (enseignants d'EPS) ou très sensible (discours des enseignants agressés), les métaphores sont bien présentes et semblent rendre compte d'une perception et/ou d'une conception identitaire d'une pratique qui malgré son unité apparente (l'EPS) apparaît bien différente selon leur énonciateur, ministre ou praticien.

Cette étude mériterait d'être confrontée à des échantillons de discours situés plus affinés et plus précis. Elle pourrait ainsi explorer le langage utilisé au cours même de la pratique ou encore celui qui est utilisé dans des entretiens d'auto-confrontation en analyse des pratiques. L'approche sémiotique dans ses perspectives expérientielles, phénoménologique et cognitive renouvelle les rapports envisagés par les théories cognitives entre le langage et l'image qui donnent à cette dernière un simple statut d'adjuvant à une activité mentale lui pré-existant et n'en font pas un véritable outil cognitif. François Tochon souligne que « l'étude de la cognition repose sur l'idée cartésienne, perpétuée par la tradition métaphysique, selon laquelle l'observateur peut se distancer de son objet afin d'en étudier les régularités d'un point de vue neutre et objectif, pour en abstraire les schémas d'organisation. Au contraire, les savoirs pratiques se fondent sur une conception intégratrice dans laquelle la nature de l'expérience ne peut être interprétée en dehors des signes qui la reconstruisent. Cette seconde perspective épistémologique, immanente, implique qu'une expérience pratique ne peut jamais être pleinement sémantisée et lexicalisée dans une syntaxe » (Tochon, 1993).

Dans cette ligne ouverte de recherche et dans un domaine tel que celui de l'analyse des pratiques, il nous semble heuristique de comprendre que chaque geste et chaque discours de praticiens, et/ou d'acteurs d'une pratique « porte les marques d'un travail individuel et collectif (surtout collectif et parfois individuel) d'ajustement local, de sélection métonymique, de projection métaphorique, de schématisation etc. aboutissant à un certain modèle mental » (Peraya, 1988). Une sémiotique et/ou une approche sémio-cognitive des pratiques professionnelles devrait permettre d'aborder autrement que par les théorisations cognitives classiques et positivistes du traitement de l'information, les conceptions et la vision du monde des acteurs à propos de leur pratique. Elle devrait être en mesure de contribuer à caractériser la signification et le sens des gestes des praticiens novices ou experts dans leur activité, leur contexte, leur culture et leur ethnohistoire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALIN C. (1996). – *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.
- ARDOINO J. (1979). – *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthiers-Villars.
- BARTHES R. (1985). – *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). – « L'analyse de l'activité. Approches situées », *Recherche et Formation*, n° 42, Paris, INRP.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- CLOT Y. (2000). – « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

COURSIL J. (2000). – *La fonction muette du langage*, Ibis Rouge, Presses Universitaires Créoles, GEREC.

DELEDALLE G. (1979). – *Théorie et pratique du signe, introduction à la sémiotique de Peirce*, Paris, Payot.

DURAND M. (2001). – *Chronomètre et survêtement: reflets de la vie quotidienne d'enseignants en Éducation physique et sportive*, Paris, Éd. Revue EPS.

FERRY L. (2003). – *Lettre à tous ceux qui aiment l'école – pour expliquer les réformes en cours*, Paris, Odile Jacob.

FOUCAULT M. (1969). – *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

GOHIER C., ALIN C. (2000). – *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan,

HOWARD A.S. (2001). – *Psychosemiotics*, New York, Peter Lang.

INDURKYA B (1991). – « Modes of métaphore », *Métaphor and symbolic activity*, Vol. 6, n° 1 pp 1-27.

LAKOFF G., JOHNSON M. (1985). – *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit.

LANG J. (2001). – *Lettre de Jack Lang aux enseignants d'EPS*, Ministère de l'éducation nationale, Paris, le 9 janvier.

MORAND B. (1997). – « Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du signe », in « Emergence and explanation », *Revue Intellectica*, 1997/2, n° 25, pp. 229-279.

PERAYA D., MEUNIER P. (1999). – « Sémiotique et cognition – voyage autour de quelques concepts », in *L'image mentale*, 1, pp. 16-28.

PEIRCE C. S. (1979). – *Collected Papers*, Cambridge, Harvard, University Press (trad fr. partielle *Écrits sur ligne*, éd. G. Delallale, Paris, Le Seuil).

SCHÖN D.A. (1983). – *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*, Logiques, Montréal.

TOCHON F. V (1993a). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TOCHON F. V. (1993b). – « From Teachers' Thinking to Macrosemantics: Catching Instructional Organizers and Connectors » in *Language Arts, Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 12 (1), pp. 1-22.

TOCHON F.V. (2002). – *L'analyse de pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Edition CRP, Université de Sherbrooke.

VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

LA DIFFICILE RECONNAISSANCE DE « L'EXPERTISE PARENTALE »

JEAN-MARIE MIRON*

Résumé

Cet article a pour objectif de proposer une réflexion autour des risques d'usurpation de la compétence parentale par manque de reconnaissance des savoirs d'action des parents par les professionnels oeuvrant auprès des enfants et des familles. Malgré leur excellente formation, les intervenants sociaux peuvent-ils toujours proposer des stratégies à la place des parents? La relation parfois difficile entre les savoirs des professionnels et les savoirs d'action des parents est ainsi soulevée. L'article situe tout d'abord la tâche des parents puis propose de définir la compétence parentale à partir des travaux sur la construction de savoirs d'action. Deux situations sont analysées, dans lesquelles les risques d'usurpation de compétence semblent élevés: la relation entre les parents et l'école, et le contexte des formations parentales. En vue d'une possible mutualisation des compétences, la construction de savoirs pratiques propres à l'éducation des enfants est envisagée dans un contexte d'expérience qualifiante pour les parents.

55

Abstract

The aim of this paper is to present a reflection on the risk run by the professionals working with children and their families, of usurping parental competence through lack of recognition of the parents' action knowledge. In spite of their excellent training, can social workers always propose strategies in the parents' place? The sometimes difficult relationship between the professionals' knowledge and the parents' action knowledge is thus raised. This paper first situates the parents' task and then attempts to define parental competence starting from research

* - Jean-Marie Miron, Université du Québec à Trois-Rivières.

work on the construction of action knowledge. Two situations are analysed in which there seem to be high risks of usurping competence: the relationship between parents and school, and the context of parents' training. The construction of practical knowledge suited to children's upbringing is tackled in a context of formative experience for the parents, with a view to a possible mutual exchange of competence.

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer una reflexión acerca de los riesgos de usurpación de la competencia de los padres por falta de reconocimiento de sus saberes de actuación por parte de los profesionales que obran para los niños y las familias. A pesar de su excelente formación, ¿siempre pueden sustituirse a los padres para proponer estrategias los que intervienen socialmente? Queda planteada la relación a veces difícil entre los saberes de los profesionales y los saberes de actuación de los padres. Primero el artículo sitúa la tarea de los padres y después se propone definir la competencia de éstos a partir de los trabajos sobre la construcción de saberes de actuación. Se analizan dos situaciones en las que los riesgos de usurpación de competencia parecen elevados: la relación entre los padres y la escuela, y el contexto de las formaciones de los padres. Con objeto de una mutualización de las competencias, la construcción de saberes prácticos propios de la educación de los niños se considera en un contexto de experiencia cualificante para los padres.

56

Zusammenfassung

Dieser Artikel setzt sich als Ziel, über die Risiken nachzudenken, dass die mit Kindern und Familien arbeitenden Fachleute sich die Kompetenzen der Eltern anmaßen, weil das Können der Eltern schlecht anerkannt wird. Können die Leute, die Hilfestellungen im sozialen Bereich geben, trotz ihrer ausgezeichneten Ausbildung immer Strategien anstelle der Eltern geben? Die manchmal schwere Beziehung zwischen dem Wissen der Fachleute und dem Können der Eltern wird also aufgeworfen. Der Artikel bestimmt zunächst die Aufgabe der Eltern, schlägt dann vor, von Arbeiten über die Erweiterung vom Können ab die Kompetenzen der Eltern zu definieren. Zwei Situationen werden analysiert, wo die Risiken, sich die Kompetenzen anzumaßen, hoch sind: die Beziehung Eltern/Schule und der Kontext der Ausbildung der Eltern. Im Hinblick auf ein mögliches Zusammenspiel der Kompetenzen

wird die Erweiterung praktischer Kenntnisse bezüglich der Kindererziehung im Kontext von Erfahrungen, die für die Eltern aufschlussreich sind, angestrebt.

La tâche des parents est complexe et changeante : elle se caractérise par de multiples problèmes à résoudre, maintes conjonctures à analyser et d'innombrables décisions pratiques à prendre. Être parent, c'est résoudre des problèmes concrets qui se transforment au fil du développement de l'enfant et des changements à l'intérieur et à l'extérieur de la famille. Dans l'accomplissement de cette tâche, il n'y a pas de règles générales susceptibles d'éclairer toutes les situations, qui apporteraient une solution précise à tous les problèmes susceptibles d'être rencontrés. Prétendre le contraire peut relever de l'imposture ou de l'ignorance de la réalité des parents. Il est plutôt question de complexité, de contextualisation des solutions et d'interactions humaines marquées par la pluralité des éléments en jeu et du sens qui leur est donné. Les savoirs nécessaires à l'exercice de la parentalité sont éminemment pratiques et fortement contextualisés : ce sont des savoirs d'action.

Dans la pratique des intervenants, que ce soit dans le cadre d'une intervention psychosociale ou en milieu éducatif, les discours à propos de la compétence parentale et de son acquisition donnent parfois lieu à des gestes qui sont susceptibles de dépouiller les parents de leurs savoirs et de leur pouvoir. La compétence éducative risque alors d'être perçue comme un concept extérieur à l'expérience des intéressés, dépouillant alors les parents de leur compétence. Cette usurpation peut se faire au nom de l'expertise détenue par un champ professionnel, par exemple. Doit-on considérer cette possible usurpation, lorsqu'elle se présente, comme un effet pervers de l'intervention auprès des familles ou comme une affirmation de pouvoir ? Comment stimuler la compétence des parents plutôt que de mettre en avant celle, présumée, de l'intervenant ?

Dans un premier temps, nous proposons de réfléchir au concept de compétence parentale, en tenant compte des objets que visent les diverses formes d'intervention en direction des familles. Dans un deuxième temps, pour illustrer notre propos, nous abordons de manière spécifique le rôle ambigu que joue l'école lorsque, dans certaines situations, elle tend à usurper les compétences des parents à éduquer leurs enfants. Puis nous élargissons notre point de vue au risque d'usurpation de compétence que l'on peut noter à l'intérieur de certaines formations offertes aux parents. Ces illustrations n'ont pas pour objectif d'indiquer une situation généralisée, ou de démontrer un processus qui serait inhérent à un milieu ou à une profession par exemple, mais plutôt de questionner des situations possibles, en vue de susciter une réflexion qui pourrait mener à l'examen des interventions en direction des parents,

examen qui ne fait pas l'objet de cet article. Dans un troisième temps, nous adoptons une perspective intégrative centrée sur le concept d'*empowerment*.

Définir la compétence des parents

Lorsque nous évoquons l'usurpation possible des savoirs d'action des parents, c'est de la compétence à éduquer dont il est question. C'est pourquoi il est nécessaire de comprendre ce qu'est la compétence parentale. Aborder celle-ci, c'est envisager qu'elle puisse se construire, et qu'il y ait des « parents experts » (Miron, Tochon, 1998). Or, du point de vue des « praticiens de la petite enfance », au Québec tout au moins, la genèse du concept de compétence parentale est étroitement liée aux situations où l'on doit protéger les enfants. De manière simplifiée, il s'agit alors d'évaluer les capacités des parents à répondre aux besoins de l'enfant, tout en lui assurant un environnement sain et sécuritaire, dans lequel il pourra se développer harmonieusement. De nombreux questionnaires psychométriques, des grilles d'observation et d'analyse ont été construits à cet effet. On cherche alors ce qui pourrait indiquer la présence possible de comportements néfastes à l'enfant, comme l'abus sexuel ou la violence physique, ou encore l'absence de réponse adéquate aux besoins de l'enfant, ce qui constitue la négligence. Dans un cas comme dans l'autre, on tâche de localiser une forme ou une autre de maltraitance qui implique l'incompétence d'un ou des parents. En faisant l'inventaire des pratiques de maltraitance, on dresse un portrait du parent incompétent. Peut-on dresser un portrait de la compétence parentale à partir de ce tableau ? Et contribue-t-on ainsi à construire chez les parents le sens de leur compétence ?

58

La compétence des parents : une image inversée de la maltraitance ?

Il y a déjà une dizaine d'années, Ausloos (1994) dénonçait la tentation de préciser le sens accordé au concept de compétence par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement. Il proposait plutôt de considérer la compétence des parents dans un processus temporel où les familles observent, expérimentent et progressent (Ausloos, 1995). Le regard se tourne alors vers une représentation de la compétence parentale qui implique la résolution de problèmes pratiques, de manière réfléchie. On peut parler d'une pratique réflexive de la parentalité (Miron, 1998). La compétence parentale devient une pratique où les parents : 1 - tiennent compte de la complexité des situations, 2 - adoptent des stratégies qui correspondent à leurs objectifs et à leurs valeurs, 3 - puisent dans les savoirs d'autrui ce qui peut être utile, et 4 - expérimentent, observent, réfléchissent et adaptent les interventions de manière à tirer profit des expériences et construire ainsi de nouveaux savoirs d'action (Miron, 1998). Ils ont une connaissance « de l'intérieur » de la situation et sont les premiers acteurs de la solution recherchée.

La compétence parentale est parfois définie comme une trilogie où savoir, savoir-faire et savoir-être se combinent dans une réponse adaptée aux situations particulières que rencontrent les parents dans leur tâche éducative. Mais, comme le suggèrent Tap et Vinay (2000), ne serait-il pas souhaitable de tenir compte également du pouvoir, du devenir et du sens ? Ainsi, le savoir devient « pouvoir savoir », le savoir-faire devient « pouvoir faire » et le savoir-être devient « pouvoir être ». On peut aussi mentionner le pouvoir devenir et le pouvoir donner du sens. Les intervenants sociaux agissent-ils toujours dans ce sens ? Remarquons alors que la compétence des parents devient un pouvoir qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas, mais dont ils ne sont pas les seuls responsables :

- les parents doivent pouvoir savoir « devenir parents », c'est-à-dire trouver des lieux et des moments où ils peuvent comprendre les tâches qui leur incombent et apprendre à résoudre les difficultés qui y sont reliées. Ce savoir devenir parent peut se faire à travers le partage d'expériences et la réflexion, comme nous l'avons expérimenté auprès de centaines de parents (Miron, Tochon, 1998 ; Tochon, Miron, 2000, 2004) ;
- ils doivent pouvoir faire, c'est-à-dire bénéficier des conditions qui leur permettent d'exercer sereinement leur rôle de parents. Ces conditions font notamment référence à la conciliation travail-famille qui devient de plus en plus difficile au point où l'on peut parler d'un environnement toxique pour l'enfant et la famille (Garbarino, 1997) ;
- ils doivent pouvoir « être parents », c'est-à-dire avoir l'espace, en termes de temps, de lieux et de moyens, pour construire et exprimer leur identité parentale. L'envahissement des domaines éducatifs par la forme scolaire (Vincent, 1994) est susceptible d'entraîner une usurpation de ce pouvoir par les « professionnels » de l'éducation. Tout au long de leur « carrière » de parents, ceux-ci doivent pouvoir évoluer tout en créant du sens et en exprimant leurs valeurs reliées à l'éducation des enfants. C'est ce droit de prendre la parole qui est favorisé à travers les groupes de paroles à l'intention des parents (Tillard, 2003). Ce droit de parole risque d'être usurpé par les professionnels de l'éducation ou de l'intervention psychosociale lorsque ceux-ci ne laissent pas suffisamment d'espace pour la prise de parole des parents.

Dans une perspective de transformation des pratiques, tant des intervenants que des parents, il semble intéressant de considérer la compétence parentale comme une pratique réflexive, grâce à laquelle des problèmes concrets sont résolus par les parents, développant ainsi des savoirs d'action. Cette compétence parentale prend place à l'intérieur du pouvoir savoir, faire, être, devenir et donner du sens que nous avons évoqués plus haut. En ce sens, ce n'est plus uniquement l'individu-parent qui est compétent, c'est aussi l'environnement qui lui permet d'exercer son pouvoir, de « bientraiter » son enfant.

Compétence parentale ou bientraitance ?

Pourquoi parler de compétence parentale plutôt que de bientraitance ?

Bien des critiques sont adressées au concept de « compétence parentale ». Parmi les fréquents reproches, on retrouve l'idée de comparer le travail des parents à celui de professionnels, avec toute la froideur que cela peut parfois impliquer. Comme si le monde de la compétence des parents flirtait avec celui de la production, de l'efficacité, du geste « compétent » au détriment du sentiment, de l'affection, de l'amour. Dans le concept de compétence, l'accent est mis sur l'action. L'action est intentionnelle, tournée vers un résultat désirable. Ainsi, on se retrouve dans une logique de production, dans une évaluation de l'expérience du parent en fonction de ce qui est produit (soins adéquats et réponses aux besoins de l'enfant, par exemple) plutôt que du processus. Cette logique de production est alors susceptible d'usurper le pouvoir être du parent en mettant l'accent sur ce qui est produit et en ne tenant que peu compte des difficultés reliées au contexte dans lequel les parents évoluent.

Abordant la question sous un autre angle, nous avons dénoncé la conception statique de la compétence parentale selon laquelle les parents possèdent ou ne possèdent pas certaines qualifications qui, une fois acquises, ne pourraient se perdre et ne se transformeraient que positivement. Nous avons mis l'accent sur une représentation dynamique de la compétence parentale (Miron, 1998), qui est étroitement reliée au contexte dans lequel vit le parent et qui est une pratique réflexive, au sens où Schön (1983) la décrit. La compétence parentale est-elle, dans la pratique, synonyme de bientraitance ?

60

Il est de plus en plus fréquent d'entendre parler de bientraitance plutôt que de compétence. On définit la bientraitance par opposition à la maltraitance. Définir la maltraitance est complexe (1) : en est-il de même pour la bientraitance ? Notons d'abord que l'on ne peut parler de la compétence parentale – ou de la bientraitance – sans considérer les différents systèmes qui affectent l'enfant et la famille. Si on tient compte des principes de l'écologie du développement humain qu'a développés Bronfenbrenner (1979), on réalise que tous les systèmes interagissent obligatoirement les uns avec les autres, c'est-à-dire que le microsystème de la famille interagit avec les autres systèmes et qu'il est grandement influencé par ces interactions. La bientraitance, considérée au niveau du microsystème qu'est la famille, devient de plus en plus utopique lorsque les systèmes qui interagissent avec la famille sont maltraitants ou, en d'autres termes, exercent sur la famille une forme ou l'autre de violence. La compétence des individus ayant une responsabilité parentale est alors beaucoup plus difficile à discerner. C'est le cas, par exemple, des familles placées

1 - On pourrait dire, de manière générale, que la maltraitance est ce qui contrevient au développement harmonieux de l'enfant et de sa famille.

dans des environnements « à risque ». On peut penser que lorsque les systèmes entourant la famille sont « bienveillants », des conditions susceptibles de créer des environnements favorables, où la bienveillance des parents peut s'exercer, sont ainsi créées. À l'inverse, une société et des institutions « malveillantes » envers les familles favorisent vraisemblablement la maltraitance des parents. Il s'agit là d'une hypothèse simple, mais lourde de conséquences.

Où se situe la maltraitance potentielle des institutions et de la société ? La pauvreté est le plus grand facteur de risque pour ce qui est de la maltraitance dans la famille. Les politiques, les conditions de travail, les interventions – ou leur absence – qui ont pour résultat d'appauvrir la famille sont malveillantes et génératrices d'obstacles à la bienveillance. Le rejet, le jugement, l'exclusion et l'incompréhension que l'on retrouve parfois dans les institutions, sans que ces attitudes soient explicites, sont aussi des formes de violence potentielles à l'égard des familles. On peut prendre l'exemple de l'école : pour certains parents, souvent ceux qui ont eu une relation difficile avec celle-ci, les devoirs qu'apportent les enfants peuvent être perçus comme des vecteurs d'une certaine violence : ils génèrent de la tension dans toute la famille, accentuent le sentiment d'incompétence de certains parents, créent un fossé d'obligations et d'autorité entre l'enfant et ses parents, mais aussi entre la famille et l'école. Gayet (1999a, 1999b) a bien décrit ce genre de situations.

Les dangers d'usurpation de la compétence des parents par les instances politiques et éducatives se situent dans un contexte plus large, celui de la relation entre la famille et la société. Tout comme on s'interroge sur la bienveillance des parents, on est en droit de se demander ce qu'est un service de garde ou une école, que l'on peut qualifier de bienveillant pour les enfants et la famille. La société est-elle malveillante lorsqu'elle laisse des enfants qui vivent dans la pauvreté se présenter à l'école sans avoir pris un petit déjeuner ? Rejeter la faute sur les parents alors que l'on sait que les mesures d'assistance sociale sont insuffisantes pour défrayer les frais de logement et de nourriture, n'est-ce pas une forme de maltraitance institutionnalisée ? On assiste aussi à la naissance accélérée de formes nouvelles de maltraitance sociale (ou de violence sociale) à l'égard des enfants à travers les efforts que les publicistes font pour s'attirer une clientèle de plus en plus jeune en leur inculquant des valeurs liées à l'argent (des vêtements griffés au bonheur de la téléphonie sans fil, par exemple) qui permettront très tôt de fidéliser la clientèle que sont les futurs adultes. Comment la bienveillance des parents peut-elle s'exercer dans ces situations ? L'incapacité de faire face à ces situations indique-t-elle l'incompétence des parents ou la maltraitance de l'environnement ? Si on évalue la compétence des parents comme un « produit », sans tenir compte du haut niveau de difficulté de l'environnement, ne risque-t-on pas d'usurper la compétence des parents ?

Ces remarques ont pour objectif de mettre en contexte la bienveillance des parents : elle est étroitement liée aux conditions économiques et sociales dans lesquelles la famille évolue. La manière dont la compétence des parents est perçue dépend en partie des attentes que l'on formule à l'égard de l'enfant. Ces attentes (celle que l'enfant réussisse à l'école, par exemple) ont parfois pour effet de réduire le pouvoir des parents, ceux-ci étant jugés incompetents parce que leurs enfants n'atteignent pas les objectifs de l'école. Nous sommes alors dans une logique de production, où la compétence se traduit en réponse à des attentes. Remarquons cependant qu'une bonne part de ces attentes sont définies par des intérêts qui n'ont que peu à voir avec l'idée d'un mieux-être des personnes, mais plutôt avec des intérêts économiques, politiques ou, pour revenir au thème de l'usurpation possible, avec des enjeux de pouvoir.

Lorsque l'école usurpe une part des compétences parentales

L'école est sans doute l'un des lieux où les parents qui ont une histoire scolaire difficile risquent le plus d'être symboliquement dépouillés de leurs compétences. Cette situation a été dénoncée de bien des manières dont nous ne ferons pas l'inventaire ici. Il est parfois frappant de remarquer comment certaines enseignantes considèrent les parents d'enfants en difficulté. Les paragraphes qui suivent n'ont pas pour objectif de dénoncer une situation qui serait généralisée, mais plutôt d'alimenter la réflexion quant à la question de l'usurpation du pouvoir, à partir de cas singuliers, non généralisables.

62

Dans une étude que nous menons actuellement à propos des représentations des enseignantes à l'égard des familles où l'on a localisé une possible négligence parentale, certaines enseignantes parlent de « ces enfants-là », « ces familles-là ». Une distance est marquée ; encore plus, c'est d'un autre monde dont il est question, un monde éloigné qui ne saurait appartenir au monde de l'enseignante. Bien souvent, c'est la différence des enfants négligés qui dérange : ils n'en sont pas au même point que les autres dans leur développement – ils ne savent pas encore attacher leurs souliers, par exemple ; ou encore ils s'intéressent à autre chose qu'à la réussite scolaire. Pour ces enseignantes, on note aussi que ce n'est pas à elles d'aller vers les familles : celles-ci sont convoquées à l'école plutôt qu'invitées. Si les parents se décident à mettre le pied dans la classe, il sera question des problèmes de l'enfant, avec, en toile de fond, la culpabilité des parents. On en vient même à définir « ces enfants-là » par le nom donné à leur problème : il n'est plus question de Charles, par exemple, mais de « mon TC » (trouble de comportement) ou de « mon TED » (trouble envahissant du développement). Les problèmes de l'enfant manifestent alors l'incompétence des parents.

À cela s'ajoute une usurpation subtile de ce qui est au cœur de l'éducation dans les familles: l'enseignante, au nom de l'école, définit pour l'enfant son projet, qui constitue pourtant le pilier de ce que l'on peut considérer comme l'investissement parental (Pourtois, Desmet, 1998). Du point de vue des professeurs, ces « parents-là » n'ont pas de projet pour leurs enfants puisque, de leur point de vue, ils les négligent: c'est à l'école de leur en fournir un. Il est consternant de constater que ces enseignantes ne cherchent pas ou peu à connaître les projets des parents qui, manifestement, diffèrent de ce qu'elles attendent des familles. Il s'agit ici d'une usurpation grave qui touche au sens identitaire des familles.

On peut se demander si, trop souvent, pour les enseignants, un parent qui n'accorde pas l'importance attendue aux devoirs et leçons, est un parent négligent et incompetent, qui ne remplit pas ses tâches, alors qu'un parent qui répond aux exigences de l'école est un parent compétent. Pourtant, il est évident qu'un parent qui n'accorde pas d'importance aux devoirs n'est qu'un parent qui n'accorde pas d'importance aux devoirs, sans plus. Le reste est à démontrer: sinon, l'institution sociale devient coercitive et fait preuve d'une forme de maltraitance à l'égard des familles. Ne nous trompons pas: à travers la possible réappropriation, par l'école, du pouvoir parental, c'est d'un geste politique, teinté de pouvoir, dont il est question. La construction de la compétence parentale est-elle possible dans un milieu suspicieux?

Bien sûr, il serait intéressant de voir si cette situation est fréquente, si elle tend à s'élargir à l'intérieur de certains milieux scolaires. Dans l'état actuel de nos connaissances, nous ne pouvons l'affirmer. Nous pouvons cependant en faire un objet de réflexion.

Formation parentale et usurpation

La formation parentale a pour objectif de soutenir et de développer la compétence des parents. Cette formation peut prendre la forme de groupes de paroles, d'échanges et de réflexion, ou, à l'opposé, elle peut s'inscrire clairement dans une forme plus « scolaire » (on peut penser aux formations « Y'a personne de parfait », très répandues au Québec, qui utilisent le *modeling* comme stratégie pédagogique), elle peut aussi viser: 1 - la transformation du comportement des parents; 2 - de leur système relationnel et 3 - le développement de processus cognitifs (Boutin, Durning, 1994). Mais dans un cas ou l'autre, le danger est grand que la compétence des parents soit implicitement mise au second plan au profit de celle de l'intervenant.

Comment cette usurpation peut-elle se produire? Tout d'abord, il faut prendre en compte les lieux de l'intervention: s'agit-il d'un lieu où les parents sont potentiellement en perte de pouvoir, l'école, par exemple, pour les parents ayant un rapport difficile avec celle-ci? Ou encore d'un lieu où les parents peuvent vivre des

expériences qualifiantes? Le choix des thèmes qui seront discutés, s'il n'est pas fait par les parents, peut indiquer que ce sont les intervenants qui connaissent ce dont les parents ont besoin, ce qui peut se traduire par une usurpation de leur savoir, de leur expérience, et de leur pouvoir. De même, les stratégies d'animation peuvent mettre l'accent sur les forces des parents ou sur de présumées limites.

Dans les rencontres de formation parentale que nous avons organisées au cours des dernières années, nous avons porté une attention particulière à l'usurpation possible du pouvoir parental en instituant des mécanismes de réflexion et de décision où les parents, les éducatrices des centres de la petite enfance et les chercheurs ont pu négocier ouvertement la fréquence des rencontres, les thèmes, les stratégies d'animation, etc. Dès le départ, nous avons communiqué aux parents que nous n'étions pas là comme spécialistes : nous voulions plutôt apprendre avec eux. Nous nous sommes situés dans un espace de communication et de réflexion partagée, marqué par l'attention à l'autre. Nous avons établi que les parents étaient les personnes qui connaissent le mieux leur enfant, le contexte familial et les forces dont ils disposent. Ce sont eux qui ont une connaissance pointue de leur situation et de la faisabilité d'éventuelles solutions. En d'autres mots, ce sont eux les experts (Miron, Tochon, 1998). Les participants ont été placés dans le rôle de parents-experts ayant à résoudre les problèmes que pose l'éducation de leurs enfants. Avec l'aide du groupe et des expériences d'autres parents, ils ont pu préciser le problème à résoudre, mieux le comprendre, formuler des solutions, les expérimenter et les évaluer. Les résultats se sont fait sentir tant au niveau de la résolution des problèmes que de la confiance en eux et de leur sentiment d'appropriation (ou *empowerment*), c'est-à-dire le sentiment d'être « qualifié » pour résoudre les difficultés relatives à l'éducation de leurs enfants.

64

Malgré ce constat, le soutien offert aux parents à travers les groupes de formation parentale donne parfois lieu à une usurpation de compétence au profit d'un professionnel qui détiendrait les solutions aux problèmes que les parents rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, le professionnel ne fait pas partie de la situation familiale et il n'en possède qu'une connaissance très partielle. Les parents risquent alors d'être dépouillés de leur compétence et de leur pouvoir d'agir. Ils ne sont plus en mesure de donner du sens à leurs actions : ils sont « déqualifiés » et disqualifiés du processus éducatif.

Sous un autre angle, il est étonnant, comme le souligne Durning (2000) que les formations professionnelles des intervenants reposent très fréquemment sur une vision ouverte de co-construction des savoirs alors que la formation offerte aux parents s'appuie souvent sur « une inculcation, sans discussion, ni débat d'un modèle familial réactionnaire par des élèves dénués de tout sens critique... ». Cette dernière remarque indique la pertinence de reconsidérer le problème sous l'angle de la

construction d'expériences qualifiantes pour les parents, ce qui soulève, nous en sommes conscients, de nombreuses questions touchant l'identité professionnelle des intervenants, sa transformation et l'accompagnement de celle-ci (Fablet, 1999).

Qualifier ou déqualifier : les pratiques d'empowerment et la construction de savoirs pratiques

Revenons à la construction du « parent expert ». Comment favoriser le développement de la compétence des parents en permettant à ceux-ci d'occuper une place d'expert face à leur propre situation ? Comment créer un contexte où les parents puissent construire et partager des savoirs d'action, tout en évitant les dangers d'usurpation de compétence illustrés plus haut ? Une piste intéressante consiste à situer la relation entre les parents et les intervenants dans une perspective d'*empowerment*.

Le concept d'*empowerment*, développé principalement par Dunst (Dunst, Paget, 1991) au début des années 90, est aussi traduit par « appropriation » ou « expérience qualifiante ». On peut définir l'*empowerment* comme étant à la fois un processus et un résultat qui se manifestent tant par une attitude intérieure que par une série de comportements qui varient selon les contextes et les individus. L'*empowerment* des parents peut se manifester par une attitude proactive vis-à-vis de l'aide qui leur est offerte, mettant l'accent sur leurs compétences et un sentiment de contrôle et de sens face aux actions qu'ils posent (Dunst, Paget, 1991). Cette attitude se traduit chez les parents par un « pouvoir agir » sur eux-mêmes et sur leur environnement en vue de réaliser leurs projets. L'*empowerment* ne peut naître que dans le respect et la confiance réciproques, à travers des expériences de participation qui donnent de la valeur aux forces des parents : ce sont des expériences « requalifiantes » (Lacharité, 2002). Il s'agit de développer le « pouvoir être parent » susmentionné. Dans une perspective d'*empowerment*, l'intervenant cherche à :

65

- mobiliser les ressources des parents ;
- miser sur leurs forces ;
- favoriser la prise en charge ;
- donner du pouvoir ;
- responsabiliser ou autonomiser les parents.

L'intervention présente alors les caractéristiques suivantes :

- ouverture à la différence, à la complémentarité, au partage et à la négociation véritable ;
- capacité d'offrir une présence chaleureuse, authentique et empathique malgré les difficultés ;
- centration sur les parents et leurs ressources dynamiques ;
- capacité d'agir soi-même en étant totalement attentif à l'expérience présente.

Ces pratiques « qualifiantes » ont une visée de transformation sociale : elles s'inscrivent clairement dans une perspective où l'humanisme constitue un paradigme à la fois intégrateur et multiréférentiel (Tochon, 2004). Comment ces pratiques qualifiantes peuvent-elles favoriser la construction et le partage de savoirs d'action chez les parents ? Tochon a construit un modèle à l'intention des familles en relation avec les services de garde : ce modèle peut toutefois s'adapter à d'autres contextes. Il s'agit d'abord de :

« 1 - décrire une expérience vécue problématique relative à la transition famille/garderie et formuler une intention de résolution en commun ; 2 - retracer les liens existentiels des partenaires, les liens de causes multiples et parallèles perçues dans le récit de vie des personnes ; revenir à la perception première de l'événement ou de l'expérience sans chercher à l'expliquer ou à la justifier ; 3 - échanger des perceptions en commun sur des expériences semblables à celle qui vient d'être narrée ; 4 - décrire ses intentions par rapport à cette expérience ou cet événement particulier. Scénariser ses intentions et négocier leur intégration dans l'écologie décrite et perçue ; 5 - faire l'expérience du scénario de résolution prévu ; 6 - interpréter l'expérience en commun en la reliant au récit de vie des partenaires ; 7 - répertorier les questions qui pourraient susciter une seconde démarche analytique de résolution. » (Tochon, 2004, p. 43)

Cette démarche de résolution de problèmes de vie, qui a été expérimentée par quelques centaines de parents, leur a permis de développer des savoirs d'action tout en vivant une expérience qualifiante. Ils agissaient ainsi en tant que parents-experts ou, si l'on s'en réfère au langage clinique en vigueur au Québec, en tant que parents bientraitants.

Conclusion

Nous avons discuté de la compétence des parents, dans sa relation avec la maltraitance et la bientraitance. Nous avons indiqué que l'école pouvait potentiellement usurper certains aspects de la compétence des parents, en niant leurs savoirs d'action. D'où la question : comment un parent peut-il se construire comme expert de son milieu éducatif dans un tel contexte ? Nous avons examiné plus en détail la question des formations offertes aux parents et nous avons indiqué de quelle manière ces formations pouvaient constituer des expériences qualifiantes permettant aux parents de construire et de partager des savoirs d'action. Les remarques que nous avons formulées ouvrent la porte à un examen critique de la position que prennent les professionnels qui ont à côtoyer les familles. Qu'en est-il des pratiques actuelles ? Peut-on comparer les pratiques des intervenants d'un secteur de service à l'autre ? Comment peut-on former les professionnels à cette perspective « qualifiante » que nous avons décrite ? Ce sont là des pistes de réflexion et de recherche qui s'inscrivent dans la suite de nos activités.

BIBLIOGRAPHIE

- AUSLOOS G. (1994). – « La compétence des familles, l'art du thérapeute », *Apprentissage et socialisation*, 43 (3), pp. 7-22.
- AUSLOOS G. (1995). – *La compétence des familles : temps, chaos, processus*, Genève, Erès.
- BOUTIN G., DURNING P. (1994). – *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse de pratiques socio-éducatives*, Toulouse, Privat.
- BRONFENBRENNER U. (1979). – *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- DUNST C. J., PAGET K. D. (1991). – « Parent-professional partnership and family empowerment », in M. J. Fine (dir.), *Collaboration with Parents of Exceptional Children* Brandon, VT, CPPC, pp. 25-44.
- DURNING P. (2000). – « De la substitution à la formation parentale. Émergence d'une approche socioéducative de la parentalité », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33 (4), pp. 15-37.
- FABLET D. (1999). – « Accompagner les changements d'identité professionnelle », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des pratiques socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan, pp. 163-182.
- GARBARINO J. (1997). – « Educating Children in a Socially Toxic Environment », *Educational Leadership*, 54 (7), pp. 12-16.
- GAYET D. (1999a). – *C'est la faute aux parents*, Paris, Syros.
- GAYET D. (1999b). – *L'école contre les parents*, Paris, INRP.
- LACHARITÉ C. (2002). – *Énoncé de définition de l'empowerment*, (note interne), Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MIRON J.-M. (1998). – « La compétence parentale : une pratique réflexive », *Journal of Educational Thought*, 32 (1), pp. 21-42.
- MIRON J.-M., TOCHON F. V. (1998). – *Parents experts*, Sherbrooke, QC, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques, Université de Sherbrooke.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (1998). – *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- TAP P., VINAY A. (2000). – « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence », in J.-P. Pourtois, H. Desmet (dirs), *Le parent éducateur*, Paris, PUF, pp. 87-157.
- TILLARD B. (dir) (2003). – *Groupes de parents. Recherches en éducation familiale et expérience associative*, Paris, L'Harmattan.
- TOCHON F. V. (2004). – « L'humanisme comme paradigme intégrateur et multiréférentiel », in F. V. Tochon et J.-M. Miron, *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Ste-Foy, QC, Presses Universitaires du Québec, pp. 67-89.

TOCHON F. V., MIRON J.-M. (2000). – *Parents responsables*, Rapport de recherche déposé au Conseil québécois de la recherche sociale, Sherbrooke, QC, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques, Université de Sherbrooke.

TOCHON F. V., MIRON J.-M. (2004). – *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Ste-Foy, QC, Presses Universitaires du Québec.

VINCENT G. (dir.) (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LE RÔLE DU PORTFOLIO DE L'ENSEIGNANT COMME OUTIL POUR IDENTIFIER ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

KENNETH M. ZEICHNER, ELIZABETH HUTCHINSON*

Résumé

Cet article traite du portfolio comme outil d'évaluation et de développement dans la formation des enseignants. Un cadre conceptuel est proposé pour examiner dans les grandes lignes les disparités observables dans l'usage du portfolio, afin d'accompagner les formateurs et les chercheurs à mieux concevoir et comprendre les conditions qui doivent être rassemblées pour que le portfolio puisse servir à identifier des compétences ou pour qu'il aide les étudiants qui se destinent à l'enseignement à développer leurs compétences d'enseignants.

69

Abstract

This paper focuses on the teaching portfolio as an assessment and development tool in preservice teacher education. A conceptual framework is proposed outlining critical dimensions of variation in portfolio use that can assist teacher educators and researchers in designing and understanding the conditions under which portfolios either recognize or help teachers develop teaching expertise. This culture of expertise among teachers is an essential aspect of educational reform.

Resumen

Este artículo trata del portfolio como instrumento de evaluación y desarrollo en la formación de los docentes. Se propone un cuadro conceptual para examinar en las grandes líneas las

* - Kenneth M. Zeichner, Elizabeth Hutchinson, Université de Wisconsin-Madison, USA.

desigualdades que se pueden observar en el uso del portfolio a fin de acompañar a los formadores e investigadores para que conciban mejor y para que comprendan las condiciones que tienen que juntarse para que el portfolio pueda servir en la identificación de competencias o para que ayude a los estudiantes que se destinan a la enseñanza a desarrollar sus competencias de docente.

Zusammenfassung *Dieser Artikel handelt vom "Portfolio" als Bewertungs- und Entwicklungsmittel in der Ausbildung der Lehrer. Im Rahmen der Planung werden die Unterschiedlichkeiten, die beim Benutzen dieses "Portfolios" zu beobachten sind, in den Hauptpunkten studiert, um die Ausbilder und Forscher dabei zu unterstützen, die erforderlichen Bedingungen besser zu entwerfen und zu verstehen, damit das "Portfolio" dazu dient, Fachkenntnisse zu identifizieren oder damit es den Studenten, die sich fürs Lehramt entschieden haben, ihre Fachkenntnisse entwickeln hilft.*

Ces dix dernières années, les portfolios sont devenus courants dans les programmes de formation des enseignants stagiaires ainsi que dans le quotidien des enseignants en exercice aux États-Unis. Ils ont servi d'outil pour l'évaluation formative des enseignants, de vecteur pour la formation initiale et continuée des enseignants, de trace pour comprendre comment des enseignants atteignent individuellement de hauts niveaux de compétence à différentes étapes de leur carrière. Avec l'évolution de la plupart des programmes de formation qui tendent à devenir des moyens d'évaluation et qui se basent sur des résultats observables, qui demandent aux étudiants en formation de montrer qu'ils ont atteint le niveau requis pour enseigner tant sur le plan pédagogique que sur le plan des contenus disciplinaires (Zeichner, 2003), est apparu le recours de plus en plus fréquent au portfolio pour évaluer si les étudiants candidats peuvent être reçus à l'examen (Porter, Youngs, Odden, 2001) et aussi pour obtenir la validation des programmes de formation par les services d'éducation au niveau des divers États. De plus, étant donné qu'il semble qu'il soit de plus en plus important de préparer les futurs professeurs à adopter une démarche réflexive et analytique par rapport à leur travail (Zeichner, Liston, 1996), les formateurs et les responsables chargés du recrutement des enseignants ont utilisé de façon croissante les portfolios comme élément parmi d'autres pour encourager réflexion et analyse de la part des enseignants.

Dans les programmes de formation d'enseignants stagiaires, les portfolios ont été utilisés pour des parcours individuels (Winsor, 1994), pour assurer un suivi, pour devenir formateur, dans la formation pratique des étudiants (Borko, Michalec, Timmons,

Siddle, 1997) et pour assurer plus d'unité à travers les diverses formations des professeurs existantes. Avec la création du Bureau national de l'évaluation des enseignants aux USA, les portfolios ont été utilisés pour reconnaître les compétences de professeurs et leur donner leur licence d'enseignant.

Les portfolios dans le programme de formation et la formation des enseignants

Depuis le début de l'utilisation des portfolios aux US dans les années 80, on a espéré que les portfolios contribueraient à la formation des enseignants au niveau individuel et qu'ils constitueraient un plus pour faire avancer la profession (Bird, 1990). Dans les écrits sur les portfolios, il est souvent dit que les portfolios sont bénéfiques pour les formateurs comme pour les étudiants. Par exemple, on a affirmé que les portfolios encourageaient les étudiants et les professeurs à réfléchir plus profondément à leur façon d'enseigner et au contenu de leur enseignement, à prendre davantage conscience des théories qui guident les pratiques, à manifester un plus grand désir d'échanger en matière de pédagogie. On a aussi prétendu que l'utilisation des portfolios générerait des situations qui encourageaient les enseignants à se sentir plus sûrs d'eux dans leur pratique (Anderson, DeMeulle, 1998 ; Bartell, Kaye, Morin, 1998 ; Darling-Hammond, Snyder, 2000 ; Richert, 1990).

Il apparaît que ces influences positives sur les apprentissages des enseignants sont dues : (a) au processus de construction d'un portfolio, (b) au travail de tutorat et de construction de portfolios, (c) au retour une fois le portfolio achevé. Il semble également que la construction d'un portfolio enseignant influe sur les pratiques des enseignants dans leurs cours de plusieurs façons. Par exemple, les professeurs qui ont dû constituer un portfolio pour obtenir leur diplôme auprès du Bureau national ont recours à des formes plus variées d'évaluation et suivent les résultats de leurs élèves avec plus de précision, y compris après leur l'obtention de leur diplôme. Les portfolios très structurés du Bureau national ont parfois poussé les professeurs à s'engager dans des pratiques novatrices. Ces approches perdurent bien après le diplôme (Athanasos, 1994). De plus, il semble que non seulement ces pratiques enseignantes novatrices perdurent au-delà du processus de construction du portfolio, mais aussi que des habitudes de réflexion et d'analyse se prolongent une fois le portfolio terminé. Par exemple, on peut lire dans une conclusion à propos des diplômés de l'Institut de formation des enseignants de l'Université de Stanford : « Trois ans après la fin du projet portfolio, Lucy, Bruce et Michio continuent à pratiquer des stratégies cognitives de questionnement et à se perfectionner en travaillant en équipe. Il s'avère au fil de nos conversations que les modes de pensée les plus pertinents issus des projets portfolios étaient ceux qui concevaient l'enseignement comme inscrit dans un processus de questionnement et qui envisageaient les échanges sur la pratique comme chose courante. » (Grant, Huebner, 1998)

Malgré le succès du recours au portfolio pour la formation, il y a très peu d'études systématiques sur la nature et les effets de l'utilisation des portfolios comme moyen d'évaluation des professeurs et comme moyen pour développer les compétences de l'enseignant. Lyons (1998) a conclu : « Il n'y a pas encore de corpus de données systématiques qui renseigne sur les usages du portfolio et sur ses conséquences à long terme. » (p. 247)

Le portfolio-enseignant est un outil relativement récent tant dans l'enseignement que dans la formation des enseignants ; il a été introduit aux USA dans les années 1980 avec les travaux de Lee Shulman et le Projet d'évaluation du professeur à l'Université Stanford (par exemple, Shulman, 1988).

Étant donné la grande diversité avec laquelle les projets de portfolio ont été conceptualisés et mis en œuvre dans l'enseignement comme dans les formations d'enseignant, il est nécessaire de clarifier les usages du portfolio comme outil pour l'évaluation des professeurs-stagiaires et comme outil de formation.

Parler des conséquences de l'utilisation du portfolio sur un plan général n'a pas beaucoup de sens si l'on ne comprend pas les conditions dans lesquelles les portfolios ont été élaborés ni les buts vers lesquels ils tendent. Cet article envisage le portfolio en tant qu'outil d'évaluation et de formation au sein de la formation initiale des enseignants aux USA, et propose un cadre conceptuel pour situer le portfolio de l'enseignant dans des cas précis sachant qu'il existe beaucoup d'autres cas d'utilisation possibles du portfolio.

Buts et formes diverses du portfolio pour la formation

72

La disparité des portfolios, qui pose problème, tient à la diversité des buts qui lui sont assignés. Différents types de portfolios ont été identifiés dans les études. Un des objectifs est d'engager des professeurs en formation dans un processus de questionnement sur leur enseignement et de suivre leur progression dans la durée. Ce type de portfolio, couramment appelé portfolio d'apprentissage (Wolf, Dietz, 1998), a été utilisé pendant toute la durée d'un programme de formation d'enseignant. Un autre objectif pour l'utilisation du portfolio dans l'environnement éducatif d'aujourd'hui est d'évaluer le niveau du candidat pour déterminer s'il est apte à enseigner. Dans ce cas le portfolio-référence est souvent utilisé pour déterminer si l'étudiant s'est montré compétent par rapport à un ensemble de critères définis de plus en plus fréquemment au niveau de chaque État (Snyder, Lippincott, Bower, 1998). Les niveaux varient beaucoup d'une région à une autre aux USA, ils concernent souvent à la fois les compétences pédagogiques et les savoirs disciplinaires. Ces niveaux déterminent l'obtention des diplômes à l'issue de la formation initiale et ils permettent également de reconnaître les compétences acquises par l'expérience. Encore un autre usage du portfolio devenu courant ces derniers temps : le portfolio comme ensemble de documents servant de base à l'embauche. De nombreux services universitaires de place-

ment aident les enseignants diplômés à préparer des portfolios-vitrines qui présentent les meilleurs travaux de l'étudiant. Quelques programmes de formation ont essayé de combiner plusieurs objectifs dans un même portfolio (Caroll, Pothoff, Huber, 1996) tandis que d'autres exigent un portfolio distinct pour chaque objectif (Snyder, et al., 1998).

Enfin un autre aspect de la diversité des portfolios pose problème : qui détermine le contenu des portfolios ? Ce contenu est-il spécifié dès le départ ? De ces imprécisions découle le fait que la différence entre portfolios va d'un ensemble idiosyncratique de documents collectés par l'étudiant de façon individuelle à des présentations normées de productions et de documents qui répondent à des critères clairement définis par le formateur et les examinateurs. Snyder et al. (1998) a arrêté un cadre pour décrire les différentes formes de documents qui figurent dans les portfolios : (a) des tests à proprement parler et des événements qui peuvent être assimilés à des tests (des tâches confiées par d'autres et qui doivent être accomplies en un temps donné) ; (b) des remarques (les remarques des autres sur l'étudiant en situation d'enseignement) et des exemples de séquences pédagogiques dirigées par l'étudiant. Un cadre similaire a été établi dans le Projet d'évaluation du professeur par l'Université Stanford. Il inclut : (a) des productions – des documents fabriqués au cours de l'apprentissage du professeur ; (b) des « reproductions » – des documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant ; (c) des attestations – des documents sur l'enseignement d'une personne rédigés par d'autres ; des productions-documents spécifiques à la présentation des documents dans le portfolio comme des légendes et des annotations (Collins, 1991).

Les programmes de formation diffèrent énormément en ce qui concerne le contenu du portfolio ainsi que le degré de structuration imposés. Certains programmes laissent toute latitude aux étudiants pour déterminer ce qui doit figurer dans le portfolio (Schram, Mills, 1995). D'autres imposent des éléments précis qui doivent figurer dans le portfolio, spécifient le nombre et le type de productions obligatoires, le genre de commentaires et d'analyses qui doivent accompagner les productions. La plupart des programmes de formation ont probablement recours à un mélange de productions imposées et de productions librement choisies par l'étudiant (Barton, Collins, 1993).

Citons quelques exemples de ce que certains programmes de formation demandent à leurs étudiants d'inclure : des explications sur les objectifs pédagogiques et les buts éducatifs recherchés, des plans de leçons et de modules, des travaux d'élèves, des évaluations qui reflètent un travail de concertation avec les formateurs, des extraits du carnet de bord de l'étudiant, des exemples d'échanges avec les parents, des projets de recherche-action, des extraits de cours sur vidéo, etc.

Les programmes de formation varient aussi dans la façon dont les étudiants sont incités ou contraints d'organiser leur portfolio. Certains programmes demandent à leurs étudiants d'organiser leur portfolio autour de questions qu'ils se sont posées et auxquelles ils ont tenté de trouver des réponses au cours de leur apprentissage (Grant, Huebner, 1998). D'autres programmes demandent à leurs étudiants d'organiser leur portfolio autour de thèmes choisis par les étudiants (Freidus, 1998), autour d'objectifs du programme (Dollase, 1996) ou autour de niveaux d'enseignement (Snyder et al., 1998). Par exemple, à l'Université du Wisconsin à Madison, les stagiaires organisent leur portfolio autour des objectifs de leur programme de formation et en fonction d'un ensemble d'objectifs à atteindre pour avoir le diplôme. Les étudiants doivent montrer qu'ils sont capables d'adapter et d'individualiser leur enseignement, d'enseigner avec efficacité dans un environnement pluriculturel, etc.

Jusqu'à récemment, la plupart des portfolios des stagiaires se présentaient sous forme papier.

Récemment aux USA, de nombreux instituts de formation ont introduit le portfolio électronique pour les étudiants. Peu de choses ont été écrites sur la nature et les conséquences de l'utilisation des portfolios électroniques par rapport aux portfolios-papier.

Une autre variable concernant l'utilisation des portfolios pour la formation tient à la nature et à la qualité des interactions sociales que les étudiants vivent dans le processus d'élaboration du portfolio. Il semble bien que la valeur des portfolios soit beaucoup fonction des occasions fournies aux étudiants d'interagir avec d'autres régulièrement durant l'élaboration de leur portfolio (Bird, 1990). Les pratiques peuvent aller de situations où les étudiants travaillent beaucoup seuls à un tutorat efficace par le formateur et aussi par les pairs de l'étudiant, tutorat qui apparaît dans la façon dont le dossier est élaboré (Freidus, 1998 ; Davis, Honan, 1998 ; Richert, 1990 ; Whitford, Ruscoe, Fickel, 2000). Un moyen d'inclure le tutorat entre pairs dans les programmes de formation est de réserver une plage horaire dans les séances de travail hebdomadaires pour examiner et discuter des productions qui vont être retenues pour le portfolio. À l'Université du Wisconsin à Madison, les étudiants sont déchargés de cours dans certains cas pour travailler en petits groupes à l'élaboration de leur portfolio.

Les programmes varient également de par le degré d'investissement du tuteur/ accompagnateur dans le processus d'élaboration des portfolios.

Dans certains cas il y a très peu d'investissement (par exemple, des productions du formateur figurent telles quelles dans le portfolio de l'étudiant) dans d'autres le formateur est très impliqué dans le processus d'élaboration du portfolio avec l'étudiant. Finalement une autre différence dans l'utilisation des portfolios concerne le traitement du portfolio une fois qu'il est terminé. Souvent, mais pas toujours, il y a une

présentation de certains éléments du portfolio à des publics divers. Ces présentations peuvent aller de la simple exposition commentée des éléments du dossier par le candidat au cours de laquelle il y a peu de véritable débat sur le travail de l'étudiant jusqu'à des soutenances pour lesquelles le portfolio sert de tremplin à des discussions et des analyses approfondies. Les personnes qui assistent à ces soutenances comprennent à la fois des membres du personnel de l'université et de l'établissement scolaire où l'étudiant a exercé ainsi que d'autres étudiants. À l'Université du Wisconsin à Madison, les professeurs des écoles stagiaires présentent leur portfolio au cours d'une séance de trente minutes dans leur école à la fin de l'année, ils exposent alors leur progression dans des domaines spécifiques en s'appuyant sur des éléments contenus dans le portfolio.

On note également de grandes différences quant à l'évaluation des dossiers par les formateurs. Alors que certains programmes de formation ont des rubriques précises, d'autres n'en ont pas. Dans certains cas les étudiants participent à l'établissement des critères d'évaluation (Stroble, 1995). Parfois les portfolios sont évalués, pas la présentation orale, parfois le dossier et la présentation sont évalués.

Conclusion

Au cours du relativement faible nombre d'années qui a vu l'utilisation du portfolio se développer aux USA pour l'évaluation et la formation des futurs enseignants, plusieurs problèmes se sont posés. Un problème essentiel est constitué par la différence d'objectifs que lui assignent les formateurs d'une part, les étudiants de l'autre. En effet les étudiants se polarisent sur l'aspect vitrine de leur portfolio et s'attachent à donner une image favorable à leurs employeurs potentiels tandis que pour les formateurs le portfolio est un moyen d'évaluer et un outil pour la formation (Borko, 1997).

Un autre problème qui est apparu dans l'utilisation des portfolios concerne le degré d'autonomie laissé aux élèves pour constituer les portfolios. Laisser aux étudiants le soin de constituer seuls leur portfolio engendre parfois des problèmes comme une réflexion superficielle sur l'enseignement et des documents qui donnent des indices limités du travail mais sur lesquels il faut pourtant se baser pour évaluer l'étudiant. D'un autre côté prescrire trop étroitement ce qui doit figurer dans le portfolio a parfois engendré des réactions négatives de la part des étudiants qui, dépossédés de leur portfolio, sont plus susceptibles d'y voir un travail à faire en plus de leur enseignement plutôt qu'une aide pour leur formation (Borko, 1997). Barton et Collins ont prétendu que l'utilisation la plus judicieuse des portfolios consistait en un mélange de documents imposés et de documents choisis librement.

Il est important que les études futures sur l'utilisation du portfolio dans la formation des professeurs dépassent les simples conclusions qui confèrent au portfolio le mérite

de favoriser la réflexion de l'étudiant et de fournir aux formateurs des matériaux plus « authentiques » pour l'évaluation.

Il s'agit de déterminer la nature et la qualité de la réflexion induite par l'utilisation du portfolio dans telle ou telle circonstance ainsi que la spécificité des évaluations que l'on peut faire avec les portfolios.

Sans une conscience plus claire de la qualité spécifique de la réflexion associée à l'usage des portfolios, la qualité des évaluations sera fort limitée. Dans cet article, nous avons proposé un cadre qui peut servir aux formateurs comme aux chercheurs pour décrire les objectifs et les pratiques dans l'utilisation des portfolios pour la formation dans le cadre de programmes de formation d'enseignants. Ces portfolios ne vont pas disparaître, il nous faut donc apprendre à en tirer le meilleur parti pour promouvoir une formation qui a du sens et pour nous permettre d'anticiper sur ce que l'étudiant sera capable de faire une fois devenu professeur.

Étant donné que les portfolios sont utilisés par de nombreux professeurs en formation initiale comme par des professeurs en exercice, il est possible que les portfolios, de concert avec d'autres formes d'outils professionnels (Randi, Zeichner, sous presse) constituent une contribution très importante au développement d'une culture des compétences parmi les professeurs. À notre époque, époque où les professeurs doivent rendre des comptes dans l'enseignement américain, où le potentiel des contributions des enseignants est souvent minimisé par les décideurs, il est important de développer et de s'appuyer sur les compétences qui existent sur le terrain comme de développer et de s'appuyer sur les compétences produites par la recherche des universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

76

ANDERSON R., DEMEULLE L. (1998). – « Portfolio use in twenty-four teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 23-32.

ATHANASES S. (1994). – « Teachers' reports of the effects of preparing portfolios of literacy instruction », *Elementary School Journal*, 94 (4), pp. 421-439.

BARTELL C., KAYE C., MORIN J. A. (1998). – « Teaching portfolios in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 5-8.

BARTON J., COLLINS A. (1993). – « Portfolios in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 200-210.

BIRD T. (1990). – « The school teacher's portfolio: An essay on possibilities », in J. Millman et L. Darling-Hammond (eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers* (2nd ed.), Sage, Newbury Park, CA, pp. 241-256.

BORKO H., MICHALEC P., TIMMONS M., SIDDLE J. (1997). – « Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice », *Journal of Teacher Education*, 48 (5), pp. 345-357.

CARNEY J. (2001). – *Electronic and traditional paper portfolios as tools for teacher knowledge representation*, Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, School of Education.

- CARROLL J., POTTHOFF D., HUBER T. (1996). – « Learnings from three years of portfolio use in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 47 (4), pp. 253-262.
- COLLINS A. (1991). – « Portfolios for biology teacher assessment », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, pp. 147-167.
- DARLING-HAMMOND L., SNYDER J. (2000). – « Authentic assessment of teaching in context », *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), pp. 523-545.
- DAVIS C. L., HONAN E. (1998). – « Reflection on the use of teams to support the portfolio process », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 90-102.
- DOLLASE R. (1996). – « The Vermont experience in state-mandated portfolio program Approval », *Journal of Teacher Education*, 47 (2), pp. 85-98.
- FREIDUS H. (1998). – « Mentoring portfolio development », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 51-68.
- GRANT G., HUEBNER T. (1998). – « The portfolio question: A powerful synthesis of the personal and professional », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 33-43.
- LYONS N. (1998). – « Portfolios and their consequences: Developing as a reflective Practicienne », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 247-264.
- PORTER A., YOUNGS P., ODDEN A. (2001). – « Advances in teacher assessments and their uses », in V. Richardson (ed), *Handbook of research on teaching* (4^e ed.), AERA, Washington, DC.
- RANDI J., ZEICHNER K. (sous presse). – « New visions of teacher professional development », in M. Smylie, D. Miretszky (eds.), *Addressing teacher workforce issues effectively: Institutional, political, and philosophical barriers*, Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, University of Chicago Press.
- RICHERT A. (1990). – « Teaching teachers to reflect: A consideration of program structure », *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), pp. 509-527.
- SCHRAM T., MILLS D. (1995). – « Using portfolios to mediate learning and inquiry among interns and teachers », *Teaching Education*, 7 (2), pp. 71-80.
- SHULMAN L. (1988). – « A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of reform », *Educational Leadership*, 46, pp. 36-41.
- SNYDER J., LIPPINCOTT A., BOWER D. (1998). – « The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 45-60.
- STROBLE E. (1995). – « Portfolio pedagogy: Assembled evidence and unintended consequences », *Teaching Education*, 7 (2), pp. 97-102.
- WHITFORD B. L., RUSCOE G., FICKEL L. (2000). – « Knitting it all together: Collaborative teacher education in Southern Maine », in L. Darling-Hammond (ed), *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level*, AACTE, Washington, DC, pp. 173-257.
- WINSOR R. C. (1994). – « Learning and portfolio assessment: Student teachers as language learners, users, and teachers », *Journal of Reading Education*, 19 (3), pp. 12-18.
- WOLF K. (1994). – « Teaching portfolios: Capturing the complexity of technopôle », in L. Ingvarson, L. R. Chadbourne (ed), *Valuing teachers work: New directions in teacher appraisal*, The Australian Council for Educational Research, Victoria.

WOLF K., DIETZ M. (1998). – «Teaching portfolios: Purposes and possibilités», *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 9-22.

ZEICHNER K. (2000). – «Ability-based teacher education: Elementary teacher education at Alverno College», in L. Darling-Hammond (ed), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years*, AACTE, Washington, DC.

ZEICHNER K. (2003). – «The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare and retain the best teachers for all students», *Teachers College Record*, 105 (3), pp. 490-515.

ZEICHNER K., LISTON D. (1996). – *Reflective teaching*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

ENTRETIEN

DE FRANÇOIS TOCHON^{1*} AVEC MICHAEL W. APPLE^{**}

EXPERTISE ET JUSTICE SOCIALE

Michael W. Apple est Professeur John Bascom dans les départements de Curriculum & Instruction et de Politiques éducatives de l'Université du Wisconsin à Madison. Il a écrit abondamment sur les relations entre éducation et pouvoir. Parmi ses livres les plus récents, mentionnons Educating The « Right » Way: Markets, Standards, God And Inequality, (2001), The State And The Politics Of Knowledge, (2003) et la troisième édition de son livre Ideology And Curriculum, (2004) qui lui a valu un prix et a eu un impact international. Au tournant du millénaire, le New York Times a cité Michael Apple dans la liste des cent auteurs qui ont profondément marqué le XX^e siècle. Celui-ci a travaillé en philosophie analytique avant d'associer phénoménologie et marxisme dans sa théorie critique en une combinaison originale : une phénoménologie politisée et une sociologie phénoménologique du savoir dont les constructs doivent être débattus et négociés.

Michael Apple. – Il me paraît tout d'abord important de dégager l'arrière-plan à partir duquel je m'exprime. Je suis l'ex-président d'un syndicat d'enseignants. J'ai passé des années à enseigner soit dans des écoles urbaines appartenant à la troisième communauté la plus pauvre des États-Unis soit dans des écoles rurales au sein d'un système scolaire raciste et conservateur. Aussi, une bonne part de ce dont je veux parler émerge de cet ancrage biographique dont est issue ma compréhension des situations extrêmement difficiles que vivent des écoles sans subsides et délibérément appauvries. Une citation de Bourdieu que je prends très au sérieux rappelle que la transgression est la voie la plus importante vers le progrès. Je travaille en sociologie de l'éducation, dans le domaine des politiques éducatives. J'ai une formation de philosophe et de sociologue de la culture, mais je suis aussi très impliqué

79

1 - Cette entrevue a eu lieu à Madison le 25 novembre 2003. L'entrevue a été transcrite par Isabelle Druc et traduite par François Tochon. Le texte transcrit a été révisé en mai puis son contenu discuté pour affiner la traduction le 4 juin 2004.

* - François Tochon, University of Wisconsin-Madison, USA.

** - Michael W. Apple, University of Wisconsin-Madison, USA.

dans le quotidien des écoles. À mon sens, de telles combinaisons d'intérêts donnent du mordant, le sens de la transgression, une réflexion qui passe les frontières. Pour moi, l'expertise est justement ce qui transgresse, qui tranche et franchit les limites, et qui n'est enfermé dans aucun domaine. Ainsi même si la réflexion de Bourdieu que je viens de citer est d'ordre rhétorique, je crois qu'elle marque un point important, un point qu'avait soulevé Basil Bernstein dans l'un de ses travaux : il mentionnait ce qu'il nomme une classification : les murs qui existent entre les domaines du savoir, qui constituent des limites de classe. Ce ne sont pas des délimitations neutres. Une part de ma tâche est de comprendre la manière dont ces limites fonctionnent dans la reproduction culturelle. Comme mon champ d'expertise est hybride, il franchit ces limites. Mais cette transgression a un fondement méthodologique très fort sur le plan de ma discipline. Loin de moi l'idée qu'il n'y ait pas besoin d'une formation sérieuse dans des domaines spécifiques, mais l'hybridité, c'est-à-dire la capacité de franchir ces délimitations et d'utiliser tous ces domaines de telle sorte que le tout soit plus que la somme des parties, est à mon avis cruciale.

La définition de l'expert et de l'expertise sera toujours une question politique. Le terme expert n'est pas neutre. Il se fonde sur la revendication selon laquelle certaines personnes perçoivent le monde correctement. En voici un exemple. Un de nos collègues, Herbert Kliebard, a analysé les programmes scolaires dans un livre remarquable, *Struggle For The American Curriculum* (La lutte pour le curriculum américain), mais son histoire du fait didactique ne mentionne que quelques rares femmes parmi les experts les plus fameux et respectés du domaine. C'est pour moi très significatif. C'est un excellent livre, mais il évoque la manière dont la définition des experts est biaisée en faveur d'un sexe. Cet exemple suggère que la définition de la compétence est faite de telle sorte que seuls les hommes correspondent au profil. Ceci, alors qu'il y a d'innombrables compétences dont on ne tient pas compte et qui sont historiquement représentatives des modes d'action féminins et de ceux des moins nantis. Comme chacun sait, la qualification d'expert tend à être plus « scientifique » et moins relationnelle. Les caractéristiques de l'expertise sont en partie stéréotypées, cela suggère le risque de centralisation du pouvoir. Les gens qui s'arrogent le pouvoir de définir quelle est la connaissance des experts qu'il faut consulter doivent être tenus responsables de la population sélectionnée par leur mode de catégorisation : si la catégorie des experts a de plus en plus tendance à être masculine, blanche, elle représente toujours plus des membres de la classe dominante ou des gestionnaires professionnels de la nouvelle classe moyenne supérieure, alors il faut, je crois, questionner cette politique d'exclusion et demander une politique d'inclusion. Nous devons déconstruire la définition des experts et de leur compétence. Constamment. Nous devons nous demander chaque fois : quelle est la politique sous-jacente à la nomination des experts ?

Je tâche de maintenir ce type de questionnement dans ma propre situation. C'est lui qui me fait prendre conscience de ma culpabilité mais me rend tout à la fois réflexif. Au vu de ma position, du fait que je suis issu de ces domaines disciplinaires, quand

l'examine qui est sélectionné et qui ne l'est pas, je me sens responsable de ceux qui représentent la politique de mon choix, au même titre que d'autres doivent être tenus responsables de leurs concepts et des politiques qui les mettent en œuvre. J'arrêterai là. J'ai plus à dire mais c'est déjà assez compliqué.

François Tochon. – *Comment la société conçoit-elle l'expertise dans ton domaine ?*

M. A. – C'est une question également complexe et très politique. Prenons un exemple. Actuellement aux États-Unis nous avons un gouvernement néolibéral et néoconservateur par une curieuse combinaison de conservatisme culturel et de radicalisme économique. Et je veux vraiment dire radicalisme. Ce sont des gens qui croient que tout ce qui est privé est nécessairement bon et que ce qui est public est nécessairement mauvais. C'est un phénomène qui prend une extension mondiale, mettant en œuvre globalement les processus d'un capitalisme d'un genre particulier. Il témoigne d'une vision, assez radicale, qui contamine de nombreuses nations. Cette perspective, très marquée, sous-tend actuellement les politiques du gouvernement des États-Unis. Ce qui se passe est proche de ce que décrivait Margaret Thatcher quand elle énonçait que la tâche qu'elle se fixait était non pas de changer l'économie mais de changer l'âme. Ce gouvernement se donne pour but de changer l'identité des peuples. Nous devrions édifier chez les autres peuples l'esprit d'entreprise, propre au milieu des affaires, en les ouvrant à la pluralité des choix et des marchés. Cela nécessiterait de déterminer certaines choses comme relevant de l'expertise officielle et de définir d'autres choses comme ne rencontrant pas vraiment ses critères. Dans la société actuelle, un combat majeur est suscité par un gouvernement qui déclare que certains aspects importants de l'éducation ne peuvent plus être considérés comme de l'ordre de la compétence, alors qu'il investit d'autres formes de cette légitimité. Je vais en donner plusieurs exemples concrets.

Les dernières directives du Bureau de l'Éducation en matière de recherche subventionnée n'incluent que les modèles positivistes, ces vieux modèles réducteurs. Cela signifie que nous devrions emprunter les pires modèles de la recherche médicale. C'est l'image que ces gens se font de la recherche en éducation. Nos recherches devraient avoir un groupe-contrôle et un groupe expérimental. Nous devrions découvrir ce qui marche, non à partir de la biographie des gens ou de leur discours, mais à partir d'analyses statistiques spécifiques. Certes l'analyse statistique est assez importante, ce n'est pas le point que je mets en question : je veux dire que cette vision de la science est extrêmement réductrice. Elle s'impose à l'exclusion d'autres formes de recherche contrôlée. Ce raisonnement exclut de nombreux aspects qui sont absolument centraux dans la définition d'une expertise qui soit plus largement partagée. Par exemple, la recherche qualitative serait maintenant exclue des expertises officielles car il est malaisé d'organiser des groupes expérimentaux et témoins avec ce type d'étude. Les analyses de discours, les approches sémiotiques et le travail de nature historique seraient exclus, de même que les approches conceptuelles ou l'analyse critique des politiques éducatives : les témoignages de la négativité de certaines

réformes seraient exclus. Cela signifie aussi que certains types de gens sont exclus. Le savoir expert des enseignants serait considéré comme de moindre valeur car il représente des données « molles ». Il n'est pas contrôlé selon les critères de validité énoncés par le gouvernement. Ainsi on n'irait plus demander aux enseignants ce qui fonctionne de leur point de vue, car ce n'est pas significatif statistiquement.

Un second exemple est l'attaque qui est en cours contre la formation des enseignants. Ces mêmes responsables gouvernementaux souhaitent fermer la plupart des institutions de formation des maîtres, et simplement les remplacer par une formation disciplinaire. Ainsi, devenir un expert en éducation nécessiterait d'avoir une discipline de base : la mathématique, la physique, la littérature comparée, etc., mais aucune expertise ne serait reconnue voire même valorisée dans la formation des maîtres. Nous devrions fermer nos établissements. Lorsqu'on accuse réception de telles propositions, il faut à nouveau se souvenir que cette société-là joue sur un terrain inégal. Actuellement, des groupes dominants ont accru avec beaucoup d'efficacité leur contrôle des mécanismes de subventionnement et de légitimation de la recherche. Et comme malheureusement la rationalité tend à suivre le financement – spécialement dans une période de crise économique comme celle-ci, qui est particulièrement grave ici – même les gens qui désapprouvent fortement cette définition de l'expertise, car elle est étroite et tronquée, en viennent à être presque acculés à l'accepter pour recevoir des fonds de recherche, sans quoi ils ne recevront pas leur permanence d'emploi, par exemple, ni de quoi mener à bien leurs travaux. Cette situation va avoir un impact sur les générations à venir, également du point de vue de la définition que l'on va se faire de plus en plus de la recherche déceamment admise, du fait que de moins en moins de gens recevront d'argent pour mener des recherches critiques, discursives ou culturelles. Toutefois, face à cette situation, on constate en même temps et par contraste, un afflux massif de recherches dont l'orientation est critique, qui proposent une définition contre-hégémonique de l'expertise et dont la tâche est de combiner plusieurs modalités de la recherche éducative avec une critique sociale qui interroge les bénéficiaires des modèles proposés en formation des maîtres. Il existe plusieurs sortes de recherches critiques. Je ne veux pas me cantonner à un seul aspect du décor : une contre-attaque est en cours et plusieurs groupes proposent une définition plus large de l'expertise en éducation, avec un succès partiel, dans le sens d'une définition plus critique et plus intéressante socialement.

F. T. – Cette contre-attaque se positionne-t-elle face aux standards de compétence ? Quels sont les pour et les contre des compétences dans la définition de l'expertise professionnelle des enseignants ?

M. A. – Cela me ramène à ma première réponse. La standardisation est une affaire complexe. Je déclarerai en préambule que dans mon esprit il n'y a qu'une seule justification aux standards de compétence : la seule raison que j'envisage est la création d'une culture commune. Les États-Unis n'ont jamais eu de culture commune.

Toute tentative d'en stipuler une, est un acte de violence symbolique. L'idée de culture commune est problématique. Je ne suis pas nécessairement opposé à l'idée de standards de compétence s'ils sont utilisés d'une manière très spécifique. Je vais en donner un exemple. Pour moi la seule justification des compétences est le processus de dialogue et le débat qu'elles suscitent. Les standards de compétence, au même titre que l'idée de culture partagée, doivent avoir une fonction pédagogique. Leur fonction est de stimuler, dans chaque profession, dans chaque école, dans chaque communauté, un débat sur ce que nous faisons et avons en commun, sur la culture commune, et ici je suivrai Raymond Williams. Williams et moi estimons que quelque chose de commun nous rassemble. Mais ce qui nous unit est le fait que nous soyons d'accord d'être en désaccord.

Ce qui compte dans le standard de compétence est la question posée sur ce sur quoi nous nous accordons et ce sur quoi nous ne sommes pas d'accord. Ainsi, l'idée majeure de la compétence est d'établir une aire de débat entre les gens qui s'accordent et ceux qui sont en désaccord sur des points cruciaux. Dans mon esprit, un standard de compétence se définit d'une manière wittgensteinienne, il se définit par son usage. Cet usage est de stimuler un débat entre des gens qui sont profondément concernés par leur domaine, qui tâchent de définir le savoir officiel comme un champ d'expertise approprié, en s'efforçant de gérer honnêtement leurs différences. Je dirais la même chose à propos de la culture commune des Américains : toute tentative de créer un curriculum commun devrait reconnaître que, bien que notre histoire diffère (nous n'avons pas le même passé ni la même langue ni la même religion ; en fait nous avons peu de choses semblables), nous partageons notre désaccord, c'est ce que nous avons en commun. Nous sommes d'accord de ne pas être d'accord. J'utiliserai donc cette image, cette maxime, pour réfléchir aux standards ; ma réflexion sur ces questions culturelles réfère à une longue tradition, de Wittgenstein à Williams. À nouveau, je ne veux pas rejeter l'idée de standard de compétence, mais une fois institués ceux-ci sont pratiquement impossible à changer. Pour cette raison, toute discussion sur les compétences doit inclure comme partie véritablement intégrante des standards de compétence un mécanisme qui permette leur discussion et leur révision en vue de les améliorer, sinon ils se réifient.

F. T. – *Quelles sont les représentations sociales et politiques qui orientent le processus de construction de savoirs experts ? Quels en sont les aspects critiques ? Qu'a-t-on fait récemment pour modifier le rapport au savoir et introduire un éthique ?*

M. A. – Ces questions très complexes requièrent une nouvelle prise de position. Je viens de poser que la définition de l'expertise et tout ce qui compte du savoir expert est affaire de décision politique. Cela ne veut pas dire qu'ils soient erronés ; cela signifie que le savoir expert et la définition de l'expertise sont des formes du capital social qui font partie des stratégies de conversion. Interpréter de tels processus en termes, disons, de capital social n'entraîne pas nécessairement que certaines choses

soient fausses, non plus que dans le cas du capital culturel. Mais si on les replace dans leur cadre institutionnel, on voit alors comment le pouvoir opère dans ces domaines sociaux. C'est là que le travail de Bourdieu s'avère essentiel. Ce travail est particulièrement intéressant dans la façon dont il étudiait le fonctionnement du savoir expert au titre d'une reconnaissance de compétence, en examinant comment fonctionnent les normes, comment la critique surgit et quelle est sa fonction sociale. Au cours des quinze dernières années, j'ai consacré quatre livres aux transformations qui s'opèrent en éducation, sur la valorisation d'un certain savoir officiel, la dévalorisation du savoir populaire... et j'ai tenté de construire un domaine qui relève de l'analyse critique des politiques éducatives, de l'étude didactique critique et de la sociologie critique des programmes. Et je veux ici me distinguer des courants majoritaires à la mode. Je ne veux pas paraître trop dichotomique, certes ce peut être utile sur un plan conversationnel et dans un but critique, mais je suis peu intéressé par les analyses de politiques éducatives du courant majoritaire. Je n'ai guère de patience avec les réformes dont la durée de vie est de deux ou trois ans. L'histoire des politiques de l'éducation et leur analyse n'est souvent guère significative, elles ne font pas de différence. On découvre que les choses ne durent pas. C'est un peu comme un cirque. Quelque chose de nouveau arrive en ville, on organise un show. Le show dure un certain nombre de jours, de semaines ou d'années, et l'enseignement perdure telle qu'il était dix ans auparavant. Je crois que nombre de nos institutions de formation sont politiquement engagées dans les arènes d'un combat contre une certaine politique de la culture, contre le secteur des biens et des services économiques, contre le pouvoir politique, économique, et culturel. Le sens particulier que j'ai de cette situation m'indique ce que je veux faire et pourquoi je souhaite que d'autres se joignent à moi dans l'étude critique des politiques éducatives et de la définition des compétences : dans la recherche des critères permettant de les transformer. Aussi je pense que certaines tâches sont importantes dans la gestion des politiques : l'étude critique des programmes, une formation critique des enseignants et la recherche critique quelle que soit le domaine visé.

84

J'envisage quatre étapes dans ce travail critique. La première étape est de servir de témoin, elle est cruciale. Les responsables des fonctions officielles tendent à reproduire dans leurs réformes les questions, intérêts et idéologies de leurs sponsors. Il leur arrive de faire les choses correctement, mais il est important de prendre du recul et d'analyser l'intérêt social des réformes, et de postuler selon quelle probabilité certains intérêts sont en jeu, qui va en bénéficier et qui n'en bénéficiera pas. Naturellement, une telle analyse requiert un sens assez aigu de l'histoire et des connections à l'œuvre dans la modélisation des inégalités sociales. Dans le débat sur ces inégalités, la critique doit aussi porter sur l'origine des données qu'on utilise pour documenter les inégalités ; mais pouvoir témoigner de la négativité de même que de la positivité des changements est la première étape du travail.

La seconde étape est donner la parole aux personnes qu'on n'a pas entendues. Cela a un impact sur la manière dont l'expertise est définie en apportant des moyens par

lesquels faire entendre l'avis des élèves et des enseignants qu'on n'avait pas entendus jusqu'alors. Comme le soulignait Bourdieu dans *Toute la misère du monde*, il faut donner la parole aux personnes qui ne peuvent s'exprimer, inclure les opprimés. Leur témoignage relève à mon sens d'une forme d'expertise qui est absolument centrale. Il y a une troisième étape, bien que je sois ici trop linéaire : la première étape est d'être témoin, la seconde de donner la parole, la troisième est de documenter les réalités et les possibilités d'action contre-hégémoniques. Je vais y revenir pour situer mon travail dans un instant. La recherche critique montre comment les gens ont réussi à créer des formes positives, à proposer de nouvelles définitions du savoir officiel, de nouvelles stratégies pédagogiques engagées dans le sens d'une justice sociale, et de nouvelles manières d'intégrer le savoir populaire dans le savoir officiel, ce qui est crucial. J'ai le sentiment actuellement qu'on n'a pas à détrôner le savoir officiel mais plutôt qu'on doit le combiner avec une compréhension du savoir populaire. La tâche n'est pas de rejeter ce qui est actuellement considéré comme du matériel sérieux, ce qui semblerait vulgaire.

La quatrième étape est d'examiner les lieux du travail stratégique. Il ne s'agit pas seulement de témoigner, de donner la parole, et de documenter les réalités et actions contre-hégémoniques par rapport à ce qui se passe : il faut aussi penser stratégiquement, mener une recherche pour trouver des lieux où un vrai travail puisse être fait, même au sein des groupes dominants et des formes dominantes. C'est une recherche à la marge, une expertise à la marge. Elle énonce que, si aucun travail contre-hégémonique n'est en cours, on puisse entreprendre de déconstruire et d'analyser la manière dont le pouvoir fonctionne dans les groupes dominants, et montrer que ceux-ci peuvent fournir des lieux au sein desquels on peut se mobiliser. Cela se fait au nom de la sociologie économique, du socialisme démocratique, du débat social sur le fonctionnement du marché : la question est d'utiliser les formes dominantes dans des buts contre-hégémoniques. Je vais donner un exemple. Dans un de mes livres, récent, intitulé *Educating the «Right» Way* (2), j'analyse de quelle manière les conservateurs religieux fonctionnent aux États-Unis, de quelle manière ils sont poussés sous la direction de groupes dominants constitués de mâles blancs, d'agents du néolibéralisme prônant la liberté de marché... et je montre qu'une bonne part de la position de ces conservateurs religieux est anti-capitaliste et contre la privatisation. Ils ne voient pas d'alternative, alors ils se commettent avec les détenteurs des options néolibérales du marché. Mais ils n'aiment pas que leurs enfants soient achetés ni vendus, ils n'aiment pas la publicité dans les écoles, les choses comme ça. Aussi, par exemple, suis-je maintenant impliqué avec la direction de groupes religieux très conservateurs, presque l'équivalent d'*Opus Dei*, à tenter avec eux d'éliminer la persuasion commerciale des écoles. Ceci inclut des publicités comme celles de *Chanel One* (Canal 1) aux États-Unis grâce auxquelles les écoles

2 - Le titre comprend un jeu de mot : *Former de la «bonne façon» ou à la manière de la «droite»*.

reçoivent un équipement gratuit si les enfants regardent les annonces pendant leur temps scolaire. J'ai ainsi formé une alliance avec ces groupes. Ils ne veulent pas que leurs enfants soient vendus parce que les enfants sont à l'image de Dieu ; je ne veux pas que les enfants soient vendus parce que je ne suis pas un capitaliste. Ainsi une partie de mon travail est de trouver un lieu où des alliances hybrides puissent être formées qui contre-attaquent le néolibéralisme. Cela requiert une autre forme de recherche, une recherche tactique. Bien sûr, cette position est critiquable de nombreux points de vue. Risque-t-on de perdre ses principes ? En travaillant à trouver des intersections, en dégagant des lieux d'action conjointe entre la droite et la gauche et en luttant pour la justice sociale dans ses travaux en mettant son expertise au service d'autres gens, risque-t-on de perdre son positionnement, ce pourquoi l'on se bat ? Telles sont certaines des critiques. Elles méritent d'être prises très au sérieux. D'autres critiques portent sur la manière dont une recherche tactique risque de perdre de vue la perspective d'ensemble quand son but devient d'identifier des intersections locales. Risque-t-on de perdre de vue les buts plus vastes de la recherche critique, relatifs à la manière dont le néolibéralisme fonctionne, dont le néoconservatisme fonctionne ? Cette question porte aussi sur la possibilité que l'idéologie interfère sur sa propre recherche. Ce sont les critiques qu'on peut en faire. J'ai répondu abondamment à ces questions ailleurs. Dans *Educating The « Right » Way*, et dans mon nouveau livre *The State and Politics of Knowledge* (L'État et la Politique du Savoir), je tâche aussi d'apporter des réponses.

F. T. – *Quels seraient le langage et le vocabulaire d'une conception démocratique de l'expertise ?*

86

M. A. – Tout d'abord, la démocratie est un terme dont le sens est mouvant. Il est sujet à débat. C'est un concept contesté. Pour cela je veux préciser une définition spécifique de la démocratie, qui soit « épaisse » plutôt que mince. Les définitions légères témoignent d'une vision néolibérale étriquée : la démocratie serait d'avoir le choix, et tant que la parole de chacun serait entendue et que chacun aurait le choix, on serait en démocratie. C'est une définition très mince. Je veux une version plus épaisse de la démocratie, qui inclue des termes comme négociation, critique sociale, un concept de la justice sociale qui soit en partie fondé sur la théorie juridique de Rawls qui énonce que pour qu'une politique soit juste, elle doit accroître les avantages des moins avantagés. Ainsi, une décision ne peut être dite démocratique et socialement juste que si elle avantage les désavantagés. Prenons un exemple : si l'on me demandait d'évaluer un programme scolaire articulé en termes de niveaux de réussite et qu'il concernait la mathématique dans une école. Si ma recherche indiquait que tout le monde a été consulté (parents, enseignants, élèves) et qu'à la fin tous les enfants, riches et pauvres, ont accru leurs scores d'un écart-type tout en gardant le même fossé entre les deux classes sociales, je ne pourrais pas dire que le programme soit socialement juste ou démocratique. Je chercherais à accroître les avantages des

désavantagés. C'est pourquoi je suis à la recherche d'une définition de l'expertise qui soit reliée à ces questions, qui implique un engagement social, la compréhension du pouvoir social, et qui prenne en compte en profondeur la manière dont les processus de domination et de subordination fonctionnent, qui intègre la lutte contre ces processus de domination et qui soit reliée aux mouvements sociaux, qui soit autocritique et non pleine d'elle-même. C'est crucial. Nous ne pouvons être imbus de nos politiques en nous arrogeant une vision de la société. Notre définition de la justice sociale doit être ouverte à la critique, et doit même inclure des personnes avec lesquelles nous ne sommes pas d'accord. Nous devons exiger cette critique, sinon nous ne sommes pas non plus démocratiques.

AUTOUR DES MOTS

« LE NOUVEAU VISAGE DE L'ENSEIGNANT EXPERT »

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

Le livre *L'enseignant expert / L'enseignante experte* (Tochon, 1993) avait pour but d'indiquer que les enseignants développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel : à la fois autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs. Dans la pratique, l'enseignant développe sa propre expertise. Nous indiquions alors que l'utilisation du mot « expertise » dans le sens de compétence, comme en anglais, est légitime en français car c'est le sens que ce mot avait au XVII^e siècle, sous la plume d'un Montaigne par exemple. On ne peut, par purisme, rejeter cette acception dite « anglaise » du mot « expertise » car cette acception vient du français. Clamer l'expertise des enseignants c'est reconnaître leur indépendance, c'est accroître le pouvoir et la reconnaissance d'une profession dont la complexité est souvent incomprise. Le manuscrit de *L'enseignant expert* avait été accepté par une maison d'édition dont la directrice avait renvoyé deux fois le contrat en biffant le titre féminin (*L'enseignante experte*) qu'elle ne voulait pas sur la couverture ; l'ouvrage a par la suite été accepté avec le féminin par un autre éditeur. Le féminin s'est finalement retrouvé sur la page de titre intérieure et au dos de l'ouvrage. Il y a là matière à réflexion quant à la reconnaissance d'expertise d'une part représentative de la profession. Le masculin serait-il un des moyens de faire reconnaître une profession majoritairement féminine ? Les métiers féminins subordonnés au sein d'une hiérarchie sont typiquement désignés par les suffixes -trice (institutrice) ou -euse (coiffeuse) alors que les professions féminines de haut niveau exigent une terminaison équivalente au masculin. Le suffixe -eure est revendiqué au Québec précisément pour valoriser l'emploi d'un féminin égalitaire : professeure, directrice.

Pendant longtemps, et encore actuellement dans certains secteurs, on a considéré que les experts de l'enseignement étaient à l'extérieur de la profession. Par exemple, on

énonce que l'inspecteur de l'éducation nationale est un expert du premier degré (1) : par ses activités d'animation pédagogique, il veille à la mise en œuvre de la politique ministérielle. Il inspecte les enseignants et évalue leur travail en équipe, participe à leur recrutement et à leur formation. Les personnels de la formation des enseignants bénéficient aussi d'une reconnaissance comme experts (Faingold, 2001) mais leur expertise croise-t-elle toujours celle des enseignants ? Voilà posé le problème et le principal motif pour lequel la compétence enseignante doit être étudiée et reconnue comme celle des experts d'autres professions. La recherche sur l'expertise enseignante a pour but d'amener une reconnaissance de la connaissance pratique, de faire reconnaître *plus* qu'une profession : une vocation à dimension d'excellence.

Il est certes nécessaire de reconnaître les compétences et l'expertise des maîtres formateurs et des responsables de la formation au sein des directions (Villemin, 2003) ; il n'en reste pas moins que les enseignants de terrain développent une « expertise » à part entière. Des études comme celles de feu Huberman (1990) ou de Blanchard-Laville (2001) attestent qu'une part de la souffrance des enseignants vient de l'absence de reconnaissance ; pensons notamment aux réactions des milieux d'entreprise, des milieux patronaux et de certains milieux de l'administration, réfléchissons au prix qu'ont dû payer les enseignants pour les récentes grèves qu'ils menaient non pour améliorer leur condition mais pour améliorer celle de leurs élèves.

Les caractéristiques de l'expertise enseignante

90

Quels sont les résultats de la recherche sur les experts enseignants, quel est le discours utilisé pour problématiser l'expertise ? « L'enseignant expert a progressivement développé une disposition à interpréter l'enseignement de façon à être capable d'agir dans l'insécurité, une insécurité qui l'oblige à agrandir et à améliorer régulièrement ses compétences et ainsi son jugement. » (Dick, 1994). Pour Dessus (1995), les experts produisent des planifications « meilleures » que les novices : plus précises, mieux structurées, profondes, détaillées et souples ; leurs scripts jouent un rôle pré-actif et interactif crucial, leurs représentations sont consignées dans les plans de travail ; la connaissance que les experts tirent de la situation est aussi importante que les scripts routinisés qu'elle peut stimuler. Toutefois les critères de définition de l'expert varient considérablement d'une étude à l'autre (Tochon, 1991). Une recherche menée auprès de trente-trois professeures des écoles sélectionnées par leurs stagiaires et leurs formateurs comme particulièrement remarquables a mis en évidence

1 - Les missions des inspecteurs des premier et second degrés sont définies par le décret n° 90-675 du 18 juillet 1990, modifié par le décret n° 99-20 du 13 janvier 1999. L'inspecteur a pour objectif de « développer une expertise spécifique au service de la politique éducative » (Livret de formation des IEN 1^{er} degré 2003-2004).

certaines caractéristiques de gestion interactionnelle de ces enseignantes (Tochon, 2003). La fréquence, la régularité et la pertinence des consignes de ces enseignantes expertes améliore l'apprentissage en groupe. Leur important travail sur les savoirs préalables aux activités contribue à raviver les expériences antérieures et à greffer les savoirs d'action sur un substrat riche de connaissances expérientielles. Ce travail préalable d'explicitation de l'expérience passée et de l'expérience en cours sous forme discursive détermine les progrès ultérieurs dans l'apprentissage. L'accent mis par les enseignantes expertes sur la qualité de la planification concourt également aux résultats élevés des groupes d'apprentissage dont elles assument la gestion par opposition aux groupes gérés par des professeurs stagiaires ou par des pairs. Les groupes régulés par une enseignante experte font preuve d'une alternance rapide des stratégies et très souvent, plusieurs stratégies sont conjuguées, ce qui contribue à la réussite et au progrès dans l'apprentissage. Cette alternance et la présence de plusieurs stratégies simultanées indiquent que des apprentissages individuels sont permis au sein du groupe qui diversifie ses tâches. L'enseignante experte centre l'attention de l'élève sur la tâche, tout en respectant des buts sociaux. Elle tient davantage compte du contexte et des dispositions personnelles des élèves.

Garmston (1998) relève aussi plusieurs domaines propres à la connaissance des experts enseignants qui démarquent des différences importantes par rapport aux enseignants qui débutent dans la profession.

A. *Matière ou savoir disciplinaire.* Les experts ont une connaissance plus étendue de la discipline qu'ils enseignent. Ils ont tendance à les adapter souplement pour les mettre à la portée de leurs élèves.

B. *Pédagogie, répertoire de stratégies d'enseignement.* Les experts ont une compréhension raffinée des stratégies d'enseignement et savent choisir des stratégies appropriées au contexte et à la matière étudiée. Ils ont des routines de gestion, des attentes précises, un sens des transitions et du transfert cognitif chez les élèves.

C. *Élèves et manière dont ils apprennent.* Les experts connaissent bien leurs élèves et sont sensibles à leurs stades de développement, aux différences de genre, de style et de culture.

D. *Connaissance de soi ; valeurs, standards, convictions.* Les experts font usage de leur connaissance de soi dans leur enseignement. La prise de conscience de leurs préférences, valeurs, choix de vie sous-tend les décisions mais prévient aussi les biais liés à leur orientation personnelle. Leurs choix ne sont pas égocentriques. Ils privilégient certaines valeurs et font usage de leur connaissance des principes organisateurs de la discipline. Ils n'ont souvent pas le sentiment qu'ils enseignent une discipline mais plutôt qu'ils *enseignent à vivre*, leur enseignement disciplinaire étant un moyen au service d'une fin plus large.

E. *Processus didactiques.* Le niveau de développement professionnel de l'enseignant est corrélé avec sa performance en classe. Les enseignants les plus avancés sur le plan

conceptuel sont plus souples, plus tolérants au stress, et ont un style d'enseignement mieux adapté aux élèves, qui tient compte de perspectives multiples sans que cela requiert d'effort particulier. Ils saisissent mieux les différences de styles d'apprentissage et comprennent mieux les différences culturelles. Les enseignants qui conceptualisent le mieux réussissent mieux dans leur enseignement. Leurs élèves apprennent davantage, coopèrent, et sont plus motivés et concentrés dans leur travail.

F. *Interaction avec les collègues.* Les enseignants experts stimulent leur communauté scolaire, ce qui en retour a un effet profond sur la qualité des apprentissages. Il en ressort un sentiment de responsabilité collective en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et la réussite des élèves. L'appartenance de l'enseignant à une communauté de développement professionnel est corrélée avec les groupes d'élèves dont les résultats sont significativement supérieurs. Les enseignants experts accroissent la motivation de leurs pairs dans la création de projets communs, dans les activités en collaboration, la réflexion et le dialogue. L'efficacité des enseignants et la qualité de leur dialogue sur leurs élèves sont les facteurs qui différencient les écoles qui stagnent et les écoles qui bougent sur le plan des réformes et des initiatives nouvelles. Le partage d'expertise permet une synergie des efforts de développement professionnel. Le partenariat des équipes d'enseignants dans des projets stimule un processus de croissance. Le perfectionnement par les pairs est une condition du changement pédagogique et du transfert d'expertise en milieu de travail (Ouellet, 1998).

Ainsi l'expertise enseignante répond à un ensemble de caractéristiques scientifiquement décelables. Pendant la première période de travaux sur l'expertise enseignante, l'accent est sur leurs stratégies cognitives, répondantes (Not, 1988), et sur leur ingénierie cognitive. La question a ensuite été explorée sous un angle ergonomique (Durand, 1996), mais reste dans l'héritage de la psychologie cognitive et de travaux comme ceux d'Ericsson et Smith (1991). Sternberg et Horvath (1995) poursuivront cette réflexion en transposant simplement – peut-être de façon simpliste – les modèles d'excellence cognitive de l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement, sans toutefois vraiment explorer la littérature propre à la compétence professionnelle des enseignants. Or, à la suite des travaux d'Argyris puis de Schön, la recherche sur l'enseignement connaît un bouleversement important, dans le sens de son émancipation des disciplines dites « mères ». La recherche enseignante (Tochon, 1997), l'étude de soi chez les formateurs (Tochon, 2001) vont amener un renouvellement de la manière d'envisager la recherche sur l'enseignement et la formation, la participation en recherche et le partenariat avec les enseignants. Le discours sur l'expertise enseignante pénètre alors le domaine de la professionnalisation en modélisant les meilleures pratiques en vue de s'en servir de guides en formation initiale et continue.

Les partenariats entre les universitaires responsables de formation et les enseignants des écoles, collèges et lycées deviennent relativement fréquents, dans un but de développement professionnel. De nombreuses études en soulignent les bienfaits (Zay,

2000). Peu de travaux en revanche examinent le fonctionnement de ces partenariats, leurs risques et les problèmes qu'ils posent. Comment les universitaires et les enseignants des premier et second degrés peuvent-ils co-construire leur expertise dans leur échanges? (Hall, Danby, 2003). Quels sont les savoirs professionnels qui surgissent des projets autonomes de structuration des programmes par compétences interdisciplinaires? (Lenoir, Bouillier-Oudot, à paraître). Les enseignants peuvent-ils devenir experts grâce au travail scientifique de terrain? (Dickerson et Dawkins, 2002). Il y a là un vaste champ d'investigation. À qui revient-il de l'investiguer? Il y a une gageure à confier cette investigation (ou expertise) à des personnes extérieures à la compétence professionnelle étudiée. Les partenariats de formation vont peu à peu déboucher sur une prise en charge de la recherche par les praticiens eux-mêmes. Leur compréhension des postulats épistémologiques qui constituent la manière de construire le monde leur « permet d'établir une distance critique par rapport aux savoirs savants, une distance nécessaire pour en apprécier le potentiel, les limites et, surtout, le caractère passager et mouvant » (ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Les contenus, contextes et modes de construction du savoir savant ainsi relativisés placent l'enseignant dans une position d'expert de la construction du savoir face aux experts des disciplines. C'est la condition d'émergence du fait didactique (Raisky et Caillot, 1996).

L'expertise enseignante dans quelques textes officiels francophones

Ici et là, les textes officiels reconnaissent une expertise aux enseignants. Là où la francophonie est à l'avant-garde (notamment le Québec, la Belgique et la Suisse), la France est peu prolifique. On retrouve une référence à l'expertise des enseignants dans un *Bulletin Officiel* (n° 45, 8/12/1994) : l'un des fondements de l'expertise pour le professeur des écoles, nous dit-on, est la polyvalence. Elle assure l'unité des enseignements et garantit la cohérence du système éducatif. Cette compétence se double d'une vertu humaniste (Bouysse, 1997).

Divers ministères de l'éducation francophones se déclarent particulièrement sensibles à l'argument d'expertise professionnelle des enseignants. Depuis le début des années 1980, le Québec reconnaissait le caractère professionnel de l'acte d'enseigner dans divers textes et discours ministériels. L'orientation des réformes va dans le sens d'une réévaluation du statut de l'enseignant et d'une reconnaissance de son domaine d'expertise, par exemple dans la réforme de la formation (ministère de l'Éducation, 1994) et l'analyse des États généraux de l'éducation (1996). Le développement d'une expertise professionnelle authentique et originale est à l'ordre du jour (Gouvernement du Québec, 2000), elle s'assimile au perfectionnement sur la durée d'une vie. En France, la nouvelle orientation des IUFM va dans le sens de cette

professionnalisation continuée qui rompt la distinction entre formation initiale et continue, et engage ses participants dans la quête d'un apprentissage de vie. En Belgique, le ministère de la Communauté française (2001) reconnaît que la didactique, au titre de « discipline éducative dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique », est un véritable métier qui exige une expertise et des compétences spécialisées. Le Ministère reconnaît aux enseignants, de même qu'aux médecins, ingénieurs ou juristes, une expertise et des compétences précises, une autonomie et une responsabilité professionnelle, individuelle et collective. Citant Jean Donnay, ce Ministère belge énonce qu'un « professionnel de l'enseignement est une personne qui en fonction d'un projet éducatif délibéré tient compte du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée ; les articule de manière critique à l'aide de théories personnelles ou collectives ; envisage différentes possibilités de conduites et prend des décisions ; les met en œuvre (crée, réalise, sélectionne) dans des situations concrètes ; vérifie l'adéquation de son action ; la réajuste, l'adapte si nécessaire ; tire plus tard des leçons de sa pratique. »

Ces énoncés concordent avec les résultats de recherche sur l'expertise enseignante. Un sens aigu de la communauté qui gravite autour de l'école s'avère essentiel pour la transmission des savoirs pratiques et la relève du corps professoral. Pour le Gouvernement du Québec (2000), la professionnalisation implique également une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire mais aussi à une attitude éthique, une manière d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture commune constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances et ses représentations au sujet du travail.

94

La reconnaissance de l'expertise enseignante a de loin dépassé les pays du G7. Lors du 14^e Congrès mondial des sciences de l'éducation, le ministre de l'Éducation du Chili a développé une série de thèmes qu'il admettait avoir travaillé de concert lors d'une rencontre des ministres de l'Éducation d'un grand nombre de pays, organisée au Maroc en vue de globaliser les réformes. Ces thèmes comprennent la connaissance réflexive des enseignants, leur savoir praticien, leur expertise, les partenariats de formation et la manière de les évaluer en termes de compétences professionnelles. Le portefeuille de compétences sur lequel asseoir l'expertise professionnelle est à l'ordre du jour de tous les milieux professionnels (Menthonnex, 2003).

L'impact des logiques d'expertise en formation

Depuis le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation. Sous l'influence des travaux de Schön (1990), la dimension réflexive de la pratique devient l'argument prépondérant d'une

reconnaissance de l'expertise du corps professionnel et de son émancipation du mentorat universitaire. Ce mouvement donnera naissance aux écoles de développement professionnel, qui sont des lieux de partenariat de formation, dans lesquels les enseignants sont les premiers intervenants dans la formation et la professionnalisation des stagiaires.

En Amérique du Nord par exemple, la crise de l'école est perpétuée par des milieux qui définissent leurs priorités en fonction du court terme. Les enseignants en ont assez et tentent d'asseoir leur légitimité dans la prise en compte du long terme. Les associations professionnelles et syndicales revendiquent une revalorisation sociale du statut de l'enseignant. Inchauspé (2003) remarque que les métaphores technicistes entraînent une prolétarianisation du corps enseignant à qui on dit quoi faire et comment appliquer les principes prescrits par d'autres. Il ajoute (p. 8) : « Une des réactions à cette crise est un coup d'arrêt donné à cette prolétarianisation de l'enseignant technicien. On veut désormais lui donner la responsabilité des moyens. » Le professionnel, considéré comme expert dans son domaine, se voit maintenant imposer les objectifs et les compétences-cibles mais non les moyens de les atteindre car ceux-ci relèvent de son expertise. Il est vrai que la métaphore de l'expert a ses dérives, qui vont de la connotation élitiste à l'illusion d'ingénierie. La métaphore du professionnel entraîne d'autres dérives, par exemple celle qui conduit à constituer un Ordre de la profession chargé de vérifier les standards exigés par le gouvernement. La définition de l'incompétence vient alors compléter la visée de professionnalisation comme son envers inéluctable, remarquent Martineau, Gauthier et Desbiens (2000). La compréhension de l'incompétence peut informer la création des standards de compétence. Y a-t-il lieu de scinder l'idée d'expert de celle de professionnel ? Le professionnalisme se fonde sur le jugement et l'éthique qui traduisent l'expertise. L'ouverture d'esprit, la curiosité et la mise à jour permanente des connaissances afin de les intégrer dans sa pratique de façon réflexive sont d'autres caractéristiques du professionnel expert.

95

Depuis les débuts du paradigme d'étude de la pensée des enseignants (Tochon, 1989*abc*; 2000), la reconnaissance de la compétence professionnelle des praticiens et des praticiennes a été essentielle. Quelles ont été les retombées de cette reconnaissance de compétence ? Comment l'expertise enseignante a-t-elle été réinvestie au cours de ces années ? Certes il est difficile de distinguer vraiment les effets d'un courant conceptuel des mouvements et contextes socio-économiques et culturels dans lesquels ils se sont situés, toutefois, les arguments d'expertise ont été explicitement employés dans une série de réformes récentes au point de suggérer que cette manière de voir a eu un impact, à tout le moins, sur le langage employé dans les politiques de formation.

Le souci des autorités est de pouvoir justifier les réformes à l'aide de mesures normatives. Le risque évident est de perdre la substance de l'expertise et de reprendre

le langage de l'*empowerment* au nom du contrôle et de la gestion de l'uniformité, alors que l'expertise est par définition autonome, créative et originale. On confond alors les logiques de gestion et les logiques propres au développement professionnel. Toutefois, la reconnaissance des savoirs pédagogiques s'avère préférable, pour la survie des institutions de formation des enseignants, au retour que certains milieux conservateurs prônent en direction des disciplines « mères ». Le gros du travail des sciences de l'éducation aussi bien que des institutions de formation a été d'ériger l'éducation en discipline, de vaincre de multiples résistances disciplinaires pour indiquer la valeur de la pensée éducative, de l'expertise didactique et pédagogique, et de démontrer l'originalité de ses modèles et de son champ d'action.

Vers une politisation de l'expertise enseignante

Cet énorme travail de reconnaissance sociale des métiers de l'éducation, nous risquons maintenant d'en perdre les fruits pour des raisons économiques et politiques. Toute crête est suivie d'un creux, mais le creux actuel est tel que les interprétations modérées y voient un possible *tsunami*, et s'inquiètent du raz-de-marée qui va suivre. Outre-Atlantique, la reconnaissance de l'expertise des enseignants est allée de pair avec plusieurs mouvements potentiellement destructeurs pour les institutions de formation, dans le sens où l'argumentation d'indépendance du corps enseignant a été reprise sur fond néolibéral pour réduire les budgets accordés à l'éducation. L'idée, par exemple, des « chèques-éducation » donnés aux parents pour choisir l'école la plus compétitive pour leur enfant a failli entraîner dans plusieurs États l'implosion des départements de l'instruction publique et de certains districts ou commissions scolaires : on présumait en effet qu'un seul responsable de la scolarité devait suffire et qu'il n'y avait simplement pas lieu de garder d'infrastructure administrative entre les écoles et ce responsable. L'idée était de fermer les directions générales et les bureaux des fonctionnaires de l'éducation. Plusieurs ont échappé de justesse à la fermeture mais, de façon générale, les dépenses ont été partout réduites au point de rendre plusieurs instances éducatives quasi dysfonctionnelles. Pour maintenir la qualité de l'éducation, certaines municipalités ont voté des augmentations successives des impôts locaux. Le palmarès des écoles, au Québec, connaîtra-t-il de telles dérives ?

Une deuxième idée parallèle à la reconnaissance de l'expertise des enseignants a été d'ouvrir au concours des « écoles de développement professionnel » dans les écoles, collèges et lycées. N'importe quelle école du premier ou du second degré peut concourir pour obtenir des fonds qui lui permettent de former des professeurs-stagiaires et de leur donner sur place des cours de formation initiale. Chaque école de développement professionnel crée son propre programme de formation. Elle peut collaborer librement avec la faculté d'éducation locale ou celle d'une autre université, engager des consultants qui sont rémunérés à partir de l'enveloppe budgétaire

fédérale. Une des conséquences est la réduction des fonds accordés aux institutions de formation des maîtres. Un des buts est d'obliger les institutions de formation peu performantes à fermer.

Ce même but a conduit à mettre en œuvre une troisième idée surgie du concept d'expertise : chaque candidat à l'enseignement doit maintenant, en fin de parcours, passer un test pour montrer qu'il maîtrise sa discipline. Ce test à choix multiples comprend des centaines de questions dont plusieurs sont fondées sur des études de cas (2). Les résultats des candidats issus de différentes institutions de formation sont comparés. Les institutions de formation dont les résultats sont dans les centiles inférieurs ont trois ans pour améliorer leurs scores ou fermer. Même si toutes les institutions sont performantes, il y aura toujours des centiles inférieurs.

Du maître-artisan formé en école normale au pédagogue scientifique formé en sciences de l'éducation, on s'oriente vers le professeur cultivé (Desautels, 2004). La quatrième idée parallèle à la reconnaissance d'expertise des enseignants vient de poindre : les institutions de formation des maîtres seraient peut-être superflues. Seule compterait vraiment la formation disciplinaire : le savoir déclaratif aurait valeur d'expertise sur le terrain du discours. Cette bonne vieille idée des milieux conservateurs est que le métier s'apprend sur le tas, l'expérience ne se mettrait pas en mots. L'expérience pédagogique est ou n'est pas, tout le reste est glose. Dès lors la seule expertise transmissible serait culturelle. Cette orientation semble en voie de prendre une place importante au Québec : le pédagogue cultivé est au cœur du référentiel de compétences en formation. Si cette dernière métaphore devenait prépondérante, elle instillerait le doute sur les propositions du rapport Holmes selon lesquelles existe un savoir de contenu proprement pédagogique (3). Le savoir pédagogique n'aurait alors d'existence qu'en pratique. Il n'aurait pas d'existence disciplinaire propre. Deux décennies de réflexion pédagogique seraient mises en cause et pourraient disparaître d'un trait de stylo dans la colonne rouge des déficits.

L'extraordinaire effervescence des années 1990 en matière de réflexion pédagogique a dans un premier temps conduit à ériger la compétence enseignante comme un savoir d'expert équivalent à celui des avocats ou des médecins. Dans un second temps, cette reconnaissance a été exploitée à d'autres fins. Une des fins extrêmes et contradictoires, actuellement, est de fermer les institutions de formation et de retransférer cette fonction aux disciplines universitaires. Ce retour en arrière est contradictoire car il vient à la suite d'une série d'exigences qui ont amené à prolonger la

2 - Il est à la charge de l'étudiant et coûte environ une centaine d'euros. Son imposition aurait permis de sauver l'entreprise ETS de la faillite.

3 - Idée qu'aurait émise Lee Shulman à la suite de sa participation à un congrès français sur les didactiques disciplinaires.

formation initiale. Les enseignants peuvent-ils gagner à une situation dans laquelle on réduit leurs moyens de développement professionnel tout en accroissant leurs responsabilités ? La plupart des enseignants ont une vision de leur situation professionnelle très différente de celle qu'en ont les personnes travaillant en milieu d'entreprise, comme le reconnaissent les spécialistes de la formation des adultes (Durand, 1996). Quand on prend pour modèle celui des corporations d'affaires et que l'on tente de l'appliquer au milieu de l'enseignement, on se heurte très souvent à un conflit de logiques. La logique d'un enseignant n'est pas centrée sur la rentabilité à court terme (4). Il est très malaisé pour des enseignants d'adopter une logique de rendement et de productivité du savoir, comme l'avait montré la période de réformes par objectifs. La comparaison de l'expertise pédagogique avec d'autres expertises professionnelles impliquant des décisions humaines complexes et difficiles n'implique pas qu'il soit de l'intérêt des enseignants de céder à la pression de la privatisation en créant leur Ordre professionnel. L'Ordre va de paire avec un accroissement du contrôle et une vulnérabilisation nouvelle face à la logique de marché et à la pression des lobbies. La création d'un Ordre professionnel est paradoxalement à l'opposé de la logique d'*empowerment*. Comme le suggère Miron dans ce numéro, plutôt que de promouvoir leur expertise, cette logique « déqualifie » les enseignants en traquant leur incompétence. Il faut, pour comprendre ce nouveau paradoxe, saisir que les organes du contrôle sont soumis aux intérêts du pouvoir économique et non à ceux des professionnels.

En France, l'énergie qu'avait connue l'éducation dans la période des MAFPEN a en partie disparu. Cette période d'extraordinaire stimulation des interactions entre enseignants doit, par décret, être recrée dans un contexte tendu où tout est à faire en même temps. La légitimité des nouvelles institutions comme créatrices autonomes de savoir n'est pas encore pleinement acquise que l'on cherche aussi à les resituer. La globalisation et l'eupéanisation poussent vers une fusion des formations professionnelles des enseignants avec les sciences de l'éducation, fusion potentielle d'ailleurs perçue relativement positivement par les instances concernées dont elle pourrait affermir la légitimité. Le sentiment partagé par de nombreux enseignants et formateurs dans cette phase troublée de la profession est le suivant : de cognitif, métacognitif et réflexif qu'il était, le débat sur l'expertise enseignante est devenu méchamment politique. L'Association américaine de recherche en éducation a créé un nouveau secteur portant sur la politique de l'enseignement. On ne peut plus se contenter d'une définition de l'expertise enseignante qui soit de l'ordre du savoir ou de la pédagogie, il faut inclure dans cette définition la compétence des enseignants

4 - La prédominance du court terme est un désastre dans les milieux d'affaires. L'exigence de rentabilité trimestrielle amène à négliger les conséquences à long terme des investissements et entraîne des coûts sociaux énormes. Il faudra des centaines d'années pour réparer les désastres écologiques causés par les applications insensées de cette logique.

à intervenir dans les affaires publiques. Élargissons notre vision pour englober le savoir en action concertée, le savoir en société. Dans cette perspective les enseignants chevronnés sont les tenons de la sagesse sociale.

En Suisse, à la suite de journées de consultation du corps enseignant, la Société pédagogique vaudoise vient de publier un rapport présentant huit thèses qui caractérisent l'enseignant (Daniélou, 2004). L'enseignant y est décrit comme une personne qui assure un rôle de gestion et d'orientation sociale, un « gardien de la paix sociale ». Des questions fondamentales sont posées : chaque enfant doit-il être amené par l'école à accepter le système en place ? L'école prend une « hyper-responsabilité » sociale dans la lutte contre les communautarismes et contre la société à X vitesses. Son but n'est pas de démobiliser ou de déqualifier les autres acteurs car cette responsabilité doit être partagée. L'enseignant, cet expert en apprentissage et en enseignement, est un acteur de l'intégration sociale. Ce formateur social, conscient de son rôle et de ses limites, est un expert de la prise en charge du changement. Si l'enseignant veut concilier le développement individuel des élèves et le changement, il doit d'abord veiller à prendre soin de lui, accorder ce qu'il dit et ce qu'il est en veillant à son développement personnel.

Dans un exposé donné en octobre 2004, Philippe Meirieu a défini le métier d'expert en éducation dans l'engagement citoyen, celui d'un « professionnel citoyen » qui « refuse la réduction bureaucratique de sa mission à ses compétences et se revendique partie prenante de son institution. » La métaphore de l'expert citoyen est le point de départ des propositions présentes. Les enseignants sont parmi les personnes les plus précieuses de la société car ils ont le savoir, la réflexion et la possibilité d'action auprès des nouvelles générations. Ils et elles connaissent les mérites de l'*empowerment*, de la liberté de pensée et d'action quand il s'agit d'apprendre. Ils ont pu vérifier que toute autre logique est dysfonctionnelle quand il s'agit des apprentissages de vie. Pour la plupart ils sont conscients que les dispositions actuellement prises globalement au nom de la sécurité renforcent le contrôle des citoyens au bénéfice d'une classe administrative et financière dont on n'a jamais vraiment pu dire qu'elle soit foncièrement altruiste. La division entre les classes s'élargit. L'esclavage possible et l'encerclément potentiel qui résultent des nouvelles dispositions en matière de sécurité suggèrent que les enseignants sont amenés à activer leur compétence dans un sens politique : ils représentent une force de libération. Les enseignants actifs socialement sont des enseignants du monde. Ils sont profondément concernés par la dérive générale. La santé du monde passe avant leur discipline. Au moment où une partie de la planète semble frappée d'insanité, au moment où les libertés sont une à une remises en question voire supprimées sans que cette suppression soit discutée en public, il devient évident que le pouvoir ne représente plus la population. Cette réalité pointe vers une tout autre finalité de l'éducation et de ses professionnels : celle d'assurer aux générations suivantes l'acquisition des outils critiques qui permettent

un mieux-être individuel et collectif. L'expertise enseignante devient alors l'expertise à intervenir, à interrompre, à interroger. Elle devient l'avis d'expert qui gêne car les questions posées sont appropriées. Lemosse (1989) définissait déjà l'exercice de la profession comme une activité altruiste grâce à laquelle un service est rendu à la société. Dans la ligne de notre réflexion autour des mots, voici en conclusion une définition possible de l'expertise enseignante pour les années qui viennent.

- *L'expertise enseignante est relationnelle, elle est créatrice de paix.* L'expertise de l'enseignant ne se suffit pas de contenus, elle est fondée dans la relation. Cette expertise se traduit dans l'art de la conversation et la négociation du sens, la résolution de conflit et l'art de la relation. Grâce à ces qualités, l'enseignant expert peut mettre en lumière avec tact les risques du racisme, de la bigoterie et des fondamentalismes. Il promeut des valeurs qui soutiennent la communication, la négociation, la relation et la paix.
- *L'enseignant est un expert de la conscientisation.* L'enseignant dévoile et diffuse les informations et nouvelles qui ont le pouvoir de changer la société d'une manière positive et harmonieuse vers un mieux-être individuel et collectif. Il fait réfléchir aux faits cachés ou frappés de censure par les conglomerats médiatiques. Il aborde la mondialisation en termes de pacifisme et de respect des cultures, dans un sens non économique. Ainsi, selon les termes de Zakhartchouk (1999), ce passeur culturel fait profession de conscientisation. Il conscientise les élèves quant aux dangers qui découlent de la surpopulation : inégalités sociales et économiques, chômage, violence, guerres, asservissement et esclavage, pollution et désastres écologiques. Son enseignement est fondé sur les événements vécus. Il est profondément inséré dans l'histoire en cours et participe activement à son évolution.
- *L'expert enseignant est altermondialiste et travaille en faveur des énergies nouvelles.* Il explique les dangers du nucléaire car il a compris les leçons d'Hiroshima et de Tchernobyl. Il connaît les limites des ressources en pétrole et en gaz et enseigne les moyens de se passer des matières fossiles dont la prospection est dangereuse pour la terre. Il teste et utilise des moyens non-polluants de produire de l'énergie, et indique aux nouvelles générations comment devenir autosuffisantes sur les plans énergétique et alimentaire, leur explique comment et pourquoi respecter l'écologie.
- *L'enseignant expert est un résistant positif :* il résiste aux abus de pouvoir et indique aux nouvelles générations qu'elles ont un droit de critique et d'autodéfense si elles sont acculées à des choix de société qui sont nuisibles au point de mettre en question la survie de l'espèce humaine et des espèces dont elle a la responsabilité. Il travaille en faveur de la démocratie directe et des démocraties locales.

En bref, ce qui est demandé aujourd'hui à l'enseignant sur le plan des valeurs est une extension de l'engagement citoyen : un engagement comme citoyen du monde et gardien de la planète. Il doit devenir un expert humaniste, altermondialiste et résistant car, s'il croit en sa mission, il n'a plus guère d'autre choix.

François V. TOCHON
University of Wisconsin-Madison, USA
Novembre 2003

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BOUYASSE V. (1997). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ?*, mémoire de DEA Sciences de l'éducation sous la direction de C. Lelièvre, Université Descartes, Lyon.
- DANIÉLOU J. (2004). – *Perspectives professionnelles dans l'enseignement, Profession enseignante-lignes directrices*, Task Force CDIP Profession enseignante, Ecublens, VD, CDIP, Société pédagogique vaudoise, 14 février 2004.
- DESAUTELS L. (2004). – *Profession ? Enseignant !* http://www.ulaval.ca/scom/contact/automne_01/01.html
- DESSUS P. (1995). – « La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 7-23.
- DICK A. (1994). – *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion (Du savoir théorique sur l'enseignement à la réflexion sur la pratique) : das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungleher*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1994. Traduction Jean Zahnd et Danièle Rueger (1998), *Réflexions sur l'implication de notre démarche « paramètres de saisie psychopédagogiques »*, Institute of Education, University of Fribourg, Switzerland Internal Meeting CLASSROOM 2000, Berne, Technopark.
- DICKERSON D., DAWKINS K. (2002). – *Scientific fieldwork : An opportunity for pedagogical content knowledge development*, article présenté au congrès annuel de l'Association for Teachers Educators in Europe, Varsovie, Pologne.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- ERICSSON K. A., SMITH J. (1991). – *Toward a general theory of expertise : Prospects and limits*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- FAINGOLD N. (2001). – « Analyse de pratique : du formateur débutant à l'expert », *Expliciter – Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 40.
- GARMSTON R. J. (1998). – « Becoming Expert Teachers », *Journal of Staff Development*, 19 (1).
- GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2000). – *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'éducation.

HALL G., DANBY S. (2003). – *Teachers and academics co-constructing the category of expert through meeting talk*, paper presented to the Australian Association for Research in Education / New Zealand Association for Research in Education Annual Conference, Auckland, Novembre / Décembre.

HÜBERMAN M. (1990). – *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

INCHAUSPÉ P. (2003). – *Du métier d'enseignant: artisan? technicien? Professionnel?* Congrès 2003 de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, Bathurst, NB.

LEMOSSÉ M. (1989). – « Professionnalisation », *Recherche et formation*, 6.

LENOIR Y., BOUILLIERS-LOUDOT M.-H. (à paraître). – *Savoirs professionnels et curriculum de formation. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck Université.

LESSARD C. (1998). – « Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs », *Vie pédagogique*, 108, pp. 5-38.

MARTINEAU S., GAUTHIER C., DESBIENS, J.-F. (2000). – « Ce n'est pas toujours de la faute à el Niño : à propos de l'incompétence en enseignement », in C. Lessard, C. Gervais (éds.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Montréal, QC, Université de Montréal, pp. 299-332.

MEIRIEU P. (2004). – *Du métier d'enseignant au métier d'enseignant-expert au métier de formateur*, exposé donné à Lyon (octobre 2004).

MENTHONNEX J. (2003). – *Vers une stratégie qualité de l'individu*, congrès international de l'AIOSP, Berne.

Ministère de la Communauté française (2001). – *Devenir Enseignant: Le métier change, la formation aussi*, Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique, Bruxelles, Éditrice responsable Martine Herphelin.

Ministère de l'Éducation (2000). – *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

NOT L. (1988). – *L'enseignement répondant*, Paris, PUF.

QUELLET F. (1998). – « Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie », *Vie pédagogique*, 107.

RAISKY C., CAILLOT M. (1996). – *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

STERNBERG R. J., HORVATH J. A. (1995). – « A prototype view of expert teaching », *Educational Researcher*, 24 (6), pp. 9-17.

TOCHON F. V. (1989a). – « Peut-on former les novices à la pensée des experts ? » *Formation et Recherche*, 5, pp. 25-38.

TOCHON F. V. (1989b). – « La pensée des enseignants, un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, 17, pp. 75-98.

TOCHON F. V. (1989c). – « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue française de pédagogie*, 86, pp. 23-34.

- TOCHON F. V. (1991). – « Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants », *Mesure et Evaluation en Education*, 14 (2), pp. 57-81.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant expert / L'enseignante experte*, Paris, Nathan Pédagogie.
- TOCHON F. V. (2000). – « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie*, 133, pp. 1-23.
- TOCHON F. V. (2003). – *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, Paris, PUF.
- VILLEMIN R. (2003). – *Formateur et évaluateur d'enseignants réflexifs en formation professionnelle initiale en emploi : un métier impossible ?* Genève, Université de Genève.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999). – *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

DE L'ANALYSE DU TRAVAIL À L'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

FLORENT GOMEZ*

Résumé

Définie comme « l'intervention d'un opérateur humain dans un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique », la pratique se présente comme un flux informationnel. Son analyse s'appuie sur des situations de formation basées sur la rétrospection, l'anticipation ou l'interaction simulée. Les situations permettent l'émergence d'épisodes professionnels, le choix d'un type étant fonction des objets et/ou des objectifs assignés à la formation. Des outils plutôt centrés sur l'action ou plutôt centrés sur l'acteur facilitent le repérage, l'explicitation, l'interprétation et l'enrichissement des éléments de pratique travaillés. L'analyse de pratique, isolant et recombinaut en une construction signifiante des éléments de la vie au travail, peut contribuer, non seulement à explorer l'autonomie et la responsabilité de l'acteur, mais aussi à assurer une meilleure maîtrise de son activité.

105

Abstract

The teaching practice is defined as "the intervention of a human operator in a process of transformation of a reality into another normed reality within a material, social or symbolical environment" and is described as a flow of information. Practice analysis relies on training situations based on retrospection, anticipation or simulated interaction. Situations allow the emergence of professional phases, the choice of a pattern depending on the objects and/or the objectives set to the training. Tools centred rather on the action or rather on the actor make it easier to spot, clarify, interpret and enrich

* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine et LARSEF, Université Bordeaux II.

elements of practice that have been worked on. By isolating and re-combining elements of life at work into a meaningful construction, practice analysis can contribute, not only to exploring the autonomy and responsibility of the actor, but also to ensuring a better command of his or her activity.

Resumen

Definida como "la intervención de un operador humano en un proceso de transformación de una realidad en otra realidad con normas, en el seno de un entorno material, social o simbólico", la práctica se presenta como un flujo de información. Su análisis se apoya en situaciones de formación basadas en la retrospectión, la anticipación o la interacción simulada. Las situaciones permiten la emergencia de episodios profesionales, dependiendo la elección de un tipo de los objetos y de los objetivos asignados a la formación. Instrumentos más bien centrados en la acción o más bien centrados en el actor, facilitan el descubrimiento, la explicitación, la interpretación y el enriquecimiento de los elementos de prácticas trabajados. El análisis práctico, aislando y combinando de nuevo en una construcción significativa elementos de la vida en el trabajo, puede contribuir no sólo a explorar la autonomía y la responsabilidad del actor, sino también a asegurar un mejor dominio de su actividad.

106

Zusammenfassung

Die Praxis wird als Eingreifen eines menschlichen Faktors in einen Prozess der Übertragung einer Realität in eine andere genormte Realität in einem materiellen, sozialen oder symbolischen Milieu und stellt sich dabei als Informationsfluss. Ihre Analyse stützt sich auf Unterrichtssituationen, die auf der Retrospektive, der Erwartungshaltung und dem simulierten Zusammenspiel ruhen. Die Situationen erlauben das Entstehen von Ereignissen im Beruf, die Wahl eines Mittels hängt von den Objekten und/oder von den Zielen, die der Ausbildung zugeordnet werden. Arbeitsmittel, die eher auf die Handlung oder eher auf den Handelnden gerichtet sind, erleichtern das Begreifen, die Erklärung, die Interpretation und die Zunahme von praktischen Aufgaben. Die Analyse der Praxis, die Bestandteile des Arbeitslebens erst isoliert und in ein bedeutendes Gebilde neu zusammenfügt, kann dazu beitragen, nicht nur die Autonomie und die Verantwortung des Handelnden zu untersuchen sondern auch eine bessere Beherrschung seiner Aufgabe zu gewährleisten.

Introduction

L'analyse de pratique est une démarche de formation qui s'inscrit dans un contexte de mentalisation du travail ouvert par l'anthropologie du travail, les psychologies modernes et les travaux de D. Schön sur le praticien réflexif. La mise en œuvre d'une activité de travail ménage à l'opérateur humain des espaces d'évaluation, de stratégie, de planification, de décision liés à des savoirs généraux et techniques, des savoir-faire et des considérations éthiques. Aider à la prise de conscience de ces composantes de l'action, approcher les raisons de leur choix et envisager d'autres démarches possibles sont des opérations pouvant conduire l'homme au travail à mieux assurer ses interventions, à repérer ses zones de liberté et donc de responsabilité, celles des autres, et partant, à mieux apprécier le caractère personnel de sa contribution aux missions de l'organisation au sein de laquelle il œuvre.

Pour autant l'analyse de pratique ne revêt pas une forme unique, elle ouvre sur une grande variété de pratiques même si l'objectif demeure pour chacune d'aider le praticien à agir avec plus de lucidité. La diversité se traduit par des choix : celui des situations de formation et celui des outils mis en œuvre pour recueillir et traiter l'information que les situations retenues rendent disponibles. C'est donc sur ces deux points que ce travail se propose d'aider le formateur. Il conviendra, avant de présenter les outils de sa mise en œuvre, de s'appliquer à préciser ce que l'on entendra par analyse de pratique.

APPROCHE DE LA NOTION D'ANALYSE DE PRATIQUE

107

Analyser une pratique appelle une réflexion préalable sur l'idée même de pratique. On peut, pour lui donner un contenu, la situer par rapport à des notions voisines introduites par l'ergonomie et la psychologie du travail, et l'inscrire dans une notion plus vaste, le travail. Il conviendra également de s'interroger sur ce que l'on peut entendre par l'idée d'analyse dans le cadre de formations dévolues à des professionnels.

Le travail

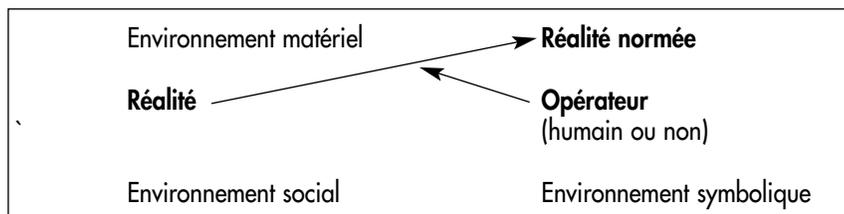
Le travail est le processus de transformation, par le biais d'un opérateur, d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique (1). Le travail n'est donc pas l'évolution naturelle d'un phénomène, il appelle

1 - Cette proposition s'inspire de la définition que J.-M. Barbier (1996, p. 31) donne de la pratique : « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain ».

l'intervention d'un opérateur. Ainsi la putréfaction de la vigne (pourriture noble) ou la fermentation du fromage ne se rangent pas dans la catégorie « travail », en revanche, on y rangera les procédés destinés à les contrôler, les initier artificiellement, les ralentir ou les accélérer. On entendra par « normée » le fait que la réalité attendue (2) doit répondre à certains standards (critères prédéterminés). Les réalités dont il s'agit sont diverses, J.-M. Barbier (1996) les rattache à deux ordres :

- matériel : c'est, par exemple la fonte transformée en radiateur, ou un comportement rejeté (parler en classe sans y être invité) en un comportement valorisé (lever le doigt pour prendre la parole) ;
- idéal : c'est, par exemple une représentation du commandement des hommes (ils obéissent pour agir) en une représentation du management (ils doivent être motivés pour agir).

On peut modéliser une situation de travail de la manière suivante :



Modélisation d'une situation de travail

108

Ce cadre très général situe chacun des éléments fondamentaux d'une situation de travail qui peut être singularisée pour les professeurs et CPE.

Le travail du professeur/CPE consiste en l'émission d'un flux informationnel à l'intention de l'élève au sein d'un environnement matériel (3), social (4) et symbolique (5) (dont les différents éléments peuvent être appréhendés par lui comme

2 - La réalité de départ peut, elle aussi, être une réalité normée par un autre processus. Ainsi, l'acier utilisé pour la construction d'une voiture est déjà normé, il doit répondre à certaines conditions de fabrication et de composition. La représentation que l'élève de 6^e devra avoir d'un phénomène s'appuie sur la représentation qu'il aurait dû s'en forger au CM1 (on parle de prérequis, ils sont aussi des standards).

3 - C'est le lieu où se déroule l'action et le matériel mis à disposition (utilisé ou non, volontairement ou non placé ou déplacé par l'enseignant).

4 - Le groupe (classe ou autre) est une entité dont la dynamique est assurée par le croisement simultané de statuts, de rôles latents ou manifestes et d'affects.

5 - On y trouve des textes nationaux divers définissant des obligations, des droits, des principes moraux traduits, sous l'effet de contraintes, ressources et histoire locales, en culture

contraintes ou ressources suivant les moments), et qu'il organise, afin que celui-ci modifie des représentations et/ou des comportements dans le but de les voir présenter un moindre écart avec les représentations ou les comportements normés (6), et/ou accroisse ses capacités initiales (7). Le flux informationnel est constitué de l'arrangement matériel, de l'organisation sociale et symbolique, de productions motrices, verbales, scripturales, contrôlées ou non par l'opérateur, et de signes émotionnels feints ou authentiques. Il traduit des contenus disciplinaires, des consignes, des évaluations et des décisions (8).

Des notions apparentées à la pratique

Dans une première approche, on pourrait avancer que la pratique est la contribution de l'être humain au processus travail et poser comme définition générale : « *La pratique est l'intervention d'un opérateur humain dans un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique.* » Dans sa pratique, l'opérateur peut interagir avec des machines, mais la part prise par une machine pour la réalisation de la mission confiée à l'opérateur n'est pas du ressort de la pratique de l'opérateur. La machine-outil a une part propre dans le façonnage de la pièce à partir des paramètres composés par l'opérateur comme le film projeté par l'enseignant a un effet propre sur ses élèves. Ainsi, les fonctions remplies par les matériels utilisés par l'enseignant ou le CPE s'inscrivent dans son travail mais ne sont pas sa pratique.

d'établissement (valeurs, normes, comportements et idées valorisés ou rejetés au sein d'une communauté éducative).

6 - C'est ce que l'on a nommé plus haut « Produits normés ». Il s'agit des comportements moteurs, des productions verbales ou scripturales, des représentations, signes affectifs et capacités exigés par le système éducatif. On les distinguera des « attentes » qui sont les adaptations effectuées par l'opérateur sur les produits normés pour les ajuster aux possibilités du public.

7 - On notera que cette modélisation saisit tant le temps de l'interaction que celui de l'anticipation (phase de préparation) de cette dernière. L'interaction est structurée par l'anticipation qu'elle structure en retour, dans la mesure où toute phase d'interaction est apprentissage pour l'opérateur qui utilise les connaissances acquises pour construire la situation anticipée.

8 - Tout processus constituant le flux informationnel peut exprimer du contenu disciplinaire (carte de géographie au tableau, gravures ou schémas affichés, etc.), des consignes (l'arrangement des tables signale le travail en petits groupes, des extraits du règlement intérieur notent ce qui est prohibé, etc.), des évaluations (une colère feinte ou non peut manifester un écart aux attentes, désigner les participants à un module indique leur niveau de compétence, etc.), une décision (faire mettre les élèves en rang, séparer des amis trop proches, etc.).

On peut, toutefois, pour préciser la notion de pratique, la rapporter à d'autres notions données pour synonymes dans la vie courante mais différenciées par l'ergonomie ou la psychologie du travail telles que : tâche, activité, cours d'action, fil de l'action.

La tâche

La tâche, ou travail prescrit, est l'ensemble des consignes fournies à l'acteur en termes d'objectifs à atteindre, de moyens à mettre en œuvre (outils, procédures, collaborations) et de critères d'évaluation, tant de réalisation (caractérisant le produit fini) que de production, (permettant de vérifier l'adéquation à différentes étapes) pour exécuter et contrôler les actions qu'il doit mettre en œuvre dans le cadre de son travail. Ces prescriptions sont établies par une instance externe à l'acteur agissant. La filiation avec l'OST de F. W. Taylor est nette, le travail est analysé, découpé, puis recomposé en séquences comportementales à mettre en œuvre.

Ainsi, pour l'enseignement, la tâche est faite d'objectifs à atteindre, de programmes à respecter, de contingents horaires affectés et de leurs découpages, de types d'exercices d'évaluation, de cahiers de textes à compléter, de bulletins trimestriels à remplir, etc. On doit ranger à part les règles professionnelles qui, bien que fonctionnant comme des consignes (c'est-à-dire comme un système de contraintes ou de ressources), ne sont pas inscrites dans la tâche (la planification des cours en est un exemple).

L'activité

L'activité est le comportement observé de l'acteur dans une situation de travail considérée. Les situations de travail offrent des contraintes et des ressources qui ne sont pas toujours prévues par les prescriptions et qui conduisent l'acteur à prendre des initiatives. La tâche ne prédit jamais l'intégralité des comportements développés par celui qui l'exécute. D'abord parce que, généralement, elle ne peut tout prédire, le travail connaissant toujours des contingences, de l'imprévisible. Ensuite parce qu'elle ne peut tout dire, ce qui est à faire n'est pas toujours exprimable en mots, figures, ou schémas, laissant place à des zones d'initiative que le travailleur investit pour parvenir au but visé.

Si la tâche ne recouvre jamais l'activité, elle est importante dans l'analyse du travail. D'une part, elle porte des spécifications de ce qu'il convient de réaliser à l'aide de critères de production (calibrage du but à atteindre). D'autre part, elle fournit des critères de réalisation permettant le contrôle en cours de processus et donc la mise en œuvre de régulations. Enfin, elle constitue une « fenêtre d'observation » de l'action développée par l'acteur agissant en fournissant une sorte de gabarit facilitant le repérage d'écarts, par exemple.

Ces remarques générales s'appliquent bien évidemment au cas particulier des enseignants ; les normes édictées ne permettent guère de savoir ce que fait le professeur

dans la classe, ni comment, ni quand. Contrairement à la tâche qui est un travail virtuel, l'activité ou travail réel est une suite de comportements articulés qui requiert l'observation pour être appréhendée.

Tâche et activité ne sont pas indépendantes mais sont en relation réciproque : la tâche oriente l'action mais l'observation de l'activité permet de repérer les difficultés éprouvées par l'acteur, et donc de reconsidérer la tâche, soit en fournissant des critères de réalisation supplémentaires, soit en intégrant des prothèses facilitant la mise en œuvre.

L'activité révèle à la fois la dimension créative de l'acteur agissant, ses failles ou les éventuelles insuffisances des prescriptions constituant la tâche.

L'analyse du cours d'action

L'approche classique par l'activité (Leplat et Hoc, 1983) connaît un problème général : le sens donné à l'action est externe, fourni par la tâche qui devient la seule référence pour la compréhension des actes, masquant ainsi les raisons que construit l'acteur pour régler son comportement. L'approche par l'activité ne dénie pas la mentalisation du travail, mais elle l'étudie par inférence à partir des comportements ou des productions observés en situation. La signification du travail est donnée par la mise en regard des comportements développés par l'acteur avec la tâche, la subjectivité du travailleur n'est pas un objet d'intérêt fondamental.

Pourtant dans toute séquence de travail, une partie non négligeable est purement spéculative, échappant ainsi à l'observateur. Pinsky (1991) et Theureau (1991), dans une approche qu'ils nomment « analyse du cours d'action », reconnaissent et prennent en compte les pensées qui accompagnent le travail. Le cours d'action est défini comme « la totalité dynamique des actions, communications et interprétations d'un (ou plusieurs) opérateur(s) en situation de travail » (9). L'acteur agissant n'est plus une machine à mettre en œuvre des prescriptions externes, mais un sujet qui interprète la tâche et développe pour l'assumer des stratégies, des instruments d'anticipation ou de contrôle de certaines séquences qu'il considère critiques. C'est cette dynamique et la panoplie d'outils cognitifs qu'elle conduit à forger qui lui permettent de régler son action.

L'action devient ainsi une création de l'acteur. Elle ne saurait se réduire à une séquence de comportements et ne peut être définie, ni expliquée, sans le recours à ses interprétations et donc à son témoignage, car « expliquer l'action implique que l'on rende compte de son *engendrement* » (10).

Cette manière d'appréhender le travail est intéressante dans la mesure où elle considère qu'il s'accompagne de processus cognitifs, qui non seulement guident les opérations mises en œuvre par l'acteur, mais lui donnent sens. Il faut donc se tourner

9 - Pinsky (1991), p. 125.

10 - *Ibid.* p. 124.

vers l'acteur pour connaître les aspects cachés du travail et donc mieux comprendre l'activité qu'engage la mise en œuvre de l'exercice professionnel.

Le fil de l'activité

Pour Y. Clot (1998), si la description de l'activité et son analyse par le sujet sont importantes, elles ne sauraient, pour autant, ôter tout intérêt à l'analyse de la tâche. Si ce qui constitue une contrainte n'est identifiable que par l'acteur, celle-ci reste en relation étroite avec les attendus de la fonction qu'il exerce. Ni l'analyse du cours d'action, ni celle de l'activité ne sont suffisantes pour rendre compte du travail, et ce, essentiellement, parce qu'elles minimisent la dimension sociale du travail. Il s'agit donc d'inscrire l'analyse du travail dans un cadre prenant en compte les buts de l'organisation et les processus de pensée de l'acteur, ce que rend possible l'introduction des autres acteurs dans l'action. En effet, la tâche se présente sous une forme abstraite, mais elle est une trace de l'activité du concepteur et à travers les prescriptions, c'est un dialogue qui s'engage entre acteurs situés à différents niveaux mais œuvrant pour un but commun. C'est parce que son action est connectée à celle d'autres qui ont des attentes à son égard que le travailleur peut lui donner sens et rechercher l'efficacité. Mais le sens que l'acteur donne à son action peut venir d'autres sphères que celle du travail, par l'intrusion d'éléments de jugement issus d'autres domaines de sa vie sociale. Car chacun participe à différents domaines de vie concurrents qui peuvent être oubliés momentanément pour effectuer une action professionnelle. Pour autant ces domaines ne sont pas effaçables, ils peuvent rattraper une action dans le cadre professionnel et lui fournir des éléments pour l'effectuer ou la juger (11) (le professeur qui juge ses actes professionnels en tant que père de famille, par exemple). Ce qu'oublient les analystes de l'activité et ceux du cours d'action, c'est que le travailleur est inséré dans un réseau social qui juge de son travail et de ses actes. C'est donc dans une sorte de conversation avec le réel sur lequel il agit, avec lui-même et avec les autres en compagnie desquels, au sein de l'organisation, il doit coopérer qu'il faut le saisir.

Selon Y. Clot, on a affaire à une sorte de bouclage : la tâche des uns est le produit de l'activité d'autres qui reçoivent des retours sur les procédures ou les consignes qu'ils ont établis. Autrement dit, si l'activité est liée à la tâche qui la définit et lui donne sens, elle agit sur la tâche en retour car le processus est social. Même si les acteurs sont séparés, des flux d'informations circulent dans les deux sens. Tâche, activité, représentations et affects sont pris dans un continuum social qui les relie.

11 - Malrieu cité par Y. Clot (1998).

La pratique

Au terme de cette réflexion, on pourra préciser la définition de la pratique que nous avons esquissée précédemment. Elle est rapport entre un sujet, l'objet sur lequel il agit et les autres concernés par son action, ou encore interaction dynamique entre un système psychologique (pas seulement cognitif, car les processus affectifs sont aussi sollicités) et une situation (système de ressources et contraintes d'origine matérielle, sociale ou symbolique) qu'il contribue lui-même à définir. La pratique pourrait donc être pensée comme l'activité et les processus de pensée qui l'accompagnent ou la précèdent, sachant que la tâche, ou relevé des prescriptions, est nécessaire mais insuffisante pour l'appréhender.

L'analyse de pratique

Disposant d'une définition de la pratique et du champ qu'elle recouvre, on peut, après avoir explicité la notion d'analyse, essayer de spécifier la conception que nous en retiendrons pour l'analyse de pratique.

Analyse

Dans le cadre de l'analyse de pratique, l'idée d'analyse ne saurait se réduire à la simple décomposition d'une totalité en ses éléments constitutifs, ceux-ci étant décrétés plus simples que celle-là, leur addition la rendant alors intelligible (12).

On entendra par analyse un processus complexe qui comprend la délimitation d'une situation, le choix d'un domaine d'observation, un recueil de données à l'aide d'un ou plusieurs instruments, un traitement de ces données permettant de les trier, les ordonner, les rapprocher dans le temps ou l'espace et les synthétiser, l'examen d'une ou plusieurs interprétations s'efforçant de comprendre les comportements développés par un acteur, la proposition d'éventuelles actions supplétives.

Globalement, il s'agit de procéder à la construction d'une totalité signifiante permettant de décrire, comprendre et enrichir la capacité d'action d'un sujet en situation professionnelle.

Analyse de pratique

L'analyse de pratique est une démarche de formation qui cherche à clarifier et élargir les pratiques d'un acteur en situation de travail. Cette démarche est effectuée par l'acteur lui-même (praticien réflexif, par exemple) ou avec d'autres (Groupe

12 - Les travaux de la systémique ont relevé les limites de ces pratiques, la totalité développant des qualités propres qui échappent à ses éléments constitutifs et ces éléments pouvant, hors leur combinaison dans la totalité, revêtir des propriétés qu'ils perdent par leur insertion dans cette dernière.

d'approfondissement de la pratique professionnelle ou Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives, par exemple), pour l'acteur lui-même (supervision par un expert) et/ou pour d'autres (formation de novices) (13). On peut alors se risquer à la définition suivante : analyser une pratique consiste à en repérer certains éléments constitutifs et à les rapprocher dans le temps ou l'espace pour en fournir une construction signifiante, et l'enrichir d'autres possibles.

Elle comprend ainsi, à partir d'une situation permettant l'émergence d'un épisode professionnel, le repérage d'éléments pertinents (14), la clarification de l'agir (15), son interprétation (16) et son enrichissement par la proposition et l'examen d'actions supplétives (17).

L'analyse de la pratique peut alors recouvrir, sans exclusive :

- la description du flux informationnel de l'opérateur (contenus disciplinaires délivrés, exercices proposés, critères d'évaluation retenus, comportements, arrangements matériels, sociaux et symboliques, etc.);
- la description du flux informationnel de l'opérateur et ses effets sur la réalité à modifier (modifications imputées aux actions de l'opérateur);
- les écarts du flux informationnel de l'opérateur avec les attendus de la tâche (démarche comparative portant sur la façon de faire de l'opérateur en regard des prescriptions);
- les écarts entre les effets attribués à l'action de l'opérateur et les effets attendus (démarche comparative portant sur les résultats imputés au flux informationnel de l'opérateur et les résultats qu'il espérait ou que l'on est en mesure d'attendre);
- les effets imprévus;
- les raisonnements de l'acteur pour expliquer (et non justifier) son activité et ses effets : ressources et contraintes évoquées, objectifs retenus, valeurs invoquées, etc.;
- les effets du flux informationnel émanant de l'élève sur l'opérateur;
- les effets du flux informationnel de la méso-structure (établissement, école, institut, etc.) sur la situation scolaire;

13 - L'analyse de pratiques est « une activité individuelle ou collective de mentalisation, de formalisation des processus productifs par ceux-là mêmes qui les réalisent... » (Barbier, 1996).

14 - Ce sont les composantes significatives de l'épisode analysé.

15 - Il s'agit d'obtenir des précisions sur ce qui a été dit, fait et sur le contexte.

16 - L'interprétation consiste à recueillir les explications du témoin ou à fournir des inférences pour comprendre l'action et ses ressorts. On peut s'appuyer sur les questions suivantes : Où peut-on parler de choix ? Étaient-ils conscients ? Qu'est-ce qui les a motivés (ou a été pris en compte) ? Qu'est-ce qui a échappé ? Qu'a induit tel comportement ? Quels savoirs ou croyances ont motivé l'action ? Quelles valeurs l'inspirent ?

17 - Il s'agit de propositions substitutives à ce qui a été observé ou narré. Les questions suivantes peuvent être structurantes : Quels autres choix auraient pu être faits ? Au nom de quels savoirs ? De quelles croyances ? De quelles valeurs ? Comment les mettre en œuvre ?

- les effets du flux informationnel de la macro- structure (ministère de l'Éducation nationale) sur la situation scolaire.

DES OUTILS POUR MENER L'ANALYSE DE PRATIQUE

Après avoir posé quelques propositions pour penser l'analyse de pratique, il convient, pour aider les formateurs, de réfléchir à des instruments et dispositifs facilitant sa mise en œuvre. Trois types de situations de formation et quatre types d'outils pour le recueil d'information seront successivement présentés.

Règles et objectifs

L'analyse de pratique est une méthode de formation et de perfectionnement, individuels ou collectifs, répondant à des règles, mettant en lien un formateur et un ou des « se formant ». Les objectifs visés sont, à la fois, une meilleure compréhension des situations professionnelles et un questionnement du sujet sur les enjeux qu'il engage dans sa pratique. Ceci nécessite la mobilisation des savoirs et des valeurs de la profession, le repérage des attentes que portent les différents protagonistes et qui structurent l'exercice du métier, la prise de conscience des émotions, sentiments et des capacités relationnelles.

Les séances fonctionnent à partir de témoignages rapportés par les participants (qui doivent être des pairs), de cas ou de jeux de rôles présentés par le formateur. L'exigence de confidentialité en fait une sorte de zone privée entre formateur et « se formant » qui favorise la prise de conscience des processus implicites accompagnant les actes. Ces tentatives de repérage et de clarification de décisions ou comportements échappant au contrôle de l'acteur (routines, actes automatisés, éléments de l'habitus) excluent, pour pouvoir être menées à bien, toute évaluation de la part du formateur et des autres participants éventuels. En effet, pour reprendre M. Kretschmer (1996), il s'agit d'aider le professionnel à « fonder sa propre liberté et réaliser sa responsabilité individuelle ». Cette exploration de l'autonomie de l'acteur au travail, c'est-à-dire de la prise conscience de la multiplicité de l'agir professionnel, de ses déterminants et de ses implications pour une même situation, place le principe d'équifinalité (18) au cœur de l'analyse de la pratique. Dans ce cadre, le groupe joue quatre rôles entremêlés :

18 - Le principe d'équifinalité chez les théoriciens de la systémique signifie qu'il existe plusieurs voies pour atteindre un même but. C'est au nom de ce principe que G. Lerbet (1993), par exemple, entreprendra une critique de la succession ordonnée et nécessaire des stades de J. Piaget.

- Investigation : c'est le temps de la découverte. Le groupe aide, par ses questions, l'acteur professionnel à expliciter son agir, ses doutes, ses certitudes, les habitudes qui épargnent le questionnement réflexif, les valeurs qui donnent sens à son action.
- Résonance : c'est le temps de l'écho qu'éveille la pratique d'un acteur chez les autres et de son amplification (tel événement mineur chez l'un devient prépondérant chez un autre ou inversement, tel élément anodin s'avère fondamental parce que promu comme tel par le groupe, etc.).
- Partage : c'est le temps de la communauté. Ce qui est rapporté et décrit par un autre est aussi mien, chacun peut y reconnaître une partie de sa propre expérience. L'identité professionnelle basée sur des compétences et des émotions partagées se révèle et se construit.
- Soutien : c'est le temps de la solidarité, l'assurance manifestée à l'autre qu'il peut compter sur nous. L'identité professionnelle fait des participants un groupe qui, dans ces moments où chacun s'expose, s'instaure comme instance protectrice (pratique de l'atténuation des conséquences de propos ou d'actes : « tu as fait, dit ou pensé cela, c'est pas si grave »). Dans une perspective sociologique on se rapproche de la Solidarité mécanique, ou au plan psychanalytique de l'illusion groupale.

LES SITUATIONS

On appellera situation les moments de formation au cours desquels sont présentés des épisodes professionnels, c'est-à-dire des segments de vie au travail dont il s'agira de repérer, par l'observation, les articulations essentielles et de les clarifier à l'aide de notions ou concepts. Les situations peuvent être structurées de différentes manières suivant les attentes du ou des formateurs et/ou du groupe. Introduire des situations variées en formation procure au moins deux avantages :

- lutter contre l'ennui produit par des répétitions de procédures ;
- offrir un panorama plus complet dans le travail de recension, dans la mesure où chaque situation s'ajuste plus ou moins bien aux différentes perspectives d'analyse retenues (didactique, éthique, politique, communicationnelle, etc.) et/ou aux objets ciblés (le professeur, les élèves, le matériel, les relations, etc.).

On peut retenir deux grandes classes de situations : les situations basées sur l'observation directe ou indirecte, les situations basées sur le témoignage d'épisodes rapportés, racontés ou mis en scène (jeux) (19). On ne retiendra dans ce travail que les

19 - Un témoignage est raconté lorsque le témoin était aussi un protagoniste de l'épisode, il est rapporté si le témoin n'était pas un protagoniste de l'épisode. Un témoignage est mis en scène lorsqu'un épisode est joué par certains participants, soit sur les indications d'un protagoniste, soit sur celles d'un témoin (on notera que le formateur peut aussi être un témoin).

situations basées sur le témoignage, c'est-à-dire sur la présence d'au moins un acteur des situations évoquées et dont on sollicitera la mémoire. On pourrait rattacher les situations basées sur le témoignage à trois grands groupes :

- celui de la prise de conscience telle que définie par J. Piaget qui s'appuie sur la remémoration ;
- celui de la base d'orientation de Galpérine qui s'appuie sur l'anticipation ;
- celui de la prise de décision de Clark et Peterson qui étudie les choix opérés par l'acteur avant, pendant et après l'interaction.

Les situations basées sur le témoignage peuvent se décliner sous trois catégories suivant le mouvement qu'elles sollicitent : la rétrospection, l'anticipation, l'interaction simulée.

Les situations s'appuyant sur la rétrospection

Dans ce type de situation, il est fait appel à la mémoire de l'un des participants, protagoniste d'un épisode professionnel de son choix qu'il se propose de raconter. Les GAP, les GEASE ou les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) fonctionnent sur ce principe. Ce qui les différencie c'est que le dernier cherche à appréhender l'épisode au plus près, le second à clarifier et comprendre l'épisode, le premier à fournir des réponses à des problèmes rencontrés.

Les bases théoriques de cette classe de situations ce sont les travaux de J. Piaget sur la prise de conscience (1974). Il y aurait deux raisons fonctionnelles à la prise de conscience de ses actes par un sujet. D'une part, la désadaptation liée au fait que les régulations automatiques agissant par corrections partielles ne suffisent plus à ajuster l'action. Cela conduit à des réglages plus actifs basés sur la recherche du pourquoi et faisant intervenir des choix délibérés donc conscients. D'autre part, le succès qui conduit à comparer des situations entre elles, introduisant des questionnements sur une meilleure adaptation de tel objet plutôt que tel autre, sur la diversité des moyens et leur efficacité respective.

La prise de conscience suppose une conceptualisation, elle n'est pas un simple reflet mental (l'enfant qui pratique un tir tangentiel pour toucher une cible avec la fronde prétend, lorsqu'il réussit, lâcher le projectile face au but, ce qui est faux). Elle est reconstruction et donc totalement dépendante du niveau de développement cognitif du sujet, ce qui conduit à l'existence de différents degrés dans la prise de conscience. La prise de conscience est gouvernée par une loi générale qui veut qu'elle procède de la périphérie aux régions plus centrales : l'intention d'atteindre un but, d'utiliser un objet selon son but et l'aboutissement sont périphériques, les régions centrales sont les mécanismes internes de l'action : reconnaissance des moyens employés, raison de leur choix, de leurs modifications en cours d'action, etc.) et de l'objet (formes, qualités particulières, résistances, etc.).

Par la conceptualisation qu'elle requiert, la prise de conscience fournit à l'action une capacité de prévision et la possibilité de se donner un plan d'action. Les coordinations de la pensée peuvent réunir des données diverses et éparses en tableaux d'ensemble simultanés multipliant leurs pouvoirs en extension spatio-temporelle, leur vitesse, les déductions sur le possible.

Les situations s'appuyant sur l'anticipation

Il ne s'agit plus, comme précédemment, de dire ce que l'on a fait au cours d'un épisode professionnel passé mais ce que l'on envisagerait de mettre en œuvre dans une conjoncture proposée. La méthode de l'instruction au sosie imaginée par Oddone (*in* Clot, 1998) s'insère dans cette catégorie. Elle met l'acteur en situation d'avoir à dire à un autre, qui doit le remplacer dans son travail, d'agir comme il agirait lui-même. Il convient donc de donner au substitut les instructions lui permettant de devenir un sosie professionnel. C'est dans l'énoncé des consignes au sosie qu'apparaissent les principes, connaissances, anticipations des réactions d'autrui qui régissent la pratique de l'acteur. Ce répertoire de consignes permet un travail d'analyse sur les ressorts de l'action et ouvre la voie à l'étude d'autres issues possibles.

Au plan théorique c'est aux travaux de Galpérine (1980) sur la base d'orientation que l'on peut faire appel. Cet auteur considère que la structure interne d'une action est complexe, outre un mobile, un but, et un objet, elle suppose, chez le sujet, la présence d'une base d'orientation qui comprend « l'ensemble de ses connaissances à propos de l'action elle-même aussi bien que des conditions dans lesquelles elle est accomplie : en d'autres termes, ce sont les représentations qu'a le sujet du milieu et de l'action » (Talyzyna, 1980, p. 16). Le succès d'une action dépend grandement de sa partie orientation, c'est en effet celle-ci qui permet au sujet de s'orienter dans sa représentation du milieu comme dans celle de l'action et d'en construire correctement l'exécution. Les conditions objectives de succès de l'action doivent être présentes dans la base d'orientation parce que, non seulement elle permet la réussite mais elle permet aussi de comprendre pourquoi elle doit être faite de telle façon et non d'une autre.

La base d'orientation est un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, et du milieu. En bref, elle est ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour réaliser l'action : résultat, étapes intermédiaires, propriétés des matériaux, transformations possibles. Pour Galpérine, il est nécessaire de traduire l'action dans le langage extérieur afin que, la verbalisation construite au départ comme une réplique, une image exacte, cède le pas à la signification des mots, le langage articulé devient alors un point d'appui extérieur. L'action verbale qui consiste à énoncer la base d'orientation dans un langage extérieur pour soi-même, est alors reflet de l'action mais aussi communication sur cette dernière. Le langage ne se contente plus de désigner les objets, les contraintes d'intelligibilité du langage (l'action exige des simultanités alors que le

langage est linéaire) font dépendre le contenu de l'action de la signification des mots, l'action s'accomplit en quelque sorte dans le langage.

Ce retour réflexif d'objectivation de l'action envisagée et de sa base d'orientation permet la prise de conscience des opérations à réaliser, son assimilation, mais aussi, en cas de complication, le repérage des failles, la capacité de les comprendre et donc d'envisager des régulations.

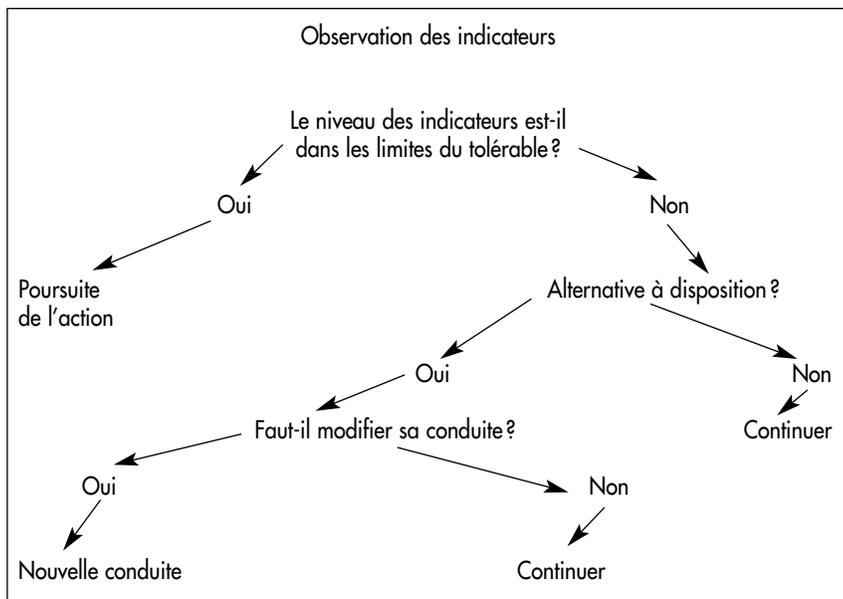
Les situations s'appuyant sur l'interaction simulée

Les participants d'une formation basée sur l'analyse de pratique ont connu, au cours de leur carrière, un certain nombre d'épisodes professionnels qu'ils souhaiteraient partager avec le groupe. Ce type de situation est basé sur des jeux de rôles : le témoin devient metteur en scène d'un épisode vécu, assignant à chacun des volontaires le rôle d'un des protagonistes et la partie qui lui revient de jouer dans le scénario. Dans un premier temps, l'épisode est présenté au groupe de formation tel qu'il demeure dans la mémoire du témoin. Dans un deuxième temps, l'épisode est rejoué, mais droit est donné aux spectateurs d'intervenir en prenant la place du protagoniste dont ils estiment, qu'à un moment donné du scénario, son rôle aurait pu être autre. L'épisode de départ est ainsi métamorphosé par une série d'interventions, les nouvelles positions prises, agissant sur le déroulement initial. Les différentes ruptures qui altèrent le récit originel révèlent ce que nous appellerons des points critiques, c'est-à-dire des moments où une décision a été prise par un protagoniste. Les interventions des spectateurs permettent ainsi, d'une part de repérer les décisions et, d'autre part de les analyser ainsi que les actions supplétives envisagées par le groupe.

Ce type de situation peut être référé aux travaux de Clarck et Peterson (1986) qui modélisent l'enseignant comme preneur de décisions. Ils reprennent le travail de Snow (1972, cité par Clarck et Peterson, 1986) qui décrit la pensée enseignante, lors de l'interaction, comme un processus cyclique d'observation de la conduite des élèves auquel succède un jugement à propos de leur inscription dans des limites souhaitables, suivi lui-même d'une décision de continuer tel que, ou de chercher dans sa mémoire une conduite d'enseignement alternative pour réinsérer la conduite des élèves dans les limites du tolérable.

Le modèle de Clarck et Peterson (1978, cité par Clarck et Peterson, 1986), sera repris par Shavelson et Stern (1981, cité par Clarck et Peterson, 1986) après critique d'excès de rationalité. Ces auteurs introduisent la notion de routine. En effet, le caractère répétitif de l'enseignement a conduit certains chercheurs à considérer que la base de l'enseignement est constituée de routines, c'est-à-dire de séquences d'actions fortement structurées et automatisées, susceptibles de se reproduire avec une marge faible de variation. D'un coût cognitif minime, elles laissent l'enseignant disponible pour des traitements cognitifs plus coûteux et se révèlent d'une grande

efficacité parce qu'elles ont été affinées au cours des actions, afin d'assurer un pronostic élevé d'atteinte des objectifs visés.



Modèle de la prise de décision dans l'interaction (Peterson et Clark, 1978)

L'intérêt de ce type de situation est de favoriser la prise de conscience de micro-décisions, leur enchaînement et leurs effets sur une séquence de classe.

DES OUTILS POUR LA DESCRIPTION ET L'INTERPRÉTATION

Les situations retenues permettent de faire apparaître des épisodes professionnels que le formateur et les participants peuvent analyser à partir de leur connaissance des missions assignées, des activités à développer et du milieu professionnel au sein duquel elles se déroulent. Toutefois, certains systèmes de recueil d'information peuvent être utilisés, afin de systématiser le repérage des éléments, assurer des analyses plus abouties et permettre des démarches comparatives (en caractérisant des manières de faire, ce qui n'implique pas l'évaluation). Ces outils facilitent la description et la clarification des pratiques et donc leur enrichissement.

Nous retiendrons ainsi deux démarches centrées plutôt sur l'action puis deux autres centrées plutôt sur l'acteur.

DEUX OUTILS CENTRÉS SUR L'ACTION

Plutôt que d'évoquer les caractéristiques de l'acteur ou ses pensées, ces démarches se centrent sur le milieu de travail, qu'au moins partiellement, l'acteur organise, les informations qu'il distribue, les objectifs qu'il affiche, les comportements qu'il développe, etc.

Les variables d'action pédagogiques (Bru, 1991)

L'enseignant construit les situations d'enseignement/apprentissage en aménageant son univers professionnel. Les composantes autonomes mais en interrelation de la situation qu'il peut manipuler sont nommées variables d'action didactiques. Elles peuvent être regroupées en trois catégories : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles, les variables relatives au cadre. L'enseignant peut modifier chacune des variables d'action didactique en fonction de son appréciation du contexte. La modalité que prend chacune de ces variables en un moment « t » d'une séquence d'enseignement/apprentissage est appelée « profil didactique ». Les trois grandes catégories de variables peuvent être déclinées comme suit.

- *Variables de structuration et mise en œuvre des contenus*
 - sélection et organisation des contenus ;
 - opérationnalisation des objectifs ;
 - valorisation des contenus, etc.

- *Variables processuelles*

Dynamique de l'apprentissage (la notion de dynamique se rapporte à la motivation) :

- référence sociale : comparaison, compétition, émulation, rivalité, etc. ;
- attrait : mise en place de situations attractives éveillant l'intérêt ;
- dynamique interne du sujet : désir d'accomplissement, de progrès personnel, projets ;
- recherche d'équilibre cognitif : réduction des dissonances.

Répartition des initiatives : buts, moyens et démarches arrêtés de façon plus ou moins directive.

Registre de communication : exposés ou documents donnés aux élèves peuvent appartenir à des registres différents (registre scolaire, familial, etc.).

Modalités d'évaluation :

- destination (évaluer pour former, permettre un passage au niveau supérieur, certifier un niveau, etc.) ;
- destinataires (élèves, et/ou parents, et/ou administration, etc.) ;
- domaine (discipline académique, etc.) ;

- l'objet (réponses verbales, travaux écrits, etc.) ;
 - les moyens (interrogation écrite, orale, dictée, etc.) ;
 - les agents (hétéro, co, auto-évaluation avec grilles fournies ou construites, etc.).
- *Variables relatives au cadre et au dispositif*
 - organisation de l'espace classe, disposition des tables, affichage, etc. ;
 - utilisation de lieux non scolaires ex-bibliothèque municipale, musée etc.

Le management de la classe (Fenwick, 1998)

Les connaissances pratiques personnelles des enseignants pour gérer la classe ne peuvent être séparées des ressentis, intuitions, intentions, corps, relations, histoire, valeurs et perceptions de l'enseignant dans le contexte considéré. Le savoir incorporé de l'enseignant résiste à l'inscription dans une optique étroitement technique : les enseignants bougent, ressentent, créent et agissent sans cesse. Les activités simultanées de l'enseignant, attention à l'autre (*caring* des Anglo-Saxons), contact, évocation du curriculum, éthique, socialisation des jeunes, création d'une communauté, négociation des relations sont, d'après les enseignants, managées avec une certaine flexibilité et une anticipation constante de nouveaux scénarios d'action. Trois thèmes imbriqués apparaissent dans ce concept de management : manager l'espace, manager les énergies, se manager soi-même.

- *Manager l'espace*

L'espace physique de la classe est toujours relativement restreint eu égard aux objets qu'il contient, au nombre d'élèves et aux activités qu'ils développent. Il s'y crée plusieurs types de tensions pour l'enseignant : il doit être un lieu sûr au sens physique (discipline) et psychologique (pouvoir s'exprimer sans risques), un lieu de travail mais aussi ménager une place pour le jeu, un lieu de silence et un lieu de parole, un lieu de contrôle externe et un lieu d'appel à la responsabilité personnelle. La gestion de l'espace de classe s'appuie sur les éléments suivants :

- contrôle du temps ;
- coordination des séquences pour atteindre un but ;
- occupation de l'espace ;
- gestuelle ;
- procédures assurant la sécurité physique des élèves (contrôle des mouvements dans la classe) ;
- procédures assurant la sécurité psychologique (pouvoir répondre sans être humilié, etc.) ;
- distribution opportune et équitable du matériel ;
- mode de communication de ce qui est légitime et attendu dans la classe.

- *Manager l'énergie*

L'énergie de la classe est imprévisible, elle peut varier avec une grande intensité, de l'apathie au chahut, il s'agit donc de poser des structures permettant son écoulement :

- règles en cours pour assurer l'ordre ;
- tolérances pour évacuer les tensions ;
- manifestation de son attention pour chacun ;
- personnalisation des efforts demandés ;
- activités développées pour canaliser l'énergie ;
- changements effectués pour réamorcer le flux d'énergie ;
- outils utilisés pour garder trace du mouvement éphémère que constitue le flux d'énergie de la classe.

- *Manager sa personne*

- manifestations explicites de l'identité ;
- manifestations implicites ;
- simulations d'états affectifs ;
- valeurs enseignées ;
- valeurs bafouées ;
- identification avec la classe (nous avons fait des progrès...).

DEUX OUTILS CENTRÉS SUR L'ACTEUR

Si certains outils se proposent de ressaisir les composantes organisationnelles de l'action professionnelle, d'autres se centrent plutôt sur l'acteur au travail, s'efforçant de le décrire dans les domaines cognitifs, éthiques ou affectifs.

123

Niveaux d'explication (Doise, 1980)

L'auteur cherche à caractériser l'explication proprement psychosociale c'est-à-dire à établir ce qui la différencie des explications psychologiques ou sociales. Il repère ainsi, dans les sciences psychologiques et sociales quatre niveaux d'explication : intra-individuel, interindividuel, positionnel, idéologique. Une explication sera authentiquement psychosociale si elle articule, au moins, deux des niveaux considérés. On peut utiliser les différents niveaux pour repérer et/ou organiser des éléments d'analyse.

Niveau intra-individuel

Il saisit les éléments correspondant aux traits de personnalité :

- physique (20) : santé, force, tonus ;
- psychologique : domaines cognitif, affectif, comportemental, caractériel.

20 - Cet élément a aussi son importance, il suffit de rappeler que la pédagogie éponyme construite par C. Freinet trouve une partie de ses racines dans sa difficulté à parler longtemps. Ce handicap est une séquelle de l'inhalation de gaz moutarde durant la Première Guerre mondiale.

Niveau interindividuel

Il regroupe ce qui a trait aux relations tissées avec autrui :

- classe : attention aux élèves, responsabilités confiées aux élèves, qualité de la préparation des activités développées, intérêt des travaux donnés et qualité des corrections ;
- établissement : types de relations établies avec les autres professeurs, la hiérarchie, les élèves des autres classes, les anciens élèves, les parents d'élèves, etc.

Niveau positionnel

Ce niveau concerne les positions sociales :

- contexte scolaire : statut professionnel (grade, âge, ancienneté, expériences antérieures, etc.), responsabilités exercées (professeur principal, élu au CA, etc.) ;
- hors contexte scolaire : responsabilités dans le domaine politique, associatif, caritatif ou humanitaire.

Niveau idéologique

Il correspond aux normes et valeurs adoptées par le sujet. On pourrait se référer aux travaux de Boltansky et Theveneau (1991) sur la justification dans un monde composite, c'est-à-dire un monde où différentes conceptions du bien sont en concurrence.

On peut aussi, se situer au plan psychosocial et mettre en œuvre des compositions de différents niveaux :

Articulations entre niveaux

- niveaux 1/2 : professeur qui joue sur sa force physique dans les relations qu'il entretient avec les élèves ;
- niveaux 2/3 : professeur qui utilise l'influence liée à son statut ;
- niveaux 3/4 : professeur entretenant des rapports de type familial avec ses élèves (logique domestique de Derouet, 1988) et qui de ce fait se voit refuser toute responsabilité au niveau de l'établissement ;
- etc.

Les dimensions de l'acte éducatif (Kelchtermans, 2001)

Dans le cadre de la formation des enseignants à l'apprentissage de la réflexivité, l'auteur plaide pour l'élargissement du champ d'application de cette dernière. Il s'agira de considérer, non seulement les aspects techniques, mais aussi les dimensions éthiques, politiques et affectives (21) mises en jeu par l'exercice du métier.

21 - S'agissant de la formation de l'enseignant réflexif, les questions sont, dans le texte de l'auteur, à la première personne ; elles peuvent, aussi, être présentées à la troisième personne, en effet, dans le cadre de l'analyse de pratique elles peuvent émaner tant de celui qui témoigne que d'autres éventuels participants à l'exercice.

Dimension technique: les actions (comment?)

- Comment et dans quelle mesure mes actions sont-elles efficaces?
- Ai-je atteint mes objectifs et que faire pour mieux y parvenir?
- Mes connaissances sont-elles suffisantes?
- Dois-je suivre une formation?

Dimension morale: l'éthique (pourquoi?)

- Pourquoi fais-je cela?
- Quelles valeurs (implicites) sont en jeu dans mes actions?
- Suis-je juste?

Dimension politique: le pouvoir et les intérêts (quels bénéficiaires?)

- À qui profite ce que je fais?
- Qui détermine le pourquoi et le comment de mon travail?
- Quelle société mon travail contribue-t-il à construire?

Dimension affective: les émotions

- Qu'ai-je ressenti à ce moment-là?
- Quels sont mes élans, attraits ou rejets et pour quoi et/ou pour qui?

Conclusion

Apparue initialement de façon très marginale dans la formation des médecins sous la forme de groupe Balint, l'analyse de pratique a progressivement gagné la formation des métiers de la relation et tend à se généraliser dans la formation des enseignants. Cet élargissement du public conduit à une diversification des objectifs et des théories de référence. Au travail sur le contre-transfert hérité de la psychanalyse pour éviter le repli techniciste des médecins, elle intègre des objectifs de régulation adaptés à d'autres professions avec des emprunts théoriques à d'autres sciences humaines. En la dérivant de notions proposées par les ergonomes et les psychologues du travail, c'est à une conception particulière de l'analyse de pratique que l'on aboutit. D'autres formateurs ou chercheurs la définissent, tout aussi légitimement à partir d'autres champs du savoir comme les didactiques ou la psychanalyse. Pour tous, elle constitue, aujourd'hui, un outil de formation qui ambitionne de favoriser le perfectionnement professionnel des acteurs, défini comme un ajustement jugé meilleur aux situations professionnelles rencontrées.

Destinée à mieux maîtriser l'agir professionnel par un travail de repérage de l'autonomie et de la responsabilité du praticien, elle peut aider chacun à s'approcher de l'image du praticien qu'il souhaite devenir, en lui fournissant des occasions de repérer celui qu'il est et ses écarts avec celui qu'il croit être.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (1996). – « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-49.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT J. (1991). – *De la justification*, Paris, Gallimard.
- CLARCK C., PETERSON P. (1986). – « Teacher's thought processes », in M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 255-298.
- CLOT Y. (1998). – *Le travail sans l'homme ?* Paris, Éditions La Découverte.
- DEROUET J.-L. (1988). – « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue française de pédagogie*, n° 83, pp. 5-22.
- DOISE W. (1982). – *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF.
- FENWICK D. T. (1998). – « Managing space, energy and self: junior high teacher's experiences of classroom management », *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 6, pp. 619-631.
- GALPÉRINE P. I. (1980). – « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », in N. F. Talazina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 167-183.
- KELCHTERMANS G. (2001). – « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 43-67.
- KRETSCHMER M. (1996). – « À propos de la supervision, une réflexion multiple », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (éds), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, pp. 157-177.
- LEPLAT J., HOC J.-M. (1983). – « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 1, pp. 49-63.
- LERBET G. (1993). – *Approche systémique et production de savoir*, Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- PIAGET J. (1974). – *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- PIAGET J. (1974). – *Réussir, Comprendre*, Paris, PUF.
- PINSKY L. (1991). – « Activité, action et interprétation », in R. AMALBERTI, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Madarga, pp. 119-150.
- RICŒUR P. (1973). – *Temps et récit*: 1. « L'intrigue et le récit historique », Paris, Seuil.
- SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques (original 1983 : *Reflexive practitioner. How professional think in action*, Basic Books Inc, USA).
- TALAZINA N. F. (?). – *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- THEUREAU J. (1991). – « Les raisonnements dans le travail », in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Madarga, pp. 159-190.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

LA MÉMOIRE DES PRATIQUES

SON RÔLE DANS LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ DES PROFESSEURS D'ÉCOLE EN FORMATION INITIALE

HÉLÈNE GONDRAND*

Résumé

Comment les professeurs d'école construisent-ils leur professionnalité en formation initiale? Après avoir défini la professionnalité comme un système dynamique articulant conceptions du métier, connaissances professionnelles et mémoire des pratiques, nous en avons mis en évidence les évolutions à des moments clés de la formation. Dans cet article, nous analysons en particulier les caractéristiques de la mémoire des pratiques (constituée d'un vivier des pratiques possibles et d'un répertoire de pratiques), et mettons en évidence ses modalités de constitution, de structuration et de mobilisation par les enseignants débutants.

Abstract

How do primary school teachers build up their professionalism during pre-service training? After defining professionalism as a dynamic system including conceptions of the job, professional knowledge and memory of practices, this paper brings out the evolutions at key stages of the training. The characteristics of the memory of practices (which consists of a breeding ground of possible practices and a catalogue of practices) is analysed and the mode in which it is built up, structured and mobilized by novice teachers is put forward.

127

Resumen

¿Cómo construyen los maestros su profesionalidad durante su formación inicial? Después de definir la profesionalidad como un sistema dinámico que articula concepciones del oficio, conocimientos profesionales y memoria de las prácticas, hemos puesto en evidencia las evoluciones en ciertos momentos claves

* - Hélène Gondrand, IUFM de l'académie de Grenoble.

de la formación. En este artículo, analizamos en particular las características de la memoria de las prácticas (constituida a partir de un vivero de las prácticas posibles y de un repertorio de prácticas) y evidenciamos sus modalidades de constitución, de estructuración y de movilización por los docentes principiantes.

Zusammenfassung *Wie erweitern die Grundschullehrer ihre Professionalität in der Anfangszeit ihrer Ausbildung? Nachdem wir die Professionalität als dynamisches System, das Auffassung des Berufs, berufliche Kenntnisse und Behalten der Tätigkeiten definiert hatten, haben wir die Entwicklungen an Schlüsselmomenten der Ausbildung klargestellt. In diesem Artikel analysieren wir besonders das Charakterische vom Behalten der Tätigkeiten (das aus einem Vorrat der möglichen Tätigkeiten und einem Verzeichnis von Tätigkeiten besteht) und wir stellen klar, wie die angehenden Lehrer es konstituieren, strukturieren und mobilisieren können.*

L'introduction

128

En un peu plus de deux ans, de l'entrée à l'IUFM à la fin du premier trimestre de la prise de fonctions, le futur professeur d'école passe du statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement. Au-delà du simple constat de la modification de son statut institutionnel, cette transformation rend compte d'une forte évolution identitaire, d'une remise en cause de ses conceptions primitives du métier, de l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles, de l'intégration et de l'incorporation de pratiques, c'est-à-dire de la construction d'une professionnalité. Ainsi parler de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale, ce n'est pas évoquer des états stables mais se référer à un processus que nous appelons professionnalisation.

Notre recherche est contextualisée à l'IUFM de l'Académie de Grenoble, à son projet d'établissement 1995-1999 et à un cursus particulier de formation (deux années de formation consécutives). Nous avons suivi une cohorte de cinquante-huit professeurs des écoles, représentatifs de leur promotion (sexe, âge, diplôme, moment de l'orientation professionnelle). Les membres de la cohorte ont répondu à des questionnaires ouverts renseignés à quatre moments significatifs de l'itinéraire (sep-

tembre 1996, septembre 1997, juin 1998, décembre 1998). En complément, quatorze personnes de cette cohorte, sélectionnées selon des critères de représentativité statistiques (âge, diplôme, sexe), ont participé à une série de trois entretiens individuels semi-directifs de quarante-cinq minutes (novembre 1997, juin 1998, décembre 1998).

L'analyse de contenu des propos recueillis a été réalisée par mise en évidence, regroupement et classement des unités élémentaires de signification de toutes les données. Cette démarche nous a permis d'élaborer une analyse thématique longitudinale synchronique de type descriptif présentant les liens que les futurs enseignants établissent, à un moment donné, entre parcours et itinéraire de formation et une analyse thématique transversale diachronique de type exploratoire, permettant de mettre à jour certains processus qui sous-tendent les évolutions de la professionnalité. Notre analyse est collective puisqu'elle dégage, pour une suite de moments significatifs de l'itinéraire, la diversité des positionnements des professeurs d'école vis-à-vis de la formation ainsi que les caractéristiques de leur professionnalité. Elle est également individuelle puisque le cadre de lecture ainsi défini permet de réaliser des études de cas rendant compte de la singularité des parcours.

LA PROFESSIONNALITÉ DES PROFESSEURS D'ÉCOLE

Un système

La recherche conduite suppose la préexistence d'une grille de lecture de la professionnalité du professeur d'école nous permettant d'en percevoir les spécificités collectives et individuelles et d'en mettre en évidence les évolutions. Ce cadre de travail a été élaboré à partir d'une précédente étude (Gondrand, Pierrard, 1995) et enrichi grâce à des entretiens exploratoires. Nous définissons la professionnalité d'un professeur d'école comme le système qui lie trois pôles : les conceptions du métier, les connaissances professionnelles, la mémoire des pratiques.

Conceptions du métier

Conceptions du métier et mode d'exercice du métier interagissent fortement. Initialement très marquées par leur vécu scolaire et par le discours tenu dans leur environnement social (Guichard, 1993), les conceptions du métier intègrent progressivement des représentations professionnelles collectives du corps professionnel (Blin, 1997). Elles inscrivent l'exercice professionnel de chaque enseignant dans un réseau de significations déterminées par les missions qu'ils se donnent, les statuts qu'ils s'attribuent, les rôles qu'ils valorisent ainsi que par les fonctions qu'ils considèrent devoir effectuer. Parce que missions, statuts, rôles, fonctions et identité professionnelle sont

en étroite articulation, les conceptions individuelles sont structurées comme un système en équilibre à un moment donné. Elles sont évidemment déterminantes dans la définition de l'identité professionnelle du professeur d'école puisqu'elles s'articulent avec son identité personnelle, qu'elles intègrent des représentations collectives du corps et qu'elles renvoient à une identité sociale. Cependant, parce que la personne est insérée dans des cadres sociaux et donc soumise à des influences diverses, parce qu'elle enrichit continuellement son expérience, ce système n'est pas clos : des processus de régulation limitent les tensions qui pourraient naître en le faisant évoluer.

Connaissances professionnelles

Pour définir son action, le professionnel utilise implicitement ou explicitement des connaissances. Construites à partir d'informations qu'il a intégrées en fonction de ses conceptions du métier et des exigences de l'exercice professionnel, ses connaissances lui permettent de programmer ses enseignements, de gérer les situations de classe, de se repérer dans l'institution... Elles sont de natures diverses (Le Boterf, 1997) : connaissances théoriques (approches scientifiques et didactiques des disciplines de l'école primaire, éléments de sciences humaines et sociales...) qui servent à comprendre les objets d'enseignement et les situations professionnelles, connaissances d'environnement (sociales institutionnelles...) qui se rapportent au contexte dans lequel le professionnel intervient, connaissances procédurales (procédures, méthodes, enchaînements opératoires...) qui permettent de décrire ce qu'il faut faire.

Mémoire des pratiques

Nous distinguerons les pratiques professionnelles de conception *a priori* ou d'analyse *a posteriori* de l'action qui se réfèrent à la réflexion sur l'action et les pratiques professionnelles de mise en œuvre d'action proprement dite qui se réfèrent à la réflexion dans l'action. Pour ces dernières, les multiples dénominations proposées par la communauté scientifique témoignent de la diversité des points de vue qui peuvent être adoptés pour en approcher la complexité. Pour notre part, nous nous référerons aux apports de la psychologie cognitive qui rendent compte de l'existence de *groupements ordonnés dans la mémoire d'informations correspondant à une suite stéréotypée d'actions se manifestant dans une situation bien connue* (*Dictionnaire de la psychologie cognitive*). Ainsi, nous postulons que, dans l'action, l'enseignant mobilise des situations professionnelles, organisées sous la forme de programmes d'actions plus ou moins complexes et structurés, constitutives de sa mémoire des pratiques.

Nous proposerons dans cet article une étude analytique et comparative des définitions successives que les futurs professeurs d'école donnent de leur professionnalité en soulignant les similarités et les singularités constatées. Les parcours personnels de forma-

tion dont cette étude rend compte implicitement sont à associer aux lectures diversifiées de l'itinéraire de formation des futurs professeurs d'école (Gondrand, 2002).

ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DU MÉTIER EN FORMATION

Les étudiants, en entrant à l'IUFM, commencent à concrétiser un projet professionnel construit, au moins partiellement, en fonction de déterminants individuels (proximité familiale avec le métier d'enseignant, valorisation de leur scolarité, familiarité avec les enfants...). S'appuyant essentiellement sur leur vécu d'élèves et parfois sur leur vécu d'enfants d'enseignants, les futurs professeurs d'école se projettent dans le métier à partir du modèle de l'enseignant qu'ils ont construit durant leur enfance (Postic, 1990). Ils considèrent que l'enseignant se caractérise par un profil personnel, une personnalité professionnelle (Baillauquès, 1990). Pour eux, les liens entre la personne de l'enseignant, ses qualités (ou ses défauts), les relations qu'il tisse avec ses élèves, apparaissent indissociables de son action. Comme le montre le tableau joint, leur conception du métier est la conséquence de leur désir de s'occuper des enfants et de leur volonté de vouloir « apporter » des savoirs. Ce souhait repose sur une idéalisation des enfants, disponibles, ouverts, désireux d'apprendre, souvent associée à un rejet de l'adolescence, provocatrice, violente, irrespectueuse de l'adulte.

Si le concours, véritable épouvantail, empêche très souvent les étudiants d'être conscients de leurs acquis professionnels, l'analyse de leurs propos permet de constater que la quasi-totalité des futurs professeurs d'école inscrit, au moins partiellement, la première année de formation dans une logique de formation professionnelle (Gondrand, Pierrard, 1998). La première année de formation leur permet de se forger une image d'eux-mêmes comme enseignants non plus du point de vue de l'élève qu'ils étaient mais du point de vue de l'adulte qu'ils sont. Elle les conduit à mettre l'apprenant au centre du métier en axant leurs rôles sur la mise en place de conditions permettant à tous les élèves d'apprendre.

Durant la deuxième année, vécue comme une suite d'obstacles à surmonter, les enjeux identitaires s'avèrent très importants (Gondrand, 2002). Il s'agit, sans se renier, de faire coïncider une identité visée et une identité attribuée (Dubar, 1992) dans un processus de socialisation professionnelle généré par les stages ; il s'agit de rendre compatible son identité projetée et la connaissance de soi dans la réalité de l'exercice professionnel. Ce n'est que très progressivement, selon des rythmes différents, que les professeurs stagiaires comprennent l'ampleur des responsabilités qui découlent de leur statut institutionnel, qu'ils se sentent capables de les assumer. Confrontés aux difficultés de gestion du groupe classe, ils doivent dépasser leur vision idéalisée de l'enfance : ils découvrent alors l'importance de la socialisation, de la formation du futur citoyen, et se posent le problème de l'exercice de l'autorité du maître. Dans le même temps, la confrontation aux difficultés d'apprentissage de

certaines de leurs élèves, les conduit à s'interroger sur les démarches pédagogiques les plus propres à motiver leurs élèves, à repenser la gestion de la classe, à envisager une prise en compte différenciée des élèves et à affiner leur préparation.

La prise de fonctions est un temps de définition d'une identité professionnelle assumée quand les conditions d'intégration au groupe professionnel sont favorables. En effet, les collègues semblent jouer un rôle fondamental dans l'adaptation des débutants au milieu professionnel et dans la résolution des difficultés concrètes rencontrées. Pour une grande majorité de débutants, il s'agit de s'inscrire dans une relation de coopération qui s'équilibre progressivement et qui leur permet de stabiliser leur identité professionnelle. Pour certains autres, en raison de leur manque de confiance en eux-mêmes, mais aussi parfois en raison d'une position de remplaçant très inconfortable, la relation établie avec les titulaires reste dissymétrique et l'intégration professionnelle ne semble pas achevée. Quand les professeurs d'école débutants exercent dans LEUR classe, ils peuvent mesurer clairement l'étendue de leurs responsabilités et donc assumer leur statut, en particulier vis-à-vis des partenaires de l'école. Dans le cas contraire, des difficultés d'entrée dans le statut existent souvent. Au fur et à mesure que les nouveaux professeurs s'affirment dans leur classe se met en place une articulation harmonieuse entre les trois grandes missions de l'école : formation, éducation et instruction.

	Avant l'IUFM	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de la prise de fonctions
Identité	Identité de la personne (identité rêvée)	Identité de la personne comme enseignant (identité visée)	Identité de la personne enseignante (identité revendiquée)	Identité professionnelle (identité assumée)
Statuts	Être un adulte responsable d'un groupe d'enfants	Être un enseignant responsable d'un groupe d'apprenants Appartenir à un groupe de pairs (PE1)	Être un enseignant responsable d'un groupe d'élèves dans une classe Appartenir à un groupe de pairs (PE2)	Être un enseignant responsable d'un groupe d'élèves dans une école Appartenir au corps enseignant
Missions	Priorité donnée à la formation de la personne	Priorité donnée à l'instruction	Priorité donnée à l'éducation	Articulation entre éducation, instruction et formation de la personne
Rôles	<ul style="list-style-type: none"> - créer une « bonne ambiance » de classe - donner le goût du savoir - transmettre des savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - permettre à l'élève d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - gérer la classe - affirmer son autorité - motiver l'élève - différencier - exercer une responsabilité collective 	<ul style="list-style-type: none"> - instaurer un climat de confiance dans la classe - différencier - exercer une responsabilité collective

Évolution des conceptions du métier

CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION

En première année, les étudiants valorisent les apports de la formation en raison de la nature des épreuves du concours et comme en témoigne l'évolution de leur conception du métier, ces informations sont largement intégrées comme connaissances professionnelles. En seconde année, le primat accordé à la pratique fait passer les connaissances au second plan de leurs préoccupations, à l'exception toutefois des connaissances procédurales sur la planification. Lors de la prise de fonctions, les nouveaux professeurs d'école font essentiellement référence aux connaissances en les associant à des pratiques professionnelles.

Il est à noter que les futurs professeurs d'école ne prennent que progressivement conscience de l'importance des connaissances acquises en formation : ils valorisent les connaissances construites les années précédentes pour mieux dénoncer les lacunes ou les manques de l'année en cours.

	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de prise de fonctions
Connaissances théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - contenus scientifiques et didactiques des disciplines du concours - théories de l'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre?) - organisation de l'enseignement, des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - contenus scientifiques et didactiques des disciplines non présentées au concours - théories de l'apprentissage (qu'est-ce qu'un élève peut apprendre à un âge donné?) - organisation et gestion du groupe-classe 	
Connaissances procédurales	<ul style="list-style-type: none"> - conception et la conduite d'une séance d'enseignement/apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - planification des séances/séquences - démarche d'apprentissage - gestion de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - planification annuelle - différenciation - gestion des relations dans la classe, dans l'école
Connaissances d'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - programmes officiels - organisation du système éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> - fonctionnement de l'école - droits et devoirs des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - gestion administrative de l'école - adaptation et intégration scolaire

Construction des connaissances professionnelles

CONSTITUTION ET ORGANISATION DE LA MÉMOIRE DES PRATIQUES EN FORMATION

Quand les futurs professeurs d'école évoquent l'origine de leurs pratiques effectives, ils évoquent très souvent d'autres pratiques issues de leur mémoire des pratiques : des pratiques observées ou décrites mémorisées dans un *vivier des pratiques possibles*, des pratiques effectuées mémorisées dans un *répertoire de pratiques*.

Constitution du vivier des pratiques possibles

Le vivier des pratiques possibles représente un réservoir de réponses à des situations professionnelles. Il intègre :

- des **pratiques réelles**, c'est-à-dire des pratiques parfois vécues comme élève, parfois observées dans les classes, parfois racontées par des pairs ou des titulaires, parfois présentées par des formateurs associés. Ces pratiques offrent pour certains la garantie d'être réalisables puisque précédemment réalisées ;
- des **pratiques simulées** qui peuvent, selon leur degré de généralité, être des pratiques *didactisées* (schémas généraux d'apprentissage disciplinaires ou pédagogiques), des pratiques *prototypiques* (séquences d'apprentissage détaillées) ou des pratiques *contextualisées* à une classe donnée, à un moment donné, élaborées lors de préparation de stages ;
- des **pratiques analysées** qui ont la particularité d'être le résultat d'une réflexion *a posteriori* sur une pratique réelle.

134

Le vivier des pratiques possibles contient dès l'origine les pratiques vécues comme élèves qui, même si elles sont souvent relues en cours de formation, paraissent mobilisées particulièrement par les stagiaires ou nouveaux titulaires confrontés à de grandes difficultés (Louvet, Baillauquès, 1992 ; Baillauquès, Breuse, 1993). La première année de formation permet l'intégration de pratiques réelles pratiques observées ou présentées et de pratiques simulées essentiellement des pratiques didactisées. Ces pratiques jouent un rôle essentiel en seconde année puisqu'elles initient, au moins partiellement, les pratiques effectives des stagiaires lors des stages en responsabilité. En particulier les pratiques observées pourvoient les futurs professeurs d'école « de trucs, de recettes », très vite routinisés.

En seconde année, de nouvelles pratiques de titulaires sont observées lors des stages qui pourtant se déroulent en responsabilité. Par ailleurs, l'importance des pratiques racontées, témoignages informels d'autres stagiaires et de titulaires, est souvent soulignée ainsi que celle des pratiques présentées par les conseillers pédagogiques lors des visites. Le vivier des pratiques possibles des stagiaires de deuxième année intègre également des pratiques prototypiques (modules, manuels, revues...), des

pratiques contextualisées (préparation de stages), alors que les pratiques didactisées sont majoritairement rejetées car considérées comme trop éloignées de la réalité de l'exercice professionnel. Il comprend également des pratiques analysées dans le cadre des dispositifs d'analyse de la pratique.

Lors de la prise de fonctions, ce sont essentiellement des pratiques racontées par les collègues, présentées par les conseillers pédagogiques et les pratiques prototypiques des manuels qui vont compléter le vivier des pratiques possibles.

	Avant l'IUFM	En fin de première année	En fin de deuxième année	Lors de la prise de fonctions
Vivier des pratiques possibles	pratiques vécues en tant qu'élève	pratiques vécues en tant qu'adulte pratiques réelles - observées (stages) - présentées (stages) pratiques simulées - didactisées (modules) pratiques analysées (tutelle)	pratiques vécues en tant qu'adulte pratiques réelles - observées (tuitages) - racontées (pairs, titulaires) - présentées (visites) pratiques simulées - didactisées (modules) - prototypiques (modules, manuels) - contextualisées (préparation de stages) pratiques analysées (visites, bilans de stages, SCAP)	pratiques réelles - racontées (titulaires) - présentées (CPAIEN) pratiques simulées - prototypiques (manuels)
Répertoire de pratiques		pratiques effectuées en stage	pratiques effectuées en stage	pratiques effectuées dans la classe d'affectation

Constitution de la mémoire des pratiques

Constitution du répertoire de pratiques

Les pratiques effectives mémorisées intègrent non seulement le programme d'action de la pratique effective mais également leur évaluation implicite ou explicite par l'enseignant, c'est-à-dire incluent l'appréciation de ce qui fonctionne, ce qui doit évoluer, ce qui doit être rejeté. Cette évaluation peut se limiter à la prise en compte du *climat de classe*: ce constat immédiat est important puisque mettant l'accent sur la motivation des élèves, le calme régnant dans la classe, il apaise l'inquiétude des

professeurs d'école de ne pas être « à la hauteur » de leurs responsabilités. Elle peut prendre en compte les *résultats obtenus* : s'ils sont conformes aux attentes, la pratique est validée sinon elle est rejetée et une nouvelle pratique est mise en place. Elle peut enfin s'appuyer sur une *analyse du déroulement de l'action et de ses effets* : analyse d'erreurs, retour critique sur les supports proposés, questionnement sur les prérequis ou préacquis, réflexion sur le mode de gestion de la classe... Cependant, même si en dehors des dispositifs institutionnels qui les aident, beaucoup de professeurs d'école disent leur difficulté à mettre en œuvre ce type de validation, la plupart insistent sur l'enjeu qu'il représente.

Structuration de la mémoire des pratiques

Tous les professeurs d'école ne mémorisent pas les mêmes pratiques professionnelles potentielles et n'utilisent pas le(s) même(s) mode(s) de validation. L'analyse des propos tenus nous permet de relier ces approches différentes de l'exercice du métier à la manière dont les deux composantes de la mémoire des pratiques se structurent. Considérées comme des schémas événementiels (Richard, 1990), les pratiques peuvent être plus ou moins générales, c'est-à-dire reliées à des classes plus ou moins étendues de situations professionnelles, et articuler un nombre plus ou moins grand d'actions élémentaires. En reprenant un vocabulaire introduit par les psychologues tout en en infléchissant le sens, nous dirons que la mémoire de pratiques est structurée en scripts, scénarii et synopsis.

136

Les scripts correspondent à des programmes d'actions courts automatisés. Ce sont des « trucs », des « recettes », des gestes du métier le plus souvent routinisés. *Les scénarii* correspondent à des situations professionnelles plus complexes, mettant en jeu une suite d'actions plus nombreuses et se présentent comme des activités d'exécution non entièrement automatisées. Mémorisés à partir des pratiques réelles et prototypiques, ils contextualisent des connaissances professionnelles et paraissent témoigner des conceptions du métier. *Les synopsis* correspondent à des cadres d'action. Ils se traduisent le plus souvent par une organisation algorithmique d'actions comportant des variables. Leur mobilisation consiste à donner des valeurs situationnelles à ces variables afin de produire une pratique. Ils sont toujours en relation avec des connaissances théoriques ou procédurales même si celles-ci ne sont pas spontanément identifiées.

Chez certains futurs professeurs d'école, scripts et scénarii structurent majoritairement un vivier des pratiques possibles essentiellement constitué de pratiques réelles ou de pratiques prototypiques et un répertoire de pratiques constitué largement de pratiques validées en fonction du climat de classe.

Chez d'autres, les synopsis généralisent des scripts et des scénarii ; leur vivier de pratiques possibles comprend des pratiques simulées en particulier didactisées et ana-

lysées et des pratiques présentées ; ils valident souvent leurs pratiques effectives à partir des résultats de leur action, tout en regrettant de ne pouvoir le faire par une analyse *a posteriori*.

Cette structuration de la mémoire des pratiques a obligatoirement des répercussions sur les modalités de mise en place des pratiques effectives.

Mémoire de pratiques et définition des pratiques effectives

Lorsqu'il met en place une pratique professionnelle, l'enseignant mobilise son répertoire de pratiques puis, en cas d'absence de pratique(s) utilisable(s), son vivier des pratiques possibles. Quand il considère qu'il ne dispose pas de réponse adaptée, il se trouve confronté à une difficulté professionnelle. L'enseignant doit, le plus souvent dans l'urgence (Perrenoud, 1996), utiliser des pratiques mémorisées et/ou des connaissances pour définir sa pratique effective. Ce transfert implique que l'intéressé se construise une représentation de la situation, qu'il dispose de références mobilisables, accessibles dans sa mémoire à long terme, qu'il associe tâche source et tâche cible en mettant en évidence leurs analogies et en prenant en compte les éléments non correspondants, qu'il évalue la validité de cette association (Tardif, 1999). L'activation des pratiques mémorisées s'avère alors dépendante de la structuration de la mémoire des pratiques et des modalités d'analyse de la situation professionnelle. Certains enseignants ne prennent en compte que la similitude de certains traits de surface des situations associées et répètent des scripts et des scénarii ; leur pratique professionnelle peut devenir alors stéréotypée, peu réactive aux événements spécifiques de la classe. D'autres enseignants adaptent successivement divers scénarii en en percevant les effets ; ils constituent alors progressivement des synopsis par regroupement et généralisation de scénarii. Enfin, certains enseignants débutants envisagent plutôt la mise en place de leurs pratiques professionnelles comme une adaptation de scénarii ou comme une application de synopsis en recherchant les analogies de structure des situations. Même si ces différentes démarches doivent coexister puisqu'il est, par exemple, indispensable de disposer de scripts pour se décharger de situations routinières, la dernière semble la plus proche de celle attendue chez un professionnel.

Ces divers processus de mise en œuvre d'une pratique professionnelle vont induire des attitudes différentes des futurs professeurs d'école lors de la confrontation à des difficultés professionnelles. Certains, considérant que leur mémoire des pratiques doit être exhaustive, refusent de voir les difficultés, les attribuent à des causes externes liées aux conditions d'exercice ou à des causes internes non maîtrisables ou encore les imputent à une formation incomplète ou inadaptée. Ils négligent alors l'incident en en repoussant le traitement ou ils abandonnent sans réflexion une pratique jugée alors inefficace. En cas de difficultés, d'autres enseignants débutants mettent en œuvre successivement plusieurs scripts ou scénarii pour trouver la réponse la plus

pertinente à la situation professionnelle rencontrée. Plus centrés sur les résultats de leur action que sur le climat de la classe, ils procèdent souvent par essais/erreurs et font progressivement évoluer leur mémoire des pratiques qui, peu à peu, s'organise en réseaux. Enfin, certains PE construisent de nouvelles pratiques par résolution de problème. Ils problématisent la difficulté professionnelle en se référant à des synopsis, fonctionnant comme grilles d'interprétation ou comme outils méthodologiques et recherchent des réponses au moins partielles. Cette problématisation provoque un réexamen, une réinterprétation des pratiques mémorisées afin de pouvoir éventuellement en extraire les connaissances professionnelles sous-jacentes et/ou conduit à faire appel à des ressources extérieures.

DES SYSTÈMES DE LA PROFESSIONNALITÉ

Le système de la professionnalité est en constante évolution tant parce que ses trois composantes évoluent que parce que les relations entre ces composantes se transforment.

En début de formation initiale, la professionnalité primitive des étudiants est réduite au pôle des conceptions du métier. Leurs professionnalités, même si elles présentent des traits communs, sont singulières car issues d'histoires individuelles très diverses. Les apports de la première année de formation induisent, chez la plupart d'eux, une évolution importante des conceptions de l'apprentissage, leur permettent d'acquérir des connaissances professionnelles même si certains en remettent en cause l'utilité et de commencer à constituer leur mémoire des pratiques. Leur professionnalité se caractérise donc par une articulation forte entre le pôle des connaissances et le pôle des conceptions. La mémoire des pratiques a une importance encore limitée même si elle intègre des pratiques observées considérées comme exemplaires car réelles et des pratiques didactisées si celles-ci sont cohérentes avec l'approche du métier des intéressés.

La deuxième année, si elle participe à l'évolution des conceptions du métier qui intègre la question de l'autorité du maître, contribue, surtout, à l'enrichissement du vivier des pratiques possibles et à la constitution du répertoire de pratiques. Si les conceptions sont fortement influencées par la mémoire des pratiques puisqu'elles prennent en compte les situations professionnelles rencontrées inversement, la mémoire des pratiques dépend de la conception du métier puisqu'elle est directement construite à partir de pratiques considérées comme significatives. En revanche, les connaissances professionnelles sont bien souvent négligées si ce n'est rejetées. Il semble que progressivement les connaissances professionnelles se contextualisent dans des pratiques ce qui diminue l'autonomie du pôle des connaissances.

À l'occasion de la titularisation, les conceptions du métier évoluent en raison des responsabilités directement assumées par les professeurs d'école débutants. Elles se trouvent alors directement associées à des situations professionnelles qui en forment des expressions prototypiques ce qui amplifie la fonction intégrative de la mémoire des pratiques. Les nouveaux enseignants parlent d'ailleurs très souvent de leur métier en faisant référence à des pratiques professionnelles pour présenter leur conception du métier ou pour se référer à des connaissances professionnelles.

CONCLUSION

Si ces états successifs de la professionnalité traduisent une dynamique de formation très partagée, il ne faudrait pas en conclure que tous les étudiants ou stagiaires vivent de la même façon et selon le même rythme la formation. Il existe des variations dans les transformations des conceptions du métier : certains privilégient leurs missions d'autres leurs rôles, certains sont attentifs à leurs changements identitaires, d'autres en refusent le principe même... Le pôle des connaissances professionnelles est parfois négligé voire considéré comme inutile par de futurs professeurs d'école alors que certains débutants en revendiquent l'utilité. De même, des futurs professeurs d'école peuvent donner la primauté aux pratiques effectuées, d'autres n'utiliser que des pratiques réelles... Par ailleurs, la structuration de la mémoire des pratiques, ses modes de mobilisation, les conditions de mémorisation de pratiques nouvelles constituent, ainsi que nous l'avons dit précédemment, un élément essentiel de différenciation des professionnalités. Ainsi, au-delà des similitudes des parcours des futurs professeurs d'école, apparaissent des singularités dépendantes de l'histoire personnelle de chacun, de la place qu'il attribue au métier dans sa vie..., singularités qui déterminent des rapports distincts à la formation expliquant les nombreuses divergences de lecture des itinéraires de formation (Gondrand, 2002).

L'explicitation dans notre recherche de certaines caractéristiques de la construction par les futurs professeurs d'école de leur professionnalité devrait favoriser une prise de distance critique vis-à-vis de discours souvent caricaturaux : ce sont bien tous les temps de la formation et toutes ses composantes qui permettent aux étudiants de se former. Il semble nécessaire cependant de porter une plus grande attention aux dispositifs de formation favorisant la mise en réseau des apports, la structuration de la mémoire des pratiques, le niveau de validation des pratiques effectives et de mieux prendre en compte la singularité des parcours pour ne pas réduire ceux-ci aux itinéraires de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.
- BAILLAUQUES S., BREUSE E. (1993). – *La première classe*, Paris, ESF.
- BAILLAUQUES S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R (1991). – « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 84, INRP.
- BOURDONCLE R (2000). – « Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, INRP.
- BOURDONCLE R, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, INRP.
- DUBAR C. (1992). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (1995). – *Comment devient-on professeur d'école*, DEA en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.
- GONDRAND H. (2002, à paraître). – *Des lectures diversifiées de l'itinéraire de formation*, Acte du colloque inter IUFM « Professionnalité et formation » de Bordeaux.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (1998). – *La professionnalisation des étudiants en première année d'IUFM*, Actes du 12^e colloque de l'ADMEE, « Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs », UMH-FUCAM.
- GONDRAND H., PIERRARD A. (2001). – *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale. Étude d'une cohorte de professeurs d'école en formation à l'IUFM de Grenoble de 1995 à 1998*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.
- GUICHARD J. (1993). – *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation.
- LOUVET A., BAILLAUQUES S. (1992). – *La prise de fonctions des instituteurs*, INRP.
- OBIN J.-P. (1991). – « Stratégies françaises », *Recherche et formation*, n° 10, INRP.
- PERRENOUD Ph. (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- POSTIC M. (1990). – « Motivations pour le choix de la profession enseignante », *Revue française de pédagogie*, n° 91, INRP.
- RICHARD J. F (1990). – *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- TARDIF J. (1999). – *Le transfert des apprentissages*, Québec, Les éditions Logiques.

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES NÉO-ENSEIGNANTS

ANALYSE LEXICALE DES DISCOURS DE PROFESSEURS DES ÉCOLES ET DE PROFESSEURS DE LYCÉES ET COLLÈGES DÉBUTANTS

JEAN-LUC RINAUDO*

Résumé

La construction de l'identité professionnelle est analysée, dans ce texte, à partir de discours de recherche avec des professeurs des écoles et des professeurs de lycées et collèges débutants. Ici, l'accent est porté sur le versant subjectif du processus de construction identitaire. L'analyse fait apparaître la mise en place de modalités propres aux professeurs du primaire, d'une part, et aux professeurs du secondaire, d'autre part, articulées principalement autour des couples instit-enfant et prof-élèves.

Abstract

In this paper, the construction of professional identity is analysed starting from research interviews with beginning primary and secondary school teachers. What is stressed is the subjective aspect of the process of identity construction. The analysis brings out the setting up of methods suited to primary school teaching on the one hand and secondary school teaching on the other hand, mainly structured around the pupil-teacher relationship.

141

Resumen

En este texto, se analiza la construcción de la identidad profesional a partir de discursos de investigación con maestros y profesoras de institutos y colegios principiantes. Aquí, se insiste en lo subjetivo del proceso de construcción de identidad. El análisis subraya la instalación de modalidades propias de

* Jean-Luc Rinaudo, Créad, Université de Rennes 2 ; IUFM de Bretagne.

los maestros de primaria por una parte, y de los profesores de la secundaria por otra parte, modalidades articuladas esencialmente en las parejas maestro-niño y profe-alumno.

Zusammenfassung *In diesem Text wird die berufliche Identitätsentwicklung analysiert, indem man von Forschungsreden mit angehenden Grundschullehrern und Lehrern für die Sekundarstufe ausgeht. Hier wird die subjektive Seite des Prozesses der Identitätsentwicklung betont. Die Analyse bringt die Aufstellung von einerseits den Grundschullehrern andererseits den Lehrern für die Sekundarstufe eigenen Art und Weisen ans Licht, die sich hauptsächlich um die Grundschullehrer-Kind-Beziehung und um die Lehrer-Schüler-Beziehung drehen.*

Dans ce texte, je tenterai d'éclairer le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants. Je chercherai plus particulièrement à mettre en lumière comment s'amorce cette construction identitaire, au moment de la prise de fonction, chez les professeurs débutants.

Pour ce faire, je m'appuierai, tout au long de cet article, sur un matériel recueilli au cours de la recherche sur la formation des enseignants, par le biais de suivi de cohortes, commanditée par l'IUFM de Bretagne et l'IUFM de l'académie de Versailles (Blanchard-Laville, Nadot, 2001). Dans cette recherche, qui s'est déroulée entre 1995 et 2001, l'équipe de chercheurs s'est attachée à analyser et comprendre les discours des jeunes enseignants sur leur formation en IUFM, et à repérer les éventuelles évolutions dans le temps, de leur rapport à la formation. Les chercheurs ont rencontré, durant quatre années, les enseignants entrant dans la profession, depuis la première année de formation en IUFM jusqu'à la seconde année de titularisation. Trois ou quatre entretiens ont ainsi été réalisés avec chaque néo-enseignant, professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges (1).

Le travail sur les premières années de formation ne nous a pas conduits à différencier les analyses selon que les enseignants rencontrés se destinaient à enseigner à l'école primaire ou dans le secondaire. En effet, les analyses de contenus des discours ne mettent pas facilement en avant des différences pertinentes quant au ressenti sur la formation (Blanchard-Laville, Nadot, 2000). Par exemple, on constate de façon massive, en première année, chez les PE comme chez les PLC, une focalisation

1 - Respectivement PE et PLC dans la suite du texte.

sur l'opposition entre les savoirs pour le concours et les savoirs pour le métier (Nadot, 2000). On repère aussi dans le discours des étudiants et des stagiaires en IUFM, qu'ils se destinent à l'enseignement du premier ou du second degré, une inscription spatiale de la formation, vécue au niveau psychique soit comme un puzzle désorganisé, soit comme un labyrinthe (Rinaudo, 2000). Peut-on en conclure pour autant qu'on se trouve en présence d'un corps unifié de professionnels? Ou, pour reprendre le questionnement d'André Robert et de Hervé Terral: « Assistons-nous à une réduction des clivages entre les deux populations de « nouveaux » professeurs primaires et secondaires, sortis d'IUFM, conformément aux objectifs initialement poursuivis par la réforme? » (Robert, Terral, 2000). Par ailleurs, au cours des diverses communications de nos travaux, l'équipe de chercheurs était souvent questionnée sur la différence entre PE et PLC, et cela a probablement constitué un encouragement à poursuivre sur la voie d'une analyse qui prenne en compte le niveau d'enseignement.

Identité professionnelle

L'identité professionnelle se caractérise comme une construction flexible, résultat toujours provisoire de liens et de relations, interface du psychologique et du social (Giust-Desprairies, 1996). La construction de l'identité professionnelle est un processus dans lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution. L'identité professionnelle est au carrefour de prescriptions sociales et institutionnelles, de pratiques professionnelles, réelles ou déclarées, et imaginaires. « Il nous faut donc étudier l'identité dans une approche qui la comprenne comme production, ajustement et acceptation des multiples représentations projetées, rêvées, créées, proposées ou encore imposées » (Rinaudo, 2001).

Apporter des éléments de compréhension sur le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants ne peut donc qu'être parcellaire. Il faut, pour le chercheur, aborder cette notion selon un prisme particulier. Mon cadre de référence théorique sera celui d'une démarche clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999).

L'identité d'un sujet ne s'offre pas à nous de manière directe. Elle est toujours donnée à voir à travers des actes et des discours, comme c'est le cas ici pour les enseignants rencontrés, sur leur formation, leurs pratiques, les contextes professionnels. Nous postulons, après d'autres (Galatanu, 1993) que les discours des enseignants rencontrés, qui n'ont pas directement pour objet la présentation de leur identité, laissent apparaître, à l'analyse, des éléments de compréhension de cette identité, en particulier, des représentations et des éléments inconscients qui structurent leur identité professionnelle.

Rappelons encore que la profession d'enseignant possède une spécificité importante dont les analyses sur les identités des autres professions ne peuvent rendre compte. Lorsqu'ils abordent ce métier, les nouveaux enseignants ont une longue fréquentation du monde de l'école et des enseignants qui peut leur donner le sentiment d'une grande familiarité. De plus, l'expérience d'élève qu'a vécue chaque enseignant met en jeu des processus identificatoires dont les fonctions sont essentielles au développement de la personne. Lors de la prise de fonction, des éléments psychiques sont réactualisés, à l'insu des néo-enseignants : ce qu'ils étaient à leur place d'élève, leur rapport avec tel enseignant, avec les savoirs disciplinaires... (Rinaudo, 2000).

Corpus

Pour tenter d'apporter des éléments d'intelligibilité à la construction de l'identité professionnelle des enseignants, nous proposons une analyse des entretiens réalisés avec les PE et les PLC lors de leur première année de prise de fonction, c'est-à-dire celle qui suit immédiatement leur sortie de l'IUFM. Plusieurs raisons permettent de justifier le choix de s'intéresser à cette année particulière parmi les quatre années de la cohorte. En effet, si on ne peut affirmer que le processus de construction de l'identité professionnelle trouve son point de départ au moment de la prise de fonction, mais qu'il s'amorce dès les années de formation en IUFM (Bossard, 2001), il n'était cependant pas possible d'utiliser les discours des étudiants inscrits en première année à l'IUFM. Ceux-ci sont, nous l'avons vu, pour l'essentiel, focalisés sur l'opposition entre les savoirs pour le concours – qui a lieu à la fin de la première année – et les savoirs professionnels. En outre, en retenant les discours des stagiaires en seconde année à l'IUFM, j'aurais été amené à repérer des différences qu'on aurait pu imputer aux contextes des formations des PE et des PLC, en particulier pour ce qui concerne les stages dans les classes. En effet, les PE effectuent des stages de trois à quatre semaines pendant lesquels ils remplacent, le plus souvent, un enseignant titulaire qui suit un stage de formation continue, tandis que le stage des PLC est une prise en charge effective d'une ou de plusieurs classes, tout au long de l'année, dès la rentrée scolaire.

144

Lors de l'année qui suit immédiatement la sortie de l'IUFM, les PE comme les PLC exercent à plein temps dans des classes. De plus, il me semble que si des différences doivent apparaître dans les rapports à la formation des uns ou des autres, c'est précisément lors de la rencontre avec la réalité de la pratique enseignante que celles-ci sont le plus facilement repérables dans les discours.

Notons encore que le nombre d'entretiens réalisés dans cette recherche, avec des enseignants lors de la deuxième année qui suit leur sortie de formation, est beaucoup moins élevé, du fait de la disparition de certains éléments de la cohorte, tout au long des quatre années.

Le corpus est donc composé de 20 entretiens recueillis entre 1998 et 2000, auprès de 14 professeurs des écoles et de 6 professeurs de lycées et collèges. Ces entretiens ont bénéficié de conditions de production proches : attitude non directive de l'interviewer, consigne identique, moment identique dans la cohorte. De plus, la transcription des entretiens a été effectuée par une même personne, suivant des consignes strictes de l'équipe de chercheurs, qui ont combiné le paradoxe de « faire le rendu de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lectures établies depuis longtemps pour la chose écrite » (Blanche-Benveniste, Jeanjean, 1986). Ce sont des entretiens cliniques de recherche au cours desquels l'enseignant rencontré a toute latitude pour suivre le fil de sa pensée. La durée des entretiens nous laisse penser que la personne rencontrée a pu trouver le temps de s'installer dans le dispositif, de laisser aller sa parole dans une production de discours non stéréotypée, qui donne à entendre des éléments propices à une analyse en profondeur. C'est aussi la durée du travail de recherche et les fréquentes rencontres de la totalité de l'équipe ou des sous-groupes qui ont permis que s'élabore, chez les chercheurs cette fois, un travail psychique long et patient, nécessaire à une compréhension qui dépasse les résistances d'une rationalisation théorique rapide qui peuvent surgir au moment de l'interprétation (Lévy, 1998).

Le corpus regroupe plus de 150 000 occurrences, dont environ deux tiers sont issues du discours des PE.

Lexicométrie

Nous privilégierons une analyse clinique des entretiens à partir des résultats fournis par des outils de lexicométrie (Rinaudo, 2002). À l'interface de plusieurs disciplines, de la linguistique à l'intelligence artificielle notamment, la lexicométrie a connu un développement considérable avec le développement de l'informatique et la vulgarisation de travaux sur les discours politiques (Labbé, 1990 ; Bonnafous, 1991). C'est une méthode pour l'analyse de discours qui se différencie de l'analyse de contenu et qui principalement pose la question du fonctionnement du discours : comment ce qui est dit est-il dit ? Les logiciels de lexicométrie réalisent des comptages et prennent des mesures sur le lexique des discours, en prenant la forme graphique comme unité. Ainsi opèrent-ils sur la surface textuelle. Le biais que pourrait constituer cette unité de compte est levé par le recours systématique au contexte d'emploi de ces formes, lors de l'analyse, comme on pourra le voir plus loin à propos du mot *notes* par exemple. La levée des ambiguïtés sémantique est un préalable à tout travail sérieux d'interprétation, c'est-à-dire d'analyse qualitative à partir des données quantitatives.

Les logiciels permettent en particulier de repérer les formes les plus fréquentes dans un discours ou, à l'opposé, les formes rares, en déstructurant les discours sous forme d'index au classement alphabétique ou fréquentiel. Au-delà de ces dénombrements,

ils calculent la spécificité des formes employées dans telle ou telle partie du corpus et offrent donc l'opportunité d'une comparaison entre plusieurs parties d'un même corpus. Les index, les listes de co-occurrences, de segments répétés et de formes spécifiques que fournissent ces outils (2) offrent une lecture délinéarisée des entretiens dont la surface discursive se trouve désarticulée et met en évidence des éléments pertinents pour notre problématique : comment s'amorce la construction identitaire des PE et des PLC.

Profs et instits

Les premières lectures des index des entretiens amènent des résultats que l'on pourrait qualifier d'attendus. Tout d'abord, chez les enseignants débutants que nous avons rencontrés, c'est le mot *année* qui est le mot plein le plus prononcé (520 fois chez les PE, 213 pour les PLC). Cela tient sans doute à deux sortes de raisons. L'année scolaire rythme le temps institutionnel, de septembre à juin, y compris pour les titulaires remplaçants qui sont nommés sur ce type de poste pour une année pleine, même si leurs missions à l'intérieur de ce poste adoptent un rythme différent. Ensuite, le protocole de recueil de données qui a conduit les chercheurs à retourner, chaque année, vers les mêmes enseignants, a sans doute contribué à ce que les interviewés cherchent à exprimer ce qui a changé ou perduré pour eux, d'entretien en entretien, d'année en année.

Le second résultat attendu concerne les différences liées aux lieux d'exercice des différents professeurs. Les PE utilisent les mots *classe* (253) ou *école* (96) ou encore *maternelle* (24) tandis que les PLC utilisent également *classe* (129) mais presque autant le pluriel *classes* (93) ou encore *collège* (112), *lycée* (88) et *établissement* (54).

146

On pourrait passer rapidement sur les différences concernant les acteurs du système éducatif que les néo-professeurs évoquent dans leurs discours. En effet, on trouve principalement chez les PE, le mot *instituteur* et ses dérivés grammaticaux (féminin, pluriel) et abrégés (44), ou encore *conseiller pédagogique* (30) et *maître-formateur* (16). En revanche, on repère principalement chez les PLC, les termes *principal* (30), *proviseur* (11) ou *tuteur* (9). Si ces différences dans les discours des uns et des autres peuvent s'expliquer par le fait que les partenaires institutionnels ne sont pas les mêmes selon que les enseignants exercent en primaire ou dans le secondaire, quelques points méritent toutefois d'être soulignés.

Remarquons tout d'abord que le terme *professeur* est plus massivement employé par les enseignants du secondaire que par ceux du premier degré – 45 emplois pour les

2 - Nous utilisons ici le logiciel Pistes, mis au point à l'INRP par Pierre Muller.

PE contre 99 pour les PLC – alors qu’institutionnellement tous sont professeurs. En outre, dans les discours des PE, le mot *professeur* désigne le plus souvent un enseignant d’IUFM. L’étude des contextes d’emplois montre que le terme *professeur* désigne, seulement à 18 reprises, un professeur des écoles, dans les propos des PE, tandis que dans 90 cas sur 99, il s’agit, pour les PLC, de désigner un enseignant de collège ou de lycée ou encore eux-mêmes, comme le montre l’expression tenue par un enseignant du secondaire : « *un prof qui était comme moi* ». De plus, quand les PE désignent un professeur des écoles, ils ajoutent le plus souvent le mot *institut*, comme pour corriger, ou du moins préciser, ce qu’ils viennent de dire. Ces résultats contredisent quelque peu les propositions de Denise Legrand (2001) pour qui les professeurs des écoles construisent une identité professionnelle différente de celle des instituteurs, se tournant davantage vers un modèle de « praticien réflexif » que de « praticien artisan ». Or, cette propension à accoler dans les discours les termes *professeur des écoles* et *instituteur* nous laisse à penser qu’en s’affirmant comme des *instituts*, les jeunes professeurs des écoles reconnaissent comme pairs les enseignants du premier degré et peuvent aussi, dans un mouvement de reconnaissance mutuelle, se faire reconnaître comme enseignants du premier degré. On peut même se demander si le modèle d’enseignant, l’enseignant idéal imaginaire des nouveaux PE, n’est pas resté, par-delà des mutations institutionnelles, l’institut. Ce processus qui allie naissance à la profession, reconnaissance du groupe des enseignants du premier degré et, du même coup, annonce d’une reconnaissance par le groupe est perceptible dans les discours. Il participe, me semble-t-il, à la construction de l’identité professionnelle des enseignants débutants du premier degré.

En ce qui concerne la désignation des enseignés, on repère là encore un effet de la partition du corpus. Les mots *adolescent* ou *collégien* sont presque exclusivement prononcés par les enseignants du secondaire, ce n’est pas une surprise. En y regardant de plus près, on note cependant que le terme *élève* est spécifique du discours des PLC, alors qu’on pourrait s’attendre à ce qu’il s’applique à l’ensemble des discours. Les PE emploient 49 fois ce mot au singulier ou au pluriel quand les PLC utilisent 180 fois ces mêmes mots. À l’inverse, les professeurs des écoles utilisent massivement *enfant(s)* : 267 emplois contre 67 pour les PLC. Le calcul des spécificités des discours fait d’ailleurs ressortir qu’*enfants* est une forme spécifique du discours des PE et *élèves* est une forme spécifique du discours des PLC. En reprenant les discours tenus par ces mêmes enseignants alors qu’ils se trouvaient en formation à l’IUFM, on repère déjà ces différences de dénomination des enseignés : *élèves* (109 emplois chez les PLC2 pour 15 chez les PE2) et *enfants* (122 emplois chez les PE2 contre un seul chez les PLC2). Ces deux formes constituaient d’ailleurs les deux plus importantes spécificités du discours de PE2 et des PLC2, ce qui tendrait à montrer que la différence entre le discours des PE et celui des PLC s’articule principalement autour de cette désignation enfant ou élève. On peut rapprocher cet emploi massif du terme *élève* chez les PLC avec l’utilisation du terme *professeur*. Le couple élèves-professeur est en effet

indissociable et l'un appelle nécessairement l'autre. Si un enseignant se considère comme professeur, il s'adresse à des élèves, ou inversement, s'il travaille avec des élèves, il se pose alors en professeur. Du côté des PE, en revanche, on constate le remplacement du couple élèves-professeur au profit d'enfants-instituteur. Deux univers lexicaux se dégagent ici, celui de l'enseignement et celui de l'éducation ou de la famille, qui correspondent à deux mondes différents dans lesquels les néo-enseignants vivent leur activité professionnelle au niveau subjectif.

Un monde flou

La lecture du lexique des discours des nouveaux professeurs des écoles comme celle des spécificités de leur discours par rapport à celui des professeurs de lycées et collèges met en lumière un nouvel élément. Les PE utilisent de façon beaucoup plus importante que les PLC des termes génériques pour désigner des personnes. Ainsi le mot *gens*, qu'ils utilisent 183 fois pour 29 chez les PLC, est le substantif le plus sur-employé par les PE. Ils désignent par ce terme, selon les cas, des formateurs de l'IUFM, des parents d'élèves, des employés municipaux ou des élus, des professeurs stagiaires, des collègues, « *des gens de l'administration* ». On peut également ajouter le mot *personnes* employé à 40 reprises chez les PE contre 8 fois seulement chez les PLC.

Notons encore, dans le même ordre d'idées, que les PE utilisent massivement le pronom *on*. Or, même si les linguistes ont montré qu'il existe plusieurs niveaux d'interprétation de ce pronom, d'un *on* de généralité à un *on* proche du nous (Maingueneau, 1994), il me semble qu'ici l'usage du pronom impersonnel ne fait que renforcer cette impression de flou et de dépersonnalisation que Simone Baillauquès avait déjà repérée dans ses travaux (Baillauquès, Breuze, 1993).

148

Outre le fait que les termes désignant les personnes sont plus précis chez les PLC, on peut remarquer encore que leur discours semble s'étayer sur un lexique plus riche. Le nombre d'adjectifs sur-employés est particulièrement important chez les PLC3 ; 9 adjectifs différents *concret, intéressant, simple, honteux, lourds, bonnes, fragiles, faux, énormes* contre 2 seulement chez les PE : *important* et *propre*. On peut encore repérer que les PLC3 utilisent 88 formes spécifiques pour environ 56 000 occurrences totales, tandis que les PE3 totalisent 66 formes spécifiques pour environ 100 000 occurrences (3).

Enfin, nous constatons que les enseignants du premier degré utilisent plus que les PLC le terme *choses*.

3 - Calcul pour un seuil de significativité de 1 pour 1 000.

L'emploi de mots-valises, passe-partout, pour désigner tant les personnes que les concepts et d'un lexique moins précis, semble montrer que les professeurs des écoles débutants sont confrontés à un univers aux contours mal définis, ou du moins à un monde dont ils perçoivent plus difficilement les limites que les PLC. Ce ressenti d'un monde soumis à une plus grande incertitude de limites pour les PE est peut-être l'expression de rapports au savoir différents, davantage liés à un savoir disciplinaire chez les PLC ou à un savoir polyvalent chez les PE. Mais ici cela ne peut rester qu'à l'état d'hypothèse que le matériel ne permet pas de mettre à l'épreuve. On peut aussi proposer que la structure même des établissements du second degré et notamment la fréquentation de différents corps de professionnels au sein des établissements (personnels de direction, enseignants, personnels administratifs, aides-éducateurs et surveillants...) facilite la construction d'une identité professionnelle de professeur, pour les PLC, par différenciation d'avec les autres adultes présents dans l'établissement. Tandis que les jeunes professeurs des écoles rencontrent sur leurs lieux d'exercice professionnel principalement des enseignants du premier degré, à l'exception parfois d'aides-éducateurs ou de rares intervenants municipaux.

Inspecteur

L'étude des spécificités des discours des PE nous permet de découvrir un autre élément qui participe, selon moi, à la construction de leur identité professionnelle. En effet, on repère qu'ils sur-emploient le mot *inspecteurs*. Les PE utilisent à 54 reprises des mots de la famille d'*inspection* (y compris *contre-inspection*) et les PLC 28 fois. On peut ajouter que les PE sont les seuls à utiliser les mots de la famille de *validation*: 13 emplois contre aucun pour les PLC. Le troisième élément qui va dans le même sens est l'étude du mot *note(s)*. Le calcul des spécificités montrent qu'il s'agit d'un terme plutôt utilisé par les PLC. Mais l'étude des contextes d'emplois de ces mots montre certaines différences entre PE et PLC. Pour ces derniers, le plus souvent, il s'agit de l'expression *prise de notes*: les enseignants remarquent que les élèves, en général, ne savent pas prendre de notes ou rapportent leur propre difficulté à aider les élèves dans cette tâche scolaire. Chez les PE, en revanche, le terme *note(s)* renvoie presque toujours à la note pédagogique que leur attribuent les inspecteurs de l'Éducation nationale.

Avoir une note, pour les enseignants débutants du premier degré, c'est probablement une façon de marquer une inscription dans un corps social. C'est encore une fois, s'affirmer comme enseignants du premier degré et pouvoir participer ainsi, au même titre que leurs collègues plus anciens, aux opérations de promotions ou de mouvements des personnels, pour lesquelles les notes pédagogiques des enseignants sont prises en compte. Avoir une note c'est encore être reconnu par l'institution comme ayant une pratique validée. C'est une reconnaissance symbolique sans doute

importante pour la construction de l'identité professionnelle. Mais cette importance accordée à la note, dans le discours des PE, c'est aussi, d'une certaine façon, rester dans le monde de l'enfance et s'assurer d'une permanence face aux changements auxquels ils sont soumis dans leur fonctionnement identificatoire (Aulagnier, 1986). En effet, dans la crise d'identité que vivent les professeurs débutants, dans l'entre-deux de la position d'étudiant à celle d'enseignant, les repères anciens chancellent. Se retrouver dans une posture d'élève, noté, les ramène à une position psychique connue d'eux, qui les autorise à poursuivre plus avant dans l'entre-deux, avec l'assurance d'une certaine permanence, en dépit des changements qui se profilent. Cela d'autant plus que pour beaucoup d'entre eux, les enseignants débutants ont un passé scolaire qu'on peut qualifier généralement de bon.

La formation sur le terrain

Le dernier élément que je propose à l'analyse est la prédominance dans le discours des PE des termes *terrain*, *manière*, *pratique* et *stage*. Ces termes massivement sur-employés (4) chez les PE vont tous, semble-t-il, dans le même sens : celui d'une revendication d'une formation réelle sur le terrain qui s'oppose à une formation dans les murs de l'IUFM. On retrouve ici la classique opposition théorie – pratique. Cette revendication d'une vraie formation, c'est-à-dire d'une formation dans une classe réelle, avec des vrais élèves, était déjà présente chez les PE, encore stagiaires à l'IUFM (Ayraud, Guibert, 2001). On constate ici que la pratique réelle de la classe pendant une année n'a pas modifié cette demande par rapport à une formation qui permettrait une rencontre avec de vrais élèves. Je suis tenté de rapprocher cette attente fantasmatique de l'idée de l'instituteur idéal que nous avons évoquée plus haut, ou encore de cet univers professionnel soumis à une incertitude de limites.

150

Pour les PLC, cette opposition entre théorie et pratique se focalise principalement autour du mémoire professionnel. C'est un terme spécifique du discours des PLC. Ils rapportent, en particulier, des situations de collègues pour lesquels la validation du mémoire se serait plutôt mal passée tandis que leur pratique de classe, pendant leur stage, toute l'année, ne posait pas, selon eux, de problème.

On peut encore repérer que *manque* comme *manques* sont des mots également spécifiques du discours des PE. Ces termes témoignent sans doute de difficultés dans la pratique. Non pas que les professeurs de lycée et collèges ne fassent pas état de difficultés dans leur pratique ou par rapport à leur formation. L'importance des termes *violence*, *police*, ou encore *drogue* et *banlieue* prédominant dans leurs discours, est peut-être à comprendre comme un signe de difficultés professionnelles des PLC. Mais elles se

4 - Ces mots sont classés dans les 17 premiers mots dont l'emploi présente une spécificité positive par rapport au discours des PLC.

posent davantage en termes de problèmes à résoudre qu'en termes de manque. L'affirmation du manque ne peut que nous renvoyer à l'idée de perte originelle.

Conclusion : désir d'enfant

Le métier d'enseignant amène nécessairement la confrontation à l'enfant qui est en soi. Dans un texte de 1925, Siegfried Bernfeld montrait déjà que tout pédagogue est nécessairement confronté à l'enfant à qui il enseigne mais également à l'enfant qui est en lui (Bernfeld, 1925). Domitille Favreau utilise, à propos des enseignants du premier degré, l'expression « parents au désir d'enfant impossible » (Favreau, 1992). On peut se demander, à la lecture des résultats de notre étude, si cette confrontation à l'enfant qui est en soi n'est pas encore plus importante pour les PE que pour les PLC, du fait qu'ils se trouvent confrontés à un public plus jeune. On pourrait aussi avancer que les PLC subliment ce désir par un rapport au savoir disciplinaire : ils sont davantage professeurs de math ou de lettres, par exemples, que professeurs de lycées et collèges. Mais ici les éléments de l'étude lexicale des discours ne permettent pas d'avancer plus avant sur ce point. Rappelons que le corpus qui a servi de base à ce travail n'avait pas pour finalité première d'analyser les différences entre PE et PLC débutants mais d'apporter des éléments d'intelligibilité sur leur ressenti sur la formation. Toujours est-il que les éléments que nous avons mis en lumière, la prédominance du couple instit-enfant, le manque, l'attente d'une rencontre réelle dans un monde aux contours flous, le rapport à la hiérarchie nous amènent à repérer l'infantilisation fantasmatique des jeunes professeurs des écoles. Ils se trouvent dans une position ambiguë, à la fois parents des enfants de leur classe et, en même temps, enfants de l'institution scolaire, dans un entre-deux.

Le contexte institutionnel qui encadre l'espace professionnel des professeurs de lycées et collèges, savoirs disciplinaires et divisions des rôles des personnels des établissements, semble leur offrir un cadre plus propice à l'élaboration de leur identité professionnelle propre.

La lecture des index hiérarchiques, comme celle des spécificités positives, c'est-à-dire des formes sur-employées par les uns ou les autres, montrent bien que PE et PLC se situent réellement, par leurs discours, dans deux univers sensiblement différents. Il me semble qu'on touche là une différence majeure entre les métiers d'enseignants du premier degré et celui de professeurs du secondaire. Si certains ont pu pronostiquer, voire craindre, que la professionnalisation des formations et la mise en place des IUFM allait secondariser les enseignants du premier degré (de Peretti, 1991), les faits de discours nous font entrevoir une réalité toute différente : les professeurs des écoles vivent leur profession comme fondamentalement différente de celle des professeurs de lycées et collèges, du moins pour ce qui concerne la réalité psychique.

Enfin, si on peut repérer effectivement des éléments objectifs dans les pratiques enseignantes (Lang, 2001) pour avancer que la professionnalisation fait apparaître une nouvelle identité, il me semble que cela reste plus hasardeux pour ce qui concerne le versant subjectif de l'identité professionnelle, c'est-à-dire les éléments mobilisés par les néo-enseignants, notamment leurs relations inconscientes aux élèves, à la hiérarchie, leurs rapports à la formation et au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- AULAGNIER P. (1986). – *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay.
- AYRAUD M., GUIBERT P. (2001). – « Socialisation et crise de l'identité des néo-enseignants », in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes*, rapport de recherche, CREF, Université Paris X Nanterre, pp. 107-121.
- BAILLAQUÈS S., BREUZE É. (1993). – *La première classe : les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- BERNFELD S. (1975). – *Sisyphé ou les limites de l'éducation*, (1^{re} éd. 1925), Paris, Payot.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique », *Revue française de pédagogie*, n° 127, pp. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2001). – *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes*, rapport de recherche, CREF, Université Paris X Nanterre.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1986). – *Le français parlé, transcription et édition*, Paris, Institut national de la langue française, CNRS.
- BONNAFOUS S. (1991). – *L'immigration prise aux mots*, Paris, éditions Kimé.
- BOSSARD L.-M. (2001). – « Soizic, une "adolescence professionnelle" interminable? », *Connexions*, n° 75, pp. 69-83.
- FAVREAU D. (1992). – « L'instituteur et son désir d'enfant », *Le journal des psychologues*, n° 95, pp. 30-31.
- GALATANU O. (1996). – « Analyse du discours et approche des identités », *Éducation permanente*, n° 128.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1996). – « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, n° 128.
- LABBÉ D. (1990). – *Le vocabulaire de François Mitterrand*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- LANG V. (2001). – « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 38, pp. 95-117.
- LEGRAND D. (2001). – « Instituteur professeur d'école », *Recherche et formation*, n° 37, pp. 123-140.

- LÉVY A. (1998). – *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, PUF.
- MAINGUENEAU D. (1994). – *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- NADOT S. (2000). – «Des savoirs à la pratique», in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, pp. 185-231.
- PERETTI A. (de) (1991). – *La Croix*, 16 novembre 1991.
- RINAUDO J.-L. (2000). – «L'espace psychique de formation», in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, pp. 147-165.
- RINAUDO J.-L. (2000). – *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.
- RINAUDO J.-L. (2002). – «Méthodologie», in *Des souris et des maîtres*, Paris, L'Harmattan, pp. 125-135.
- ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe (éds) (2002). – *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, 294 p.

Comme l'indique sa première phrase, cet ouvrage se situe dans la continuité d'un précédent livre « *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* », dont Michel Develay avait rendu compte dans le numéro 24 de *Recherche et Formation*. Cette continuité entre les deux ouvrages peut être repérée sur plusieurs plans.

D'abord, les trois éditeurs du présent ouvrage l'étaient aussi pour le précédent. Ensuite la méthode d'élaboration est la même : tout part d'un des symposiums qu'organise tous les deux ans, depuis 1992, le REF (Réseau éducation et formation), regroupant des chercheurs belges, français, québécois et suisses. Dans les deux cas qui nous intéressent ici, les coordonnateurs ont invité des personnes choisies, acteurs ou observateurs de la formation des enseignants, à travailler avec eux sur quelques questions centrales. Chacun devait rédiger un texte traitant ces questions en présentant des travaux de recherches empiriques, des études exploratoires, des réflexions conceptuelles ou des analyses d'action ou de projets. Le symposium a permis la discussion de chaque texte et la synthèse des questions clefs. Enfin vient l'ouvrage présent, qui capitalise le résultat de tout le processus de travail précédent.

La continuité se trouve enfin dans le sujet même des deux ouvrages. Le premier traitait des démarches et des dispositifs de formation, et celui-ci, de leurs agents, les formateurs d'enseignants (identité, formation, professionnalisation). Leurs titres ou sous-titres, où l'on retrouve les termes professionnels et professionnalisation, manifestent plus qu'une continuité, une communauté dans l'orientation problématique : après la professionnalisation plus ou moins en cours des enseignants, et comme facteur de celle-ci, on traite ici de la professionnalisation de leurs formateurs. Cette problématique fonctionnaliste et finaliste de la professionnalisation, que pour notre part nous aimons bien, trouve, comme l'a montré Labaree (1994), un large écho auprès des institutions et des agents des formations professionnelles, auxquels elle fournit un

discours à la fois justificateur quant à la nécessité de leur action et valorisant quant à son objet, les enseignants, dont le statut s'éleverait grâce à leur action professionnalisante.

Pour que chaque contribution aide à répondre à la question générique posée dans le titre (*Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*), celle-ci avait été déclinée pour chacun en trois sous-questions. D'abord, si la professionnalisation ne va pas sans la création d'une professionnalité propre, définie comme ensemble spécifique de connaissances et de compétences, laquelle peut-on repérer chez les formateurs d'enseignants ? Ensuite, comment se construit cette professionnalité, tant en formation que plus tard sur le tas ? Enfin, ou plutôt préalablement à tout autre questionnement, qui sont ces formateurs d'enseignants et que font-ils exactement ?

Cette dernière question, la plus immédiate, n'est pas la plus simple, car toute formation professionnelle fait intervenir des personnes nécessairement hétérogènes. Par exemple, pour la formation des enseignants, interviennent pour le moins des praticiens du métier, des personnes spécialisées dans les disciplines d'enseignement, des experts en différentes techniques d'enseignement et les responsables de formation, qui organisent l'ensemble. Cette sociographie complexe d'acteurs pluriels est encore compliquée par le choix de travailler sur plusieurs pays, qui par suite de leur histoire et de leur culture, ont des conceptions différentes des enseignants, de leur formation et par conséquent de leurs formateurs.

Peut-on d'ailleurs parler pour les formateurs d'enseignants, comme d'ailleurs pour les enseignants, d'une profession unique et d'un processus de professionnalisation semblable ? Tout en s'interrogeant, les éditeurs maintiennent leur orientation problématique en termes de professionnalisation et assument bravement son fonctionnalisme sous-jacent, qui oriente l'histoire par son finalisme et traverse aveuglement les frontières sociales et politiques grâce à l'organicisme naturaliste de ses origines. Cela leur permet de dépasser le simple inventaire des situations nationales de même que les simples sociographies sentimentales ou représentationnelles, qui ne permettent pas de saisir les processus à l'œuvre. Cela permet aussi une sociologie qui s'assume comme normative, disant grâce à son finalisme ce qui doit être et fixant ainsi explicitement des buts à l'action. Ce mode de pensée entre ainsi en résonance avec la pensée éducative, qui est dans son essence même fortement finaliste et traversée de valeurs, ne serait-ce que sur l'éducabilité de l'élève, sans l'affirmation de laquelle toute entreprise pédagogique serait absurde. Sans doute doit-on à cette similarité des modes de pensée le succès du thème de la professionnalisation dans la « noosphère » de l'éducation. Soulignons toutefois que ce choix clair de la professionnalisation ne va pas sans quelques doutes qui s'expriment dès le début et jusqu'à la fin de l'ouvrage sous la plume des éditeurs, comme l'indiquent les titres de leur introduction (« L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants ») et de leur conclusion (« La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? »).

Entre les deux, les contributeurs s'interrogent à leur tour en trois parties. La première traite plutôt de ce qui touche à la formation continue, avec l'identité de ses formateurs en Suisse (M. Snoeckx), les dispositifs de leur propre formation en France (M. Lamy), ainsi que leurs fonctions et leur profil polyidentitaire (M. Altet). La seconde partie, plus abondante, est consacrée aux formateurs de formation initiale. À leur diversité d'abord, abordée de manière sociographique par V. Lang pour la France, de manière plus normative par O. Maradan pour la Suisse et de manière plus fonctionnaliste par J. Beckers pour la Belgique, à partir de la répartition des tâches entre didacticiens et psychopédagogues, avec, pour ces derniers, l'analyse détaillée d'un dispositif de formation améliorant leur situation. Pour ces mêmes psychopédagogues, L. Paquay décrit la construction de leur professionnalité non de manière déductive et normative à partir de la construction de la formation comme précédemment, mais de manière empirique, à partir des résultats de plusieurs enquêtes. Enfin, deux auteurs s'intéressent spécifiquement aux formateurs de terrain en France, P. Pelpel, pour leur formation, N. Faingold pour l'explicitation de leurs pratiques tutorales. Enfin, dans une troisième partie sont abordées deux questions transversales. Il s'agit d'abord de la double division du travail entre théoriciens et praticiens et entre didacticiens et psychopédagogues, qu'analyse de manière très stimulante P. Perrenoud. Il s'agit ensuite de la notion même de professionnalisation, traitée par G. Jobert, qui avait développé jadis son application dans le domaine des formateurs d'adultes.

Ce simple énoncé des différents chapitres montre déjà la grande richesse de cet ouvrage et son irremplaçabilité sur un sujet trop peu abordé. Il fait pourtant naître en nous deux regrets. D'abord, bien que le REF regroupe des chercheurs francophones de différents pays, on doit constater l'absence de textes québécois. On peut le regretter d'autant plus que le Québec a été le premier des pays francophones à avoir universitarisé sa formation d'enseignants, ce qui n'a pas été sans conséquence sur le statut des différents formateurs, leur division du travail et leur propre formation. Ensuite la richesse des matériaux provenant des trois pays représentés paraît un peu sous-exploitée, malgré le chapitre de synthèse réflexif proposé par P. Perrenoud. En fait, la juxtaposition de monographies nationales l'emporte sur l'ambition comparative, dont on pourrait pourtant tirer des enseignements. Car, qu'on le veuille ou non, la nature même de la fonction de formateur a d'abord été affectée par les réformes de la formation des enseignants, qu'elles se soient placées ou non sous le signe de la professionnalisation. Entre la Belgique francophone, la France, le canton de Genève et le Québec, ces réformes se sont faites en des moments et des contextes politiques, syndicaux et même intellectuels très différents, amenant des enjeux spécifiques, qu'avaient d'ailleurs commencé à analyser les Québécois Tardif, Lessard et Gauthier en 1998. Mais faire converger ces deux types de travaux relève sans doute d'un autre travail qui reste à faire, en exploitant la richesse du présent ouvrage.

Raymond BOURDONCLE
Proféor, Université Lille III

LADERRIÈRE Pierre (dir.) (2004). – *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe?* Paris, L'Harmattan, 265 p.

Le livre s'interroge sur un objet émergent et d'ailleurs plus ou moins légitime selon les contextes nationaux : la gestion des ressources humaines en éducation. Il s'appuie sur une étude comparative, effectuée dans dix-sept pays européens à l'initiative de l'Institut EPICE et opérationnalisée par la commission européenne, dans le cadre des actions d'accompagnement au programme Socrates.

Une première partie présente ce dispositif mais aussi les choix faits par les auteurs de l'étude quant à la notion centrale : elle sera abordée dans ses liens avec le changement organisationnel et le développement professionnel d'une part et d'autre part, en se préoccupant aussi des équipes de direction et des personnels éducatifs, sans se limiter aux seuls enseignants.

La deuxième partie restitue les grands résultats de l'étude, en distinguant quatre volets. Le premier, consacré au recrutement, constate les difficultés de gestion prévisionnelle d'emplois aussi massifs et souvent très contrainte par les structures centralisées de certains états, sans que pour autant n'existe de bilan clair de politiques de recrutement plus décentralisées. Le deuxième volet aborde les problèmes de formation initiale et continue des personnels, en notant l'existence de problèmes communs à tous les pays : absence de politiques de soutien au premier emploi, faible lisibilité des savoirs pratiques et professionnels. Dans le troisième volet, il est question des conditions de travail des personnels éducatifs et plus particulièrement des possibilités réelles d'élargissement de leurs tâches, à un travail en équipe pour les enseignants, à un pilotage plus pédagogique qu'administratif pour les équipes de direction. Le quatrième volet, enfin, revient sur les statuts des personnels enseignants, leur absence de mobilité en termes de carrière et la rénovation éventuelle des systèmes d'évaluation et de récompense, en lien avec la construction d'indicateurs internationaux de résultats.

La dernière partie illustre ces préoccupations à partir d'études de cas prises dans quatre pays différents. Le volet français est de loin le plus instrumenté, à partir de l'analyse d'un essai d'inflexion de la carte scolaire en collège et de celle de la mise en place de « formation-coaching » d'enseignants du primaire. Suivent ensuite une étude comparative sur l'action réformatrice de deux commissions scolaires canadiennes, une enquête allemande, parallèle aux évaluations PISA, sur le rapport au travail des enseignants, et enfin, un aperçu des difficultés à décentraliser le système éducatif en Grèce.

Anne BARRÈRE
Proféor, Université Lille III

RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris, Bayard, 301 p.

L'ouvrage s'appuie sur une enquête par entretien auprès d'environ 120 enseignants travaillant dans 12 collèges aux caractéristiques différenciées.

Si l'on considère l'activité professionnelle, l'origine sociale ou les motivations à entrer dans le métier, les nouveaux professeurs ne se distinguent guère de leurs prédécesseurs. Ce sont les conditions d'exercice qui ont fondamentalement changé; l'école d'aujourd'hui est moins assurée de ses valeurs, accueille des publics aux socialisations parfois étrangères au monde scolaire, est confrontée à des tâches contradictoires d'intégration et de sélection; or, ni les modes de régulation de l'institution, ni les programmes, ni les politiques de recrutement et de formation n'ont anticipé ces évolutions. Les jeunes enseignants ne peuvent dès lors se contenter de reprendre l'héritage comme un passage de relais: ni leur statut, ni la formation initiale en IUFM, sur laquelle ils sont très critiques, ne leur donnent les clés de leur métier. L'enquête dégage trois configurations identitaires: les vocations, les stratégies de survie, la mise à l'épreuve de soi, pour laquelle l'exercice du métier est à la fois approfondissement professionnel et accomplissement personnel. L'instabilité de ces engagements est interprétée comme le symptôme d'une lente recomposition en cours des cultures professionnelles.

Faire la classe (ch. 3), pour la plupart des nouveaux professeurs, renvoie au travail continu et pragmatique d'adaptation, étroitement lié au contexte local, qu'ils doivent faire pour accepter les élèves, construire un ordre scolaire toujours précaire et créer les conditions de la transmission, ce qui requiert souvent une grande inventivité. Si dans les établissements qui regroupent des élèves issus des milieux favorisés il s'agit d'un travail « ordinaire », plus on se déplace vers des établissements et des classes hétérogènes ou défavorisés, plus ce travail se complexifie jusqu'à apparaître, dans certains lieux, impossible.

Confrontés à des exigences de travail collégial et d'implication dans l'organisation scolaire (ch. 4), les jeunes professeurs, comme leurs aînés, valorisent l'autonomie individuelle, méconnaissent souvent le projet d'établissement, coopèrent faiblement avec les autres personnels, se méfient du pouvoir de contrôle pédagogique du chef d'établissement. Mais on observe des attitudes de coopération plus ouvertes sur chacun de ces points, surtout lorsque le chef d'établissement assure une cohérence d'ensemble. L'ambivalence prédomine: l'ouverture vers un « modernisme organisationnel », souhaitée sur un plan intellectuel et éducatif, est tempérée par la crainte d'une perte d'autonomie pédagogique.

Les jeunes enseignants envisagent comme leurs aînés leur carrière (ch. 5) en termes de mobilité horizontale plus que verticale. Faisant de nécessité vertu, le travail dans un établissement difficile leur apparaît comme un moment normal de leur carrière, nécessaire à leur développement professionnel; ils demandent en contrepartie une reconnaissance de leur activité professionnelle réelle; craignant l'usure et les routines ils aspirent à travailler ensuite dans des contextes différents. Cette centration sur

l'exercice contextualisé du métier, tout comme un engagement syndical moins systématique, rend cependant l'unité de la profession plus problématique.

Sur le plan des valeurs (ch. 6), les jeunes professeurs ne légitiment plus leur action par des principes idéaux ; pragmatiques, ils s'appuient sur les situations quotidiennes pour développer une éthique de la réciprocité. Ils ne renoncent pas aux ambitions politiques et pédagogiques mais sans doute les envisagent autrement : ainsi le collègue unique n'est pas condamnable dans son principe mais dans ses rigidités. Nos auteurs relèvent les limites d'une telle attitude qui « risque tout autant de déboucher sur l'épuisement personnel que sur la perte de cadres communs de l'action collective » (p. 261). De façon plus constructive, ils espèrent que ces manières d'être au métier esquissent les contours d'une profession plus maîtresse d'elle-même et plus en harmonie avec ses missions.

Sur le fond, les auteurs reconnaissent que « l'idée qu'il existerait des "nouveaux" enseignants est difficile à soutenir » (p. 17). Deux traits distinguent finalement ces professeurs : ils sont débutants et appartiennent à une nouvelle génération. Sur le premier point, nos auteurs constatent avec justesse l'absence d'études comparables sur les débuts de leurs aînés ; on peut cependant se demander s'ils n'ont pas tendance à surévaluer l'effet générationnel et à sous-évaluer l'effet début de carrière, oubliant les attitudes et comportement des jeunes enseignants nommés dès les années 1970 dans des régions très touchées par les crises économiques ; réciproquement la présentation tend à homogénéiser les générations précédentes ; on peut donc s'interroger sur les limites d'une segmentation d'un groupe professionnel selon l'âge. Sur le second point, les jeunes professeurs se distinguent par deux caractéristiques bien marquées dans l'ouvrage : un nouvel éthos (pragmatisme, flexibilité professionnelle, posture éthique), la conviction qu'enseigner dans le secondaire est un métier avant que d'être un statut ou une activité culturelle de haut niveau. « Changeront-ils l'école ? », on peut inverser les termes du problème : ils constituent une génération fortement contrainte par les pressions des contextes à une réélaboration des cultures professionnelles héritées.

Sur un plan formel, le foisonnement du propos, l'abondance des références, le souci de totalisation peuvent parfois gêner la lecture : ainsi, le premier chapitre accumule une série vertigineuse de perspectives (les conditions actuelles sociétales, organisationnelles, politiques, etc. de l'activité enseignante). Cette densité des références masque également les apports spécifiques de l'enquête tant l'analyse des matériaux et les comptes rendus d'autres études sont savamment imbriqués (le lecteur discerne parfois difficilement ce qui relève de la première ou des secondes), comme si les données recueillies devaient confirmer ou s'inscrire dans des perspectives déjà connues ; on souhaiterait parfois que les auteurs précisent en quoi leur enquête confirme, nuance, prolonge, réinterprète, contredit ou réinterroge les résultats des travaux antérieurs. Malgré ces remarques formelles, l'ouvrage conjugue avec bonheur vaste érudition et conceptualisation méticuleuse des matériaux recueillis, multipliant ainsi les perspec-

tives. On reconnaîtra aux auteurs un capital de sympathie à l'égard des jeunes enseignants, un parti pris d'ouverture dans les interprétations et de valorisation des propos recueillis. On ne peut qu'en recommander la lecture, en particulier aux étudiants et stagiaires, aux enseignants, aux formateurs.

Vincent LANG
CREN, Université de Nantes

NOUS AVONS REÇU

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (coord. par) (2004). – *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris, L'Harmattan, 325 p.

GONNIN-BOLO Annette, BENOIT Jean-Pierre (coord. par) (2004). – *Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives*, Paris, INRP, 232 p.

HATCHUEL Françoise (2004). – *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La découverte, 159 p.

LADERRIÈRE Pierre (sous la dir.) (2004). – *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris, L'Harmattan, 265 p.

LADERRIÈRE Pierre (sous la dir.) (2004). – *Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris, L'Harmattan, 316 p.

LAOT Françoise F., OLRYS Paul (2004). – *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*, Paris, INRP (coll. Enseignants et Chercheurs), 149 p.

Linhas Criticas (2004). – « gestão na educação », vol. 10, Universidade de Brasilia.

MÉARD Jacques, BRUNO Françoise (2004). – *L'analyse de pratique au quotidien : 32 outils pour former les enseignants*, CRDP, Académie de Nice.

PAUL Maela (2004). – *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 352 p.

ROGERS Rebecca (sous la dir.) (2004). – *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents* (préf. de Geneviève Fraisse), ENS Éditions, 240 p.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 64 ou 65

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
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			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
N° 45 (2004) RR045			
N° 46 (2004) RR046			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2005)

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 - Abonnements
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 66 ou 63

Abonné : 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 2005
France métropolitaine (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 à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la *Revue Française de Pédagogie*, 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 pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.