

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

La question des contenus en formation des enseignants

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 56 - LES ORGANISATEURS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE
- N° 57 - FORMATION À LA RECHERCHE PAR LA RECHERCHE
- N° 58 - DES ESPACES POUR LA CIRCULATION DES SAVOIRS

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et 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 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
www.inrp.fr/publications/
Tél.: 04 72 76 61 58



SOMMAIRE N° 55

LA QUESTION DES CONTENUS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

(Joël Lebeaume, Anne-Marie Chartier, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de J. LEBEAUME et A.-M. CHARTIER – *Contenus de formation* 5

Articles

Michel SONNTAG – *Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes* 11

Alain KUZNIAK – *Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés* 27

Nicole LEBATTEUX, Alain LEGARDEZ – *Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires* 41

Claudine GARCIA-DEBANC – *Contenus de formation professionnelle des professeurs des écoles et recherches en didactique du français* 59

Maryline COQUIDÉ – *Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité « faire découvrir la nature et les objets »* 75

Flavia Medeiros SARTI – <i>Apprendre à lire des textes théoriques à l’université : la formation continue des professeurs d’école au Brésil</i>	93
ENTRETIEN – <i>Contenus, didactiques, disciplines, formation</i> de Jean-Louis MARTINAND et d’Yves REUTER par Joël LEBEAUME	107
AUTOUR DU MOT « Contenu » de Bernard REY	119
* * * *	
VARIA	
Thérèse PEREZ-ROUX – <i>Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire</i>	135
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	151
Dossier « Contenus de formation et didactique »	
LENOIR Yves, BOULLIER-LOUDOT Marie-Hélène (2006). <i>Savoirs professionnels et curriculum de formation</i> (Anne-Marie Chartier)	
LENOIR Yves, LAROSE François, LESSARD Claude (2005). <i>Le curriculum de l’enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices</i> (Valérie Huard)	
Une nouvelle revue de recherche : <i>Éducation et Didactique</i> (2007) (Jean-Louis Martinand)	
Autres lectures	
DAELE Amaury, CHARLIER Bernadette (2006). <i>Comprendre les communautés virtuelles d’enseignants</i> (Hélène Godinet)	
GUICHARD Jean, HUTEAU Michel (2007). <i>Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés</i> (Annette Gonnin-Bolo)	
RIOPEL Marie-Claude (2006). <i>Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer</i> (Valérie Huard)	
NOUS AVONS REÇU	168
RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	169
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	171
RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	173

CONTENUS DE FORMATION

Ce numéro de la revue *Recherche et Formation* paraît à la rentrée de l'année universitaire 2007-2008, marquée par la profonde reconfiguration de la formation des maîtres en France : les IUFM deviennent des écoles intégrées aux universités, les plans et les maquettes de formation sont réécrits en rapport avec les dix compétences fixées par le Ministère. Inscrit dans les préoccupations conjoncturelles, ce numéro répond pourtant à un projet plus ancien. En effet, entre les recherches didactiques dédiées à chaque spécialité et l'approche habituellement transversale de *Recherche et Formation*, les formateurs ont parfois peine à penser le rôle que jouent les contenus (et pas seulement leur discipline préférée) dans l'architecture des formations. Les préparations aux concours confortent le découpage traditionnel en disciplines, mais une fois réussies ces épreuves de sélection intellectuelle, quels apports construisent la ou les professionnalités de l'enseignant ? Ces contenus, égaux en droit, sont inégaux en fait : les maths « pèsent » plus que la physique ou l'éducation physique, ce que sait tout ancien élève, mais aucun étranger ne peut le deviner à lire les plans de formation ou les recherches en didactique. Les contenus sont également hétérogènes dans leurs objets, renvoyant tantôt à des savoirs discursifs (la phylogénétique en SVT), tantôt à des « savoir-faire » aux frontières floues (le savoir lire-écrire élémentaire), tantôt à des compétences techniques spécialisées (pour les sections industrielles ou tertiaires des lycées professionnels). Dans le curriculum de formation, comment sont considérés ces « contenus » que les jeunes enseignants doivent non seulement connaître mais apprendre à faire acquérir à leurs élèves.

Dans les discours de l'éducation et de la formation, le terme « contenu(s) » renvoie à programme, dans le sens plus ancien de plan d'études présentant une liste d'intitulés successivement traités. Par exemple, l'ESEN présente les « contenus de forma-

tion » en listes selon les métiers auxquels elle prépare (1). De même, les analyses européennes (2) associent « contenu » à cours, formation, programme, offre d'enseignement et l'opposent à « organisation » ou à « méthode », distinguant ainsi « contenus » et « contenants », ce sur quoi s'interroge Bernard Rey dans le « Autour des mots » de ce numéro. *Recherche et Formation* est parti de cette acception usuelle, la focalisation sur les contenus soulignant en revanche la dépendance à leur égard des modalités ou des méthodes qui leur sont adjointes. Cette préoccupation traverse les nombreuses recherches concernant la formation professionnelle, comme on a pu le voir au récent colloque de la CDIUFM (3) dans les ateliers intitulés « Didactique et formation des enseignants » ou « Formation des enseignants et enseignement scolaire des savoirs et disciplines ».

Ces recherches sur ou pour la formation des maîtres sont parfois rassemblées sous l'étiquette « didactiques des disciplines », domaine souvent disjoint des domaines intitulés « didactique professionnelle », « développement professionnel » ou « gestion de classe ». On retrouve ainsi dans la recherche les découpages de la formation qui distingue savoirs d'enseignement (concernant les disciplines scolaires), sciences de l'éducation et sciences humaines et sociales (apportant des informations sur l'école, l'enfant, l'apprentissage), savoirs d'action (traitant du travail enseignant), etc. La complémentarité (présupposée) des enseignants-chercheurs, des praticiens-formateurs, des conseillers pédagogiques assurerait la dimension professionnelle de la formation. Des savoirs académiques (la linguistique, par exemple), des matières scolaires (comme l'orthographe), des enseignements-apprentissages (analyse de dictées d'élèves), des pratiques effectives (séquences d'orthographe en classe) se trouvent ainsi distribués, restant à la charge des stagiaires de les « intégrer ». Ces contenus répartis au gré des lieux et des temps de formation entrent mal dans les binômes théorie-pratique, enseignement disciplinaire-formation professionnelle, formation générale-formation professionnelle. Jean-Louis Martinand et Yves Reuter discutent dans la rubrique « Entretien » ces modèles de formation en vigueur dans de nombreux pays, qui ne correspondent pas aux modalités institutionnelles de recrutement et de formation des enseignants en France. Pour ces chercheurs en didactique, le cœur du métier des professeurs est (ce qui ne surprendra personne) la « matière » appartenant à un champ du savoir, scolarisé sous la forme des disciplines historiquement constituées : c'est donc autour de ces matières qu'ils pensent nécessaire de structurer la formation professionnelle initiale.

1 - <http://www.esen.education.fr/fr/les-formations/formation-initiale/contenus-de-formation/>

2. - <http://www.qca.org.uk>

3. - <http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/>

De ce fait, apparaissent bien convenues les oppositions entre didactique et pédagogie, entre contenus d'enseignement et gestion de classe, bref, entre le spécifique (les contenus) et le générique, qui relèverait d'une didactique générale ou d'approches transversales. Ce partage révèle plutôt des tensions entre la culture secondaire (spécificité des contenus et des didactiques) et la culture primaire (pédagogie « globale » du groupe classe et organisation spécifique des contenus). Ces tensions sont enracinées dans les oppositions passées (écoles normales vs universités) ou présentes (instituts pédagogiques vs facultés d'éducation) (4). Questionner la formation en partant des contenus permet ainsi de ne pas faire abstraction de son environnement institutionnel. D'une façon directe, cela interroge également les problématiques des recherches : quelle « focale » choisir pour rendre intelligibles l'activité enseignante et les actions complexes des novices au travail ? Si l'enseignement est une profession, il se décline, en effet, en de nombreux métiers. Qu'est-ce qui réunit et distingue un professeur des écoles (de la petite section au cours moyen), un professeur de mathématiques en section S-SI, un professeur d'EPS, un conseiller principal d'éducation, un documentaliste, un professeur de productique ou un professeur de math-sciences en lycée professionnel ? On sait à quel point c'est la conscience aiguë des différences qui fonde l'identité de chacun en relation à « sa » discipline.

Les articles de ce numéro, conçus comme autant d'études de cas, traitent ces questions de biais ou de face, permettant au lecteur des confrontations croisées : entre formation d'enseignants et formation d'ingénieurs, formations pour le primaire ou le secondaire, l'enseignement général ou professionnel, dans des disciplines « classiques » (les maths, le français) ou dans des « matières » spécifiques de la formation. Comment qualifier, par exemple, un module intitulé « école maternelle » ? Les contenus abordés vont de la découverte du monde pour les petits à l'acquisition de compétences pour des professionnels de la vente et des actions commerciales.

7

En présentant la formation des ingénieurs Michel Sonntag met d'entrée le lecteur à distance des débats actuels sur la formation professionnelle des enseignants. Le cœur du métier vise la maîtrise du processus de conception industrielle, quelle que soit l'école, et fixe l'architecture et les contenus de la formation, associant enseignements scientifiques fondamentaux, sciences pour l'ingénieur et spécialisation, enseignements d'ouverture et de culture générale. Michel Sonntag insiste sur l'organisation administrative et sociale de ces écoles professionnelles, sur les instances régulatrices des formations en prise directe sur le milieu sociotechnique et sur les dispositifs (comme les associations d'anciens élèves) qui contribuent si fortement à la construction identitaire des élèves ingénieurs. Les principes directeurs de ces formations

4 - VST 2005.

diversifiées proposent ainsi un cadre explicite d'analyse et peut-être un outil critique pour évaluer par contraste la formation des enseignants.

Alain Kuzniak confronte la formation des PE et des PLC en mathématiques, souligne la différence des deux populations, la diversité des contextes et des formateurs, mais la convergence des perspectives didactiques partagées par la corporation et fondées sur les contenus et les tâches mathématiques proposés aux élèves. Dans cette approche, l'analyse des tâches peut répondre aux soucis urgents des novices sur la gestion de la classe et la discipline, et met en question la distinction générique/spécifique qui conduit à traiter ces questions indépendamment des contenus.

En lycée professionnel, les référentiels de compétences se substituent aux programmes, l'alternance est constitutive de la formation, l'évolution des contenus est directement liée aux pratiques des professionnels dans les entreprises. Nicole Lebatteux et Alain Legardez présentent un dispositif pour former les professeurs de vente, dispositif qui cherche à aider les jeunes professeurs à adopter un positionnement réflexif, à construire une distance critique aux savoirs sociaux, aux référentiels, aux ressources pédagogiques. La formation essaie ainsi d'intégrer des résultats de recherches en les « reproblématisant », et de répondre aux exigences professionnelles sans oublier sa mission éducative.

S'agissant de la didactique du français, Claudine Garcia-Debanç retrace comment celle-ci a évolué, s'éloignant d'une logique applicationniste au fur et à mesure qu'elle prenait en compte la complexité des actions enseignantes et les déterminants multiples des pratiques. S'agissant par exemple de l'enseignement de la lecture, les acquis des recherches didactiques sont devenus des ressources pour la formation et des aides pour analyser les pratiques, pour catégoriser les activités des élèves au CP, analyser leurs stratégies de lecture, afin de conforter les choix d'interventions ou le recours à des solutions alternatives.

Concernant l'école maternelle, Maryline Coquidé rappelle l'importance de la « méthodologie spéciale » dans la formation des anciens instituteurs et liste les savoirs innombrables susceptibles de « nourrir la formation », alors que le temps consacré à l'école maternelle en IUFM est très bref. Centrée sur l'organisation des coins où se déroulent les activités de petits groupes, ou les jeux libres contribuant à la « découverte du monde », elle relate les choix didactiques d'une recherche-action structurée selon quatre perspectives : l'élève, la classe, les obstacles et les horizons, et débouchant sur une formation de formateurs.

Qu'en est-il des contenus de formation hors de France ? L'ouvrage collectif paru en 2006 et dirigé par Lenoir et Bouillier-Oudot, permet de comparer et discuter les curriculums de formation professionnelle dans l'espace francophone, ce qui légitime la longue note de lecture (p. 151) qui lui est ici consacrée, de même, on y trouvera aussi la présentation de l'ouvrage de Lenoir, Larose et Lessard sur les curriculums primaires québécois. Pour le Brésil, Flavia Medeiros Sarti éclaire les difficultés de réception liées aux contenus de formation, transmis selon la logique universitaire, à des institutrices en cours de requalification. Centrée sur les lectures « théoriques », son approche discute d'une part, les références de ces actions de formation, et d'autre part, les processus d'appropriation, individuels ou collectifs, de textes universitaires. Ceux-ci sont appréciés ou rejetés non en fonction de leurs « contenus » textuels (leur thématique spécifique, leur cadre théorique, la nouveauté des informations, la force de l'argumentation), mais en fonction de leur valeur d'usage « pour faire la classe ». Quand les contenus de formation ne font pas « sens » pour ces praticiennes sans formation initiale, le prestige symbolique d'une formation diplômante ne suffit pas à éviter les tensions avec les formateurs.

Les auteurs sollicités sont des chercheurs, spécialistes d'une didactique disciplinaire, mais leurs contributions sont aussi des analyses de leur travail de formateurs. Ils indiquent tous que leur attention portée au contenu enseigné s'inscrit dans une configuration curriculaire particulière. Quelle que soit par ailleurs la diversité de leurs positions, on pourrait dire qu'il ne s'agit pas pour eux de former des « praticiens réflexifs » mais plutôt des « enseignants réflexifs », disposant des outils intellectuels pour analyser leurs actions du point de vue des spécialités disciplinaires qu'ils représentent et pas seulement pour être des enseignants efficaces. C'est en ce sens que la recherche « nourrit » la formation, non par la diffusion des résultats de recherche mais par leur reformulation et/ou leur reconstruction en tant qu'outils de formation : leur légitimité théorique cède le pas, en quelque sorte, à leur valeur d'usage pour élaborer des repères et prendre de la distance, quand il s'agit « d'analyser les pratiques », pour préparer et conduire la classe, évaluer et poursuivre une action d'enseignement. On est loin de la logique applicationniste qui présuppose qu'il suffirait d'enseigner aux praticiens les résultats de la recherche pour modifier les pratiques. Est-ce à dire que les didactiques seraient, plutôt que des savoirs universitaires, des « disciplines de formation » au sens fort, visant à discipliner l'esprit, à construire de nouvelles catégories de pensée plus qu'à accroître le stock des connaissances ?

Les différents contributeurs signalent également la nécessité de recherches sur ou pour la formation elle-même. La naissance d'une nouvelle revue *Éducation et Didactique*, saluée dans ce numéro (p. 158), montre bien qu'il est aujourd'hui urgent de créer de nouveaux espaces d'expression et de réflexion, pour construire une

culture « comparatiste ». Cette livraison espère contribuer à cette problématisation, nécessaire pour discuter, sans les séparer de leurs contenus, les fondements et les orientations des dispositifs de formation.

Joël LEBEAUME
ENS Cachan ; INRP (UMR STEF)
Anne-Marie CHARTIER
INRP (SHE)
Rédacteurs en chef invités

LES FORMATIONS D'INGÉNIEURS

DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNALISANTES. ORIENTATIONS, CONTENUS, CONTEXTES

Michel SONNTAG*

Résumé *Quand on parle de formation d'ingénieurs en France, on pense à École d'ingénieurs. En réalité, le statut, le mode de recrutement, les types de formation peuvent varier selon les écoles. Mais l'unité de la formation est garantie par des instances comme la Commission des Titres d'ingénieurs (CTI). Les écoles sont d'abord des écoles professionnelles, même si elles sont aujourd'hui toutes soucieuses de développer la recherche fondamentale ou appliquée. La qualité de cette formation professionnelle repose sur tout un environnement où les relations avec les professionnels, les industriels, les « Anciens » jouent un rôle central ainsi que la vie associative des étudiants au sein des établissements.*

Introduction

11

« Quiconque imagine quelques dispositions visant à changer une situation existante en une situation préférée est un concepteur. La conception, ainsi conçue, est au cœur de toute formation professionnelle. C'est elle qui fait la différence entre science et profession. Les écoles d'ingénieurs, comme les écoles d'architecture, de droit, de gestion, de médecine, les écoles normales d'enseignement, toutes sont concernées, au premier chef, par le processus de la conception » (Simon, 1974, p. 73).

Par ces propos, H. Simon rappelle une question centrale de toute formation professionnelle. Elle s'applique particulièrement à la formation des ingénieurs. Savoir concevoir des solutions inédites ou innovantes constitue la compétence professionnelle par excellence, que l'on peut trouver inscrite dans tous les curricula comme le

* - Michel Sonntag, Institut national des Sciences appliquées de Strasbourg.

but visé des formations d'ingénieurs. Mais en pratique ces formations recouvrent aussi des situations multiples parce qu'elles sont assurées par des établissements pourvus d'une autonomie pédagogique et en relation de compétition entre elles pour le recrutement. Après un rapide parcours dans cette diversité, nous préciserons la place des institutions comme la Commission des Titres d'ingénieurs (CTI) ou le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) qui veillent à la cohérence des enseignements menant au titre d'ingénieur. Nous verrons ensuite que ces enseignements s'organisent autour d'une architecture centrée sur les compétences professionnelles. La notion de conception permettra de comprendre le cursus de formation des ingénieurs, emblématisé par le projet de fin d'étude qui constitue à la fois un test et un objectif pédagogique. Par ailleurs, formation par projet et formation au projet tissent autour de la conception des liens entre les enseignements scientifiques fondamentaux, les enseignements technologiques et les enseignements en sciences de l'homme et de la société (SHS), en gestion et en langues étrangères... Mais nous ne comprendrions pas la spécificité de cette formation sans évoquer succinctement, par-delà les contenus, les relations que les écoles entretiennent avec les professionnels et les entreprises ainsi que certaines activités de la vie étudiante qui indirectement soutiennent les enseignements.

DIVERSITÉ DES ÉCOLES ET ORIENTATIONS GÉNÉRALES DE LA FORMATION

Diversité des écoles

12

Quand on parle de la formation d'ingénieurs en France, on pense évidemment aux écoles d'ingénieurs, parfois aux universités technologiques, plus rarement aux instituts nationaux. Et de toute façon la notion d'École d'ingénieurs ou de Grande École constitue la dénomination commune. En fait, le titre d'ingénieur peut être délivré par une école, une université, un institut, le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) ou par d'autres organismes comme le Centre d'études supérieures industrielles (CESI). Les établissements peuvent être publics ou privés et dépendre de diverses tutelles. Et l'on peut distinguer parmi les écoles d'ingénieurs, les très Grandes Écoles... Toutes ces distinctions renvoient aussi au classement entre écoles et au lien qui existe entre École et carrière, trait dominant du système français selon Paul Bouffartigue et Charles Gadea, (1996, 1997) qui montrent que dans la carrière des ingénieurs, l'accès à fonctions dirigeantes est très largement lié à la renommée de l'école fréquentée. Plus précisément, il existait à la rentrée 2006, 227 écoles ou formation habilitées à délivrer un titre d'ingénieur par la Commission des Titres. Mais l'opinion commune fait généralement rimer formation d'ingénieurs avec Grande École.

C'est donc essentiellement sous cette appellation générique que nous explorerons la formation d'ingénieurs. Mais lorsqu'on rentre dans les détails, on se rend compte que cette notion d'École recouvre une réalité complexe, contrastée, mouvante voire contradictoire. Par exemple, certaines écoles recrutent essentiellement à partir des classes préparatoires MP, PC, PSI ou PT, d'autres après le bac ou encore combinent des recrutements de niveaux différents bac, bac + 1, classe préparatoire, DUT ou BTS, master. Il y a les écoles intégrées dans les universités, d'autres sont des établissements autonomes (1). Enfin, notons l'existence de réseaux d'écoles : INSA (2), centrales, mines... et des écoles qui ont le statut de Grand Établissement : ENSAM (3), INP Grenoble (4), ECP Paris (5), Agro Paris... Certaines dépendent du ministère de l'Éducation, d'autres du ministère de l'Industrie, de la Défense ou de l'Équipement ou encore de l'Agriculture ou de la ville de Paris... En d'autres termes, il est difficile de parler des écoles d'ingénieurs en général. L'École centrale de Paris n'est pas l'École centrale de Nantes, l'École nationale supérieure des arts et métiers n'est pas l'École des mines de Saint-Étienne... Mais toutes les formations d'ingénieurs sont, par construction, professionnelles ou professionnalisantes et compétitives.

Une formation exigeante et cependant ouverte

En somme, il n'existe pas une Grande École, mais des écoles, comme il n'y a pas une formation d'ingénieurs, mais des formations. Dans ce cas, où se forge et autour de quoi se construit l'unité de ces formations ? Ce sont d'abord des formations exigeantes. Cette exigence est emblématisée par le recrutement sur concours et les classes préparatoires, même si ces dernières ne constituent pas un passage obligé pour toutes les écoles. En effet, on peut rentrer dans certaines écoles sur entretien, après le baccalauréat, ou avec un BTS ou un DUT, ou encore après la première année de certains masters. C'est le cas des INSA. Pour compléter le tableau, il faut signaler la voie de la formation continue qui comprend la Promotion supérieure du travail et la filière dite « Fontanet » pour accéder en avant dernière année de formation ou encore la Validation des acquis de l'expérience (VAE) qui, suivant les dispositifs fixés par la loi de 2002 et ses décrets d'application, permet désormais d'accéder au titre d'ingénieur de diverses écoles (toutes devraient le permettre,

-
- 1 - Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP).
 - 2 - INSA : Institut national de sciences appliquées.
 - 3 - ENSAM : École nationale supérieure des arts et métiers.
 - 4 - INP : Institut national polytechnique.
 - 5 - ECP : École centrale de Paris.

mais...). Enfin, les formations d'ingénieurs par alternance se développent rapidement. Ces formations sont aujourd'hui reconnues et confortent l'idée que l'apprentissage bien mené sous le régime de l'alternance, constitue une voie ouverte pour la formation professionnelle supérieure. Tout cela est plus ou moins connu. Mais, les difficultés d'une formation d'ingénieurs par alternance, à bien des égards, ne sont pas de même nature que celles d'une formation à partir des classes préparatoires et du passage dans une école classée Grand Établissement. Cependant la formation des ingénieurs qu'elle se réalise sous le régime de la formation initiale classique, ou par l'alternance est exigeante. Les écoles jouent leur réputation à travers celles de leurs diplômés.

Cette exigence est en partie à la base de la réputation élitiste des écoles que soulignent les enquêtes qui portent sur les admissions dans les Grandes Écoles. L'enquête (6) menée par la Conférence des Grandes Écoles en 2002 montre que la situation socioprofessionnelle des chefs de ménage des élèves des Grandes Écoles relevait pour une très large majorité de la catégorie des cadres et des professions libérales à hauteur de 59,4 %. La catégorie des ouvriers ne représentait que 6,1 % et celle des employés 6,1 %.

Si une telle enquête souligne à juste titre l'idée de reproduction sociale par les ÉCOLES, longuement analysée par P. Bourdieu (1984), le jugement sur l'accès au titre d'ingénieur et sur la formation proprement dite mérite d'être plus nuancé. En effet, les Grandes Écoles classiques ne résument pas la formation d'ingénieurs. Rappelons que la formation en alternance et la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'État (DPE) ouvrent des perspectives où la question de l'exigence ne se confond plus avec celle de privilège de classe sociale. Le titre d'ingénieur DPE, institué par la loi du 10 juillet 1934 modifiée, relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé, constitue un dispositif très ancien de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience qui souligne l'intérêt accordé à la logique de compétence dans le milieu des ingénieurs.

Formation par alternance, DPE, Grandes Écoles et formation élitiste... En définitive, qui veille sur la cohérence et la qualité de la formation d'ingénieurs en France ? D'où viennent les grandes orientations et les principes qui définissent cette formation ? En fait, les établissements sont secondés par diverses institutions comme la Conférence des Grandes Écoles, la Commission des Titres d'ingénieurs (CTI) (7) ou encore le

6 - Conférence des Grandes Écoles, « Enquête sur l'origine sociale des élèves des Grandes Écoles (rentrée 2002) ».

7 - CTI. Références et orientations : nouvelle version de juillet 2003. Références consultables : http://www.cefi.org/CEFINET/GLOBAL/CTI/TITRE_2/INDEX.HTM

Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) ou la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CEDFI) qui veillent sur la qualité des formations.

Orientations et principes directeurs : des instances régulatrices

Parmi les 227 écoles d'ingénieurs en 2006, 145 écoles faisaient partie de la Conférence des Grandes Écoles, association régie par la loi de 1901 et créée en 1973. Elle a pour mission de promouvoir les écoles, de contribuer à l'évolution des formations et au développement la recherche, d'effectuer les démarches d'intérêt commun auprès des pouvoirs publics.

La Conférence des Grandes Écoles est une référence, mais la clé de voûte du dispositif de délivrance du titre d'ingénieur diplômé est la Commission des Titres d'ingénieurs. Elle est placée auprès de la Direction des enseignements supérieurs et a un statut d'instance juridictionnelle pour les formations privées et consultative pour les formations sous tutelle publique. Elle a été créée par la loi du 10 juillet 1934, et assure la protection du titre aussi bien que la qualité des formations. Elle a une mission de conseil et de certification officielle, sous la forme d'avis ou de décision d'habilitation ou de retrait d'habilitation.

La CTI comprend 32 membres dont 16 sont des personnels de l'enseignement supérieur et des membres choisis en raison de leurs compétences scientifiques et techniques. La seconde moitié est composée de personnels venant du monde professionnel. Cette composition paritaire rapproche ainsi des représentants des formations d'ingénieurs, des experts, des représentants des professions et des entreprises et des représentants des principales organisations syndicales et des associations d'ingénieurs. La CTI est en quelque sorte la pierre angulaire de la formation d'ingénieurs en France, car elle délivre les habilitations.

Régulièrement (8), elle précise les références et les orientations pour la formation d'ingénieurs. Et les contenus des enseignements, les disciplines enseignées, la pédagogie mise en œuvre s'inscrivent dans ces orientations. Il n'est d'ailleurs pas rare que la CTI fasse des remarques aux écoles ou demande d'affiner un projet de création d'un nouveau diplôme pour que cette orientation soit respectée.

8 - Références et orientations de la CTI version septembre 1995, version février 1998, version février 2000, version juillet 2003.

À côté de la CTI existe encore le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI). C'est une cellule d'étude et de prospective sur les formations et les emplois d'ingénieurs née d'une initiative conjointe du ministère de l'Industrie et du ministère des Universités en 1976. Le CEFI a progressivement pris la stature d'un centre de ressources. Il a une mission de documentation, d'observation, d'étude prospective et de comparaison internationale sur les questions d'emploi et de formation d'ingénieurs. À cet effet, il organise des conférences et des réunions de travail, commande des études, tient à jour un site internet d'information et édite diverses publications. Enfin, la CEDEFI, qui est devenue par décret du 11 avril 2006 la Conférence des directeurs de toutes les écoles françaises d'ingénieurs, est appelée, pour sa part, à servir de trait d'union entre les écoles et le ministre chargé de l'Enseignement supérieur.

Intérêt pour les questions pédagogiques dans les écoles

En d'autres termes, les ingénieurs se sont depuis très longtemps préoccupés de leur formation, ont créé des organismes qui ont pour mission de suivre ces formations, d'animer les débats au sujet des « curricula » aussi bien que des dispositifs et des méthodes pédagogiques. Et dans les écoles d'ingénieurs, les débats sur les enseignements et la pédagogie sont permanents. En effet, si la recherche, les relations avec les industries, les transferts de technologie sont des sujets de discussion qui vont de soi, la pédagogie n'est pas une question annexe. C'est une question légitime, toujours d'actualité et favorisée par de nombreux facteurs comme l'organisation même de la formation autour de groupes-classe, la pédagogie du projet, les projets de fin d'étude où les enseignants peuvent évaluer la formation délivrée par l'école à travers la capacité des étudiants à mener à terme un projet technique ou industriel...

16

En raison de cet intérêt porté aux questions de pédagogie, on ne s'étonnera pas que le colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur » qui a réuni à Louvain en 2007 (université catholique de Louvain) plus de 300 participants soit née de l'initiative d'une école d'ingénieurs en 2001 l'ENST (9) Bretagne. Enfin, dans la même veine, on notera que le colloque sur les TICE (10) est né, lui aussi, d'une initiative d'une école d'ingénieur, en l'occurrence l'INSA de Rouen en 1998. Le SEFI (11) se consacre, lui aussi, à ces questions et édite une revue internationale *EJEE (European Journal of Engineering Education)* dédiée aux recherches sur les formations d'ingénieurs. Il en est de même de l'IGIP (*Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogie*). Et nous pourrions continuer la liste.

9 - ENST: École nationale supérieure des télécommunications.

10 - TICE: Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

11 - SEFI: Société européenne pour la formation des ingénieurs.

Ces considérations nous conduisent à souligner le fait que les écoles constituent un lieu où les pratiques et dispositifs pédagogiques ainsi que les « curricula » sont des sujets de débat permanent. En d'autres termes, si l'on reconnaît à la formation des ingénieurs (dans les écoles ou les universités technologiques...) des qualités de formation professionnelle et professionnalisante, c'est d'abord le fruit de tout un environnement. Les écoles sont des entités bien définies, soucieuses de leur recrutement, de leur formation et des relations avec les entreprises, la Commission des Titres et la CEFI supervisent ces formations et conseillent.

UNE FORMATION À ORIENTATION PROFESSIONNELLE

À la différence des universités qui affichent en premier lieu la qualité de leur recherche, les écoles d'ingénieurs sont d'abord des écoles professionnelles. Il est vrai qu'aujourd'hui, à l'instar des universités, elles sont toutes soucieuses de développer la recherche fondamentale ou appliquée, le plus souvent en relation avec les organismes de la recherche comme le CNRS ou les universités. Mais cette position est relativement récente. Même si certaines écoles ont une longue tradition de recherche, comme l'École nationale supérieure de chimie de Paris (ENSCP), la plupart des Grandes Écoles ont longtemps été déconnectées à la fois du système des grades universitaires nationaux et de la nécessité de développer la recherche fondamentale. Ce n'est qu'en 1999, à l'occasion de la création du grade de master, que l'ensemble des titulaires d'un diplôme d'ingénieur se sont vus reconnaître le droit de recevoir un grade universitaire par l'État. Par ailleurs, l'engagement des écoles dans la recherche universitaire s'est accéléré avec le recrutement massif d'enseignants-chercheurs à la place d'enseignants d'autres cadres statutaires comme les enseignants ENSAM davantage centrés sur les transferts de technologie. Historiquement, transferts de technologie et formation professionnelle faisaient la force des écoles et déterminaient aussi bien les dispositifs de formation que les enseignements.

17

Ce contexte explique pourquoi bon nombre de sujets pour les projets de fin d'étude sont proposés par les entreprises. Ils correspondent à des problèmes techniques que l'entreprise confie à un élève-ingénieur de dernière année. Le projet de fin d'étude relève d'une véritable logique de transfert de technologie ou de résolution de problème technique ou industriel et non pas d'une logique de recherche à l'instar des mémoires des anciens DEA ou des actuels masters recherche. D'autres sujets émanent aujourd'hui des laboratoires de recherche des écoles. L'étude proposée par les industriels s'inscrit dans une logique de service. De ce fait, les projets de fin d'étude peuvent donner lieu à une convention passée entre l'école et l'entreprise et sont souvent payants pour les entreprises. L'entreprise achète un service en même temps

qu'elle contribue à la formation de l'étudiant. On peut dire que le projet de fin d'étude a pour objectif principal de faire passer les étudiants des études de cas et des simulations pédagogiques à la réalisation de projets techniques et industriels réels. Cette étude doit aussi faciliter l'entrée des étudiants dans le monde professionnel, car elle constitue une première expérience de travail d'ingénieur, le plus souvent notamment d'analyse de problème et de conception de solution.

Le projet de fin d'étude, sorte de mémoire professionnel, constitue un moment emblématique de la formation des ingénieurs. L'ensemble des enseignements y prépare.

Orientations générales

Mais en quoi consistent ces enseignements ? Selon la CTI, le diplôme d'ingénieur correspond à cinq années d'étude après le bac. Le cursus de formation doit comprendre :

- un enseignement approfondi en sciences de base ;
- un enseignement technologique suffisamment large dans les dominantes de la formation visée ;
- une formation aux méthodes de l'ingénieur incluant la gestion de projet, la maîtrise des systèmes complexes et l'informatique ;
- une approche concrète des technologies de l'information et de la communication ;
- une ouverture aux sciences économiques, sociales, humaines, juridiques, à la gestion de l'entreprise ainsi qu'à la réflexion éthique ;
- une formation aux savoir-faire comportementaux nécessaires à l'intégration dans un groupe (aptitudes à la communication, au travail en équipe, à la motivation et au leadership) ;
- une formation à tous les aspects internes ou externes de la vie en entreprise, nationale ou internationale et notamment aux relations humaines, aux réseaux, à l'environnement, à la qualité, l'hygiène, la sécurité, la propriété industrielle... ;
- une pratique des langues étrangères, y compris dans les enseignements scientifiques et techniques ou les stages. Le niveau doit notamment être évalué et attesté par un examen ou un test de langues reconnu.

Comment se traduisent concrètement ces recommandations ? À la fois par le nombre d'heures affectées aux divers enseignements et par des dispositifs pédagogiques et réglementaires particuliers. Ce sont les exigences de la CTI qui ont impulsé l'ouverture des formations d'ingénieurs aux sciences économiques, aux sciences de l'homme et de la société, au droit, à la gestion des entreprises ainsi qu'à la réflexion éthique. Ces mêmes exigences ont amené bon nombre d'écoles à lier l'obtention du diplôme avec un niveau de certification en langue ou à imposer à tous leurs étudiants

un séjour de 3 à 6 mois à l'étranger. En pratique, les écoles réservent en moyenne 20 à 25 % du temps d'enseignements à d'autres disciplines que les enseignements scientifiques fondamentaux et les enseignements technologiques, essentiellement aux langues, aux sciences humaines et sociales (Bardel-dononain, Chaix, 1998), à l'économie et à la gestion. Ces enseignements sont regroupés sous diverses appellations « langue et culture », « formation humaine et générale » « enseignement d'ouverture », « humanités », « SHS et gestion », « formation entrepreneuriale », « économie et société » « sociologie ». Ils peuvent parfois prendre une importance tout à fait significative. Ainsi, selon l'enquête (12) menée par Catherine Golliau, Sarah Piovezan et Stéphanie Larouer pour le magazine *Le Point*, en octobre 2006, les enseignements dits d'ouverture (qui ne relèvent pas des sciences technologiques ou des sciences fondamentales proprement dites, mais plutôt des sciences économiques, de gestion, des langues, des SHS, du management...) représentent à l'École polytechnique 50 % des enseignements, à l'École des mines de Paris 49 %, à l'École centrale de Paris 35 %, à Télécom Paris 33 %, à l'UTC (13) 33 % et aux Arts et Métiers 27 %... Cette importance ne doit cependant pas occulter le fait que ce sont bien les sciences fondamentales et technologiques qui sont au cœur de la formation des ingénieurs. Mais un étudiant issu des classes préparatoires MP (14) possède en principe une formation scientifique solide qui permet à certaines Grandes Écoles d'accorder une importance non négligeable à d'autres enseignements qui doivent concourir à former des ingénieurs capables de mener à bien des projets techniques et industriels complexes dans un contexte international.

L'architecture des enseignements

19

La consultation des programmes de formation que les écoles affichent sur leur site Internet montre une architecture relativement générale et stable allant progressivement des enseignements scientifiques fondamentaux aux enseignements plus professionnels qui visent des compétences de métier. L'enseignement des sciences fondamentales est d'abord assuré par les classes préparatoires (classiques ou intégrées). Ensuite, la formation peut se concentrer sur les domaines d'activités du métier d'ingénieur (généraliste ou spécialiste), en visant des objectifs professionnels de conception et de réalisation de produits ou de processus techniques. Parallèlement à ces enseignements scientifiques et techniques qui progressent vers un métier d'ingénieur généraliste ou de spécialité, les enseignements en gestion, langue et SHS

12 - Catherine Golliau, Sarah Piovezan et Stéphanie Larouer : « Palmarès 2005 des écoles d'ingénieurs », enquête réalisée par *Le Point*, 12 octobre 2006.

13 - UTC : Université technologique de Compiègne.

14 - MP : classe préparatoire à dominante mathématique et physique.

accompagnent la formation pour l'inscrire dans une logique industrielle et sociale, de travail collaboratif, de réflexion éthique et citoyenne et de développement personnel. Par exemple, le module d'enseignement sur le droit international de l'INSA de Toulouse se fixe comme objectif d'exposer « les notions d'ingérence, de développement durable et de mondialisation ainsi que le rôle d'organisations internationales comme l'OMC (15) et l'UE (16) ».

Ces enseignements d'ouverture (ou « autres enseignements ») et l'importance que les écoles leur accordent sont significatifs de la représentation que l'École se donne de la mission et de la responsabilité de l'ingénieur dans le cadre de l'orientation proposée par la CTI.

Cette vision (17) peut varier d'une école à une autre, même si le cours de la formation reste le même : former des ingénieurs « capables de mettre en œuvre les applications de la science et les technologies pour résoudre des problèmes techniques et industriels ». Ainsi, l'INSA de Lyon veut former en cinq ans des « ingénieurs pluricompétents, humanistes, innovants et dotés d'un esprit entrepreneurial ». L'École des mines de Nancy fait le pari de la « création d'un nouveau type d'ingénieur : technicien, manager, créateur et humaniste ». Devenir ingénieur Arts et Métiers, c'est se « former, non pas à UN métier d'ingénieur mais à DES métiers d'ingénieurs. C'est aussi permettre à chaque élève ingénieur, de devenir un ingénieur citoyen, de trouver sa vocation et de construire son projet professionnel, autour non seulement de savoirs, d'un savoir-faire mais aussi d'un savoir-être ». Enfin, être Centralien, « c'est être un professionnel doué d'une large culture, un entrepreneur créatif conscient de ses responsabilités, un communicant et un pédagogue, ouvert aux réalités internationales et multiculturelles et porteur d'une éthique partagée ».

20

En somme, les écoles déclinent les enseignements selon une architecture générale et commune que l'on peut schématiser de la façon suivante :

15 - OMC : Organisation mondiale du commerce.

16 - UE : Union européenne.

17 - Vision exprimée dans les plaquettes de présentation des écoles.

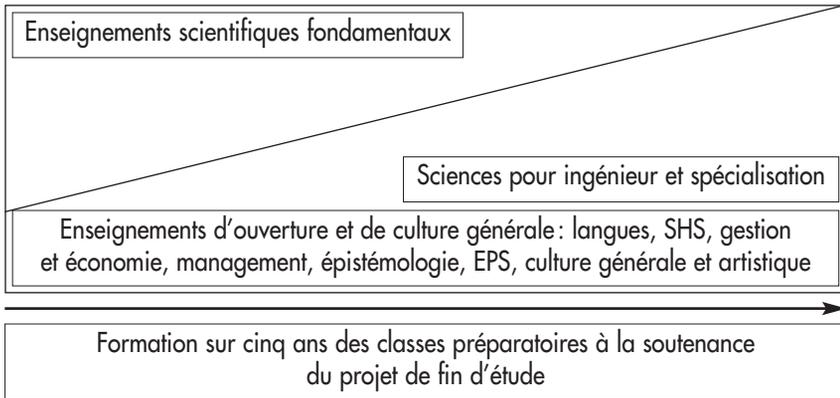


Fig. 1 – Architecture générale des formations d'ingénieurs

Les enseignements scientifiques fondamentaux occupent une place privilégiée lors des premières années. Progressivement les enseignements propres aux sciences pour ingénieurs et aux spécialisations professionnelles deviennent dominantes. Les enseignements de culture générale et d'ouverture accompagnent toutes les formations d'ingénieurs avec une importance relative en fonction des profils d'ingénieurs (un ingénieur chimiste qui s'oriente vers la recherche et développement n'a pas besoin de la même formation en gestion industrielle, SHS et économie que l'ingénieur en génie industriel qui s'oriente vers la gestion de production) et de la vision de l'ingénieur portée par l'école. Ces formations sont parfois plus denses en fin de cycle de formation.

21

Si cette architecture générale des enseignements est assez commune aux diverses écoles, celles-ci se différencient sur un même champ professionnel par le niveau théorique des contenus d'enseignements, les modules de formation mis en œuvre, l'importance relative accordée aux enseignements autres que les sciences fondamentales et technologiques. Et le poids des réseaux d'anciens, les relations internationales, le soutien des industriels, le dynamisme de la vie associative au sein des écoles... introduisent, eux aussi, des différences notables entre les écoles.

LA DYNAMIQUE DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION D'INGÉNIEURS

On ne peut comprendre la formation d'ingénieurs en France, sans évoquer d'une façon ou d'une autre la relation que les établissements (écoles, universités technologiques, institut...) ont su créer avec le monde industriel et la vie associative au sein

des établissements. Nous explorerons succinctement deux aspects : les relations avec les industriels et les professionnels et la vie associative. Les premières soutiennent le sens professionnel de la formation. La vie associative soutient l'intégration dans l'École, mais peut aussi contribuer à légitimer l'investissement intellectuel dans les études scientifiques et techniques, comme nous le verrons.

Relation avec les industriels et les anciens

Les relations avec la profession et les industriels interviennent à divers niveaux et à divers titres. Les représentants des professions et les industriels font partie des divers conseils des établissements et des commissions comme la CTI. Cette dernière souhaite qu'environ 20 % des enseignements puissent être assurés par des professionnels venant de l'industrie. Nous avons aussi vu que les sujets des projets de fin d'étude sont souvent proposés par des industriels. De plus, ces derniers confient parfois aux laboratoires des écoles des études techniques et des expertises. Ils accueillent les stagiaires, les apprentis des formations en alternance, les doctorants des thèses Cifres... Les interactions sont multiples et le plus souvent très soutenues.

Les associations d'anciens élèves tiennent une place particulière dans ce tissu de relations avec les professionnels. C'est un fait connu. Sans rentrer dans les détails et les débats sur leur place et leur fonction, soulignons leur contribution à la professionnalisation des formations d'ingénieurs. Par leur présence, les élèves sont en relation permanente avec des ingénieurs. Elles contribuent au rayonnement des écoles, maintiennent des liens entre les anciens élèves et leur établissement de formation, soutiennent les placements des jeunes ingénieurs. Et les moyens financiers de certaines associations leur permettent non seulement de soutenir des élèves en difficulté, mais aussi de contribuer au financement d'aménagement de locaux et de moyens pédagogiques. Pour la question qui nous intéresse, l'association des anciens élèves contribue à la construction identitaire des étudiants parce qu'elle représente la présence vivante au sein des écoles du professionnel que l'étudiant cherche à devenir.

22

Par exemple, l'association des anciens élèves de l'École centrale de Paris a été créée en 1862, et a été reconnue d'utilité publique par décret en 1867. Ses activités sont multiples : la revue *Centraliens* diffuse des articles et dossiers techniques d'actualité, les groupements professionnels organisent régulièrement des rencontres avec des personnalités du monde industriel et économique, etc. La maison de l'association se trouve d'ailleurs sur le campus même de l'École. De même, l'association des anciens élèves des mines de Nancy se donne pour but (18) « de développer la solidarité

18 - Site de l'association : <http://www.mines.inpl-nancy.fr/parteneriat/assocanciens.htm>

entre ingénieurs civils des mines, de renforcer les liens avec l'École des mines de Nancy, de favoriser les contacts professionnels et personnels entre ses membres ».

Le nombre d'ingénieurs qui adhèrent à leur association des anciens élèves peut être considérable et laisse deviner l'impact que ces associations peuvent avoir sur les étudiants et leur école. La société des ingénieurs Arts et Métiers affiche le regroupement de 28 000 anciens élèves, l'AX (société amicale des anciens élèves de l'École polytechnique) fondée en 1865 et reconnue d'utilité publique par décret du 22 septembre 1867, regroupe 13 400 adhérents. Et l'association des anciens élèves de l'INSA de Lyon affiche plus de 6 000 adhérents.

Fonction pédagogique des activités associatives

Si les relations avec les professionnels et les industriels contribuent au sein des écoles à favoriser la dimension professionnelle et professionnalisante des formations, la vie associative des étudiants contribue elle aussi, à un double titre, à la dynamique des écoles. Elles favorisent l'intégration des étudiants, l'École devient leur École. Ces associations sont évidemment nombreuses et variées allant des clubs de loisir à des clubs à visée humanitaire et à des groupes d'étude sur la physique quantique. Les écoles, dans leur présentation, soulignent souvent la diversité et le dynamisme de ces associations et de ces clubs. En fait, à travers les multiples activités que proposent les « bureaux des étudiants ou élèves » se construisent d'abord des liens et des collaborations entre les étudiants. Quelques exemples permettent d'illustrer cette situation. Le « bureau des élèves » de l'École centrale de Nantes fédère et coordonne 35 clubs ; celui de l'ENSIETA (19), 6 clubs ; celui de l'INSA de Strasbourg, 19 ; celui de l'ENIM (20), 10 ; celui de l'École des mines d'Albi, 14 ; celui de l'ENSI (21), Caen, 44... Quel est le rapport entre ces associations et clubs et les enseignements ? Elles peuvent en être des prolongements et des sources de motivation. De nombreuses associations ont des visées sportives ou plus généralement de loisir, certaines sont à but humanitaire, d'autres sont des clubs scientifiques ou techniques. Si toutes contribuent à la formation des étudiants d'une façon ou d'une autre soulignons le rôle des clubs scientifiques dans leur soutien aux enseignements. Ainsi, le club « Robot » de l'École centrale de Nantes « permet de mettre en application l'enseignement reçu au sein de l'École centrale de Nantes et de confronter la théorie à la pratique » (22). Le club

19 - ENSIETA : École nationale supérieure des ingénieurs des études et techniques d'armement.

20 - ENIM : École nationale d'ingénieurs de Metz.

21 - ENSI : École nationale supérieure d'ingénieurs.

22 - Site du BDE de l'École centrale de Nantes : <http://www.ec-nantes.fr/>

« Isac » de l'INSA de Strasbourg (23) construit des prototypes de véhicules de compétition (Barzug, Quantum, Epsilon et Alizé) pour participer au concours Eco-Marathon SHELL: parcourir le maximum de kilomètres avec le minimum de carburant. Le club « Fusée » de l'École centrale de Lyon (24) s'inscrit dans une même application ludique des connaissances scientifiques et techniques. L'association ACTIS des élèves ingénieurs de l'IFMA (25) de Clermont-Ferrand a pour objectif d'initier les jeunes du primaire aux sciences de l'ingénieur. Toutes ses associations et tous ces clubs peuvent contribuer à développer au sein des écoles un sentiment d'appartenance et valoriser l'intérêt pour les sciences et les techniques et la conception.

Un tel environnement favorise le sentiment d'appartenance à un groupe et contribue à la formation de professionnels capables de s'engager dans l'action. En tous les cas, les jeunes ingénieurs se réfèrent souvent à leur école dans les prises de décision en situation professionnelle. C'est l'une des idées qui s'est dégagée de la thèse de N. Mohib soutenue en décembre 2005 sur la question: « L'agir professionnel ». Qu'est-ce qui soutient la capacité à oser prendre des décisions, donc des risques et à oser s'engager dans « l'action » non routinière? Le sentiment de posséder les bonnes connaissances? Un trait de personnalité? L'expérience? Les encouragements des formateurs? Divers entretiens ont été menés auprès de « jeunes professionnels »: des ingénieurs, des compagnons du devoir et des enseignants. Des entretiens se dégagent l'idée que l'individu s'engage d'autant plus facilement dans l'action, qu'il se sent légitimé dans son engagement. En somme, « j'ose m'engager parce que je pense que mon action est légitime aux yeux de ce qui fait référence pour moi un groupe, une autorité ». Si la compétence est le résultat d'un savoir et d'un vouloir agir, elle trouve sa source dans le sentiment que l'action est légitime aux yeux du groupe de référence. Les jeunes ingénieurs insistent sur le groupe de pairs et soulignent l'importance de leur école d'appartenance qui constitue une référence qui oriente la décision et le comportement. Un ingénieur « INSA » ou un « Centralien » ou un « Gadzar » ne se comporte pas n'importe comment. Il fait partie d'une communauté dont il pense plus ou moins explicitement qu'elle souhaite qu'il tienne « le rang ».

En somme, on retrouve sous cette affirmation l'idée que la formation professionnelle ne se limite pas à l'assimilation du savoir-faire du métier, mais aussi d'une construction identitaire que les dispositifs de formation peuvent favoriser. À travers la décision et l'engagement dans « l'agir », le jeune ingénieur signe son appartenance à un groupe, celui des ingénieurs de son École. De ce fait, le temps de formation n'est

23 - <http://www.insa-strasbourg.fr/associations/isac.php>

24 - <http://assoce.ec-lyon.fr>

25 - IFMA: Institut français de mécanique avancée.

pas seulement marqué par des examens et des contrôles de connaissances, mais aussi par toutes les activités de la vie étudiante qui lient les étudiants entre eux. Une école est un lieu d'une intense activité associative où se forge le sentiment d'appartenir à un groupe, où se construisent des orientations et des conceptions de vie qui procurent souvent une réelle confiance en soi.

Si les jeunes ingénieurs devant les situations en constante évolution se réfèrent à leurs compagnons d'étude, à leurs pairs, à l'image intériorisée de leur école, nous ne pouvons que souligner la fonction formatrice des associations des élèves et des réseaux des anciens. En somme, le jeune ingénieur doit développer sa « sécurité intérieure » pour être capable de vivre les situations d'incertitude et prendre des décisions. Dans ces situations, la référence aux pairs, aux « autres membres » de la communauté devient importante. Et cette communauté se construit à travers des réseaux et des activités partagées durant le temps de formation.

Conclusion

À première vue la formation des ingénieurs fait penser aux Grandes Écoles et à un moule de formation standardisé : classes préparatoires et formation de haut niveau dans les disciplines scientifiques et techniques. En réalité, les établissements de formation d'ingénieurs sont multiples : statut, mode de recrutement, types de formation peuvent varier. L'unité de la formation des ingénieurs en France est garantie par la CTI. À partir des principes et des orientations définis par la CTI, chaque école se construit son identité à travers son histoire, ses enseignements, ses pratiques pédagogiques, la richesse de ses relations avec le monde industriel, l'association des anciens, sa vision du rôle de l'ingénieur dans la société, la richesse des activités des associations d'étudiants. Tous ces éléments concourent à faire des écoles un lieu de formation supérieur particulièrement privilégié.

25

Les écoles cherchent à former des ingénieurs non seulement instruits mais aussi dynamiques, concepteurs et entrepreneuriaux. Cet objectif que chaque école souhaiterait pouvoir garantir explique sans doute les encouragements souvent soutenus aux activités des associations et aux clubs d'étudiants. Ces derniers peuvent soutenir les enseignements et favoriser le développement personnel des étudiants, car il ne suffit pas de savoir comment entreprendre pour oser entreprendre et s'engager dans l'action.

BIBLIOGRAPHIE

BARDEL-DENONAIN O., CHAIX M.-L. (1998). « Les Sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs », *Recherche et Formation*, n° 29.

BOUFFARTIGUE P. (1994). « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle », *Revue française de sociologie*, 35, 1, p. 69-100.

BOUFFARTIGUE P., GADEA C. (1996). « Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation et l'emploi des ingénieurs en France », *Formation Emploi*, n° 53, p. 5-15.

BOUFFARTIGUE P., GADEA C. (1997): « Les ingénieurs français. Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel », *Revue française de sociologie*, vol. 37, p. 301-326.

BOURDIEU P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris : Éditions de Minuit.

BOUVIER Y. (2002). « L'ingénieur, moteur de l'innovation. Un siècle de formation d'ingénieurs à Grenoble », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, n° 6.

CIER B. (2004). *Les écoles d'ingénieurs*, Éditeur : Hobsons France (Collection Le Guide Réussir).

FRAYSSE B. (dir.) (2006). *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, Paris : L'Harmattan (Collection Dynamique d'entreprises).

GRELON A., GOUZEVITCH I., KARVAR A. (2004). *La formation des ingénieurs en perspective : modèles de référence et réseaux de médiation XVIII^e-XX^e siècle*, Rennes : PUR.

LAZUECH G. (1999). *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : PUR.

26

LEMAITRE D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*, Paris : PUF.

MOHIB N. (2005). *Dispositifs de formation et développement des compétences professionnelles. La question de l'engagement dans l'agir professionnel*, thèse soutenue à l'université Louis Pasteur (Strasbourg).

SIMON H. (1974). *La science des systèmes*, Paris : Épi éditeurs.

SONNTAG M., MOHIB N. (2007). *Préparer les étudiants à une profession évolutive*, 4^e colloque international sur les questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, ULC, Belgique 24-26 janvier 2007.

SONNTAG M. (2006). « Reflexive pedagogy in the apprenticeship in design », in *European Journal of Engineering Education*, vol. 31, n° 1, p. 1-9.

SAVOIR MATHÉMATIQUE ET ENSEIGNEMENT DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DANS LES FORMATIONS INITIALES DU PREMIER ET DU SECOND DEGRÉS

ALAIN KUZNIAK*

Résumé *Dans cet article, la question des savoirs enseignés est envisagée à la fois pour la formation des enseignants en mathématiques dans le premier et le second degrés de l'enseignement général. Dans chaque cas, des exemples de situations de formation sont donnés pour illustrer le rôle essentiel que joue le savoir mathématique dans la conception de la formation initiale des enseignants. Cette dernière tente de s'adapter de manière différente à deux types de public: des professeurs d'écoles, initialement assez rétifs aux mathématiques, et des professeurs de lycée et collège, plutôt réfractaires a priori à toute réflexion didactique.*

27

Quels sont les savoirs mis en jeu dans la formation en mathématiques des enseignants ? Dans la présentation retenue pour cet article, j'ai pris le parti d'envisager cette question en décrivant en parallèle la formation des professeurs d'écoles (PE) et celle des professeurs de lycée et collège (PLC) (1). Par ce choix comparatif, je voudrais éclairer plus particulièrement certains points de tension dans la formation en mathématiques, tout en mesurant le risque d'une caractérisation trop rapide de chaque formation. En effet, les formateurs rencontrent d'un côté, pour l'école élémentaire, des étudiants généralement peu compétents en mathématiques et, pour le secondaire, des étudiants qui le sont « nécessairement ». Pour les premiers, les mathématiques sont une matière imposée et pour les seconds une matière choisie, mais qui doit être enseignée dans un milieu perçu comme hostile. Leur appréhension

* - Alain Kuzniak, IUFM d'Orléans-Tours.

1 - Je n'aborde pas, pour des raisons de place, la formation spécifique des professeurs bivalents des lycées techniques et professionnels.

est renforcée par les manchettes des journaux sur la « dictature des mathématiques » ou le titre peu enviable de la matière la moins aimée des élèves de lycée d'après l'étude menée par Establet (2005, p. 65).

Le fait d'observer la formation donnée aux professeurs de l'enseignement primaire et secondaire français permet aussi de voir que cette séparation institutionnelle ne recouvre en mathématiques aucune nécessité notionnelle. La séparation qui existe dans de nombreux pays à la fin des huit premières années de l'enseignement obligatoire apparaît, par exemple, plus fondée pour distinguer les approches expérimentales et théoriques des mathématiques.

TROIS DÉTERMINANTS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATHÉMATIQUES

Pour avancer dans la définition des contenus des savoirs enseignés dans les instituts de formation, je commencerai par donner quelques éléments spécifiant la discipline, qui participent chacun à leur manière de la définition des savoirs de la profession. Par commodité, je les ai organisés autour de trois pôles, mathématique, didactique et pédagogique.

Mathématiques, discipline universelle forte et fière de son savoir

Le mot « mathématique » signifie dès son origine (*mathesis* = science) l'entrée dans le processus d'une première organisation scientifique. La noblesse et la particularité des mathématiques dans le champ des connaissances humaines sont souvent mises en avant dans l'enseignement universitaire de cette discipline, par essence élitiste. Constamment confrontés à la demande de ceux qui l'attendent comme « discipline de service », les mathématiciens rappellent la fière affirmation d'une science « pour l'honneur de l'esprit humain » faite par Jacobi en 1830. Comme le notait André Weil (2), « la mathématique possède cette particularité de n'être pas comprise par les non-mathématiciens ». Certains mathématiciens sont sensibles à ce problème de coupure avec cette majorité de la population qui ne fait pas de mathématiques. À côté de ceux qui restent persuadés que cette matière est celle qui peut apporter le plus de joies et de connaissances, il y a tous ceux qui notent que la plupart des non-mathématiciens trouvent que les mathématiques du collège et du lycée sont trop difficiles ou jouent un rôle trop important dans la sélection des élèves (3).

2 - Cité par Dieudonné (1987, p. 15).

3 - Voir l'intéressant débat organisé par la Société mathématique de France (cf. *Gazette des mathématiciens*, 2006, n° 110).

D'autre part, le prestige actuel de l'école mathématique française vient également s'immiscer dans le débat sur les savoirs à enseigner. Ce domaine est sans doute un des derniers où s'affirme encore une très forte qualité des chercheurs français (neuf médailles Fields sur les quarante-huit attribuées). Alors que les évaluations de PISA (2003) définissent la compétence mathématique à partir de la capacité à résoudre des « problèmes de la vie quotidienne » et montrent l'excellence du système finnois eu égard à ce critère, des mathématiciens ont souligné que le système scolaire finnois n'a pas produit grand nombre de mathématiciens de haut niveau. Ainsi, la définition même du savoir à enseigner est en crise et ne suscite pas l'adhésion résolue de tout le corps enseignant. Certains regardent avec nostalgie le temps où il y avait encore une « vraie » spécialité mathématique au lycée avec neuf heures d'enseignement hebdomadaire en classe terminale. Comme le note avec inquiétude Pombourq (2006, p. 755), présidente de l'APMEP (4) à l'occasion de la remise de cette médaille à W. Werner : « Aurons-nous encore des médailles Fields ? »

La didactique des mathématiques

La même attention sourcilieuse à la fondation des savoirs et à la relation de l'enseignement avec la nature spécifique des mathématiques se retrouve dans ce qui, dans la communauté francophone, est appelé didactique des mathématiques. Les Anglo-saxons préfèrent, et il s'agit bien plus que d'une différence de terminologie, parler de recherches sur l'enseignement des mathématiques. Là encore la place de la France est reconnue internationalement, comme en témoigne le choix du didacticien bordelais Guy Brousseau comme premier récipiendaire en 2004 du prix Klein et l'élection comme présidente de la CIEM (Commission internationale sur l'enseignement des mathématiques) de Michèle Artigue, professeur à Paris VII. Pourtant, les cadres que la recherche française privilégie se sont développés en dehors des courants internationaux dominants qui portent plutôt sur les affects ou les méthodes d'enseignement.

Brousseau, qui, avant de faire des études de mathématiques, a été un instituteur partisan des méthodes actives, a défini la didactique des mathématiques en réaction aux approches jugées trop globalisantes de la pédagogie générale. Pour lui, la conception ou l'étude d'un projet d'enseignement ne peuvent être forgées sans prendre en compte les contenus de savoir spécifiques qui sont l'objet de l'enseignement, et donc de la discipline. Ceci oblige à une étude attentive des enjeux épistémologiques liés à l'enseignement des mathématiques. La notoriété de Brousseau et des recherches qu'il a inspirées ne signifie pas pour autant que la formation donnée en IUFM ait été profondément influencée par la recherche en didactique, comme nous le verrons.

4 - Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public.

Un réseau de formateurs relativement organisés mais très divers

À la fin des années 1960, les réformes de l'enseignement des mathématiques pour le secondaire et le primaire ont conduit le Ministère à fonder les IREM (Instituts de recherche pour l'enseignement des mathématiques), impliquant des universitaires (mathématiciens mais aussi psychologues), des inspecteurs et des enseignants du premier et second degrés. Les enseignants de cette discipline bénéficient encore de la richesse des réseaux créés autour des IREM. Une commission (COPIRELEM) s'occupe de la formation en mathématiques des enseignants du premier degré. Elle organise chaque année, depuis trente-quatre ans, un colloque qui réunit les formateurs d'enseignants (environ 150 participants chaque année). En plus des actes des colloques, elle édite aussi des publications qui présentent et analysent des situations de formation ou d'enseignement. Depuis peu existe également une commission identique pour le second degré, la CORFEM, qui essaye de fédérer et d'harmoniser les pratiques de formation des professeurs de lycée et collège lors de leur année de stage professionnel (PLC2). Elle a pris le relais des rencontres restreintes (moins de cinquante personnes) mises en place à partir de 1994 à la suite de la création des IUFM. La préparation aux concours de recrutement (CAPES ou agrégation de mathématiques) s'effectue au sein de l'université si bien que la formation des PLC1 reste assez spécifique et dégagee pour le moment de toute dimension professionnelle.

30

Il faut notamment insister sur l'importance de la COPIRELEM, qui est à la fois une force de proposition pour élaborer des scénarios de formation et une instance d'harmonisation dans les formulations des sujets de concours, notamment en ce qui concerne la partie dite didactique du concours des PE.

Cette organisation de la communauté des formateurs ne doit cependant pas masquer la grande diversité des formateurs enseignant dans les IUFM. Marchive (2006) a pu vérifier la diversité de leurs « cultures professionnelles » initiales dans une suite d'entretiens avec les professeurs chargés de la formation des enseignants dans un IUFM. Certains professeurs sont des chercheurs en mathématiques, d'autres en didactique ou en histoires des mathématiques. Certains ont une longue expérience de la formation et de l'innovation pédagogique, d'autres ignorent quasiment le monde du primaire et du secondaire. Il apparaît que l'éventail de l'investissement dans la formation est vaste entre ceux qui passent une partie de leur temps dans les classes et d'autres qui restent dans leur équipe de recherche.

Cette diversité pèse sur le choix des savoirs enseignés en formation. Dans le cadre de cet article nous essayerons de rendre compte des pratiques qui s'expriment à

l'intérieur des colloques et séminaires, sans préjuger des enseignements des collègues qui, pour des raisons diverses, n'y participent pas. Ces propositions publiques, publiées, même si elles ne sont pas nécessairement représentatives des pratiques effectives de tous, sont significatives d'orientations qui marquent l'ensemble de la profession, pour les raisons énoncées plus haut.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Gérer un savoir mathématique déficient

Depuis la création d'une formation professionnelle post-bac à l'enseignement au début des années soixante-dix, les formateurs (5) ne cessent de se plaindre du niveau des professeurs d'école, plus faible que le niveau escompté par les textes (niveau « fin de classe de 3^e »). Comment ajuster la formation au niveau réel des stagiaires ? Comment accroître ce niveau tout en donnant des éléments de pédagogie et de didactique ? Pour les formateurs d'enseignants, il importe également de changer la perception négative des mathématiques et de leur enseignement chez des étudiants. Très peu ont fait des mathématiques après le baccalauréat et beaucoup restent marqués par un sentiment d'échec dans cette discipline. Cette question est rendue encore plus problématique par le fait que les programmes de l'enseignement primaire insistent sur le « processus de mathématisation » des notions qui devraient se dégager progressivement de la gangue du réel, grâce à la résolution de problèmes. Il s'agit là d'un objectif intéressant mais extrêmement ambitieux. Pour espérer l'atteindre, l'enseignant devrait avoir compris intellectuellement et, d'une certaine façon, expérimenté empiriquement ce processus de mathématisation, ce qui suppose une parfaite maîtrise des notions enseignées. L'hydre de l'insuffisance mathématique voit ainsi renaître sans cesse son infernale tête.

Pour tenter de résoudre ce problème, les formateurs d'enseignants du premier degré ont développé ce que j'ai appelé les stratégies d'homologie (Kuzniak, 1994) qui ont longtemps fonctionné comme une forme assez stable de la formation. Elles apparaissent désormais plutôt dans des situations dites d'homologie où, sur un temps court, le formateur tente d'apporter simultanément aux étudiants des compléments mathématiques et didactiques. Pour cela, il met en scène une situation d'enseignement des mathématiques, par exemple, sur la division, qu'il développe d'une manière conforme à sa conception de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Les stagiaires sont mis dans une situation de résolution de problèmes

5 - Notamment à l'occasion des colloques de formateurs.

qui défait leurs automatismes du calcul et leur permet de percevoir les opérations en jeu dans la division. Il compte ainsi qu'une fois devenus professeurs d'école, les stagiaires utiliseront certaines de ces situations en les adaptant au niveau de leurs élèves ou verront l'intérêt de tels détours s'ils sont proposés par les manuels. De nombreux exemples de ce type de situations sont analysés dans l'ouvrage *Concertum* édité par la COPIRELEM (2003). J'avais qualifié ces stratégies d'homologie d'*arte povera* dans la mesure où elles s'accommaient de faibles ressources, tant mathématique que didactique, pour en tirer le maximum.

La prééminence du concours

Le contexte de formation actuel est caractérisé par la forte influence du concours à la fin de la première année et par un déséquilibre entre le temps accordé aux mathématiques en première année et en seconde année. Paradoxalement, compte tenu de son importance pour l'admissibilité, les étudiants ont plus d'heures de mathématiques l'année de la préparation du concours (souvent près de 90 heures) que la seconde (plus proche de 40 heures). Cette première année permet aux formateurs de travailler la relation entre mathématique et didactique d'une manière qu'ils jugent plus satisfaisante qu'en deuxième année. Il faut cependant noter que la majorité des étudiants n'atteignent pas cette deuxième année, et qu'une forte minorité des stagiaires reçus au concours n'a pas été formée en IUFM la première année, mais a passé le concours en candidat libre (avec parfois une inscription à des cours par correspondance au CNED).

32

L'épreuve du concours comporte maintenant deux facettes. L'une purement mathématique, demande la résolution d'exercices s'appuyant plus ou moins sur les programmes de l'école élémentaire (ce qui ne veut pas dire qu'il s'agit de problèmes de l'école élémentaire), la seconde propose des « questions didactiques » sur des exercices avec éventuellement l'appui de productions d'élèves. Il s'agit d'une forme faible de didactique, très proche de l'usage commun du terme. L'effort des formateurs qui préparent à cette partie de l'épreuve du concours est d'en faire un premier outil de la professionnalisation. Ils redoutent en revanche le placage de généralités ou de lieux communs pédagogiques qui ne prennent pas en compte la spécificité des contenus. Cependant, leur effort pour éloigner leurs stagiaires des propos convenus doit être fait avec retenue en évitant tout langage trop technique. En effet, l'épreuve de mathématique du concours est corrigée par des enseignants dont certains sont sans compétence particulière ni en mathématiques ni en didactique. Merveilleux système

qui, pour éviter de voir les carences de ses enseignants en mathématiques, les fait évaluer par des gens eux-mêmes incompetents en ce domaine (6).

Une situation de formation sur la modélisation

Pour entrer plus précisément dans les savoirs mis en avant dans la formation, je vais décrire plus en détail une situation, *les poignées de main*, présentée lors d'un atelier de travail sur la formation proposé par M. Jaffrot et C. Taveau (2006).

Le savoir mis en jeu n'est ici pas nécessairement un savoir à reproduire dans les classes, puisque la situation traite un thème aussi difficile que celui de la modélisation à partir de la résolution de problèmes. Il s'agit plutôt d'une action didactique tournée vers le concours.

Le professeur annonce qu'il va poser une question mathématique, qu'il y aura d'abord un moment de travail individuel, puis par groupes, avec une production d'affiches qui seront observées et questionnées.

Pendant la phase individuelle, d'une durée de 5 à 10 minutes, chacun cherche :

- combien de poignées de main ont été échangées dans le groupe (une moitié de classe) ;
- combien pour la salle entière (une variante intéressante consiste à envisager le double de personnes) ;
- combien si tous les PE1 de l'établissement avaient été concernés ;
- et peut-on aussi le savoir quel que soit le nombre de personnes dans le groupe ?

L'activité se poursuit ensuite par groupes de quatre pendant au moins 30 minutes. Dans cette phase, il y a notamment :

- des échanges, une confrontation, et éventuellement la poursuite de la recherche ;
- la réalisation d'une affiche sur la ou les façons de résoudre le problème par le groupe, cette affiche devant permettre aux lecteurs de comprendre comment le groupe a trouvé.

Puis vient le temps de l'affichage simultané de toutes les affiches avec du *lèche-affiches* où chacun peut se lever et lire les affiches pour préparer d'éventuelles questions et demandes d'explicitations. Chaque groupe peut également présenter sa production

Enfin, arrive un temps de discussion entre les étudiants avec des questions éventuelles, la liste des différentes procédures, les accords, les désaccords. La validation est gérée par les professeurs d'école eux-mêmes. Le professeur ne valide rien à ce moment-là. Il laisse débattre, il organise la classe en favorisant les explications des réponses et des formules trouvées et aussi la lisibilité par « n'importe qui » de ces réponses.

La séance se conclut par la validation par le professeur et par l'apport d'éventuels compléments mathématiques. Dans ce cas, le savoir institutionnalisé par le professeur porte sur la formule qui permet de résoudre cette classe de problèmes de dénombrement.

6 - Voir le récent rapport de l'inspection générale sur l'enseignement des mathématiques au Cycle 3 (2006) qui note courageusement également la faible formation didactique et mathématique des inspecteurs.

Pour la première séance d'accueil d'un nouveau groupe en PE1, le professeur invite les étudiants, séparés en deux groupes qui ne se connaissent pas encore, à se serrer la main et à lui serrer la main, puis il leur donne une consigne formulée en plusieurs temps, et qui porte sur le dénombrement des poignées de main.

La gestion de la classe suivie par le professeur épouse une série d'étapes qui peuvent être analysées grâce à la théorie des situations didactiques de Brousseau, avec des phases d'action, de formulation et ensuite de validation. Le formateur propose aussi des modalités de gestion de la classe (travail de groupes, affichage, synthèse) qu'il pourra ensuite utiliser dans son cours. D'autre part, dans ce problème les étudiants créent des représentations très variées de la situation comme des graphes, des tableaux cartésiens, des dessins ou des formules algébriques. Il y a plusieurs façons de modéliser le problème et de le résoudre : ce point est également un des axes de la formation qui tente de rompre avec l'idée que seule une solution formelle (et unique) peut convenir pour résoudre un problème.

Lors de l'atelier, les professeurs d'IUFM ont été invités à critiquer cette séance et à expliciter ce qu'ils pourraient en faire eux-mêmes en formation. Ils indiquent plusieurs voies possibles qui institutionnalisent différents savoirs qui me paraissent bien rendre compte des contenus enseignés en IUFM au moins lors de la première année.

Les premiers contenus enseignés portent sur les mathématiques du concours. Il s'agit d'approfondir des connaissances mathématiques relativement élémentaires en résolvant différents problèmes, avec si possible des méthodes différentes.

Un second type de contenus renvoie à la mathématique enseignée à l'école, avec notamment la place accordée à la résolution des problèmes dans l'enseignement actuel. Ces contenus sont présentés ici « en bousculant les représentations des étudiants sur l'enseignement des maths ».

Il y a aussi des savoirs en relation avec une didactique des mathématiques, utilisée parcimonieusement, en privilégiant certains concepts ou notions : contrat didactique, analyse *a priori*, variables didactiques.

Enfin, grâce à la technique d'homologie, des éléments d'information peuvent être apportés sur la gestion de la classe : mise en œuvre de la situation, gestion avec des affiches, synthèse de la séance.

Évidemment, cette seule situation ne permet pas de travailler tous ces savoirs, mais d'autres types de situations permettront petit à petit d'entrer dans un processus qui lie mathématique et enseignement dans la perspective souhaitée par le formateur. Dans quelle mesure ce type de formation est-il répandu ? Il est difficile de répondre à la question qui fait l'objet de recherches en cours. Ce qui est sûr c'est qu'il est

plutôt le fait de formateurs experts que des nouveaux formateurs à qui cette conception de la formation est présentée lors des séminaires organisés par la COPIRELEM à leur intention.

Sur le temps court de la seconde année (7) les professeurs mettent davantage l'accent sur l'analyse de situations et sur la mise en place de progressions. Le système fonctionne de plus en plus sur l'illusion de la maîtrise du savoir nécessaire à la mise en place effective de projets. Parfois, mais heureusement pas toujours, cela donne naissance à des jeux de langages (Doyen, 2006) où le savoir mathématique paraît bien évanescant, l'enjeu étant plutôt de s'accorder sur un vocabulaire commun.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ

Plus encore que dans le premier degré, l'hétérogénéité des approches est de mise dans la formation des professeurs de lycée. Nous répétons donc nos mises en garde sur le degré de généralité de notre propos. Le rôle de la jeune CORFEM dans la coordination des pratiques des professeurs les plus impliqués dans la réflexion sur leur métier de formateur est bien plus réduit que celui de la déjà très ancienne COPIRELEM pour le premier degré.

Un difficile changement de posture entre la première et la seconde années de formation

Dans la formation des PLC, la rupture entre l'avant et l'après concours est encore plus marquée que dans le premier degré. Les enseignements ne sont notamment pas assurés dans les mêmes institutions. En première année, le futur professeur suit les cours donnés à l'université et il y poursuit son parcours d'étudiant. Une fois reçu au concours, le professeur stagiaire découvre son métier et son rôle d'enseignant dans un établissement secondaire en même temps qu'il assiste aux cours donnés à l'IUFM. La première année, tout orientée vers la réussite au concours, ne fait qu'effleurer les aspects non mathématiques. Sur les quatre épreuves du CAPES, seule la deuxième épreuve orale fait découvrir quelques éléments du futur monde de l'enseignant : le candidat doit résoudre et aussi choisir des exercices pour le lycée et même pour le collège. Le jury peut lui poser des questions d'ordre pédagogiques. Pour préparer cette épreuve, le candidat est conduit à lire les programmes de l'enseignement secondaire et à examiner les manuels, principaux supports des exercices donnés à

7 - La durée de cette formation oscille entre quarante et soixante heures.

cette épreuve. Bien que très réduite, cette première expérience de la réalité du métier aide à entrer dans une posture d'enseignant, comme le montrent les différences de comportement entre stagiaires certifiés et agrégés. Ces derniers, qui n'ont pas à subir une telle épreuve, restent plus proches encore de leur habitus d'étudiant.

La non-envie d'un savoir didactique

La question de la maîtrise du savoir mathématique en jeu, si manifeste dans l'enseignement primaire, pourrait sembler *a priori* réglée, puisqu'il n'est plus question de remettre en cause le niveau en mathématiques des étudiants ayant choisi d'étudier cette discipline pour laquelle ils avaient souvent un goût prononcé. Cependant, la nature du savoir enseigné est ici questionnée par le processus de transposition scolaire même : la mathématique du collège et du lycée n'est pas la mathématique du supérieur ou du chercheur. Elle concerne des objets et des notions qui ne sont plus traités à l'université, comme la géométrie des configurations, ou qui appartiennent à des champs autres que les mathématiques, comme la statistique. Ce point peut expliquer qu'un enseignement de complément est parfois donné sur certains points mathématiques.

Un autre point spécifique de la formation des PLC (8) est la forte prégnance sur la formation de la gestion quotidienne de la classe. De manière assez naturelle, les étudiants recherchent, ou plutôt, demandent des solutions immédiates aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Dans certains cas, cela les conduit à rejeter tout apport d'un savoir didactique, perçu comme une perte de temps. D'autre part, ces étudiants qui ont généralement un bon souvenir des séances de mathématiques sont fortement tentés de reproduire ce qu'ils ont vécu en tant qu'élèves. Or, l'effort actuel de la formation vise à déstabiliser cette approche ancienne de l'enseignement jugée inadaptée à la fois au niveau actuel des élèves et aux objectifs de l'enseignement des mathématiques dans la scolarité obligatoire. Tous ces éléments peuvent contribuer à créer un phénomène analysé par A. Robert (1995) où le formateur s'interroge sur « *Comment donner à boire à ceux qui n'ont plus soif ?* ».

Vers un savoir de la profession de type didactique

Chaque professeur stagiaire enseigne au plus six heures dans un collège ou un lycée et il reçoit dans le même temps une formation d'environ deux cents heures à l'IUFM, réparties de manière à peu près égale entre formation disciplinaire et formation

8 - Le « stage filé » dans le premier degré pourrait faire que ce trait ne soit plus « spécifique » aux PLC.

générale. Ces deux formations s'ignorent généralement et la synthèse des connaissances est laissée à la seule initiative des PLC. Je n'envisagerai ici que la formation en mathématiques.

Le niveau mathématique des stagiaires permet de leur proposer une approche de la formation nourrie par la didactique des mathématiques. Mais pour éviter le possible rejet évoqué plus haut, les formateurs doivent proposer une didactique qui tient compte des conditions et des contraintes auxquelles sont confrontés les stagiaires. Cette dimension didactique est diversement traitée dans les IUFM car elle nécessite au moins deux préalables : des formateurs bien au fait des théories didactiques et simultanément bien au fait des contraintes de la classe. Même si les formes faibles de la gestion didactique de la formation sont assez dominantes de fait, je présenterai ici des formes plus fortes. Elles ont à la fois l'intérêt d'être décrites par leurs auteurs dans des textes de présentation et d'ouvrir des perspectives plus riches, en problématisant davantage la question de la formation à un métier spécifique, celui d'enseignant.

Je donnerai ici en référence de cette forme forte de travail didactique sur la professionnalisation, la stratégie de formation mise en place par Y. Chevallard à Marseille, présentée avec G. Cirade au colloque de la CORFEM en 2006. Le dispositif mis en place tourne autour de questions formulées par les étudiants lors d'un séminaire hebdomadaire de didactique des mathématiques et reprises dans le forum des questions.

Chaque semaine, les stagiaires doivent remplir une fiche en début de séance :

De manière précise mais concise, formulez une difficulté à laquelle vous vous êtes heurté, ou une question que vous vous êtes posée, dans le cadre de votre travail, au cours de la période écoulée.

Ces questions sont ensuite mises dans le *Forum des questions*, qui se doit de respecter certaines règles et notamment le fait que les questions formulées doivent être *prises au sérieux*, ce qui signifie pour Chevallard que :

1. toute question mérite a priori d'être examinée, travaillée, étudiée : il n'y a pas de question dénuée de sens ou d'intérêt ;
2. toute question doit être regardée comme un écho ou un symptôme d'au moins un problème de la profession ;
3. le formateur doit s'interdire, sauf exception, de répondre de façon immédiate : le principe de la réponse différée est fondateur – on ne répond pas du tac au tac à un problème de la profession ;
4. les questions d'un mardi matin donné sont mises en ligne avant la fin de la semaine : chaque participant au séminaire doit en prendre connaissance avant le mardi matin suivant.

Dans le séminaire, différents apports du professeur doivent nourrir la réponse à la question posée. Il s'agit d'un processus d'entrée dans la profession étayé par une réflexion didactique que Chevallard appuie sur ses propres cadres théoriques : notons l'importance du travail du professeur attentif à toutes ces questions (près de 7 000 en 6 ans). Il faudrait entrer plus en détail dans la série de questions pour voir les relations entre le spécifique (ce qui est propre à l'enseignement des mathématiques) et le générique (ce qui relève du métier de professeur) dans cette diversité d'interrogations. Les questions peuvent, en effet, porter sur des thèmes très génériques comme les rencontres parents-professeurs ou sur des demandes très spécifiques comme la démonstration d'une propriété d'une bissectrice dans un triangle. La gestion de cette tension entre générique et spécifique grâce aux outils particuliers de la didactique des mathématiques est une des voies poursuivies.

Importance du mémoire professionnel et des visites de professeurs-stagiaires

Chaque stagiaire PLC2 doit également s'investir dans un mémoire professionnel, traitant d'une question choisie en une trentaine de pages. Dans certains IUFM, ce rôle d'élaboration sérieuse d'une réponse didactique à une question professionnelle est apporté au cours de l'encadrement du mémoire professionnel, tel que, par exemple, il est pratiqué à l'IUFM d'Orléans-Tours. Au vu de leurs premières questions, l'équipe d'encadrement du mémoire invite les professeurs-stagiaires à affiner leur questionnement, en le nourrissant de lectures d'articles de didactique (*Repères*, *RDM*, travaux des IREM, etc.). Ils doivent ensuite présenter différents moments de l'élaboration de leur mémoire au reste de leur groupe à l'occasion de séminaires (9). Ainsi, le mémoire s'intègre dans le même processus collectif de prise de distance par rapport à la pratique immédiate, mais aussi d'entrée dans un métier dont il s'agit de penser l'action de manière professionnelle. Rien n'interdit aux PE2 de choisir une question portant sur l'enseignement des mathématiques, mais ce cas de figure ne représente qu'une part très marginale de l'ensemble des sujets.

D'autres cours ou ateliers travaillent des points particuliers du métier d'enseignant, comme la correction des devoirs, le travail d'étude, la gestion de la différenciation. Le but est ici de relier ces formes pédagogiques aux contenus mathématiques dans un jeu d'adéquation de la forme au contenu. Cette gestion est orientée en grande partie par les « visites » faites aux PLC2 par les formateurs, moments essentiels car ils conditionnent fortement la titularisation des stagiaires. Dans certains cas, les

9 - On retrouve encore ici, de manière centrale au cœur du processus, la forme « séminaire ».

fiches de préparation de séances rédigées par les stagiaires montrent la nature des savoirs travaillés par l'institution. Ainsi, pour prendre encore le cas d'Orléans-Tours, on trouve toujours (ce qui correspond à la demande explicite de l'institution) :

- une analyse des objectifs de la séance en termes de moments d'apprentissage (première rencontre, institutionnalisation, etc.) ;
- une délimitation du savoir à enseigner qui passe par une analyse des programmes basée sur la dialectique de l'ancien et du nouveau ;
- le dispositif d'enseignement avec une étude des tâches proposées aux élèves et faisant apparaître les questions liées à la consigne, aux erreurs et aux stratégies possibles des élèves.

Il s'agit là d'autant d'éléments qui font l'objet d'un enseignement au cours de la formation.

Pour finir sur ce point, j'ajouterai qu'il existe d'autres spécificités qui peuvent dépendre de la formation initiale des formateurs comme les cours plus ou moins importants sur l'histoire des mathématiques.

Conclusion

Nous avons centré notre présentation sur l'opposition *a priori* naturelle entre une formation pour les professeurs d'école inscrite dans le contexte de l'enseignement primaire et destinée à des non-spécialistes des mathématiques et une formation des professeurs du second degré spécialistes des mathématiques. On pouvait s'attendre à ce que la place respective des savoirs, mathématique, didactique ou pédagogique, serait radicalement différente dans les choix faits par les formateurs spécialistes ou non spécialistes. Or, c'est plutôt la continuité qui se dégage, au-delà de la diversité évidente due à des contextes et à des publics très différents. Il semble qu'un des choix encore actuellement fait en France pour la formation des enseignants en mathématiques, soit, dans tous les cas, d'articuler fortement le savoir mathématique avec le savoir didactique sur les mathématiques.

Face à des questions pédagogiques souvent formulées par les étudiants de manière très générale et décontextualisée de tout savoir spécifique, les formateurs recentrent la réflexion sur le savoir mathématique en proposant les moyens nécessaires pour résoudre les problèmes de gestion de la classe à partir de l'étude précise des tâches mathématiques. Dans un deuxième temps, la réflexion porte sur les gestes professionnels dans le cadre de l'activité mathématique en étroite relation avec les contenus. C'est seulement lorsque les carences dans la gestion élémentaire et générale de la classe sont trop apparentes, que les formateurs renoncent à chercher la solution aux problèmes d'enseignement dans une gestion plus fine du savoir

mathématique enseigné. En centrant si fortement leur enseignement sur les contenus mathématiques, les professeurs cherchent ainsi à éviter dans les classes « les négociations à la baisse », fréquentes sur le savoir mathématique. Ils tentent aussi de montrer que ce n'est pas en cantonnant les élèves à des tâches de bas niveau que l'on contourne ou résout les problèmes de gestion de classe. On ne peut éviter toute réflexion épistémologique et didactique sur le savoir mathématique enseigné. Cette convergence de pensée et d'action est sans doute liée au fait que tous les formateurs ont fait des études de mathématiques. On le sait, d'autres choix existent et il est des pays (le Canada par exemple) où les spécialistes des mathématiques sont quasiment absents de la formation professionnelle des enseignants : cauchemar pour les uns, sans doute, le rêve pour d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

CHEVALLARD Y., CIRADE G. (2006). *Organisation et techniques de formation des enseignants de mathématiques*, Colloque de la CORFEM, ENFA de Toulouse.

COPIRELEM (2003). *Concertum : 10 ans de formation des professeurs des écoles en mathématiques*, ARPEME.

DIÉUDONNE J. (1987). *Pour l'honneur de l'esprit humain*, Paris : Hachette.

DOYEN A.-L. (2006). *Jeux et enjeux de langage dans la construction d'un vocabulaire de géométrie spécifique et partagé en cycle 3*, thèse université Lyon 1.

ESTABLET R. (2005). *Radiographie du peuple lycéen*, Paris : ESF.

40

JAFFROT M., TAVEAU C. (2006). *Situations de formation pour aborder la modélisation de notions mathématiques chez les PE1*, colloque COPIRELEM, Dourdan, université Paris-Sud-Orsay.

KUZNIAK A. (1994). *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré*, thèse université Paris 7.

OCDE (2003). *Cadre d'évaluation de Pisa 2003*, OCDE.

MARCHIVE A. (2006). *Recherche en didactique et formation des enseignants : analyse d'entretiens biographiques auprès d'enseignants d'un IUFM français*, colloque EMF 2006, Québec : université de Sherbrooke.

POMBOURCQ P. (2006). « Aurons-nous encore des médailles Fields ? », *Bulletin de l'APMEP*, n° 467.

ROBERT A. (1995). *Comment donner à boire à ceux qui n'ont plus soif ?* IREM de Paris 7.

QUELLES RELATIONS ENTRE RECHERCHE ET CONTENUS DE FORMATION ?

UNE ILLUSTRATION DANS LA FORMATION DE PROFESSEURS DE LYCÉES PROFESSIONNELS TERTIAIRES

NICOLE LEBATTEUX, ALAIN LEGARDEZ*

Résumé À l'IUFM d'Aix-Marseille, la formation initiale des professeurs stagiaires de l'enseignement professionnel tertiaire s'appuie sur des résultats de recherches socialement finalisées pour amorcer le processus de structuration d'une personnalité professionnelle réflexive. En prenant en compte la finalité de cette voie (formation centrée sur l'entreprise pour l'insertion socioprofessionnelle des élèves), il s'agit d'articuler dans le dispositif des modules de formations susceptibles de les amener à construire des distances critiques à leurs pratiques, notamment par la formulation de nouveaux questionnements et lors de pratiques socialisées dans le groupe.

Introduction

41

La finalité de la voie professionnelle est de former à des compétences tout en assurant aux élèves de niveau V (CAP et BEP) et IV (baccalauréat professionnel) une culture générale afin de les rendre « employables » (Raulin, 2006). Ainsi, les connaissances acquises doivent permettre aux élèves de s'insérer professionnellement, de se requalifier au fur et à mesure des mutations techniques et de participer aux débats dans la société. En fonction de ces objectifs, l'entreprise tient une place centrale dans l'enseignement professionnel tertiaire (EPT) en tant qu'objet unique de l'enseignement et lieu de formation au travers de l'alternance sous statut scolaire.

Aujourd'hui, l'EPT est traversé par un débat qui porte sur la dégradation des conditions d'insertion des diplômés d'un CAP ou d'un BEP tertiaire et qui amène l'institution à se questionner sur l'utilité et donc la pérennité de cette voie. Dans ce débat les

* - Nicole Lebatteux, Alain Legardez, UMR ADEF (université de Provence-IUFM et INRP).

enseignants sont les premiers interpellés en fonction de leur (in)capacité à prendre en charge une forme de rapport au savoir moins scolaire et plus finalisée. Selon une étude récente sur l'enseignement de l'entreprise (Lebatteux, 2005), c'est la référence sociale des savoirs prescrits (1) – essentiellement des pratiques de référence (Martinand, 1986) et des pratiques sociotechniques (Lebeaume, 2001) –, qui pourrait constituer l'un des obstacles à un apprentissage destiné à éclairer la vie professionnelle et sociale des élèves. Cette étude montre que les élèves abordent les situations d'enseignement et d'apprentissage avec des connaissances préalables proches d'une véritable représentation sociale de l'entreprise qui les conduit à « interpréter » les enseignements scolaires.

La préoccupation de l'emploi, à travers l'employabilité des élèves, pose la question de la formation d'enseignants spécifiques auxquels l'institution assigne une mission scolaire et sociale de prise en charge de l'éducation et de la formation dans la sphère éducative, et pour la qualification et vers l'emploi, dans la sphère du travail. Pour les futurs enseignants de l'EPT, la question de leur relation à l'entreprise est cruciale pour assumer leur mission de socialisation, de formation et d'insertion. Cette mission interpelle les IUFM qui sont chargés d'aider les professeurs stagiaires à construire une pratique réflexive (Jellab, 2006). Il s'agit de contribuer à amorcer le processus de structuration de leur personnalité professionnelle en mettant en cohérence les différents éléments de leur formation initiale alternée.

Nous présenterons d'abord les spécificités de l'enseignement tertiaire et leurs conséquences sur les missions confiées aux enseignants avant de montrer comment, à l'IUFM d'Aix-Marseille, les résultats de recherches socialement finalisées par la formation intégrés dans le dispositif de formation sont appelés à contribuer à la construction d'une personnalité professionnelle réflexive des stagiaires.

L'EPT, UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

La voie professionnelle est au cœur des pratiques de sélection sociale qu'assume le système éducatif français. Elle accueille principalement des élèves qui n'ont pas été jugés aptes à poursuivre des études générales après la troisième, souvent caractérisés comme « plutôt concrets » et désignés comme « en échec » ou au moins « en difficulté ». Ces caractéristiques justifient un ensemble de spécificités tant au niveau des

1 - Ces savoirs, issus des champs de la gestion, de l'économie et du droit, sont associés à des pratiques professionnelles rédigées en termes de compétences. Ils sont souvent éloignés des connaissances théoriques qui les sous-tendent.

prescriptions que dans l'organisation et les modalités de la formation et des missions confiées aux enseignants.

Une prescription en termes de compétences centrée sur l'entreprise

Chaque diplôme de l'EP est renvoyé à son référentiel qui vise à mettre en correspondance directe la réalité de la formation et celle des activités de travail en entreprise et constitue le texte de référence pour les savoirs à enseigner. Il se présente sous la forme de plusieurs documents articulés entre eux, notamment le référentiel des activités professionnelles, qui met en relation un contexte professionnel et des emplois visés, et le référentiel de certification dans lequel chaque fonction de l'entreprise est traduite par une liste de compétences déclinées en activités à réaliser (savoir-faire) puis mises en relation avec des savoirs associés. Dans la partie économique et juridique, les connaissances prescrites sont centrées sur l'entreprise, le salarié et le citoyen. Elles constituent souvent de questions potentiellement « socialement vives » (Legardez, Simonneaux, 2006) pour les élèves et donc pour les enseignants, comme les conflits du travail, les revenus ou encore le chômage.

La forme de ce document, rédigé en termes de compétences, et non pas de contenus d'enseignement, à une forte incidence sur les modalités d'enseignement puisque « la transposition didactique a changé de point de départ : au lieu des savoirs savants, ce sont les pratiques professionnelles en acte qui servent de référence aux objets d'enseignement... » (Caillot, 1996, p. 27). La question des savoirs en jeu, « savoirs associés » aux « savoir-faire », devient donc cruciale pour approcher les processus impliqués dans la voie tertiaire et c'est alors l'interprétation singulière faite par chaque enseignant qui tentera de donner une cohérence à l'ensemble de ces prescriptions pour la construction d'un savoir opératoire par les élèves qu'il aura en charge.

43

Une formation en alternance sous pilotage scolaire

Pendant leur cursus les élèves réalisent des périodes de formation en entreprise en alternance avec la formation en milieu scolaire (de 6 semaines en BEP à 16 semaines en baccalauréat). Ces « stages » ont une forte valeur d'enjeu car leur évaluation participe fortement à l'obtention des diplômes par le biais des coefficients. Cette formation articulée dans deux lieux sur le même objet interpelle leurs pratiques sociales. En effet, ils ont une approche de l'entreprise issue de leur insertion dans un milieu, à la fois leur groupe social d'appartenance et leur famille, et ils sont situés en position d'interaction avec l'objet dans leurs pratiques scolaires. C'est cette forme particulière de connaissance, conditionnée par une insertion sociale, qui pourrait être en concurrence avec des formes scolaires de connaissances.

Un métier d'enseignant où socialisation et apprentissages sont étroitement liés

Enseigner en lycée professionnel est un métier en évolution constante pour des raisons inhérentes à l'évolution de la société, notamment parce que les médias concurrencent les savoirs enseignés et que le public accueilli est moins homogène en termes d'origines socioculturelles comme d'attentes et de besoins. C'est dans ce contexte que les professeurs de lycée professionnel (PLP) doivent à la fois enseigner des savoirs scolaires, former des acteurs de la vie économique et former aussi des citoyens, tout en renforçant les partenariats avec l'entreprise et les familles. Il s'agit d'amener les élèves à construire des savoirs scolaires destinés à éclairer leur vie sociale et professionnelle, principalement à partir d'études de cas transposées de situations d'entreprises, en privilégiant une démarche inductive pour les mobiliser et les motiver.

L'expression des attentes de la société influe ainsi sur les rôles attribués à ces enseignants dans le cadre de leur mission générale d'insertion. Pour S. Johsua : « On demande au système éducatif de jouer son rôle contre le chômage des jeunes en leur inculquant les comportements adéquats qui les prépareraient à "l'insertion" et à "l'employabilité". On lui demande aussi, bien entendu, de transmettre les connaissances jugées indispensables. Mais également de pourvoir à une "socialisation" à laquelle une fraction croissante de la population est décrétée rétive » (1999, p. 31-32). Ce n'est donc plus seulement le savoir prescrit qui caractérise l'enseignant de lycée professionnel mais plus spécifiquement un ensemble de postures qui légitiment son action. Ce nouveau métier d'enseignant interpelle le processus de professionnalisation des maîtres.

44

LE DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'EPT

Le dispositif de formation des enseignants de l'EPT dans les IUFM est cadré nationalement, mais chaque institut en propose ses propres déclinaisons validées par le ministère. L'exemple que nous prenons (celui de l'IUFM d'Aix-Marseille) est donc partiellement spécifique, notamment en ce qu'il cherche à favoriser une articulation entre recherches en didactiques contextualisées et formation professionnelle.

Un dispositif en alternance...

La formation initiale des enseignants est une formation professionnelle universitaire d'adultes qui s'appuie sur l'alternance et s'articule dans un dispositif qui vise à « permettre de construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout

enseignant,... mission d'instruction,... d'éducation,... de contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des élèves... » (MEN, 2007).

Dès le début de l'année, les stagiaires prennent en charge des classes pour une durée de 4 à 8 heures d'enseignements. De plus, compte tenu de la référence constante à l'entreprise dans la formation des élèves, un stage obligatoire d'une durée de trois semaines est inscrit dans leur parcours. Les objectifs de ce stage ont été précisés dans les textes organisateurs au fil des années. De la nécessaire « connaissance du milieu économique et professionnel » (1991) à « repérer comment les savoirs scolaires sont utilisés dans l'entreprise » (1994) ou encore « axé sur les relations entre l'école et l'entreprise (suivi des élèves, relations avec les tuteurs d'entreprise...) et devrait leur permettre de concevoir des outils pédagogiques appropriés » (2007). Il s'agit donc pour eux d'une triple alternance établissement scolaire-entreprise-IUFM dont l'IUFM est le pivot. Cependant, si l'importance de la relation à l'entreprise dans la formation de maîtres spécifiques est reconnue, rien n'est dit sur les distances à construire par l'enseignant, relativement aux trois lieux de l'alternance, pour répondre aux attentes de l'institution scolaire.

... qui vise une construction de distances

En nous appuyant sur les résultats d'une recherche (INRP-IUFM d'Aix-Marseille) menée sur les processus de structuration (2) de la personnalité professionnelle des enseignants stagiaires de l'EPT (Legardez, Lebatteux, Froment, 2003), nous proposons une analyse de ce processus en termes de « construction de distances » aux différents savoirs (Legardez, 2004a).

45

Dans leur formation réflexive, les professeurs stagiaires vont ainsi devoir construire leurs propres distances :

– *Des distances aux différents savoirs de références extérieurs à l'école* : savoirs universitaires, pratiques sociales et professionnelles. Par rapport à ces dernières, les enseignants des filières professionnelles ont à marquer la mise à distance de la pratique qui est inhérente à l'école (à la différence du compagnonnage), puisque le système actuel de la formation professionnelle scolaire en France est bien celui de « l'alternance sous pilotage scolaire » (Brucy, Troger, 2000).

2 - La « structuration » est entendue ici comme le processus qui vise à construire une posture réflexive par une mise en cohérence des éléments d'un dispositif pour renforcer la professionnalité des enseignants en formation. Elle est regardée au travers de la construction de distances, par exemple, par la formulation nouvelle d'une question.

La question de la référence dans les EPT doit s'appréhender dans son contexte marqué le plus souvent par de profondes mutations, la notion de « pratique de référence » éclairant aussi ce contexte spécifique ; il s'agit en particulier « de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux ; de penser et d'analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques prises pour référence » (Martinand, 2001, p. 19).

– *La distance aux savoirs institutionnels scolaires : les référentiels*, dont la rédaction en termes de compétences ne dispense pas l'enseignant de construire sa propre distance, sa « liberté pédagogique ».

– *La distance aux savoirs sociaux des élèves*, particulièrement sur des objets d'enseignement porteurs d'enjeux sociaux qui renvoient souvent à une représentation sociale (comme l'entreprise) (3).

– *Enfin, une distance aux manuels* ou autres supports utilisés avec des élèves (4).

Pour illustrer ces relations entre recherches en didactiques et formation initiale en IUFM de professeurs de lycées professionnels tertiaires, nous privilégierons deux exemples qui portent sur des objets d'enseignement à partir desquels nous montrons qu'un travail en formation sur des résultats issus de ces recherches « contextualisées » peut contribuer à cette structuration de leur « genre professionnel » (Clot, 2004) de professeur débutant de LP.

DEUX EXEMPLES DE RELATIONS RECHERCHE / FORMATION

46

C'est donc ce processus de construction de distances que nous tentons d'initier en reproblématisant et en recontextualisant certains résultats de recherches socialement finalisées par la formation dans le cadre des pratiques enseignantes. Pour cela, à des moments stratégiques de la formation, des modules didactiques construits à partir des résultats de recherches menées sur les enseignements professionnels tertiaires visent à nourrir une réflexion individuelle et collective pour garantir une posture à la fois critique et plurielle afin d'aider les stagiaires à adopter un positionnement réflexif.

Nous en proposons deux exemples : le premier s'appuie sur une recherche sur la représentation sociale de l'entreprise ; il s'inscrit dans une phase initiale du processus de formation qui vise à stimuler et armer le questionnement des stagiaires. Le

3 - Voir notre exemple sur l'entreprise, p. 47.

4 - Voir notre exemple sur les revenus, p. 52.

second utilise des résultats d'une recherche sur l'enseignement des revenus et se situe plus tard, lors des phases de mise en activités des stagiaires et de synthèse de la formation. Les trois modules de formation qui y sont consacrés occupent 27 heures sur les 72 dévolues aux enseignements disciplinaires et didactiques. Ils se prolongent dans les analyses de pratiques professionnelles : collectives lors des formations à l'IUFM et individuelles dans le cadre de l'établissement en stage en responsabilité.

La relation à l'entreprise dans la voie professionnelle

Il s'agit d'un module de 6 heures qui s'appuie sur les résultats d'une étude transversale sur l'enseignement de l'entreprise en classe de BEP de lycée professionnel tertiaire (Lebatteux, 2005). Ce module est proposé dans le premier mois de la formation pour amener les enjeux de l'enseignement professionnel dans le cadre de la mission spécifique dévolue aux enseignants de l'EPT. Il est organisé sous la forme de courts exposés suivis de débats avec le groupe.

Étape 1 : présentation du cadre de référence

La présentation de l'étude de référence vise la compréhension des processus impliqués dans l'enseignement professionnel tertiaire. Elle pose l'hypothèse de l'existence d'une représentation sociale (RS) de l'entreprise pour les élèves (Legardez, Lebatteux, 2002) et s'appuie sur l'utilisation de la théorie structurale (TSRS) (École d'Aix : J.-C. Abric, C. Flament, P. Vergès...) et de ses outils pour analyser les modalités de la construction des savoirs par les élèves en lien avec les pratiques enseignantes (Legardez, 2004b). La justification du recours à la TSRS est construite à partir d'un schéma qui amène progressivement les éléments théoriques permettant de comprendre les différentes analyses qui seront présentées ensuite.

47

Les deux populations enquêtées ont complété le même questionnaire, issu des travaux de P. Vergès (2001), ce qui permet de croiser (Legardez, Lebatteux, 2005) les savoirs préalables des élèves à leur entrée dans la voie professionnelle (24 classes de seconde) et leur évolution en fin de cycle de BEP (20 classes de terminale) avec ce qu'anticipent les enseignants des savoirs naturels des élèves et leurs attentes en termes de savoirs ancrés après le processus d'enseignement (102 enseignants des pôles professionnels). Le discours de 12 élèves de terminale apporte des éclairages complémentaires.

L'analyse révèle que les élèves ont une RS de l'entreprise que J.-C. Abric définit comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou

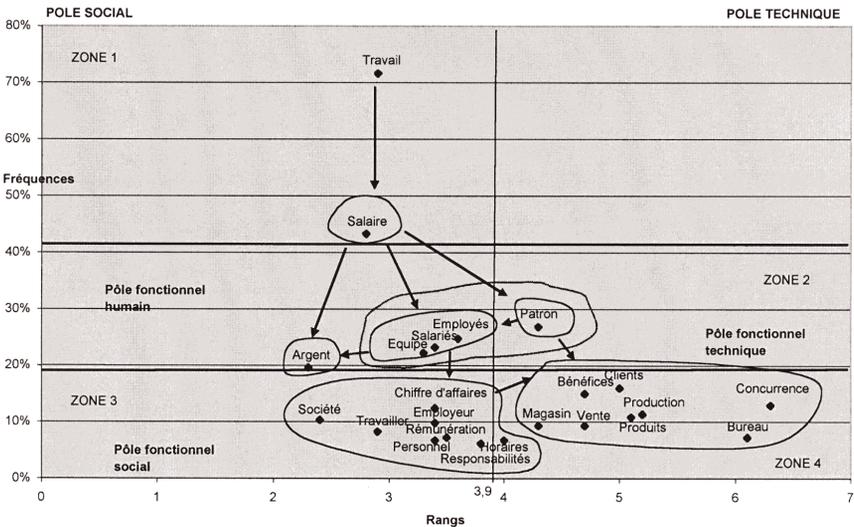
un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (1994, p. 188). Il s'agit d'un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes et de croyances se référant à un objet qui constitue une grille de lecture commune pour interpréter les informations (sociales et scolaires) selon des processus qui lui sont propres, notamment l'objectivation et l'ancrage (Jodelet, 1994). C'est cette forme de connaissances conditionnée par une insertion sociale qui pourrait être en concurrence avec des formes scolaires de connaissances pour les élèves de BEP tertiaire. Le regard croisé des enseignants et des élèves montre des écarts parfois importants et interroge sur la difficulté d'enrichir les savoirs sociaux des élèves par des apprentissages scolaires.

Les principaux résultats de l'étude sont distingués en termes de savoirs naturels des élèves sur l'entreprise et de savoirs scolaires enseignés.

Étape 2: sur l'évolution des savoirs naturels

Quelques résultats

Les savoirs naturels des élèves sont recueillis grâce à une question d'évocation, association libre dans laquelle on demande: « *Quels mots ou expression vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'entreprise ?* ». Ils citent un ensemble de mots qui sont classés en fonction de leurs fréquences et de leur rang d'apparition (les mots cités le plus souvent et parmi les premiers dans la liste de mots produite – fréquence forte et rang faible – sont des éléments importants pour définir l'entreprise).



Graphique 1 – Réponses à la question d'évocation des élèves de terminale en fin de cycle

Nous présentons aux stagiaires les résultats qui montrent que les élèves abordent le cycle professionnel avec une RS de l'entreprise en cours de structuration composée essentiellement de savoirs sociaux. Cette représentation se structure durant la formation, c'est-à-dire que des éléments prennent leur place pour faire sens, mais elle n'évolue que peu dans son contenu et seulement dans les zones périphériques (graphique 1, ci-contre).

L'analyse révèle que les élèves, durant leur cursus, conservent une définition auto-centrée, descriptive et fonctionnelle de l'entreprise dans laquelle le pôle social est premier (zones 1 et 3) et le pôle fonctionnel technique second (zones 2 et 4). Pour eux, l'entreprise: c'est d'abord le *travail* pour un *salair*e, c'est-à-dire des [employés et des salariés] qui travaillent en *équipe* pour un *patron* afin de gagner de *l'argent*, et c'est ensuite la *vente* de *produits* à des *clients* dans un *magasin* pour faire des *bénéfices*.

En terminale, les mots nouveaux se situent tous dans le pôle fonctionnel social (zone 3), il s'agit de *chiffre d'affaires*, *employeur*, *rémunération* et *horaires*. Ce sont des pratiques sociales de l'entreprise qu'on peut mettre en lien avec la pratique de l'alternance (les élèves ont réalisé 6 semaines de stage en entreprise durant leur cursus) et la proximité de l'insertion (50 % de ces élèves quittent le système scolaire avec ou sans leur diplôme). Les stagiaires sont fortement interpellés par le fait que les savoirs enseignés n'apparaissent pas dans cette définition sociale de l'entreprise. Cependant, cette approche ne permet pas d'avancer que des apprentissages n'ont pas eu lieu, mais seulement qu'ils n'ont pas suffisamment enrichi les savoirs naturels des élèves pour leur donner une vision économique opérationnelle de l'objet. Cette synthèse permet d'introduire les autres résultats et notamment ceux qui montrent une absence de « notionnalisation » des savoirs techniques (capital, investissement...) par les élèves tandis que les enseignants paraissent hésiter sur la réalité de cet apprentissage.

Questions et débats

Ces résultats interpellent les stagiaires, qui formulent un ensemble d'hypothèses et proposent des « solutions » qui sont discutées lors des échanges. Par exemple, ils s'interrogent à ce moment sur les « effets » de la démarche inductive, fortement recommandée en lycée professionnel, sur l'appropriation du savoir. La discussion porte alors sur le rôle de l'enseignant et les étapes indispensables à mettre en place dans les situations d'enseignement et d'apprentissage pour en atteindre l'objectif: les types d'activités (la distinction entre « mettre un élève en activité » et « rendre un élève actif » est évoquée), les modalités de la mise en commun, l'importance des phases de synthèse et de généralisation et les conditions du transfert pour rendre le savoir opératoire. Ils illustrent leurs propos par des exemples issus de leur expérience.

Ces questions sont nouvelles, elles ne paraissent pas s'être posées auparavant dans ces termes pour la plupart des stagiaires et les réponses apportées semblent prendre un sens nouveau et plus consensuel. Le rôle du formateur à ce moment est de relancer le débat par des questions et d'amener les stagiaires à préciser et à développer leurs propos.

Ce sont à la fois les questions des stagiaires et les stratégies didactiques proposées qui constituent la construction de nouvelles distances susceptibles de leur permettre de sortir du « genre débutant » pour commencer à structurer une personnalité professionnelle « réflexive » (Schön, 1996).

Étape 3 : sur les savoirs sociaux qui résistent à l'enseignement

Quelques résultats

Les élèves abordent le cycle de l'enseignement professionnel avec une connotation positive vis-à-vis de l'entreprise qu'ils conservent durant la formation (Lebatteux, 2006). Par exemple, ils pensent que son rôle est de faire des bénéfiques, qu'elle n'est pas un lieu de conflits, qu'elle n'a pas de mauvaises influences sur la vie politique ; ils sont peu nombreux à se questionner sur son impact sur l'environnement, mais ils sont partagés sur sa responsabilité sur le chômage. De leur côté, les enseignants anticipent avec difficulté l'attitude des élèves qu'ils envisagent comme plutôt négative en seconde et dont ils attendent que les opinions négatives se relativisent ou s'inversent pour qu'elles deviennent plus positives et surtout moins problématisées en terminale. Par exemple, ils attendent que les élèves soient moins nombreux à penser que l'entreprise ne se préoccupe pas du bien-être de la société, qu'ils la reconnaissent comme un lieu d'épanouissement pour le salarié et que sa responsabilité sur le chômage soit moins questionnée.

50

Pour illustrer notre propos nous présentons ici les réponses croisées des enseignants et des élèves à la question d'attitude qui vise à identifier l'opinion et l'attitude sur les rôles de l'entreprise vis-à-vis de ses salariés et dans la société, ici sur le chômage (tableau 1).

Tableau 1. Opinions croisées des enseignants et des élèves sur le rôle de l'entreprise en seconde et en terminale professionnelle

Le rôle de l'entreprise	Les professeurs en %				Les élèves en %			
	anticipations en seconde		attentes en terminale		en seconde		en terminale	
<i>L'entreprise :</i>	dac	pdac	dac	pdac	dac	pdac	dac	pdac
est responsable du chômage	82	18	39	61	50	50	52	48

dac : d'accord ; pdac : pas d'accord.

Ces résultats montrent que les élèves conservent remarquablement la même opinion aux deux moments de passation des questionnaires, la population restant partagée quant à la responsabilité de l'entreprise sur le chômage. Alors, qu'à l'opposé, les réponses des enseignants s'inversent : ils anticipent que leur *a priori* d'une responsabilité de l'entreprise sur le chômage devrait fortement se nuancer en fin de formation (« d'accord » passe de 82 % à 39 %).

Le discours des élèves révèle l'influence de leur représentation sur les apprentissages. Ils disent par exemple : « *Le chômage c'est le mauvais côté de l'entreprise parce que si l'entreprise fait faillite le personnel est au chômage... parce que le personnel coûte cher et que l'entreprise n'emploie pas beaucoup si c'est une petite entreprise, donc chômage* ». Ces propos montrent le processus représentationnel à l'œuvre : l'entreprise subit le chômage mais ne le provoque pas. Il s'agit des effets de distorsions et de défalcation décrits par D. Jodelet (1994) qui conduisent à accentuer, minorer, voire supprimer certains attributs appartenant à l'objet et qui peuvent amener les élèves à reconstruire un savoir assez différent du savoir enseigné ou éloigné de l'intention de l'enseignant.

Cet écart, qu'on retrouve sur de nombreux objets scolaires, interpelle le rôle des enseignants sur le savoir à enseigner lorsqu'il s'agit de questions socialement vives.

Questions et des débats

Les questions à ce moment-là sont principalement : comment les enseignants pensent-ils participer à l'évolution qu'ils décrivent dans leurs réponses ? Leur représentation de l'attitude des élèves ne va-t-elle pas les amener à anticiper des obstacles qui n'existent pas et avec quelles conséquences au niveau des modalités d'enseignement et pour l'apprentissage des élèves ? Comment les enseignants peuvent-ils construire des savoirs scolaires à « bonne distance » des savoirs sociaux de leurs élèves pour

faciliter à la fois la communication pédagogique et les apprentissages ? La discussion est alors orientée par les formateurs-chercheurs sur les questions vives en fonction de la finalité de l'enseignement en lycée professionnel.

En synthèse, ce module tente d'amener le groupe de stagiaires à prendre en compte les caractéristiques des savoirs enseignés dans leur pratique d'enseignement pour aider les élèves à construire un savoir opératoire (« dans » et « hors » de l'école). Il s'agit ici de la reconnaissance de l'existence de leur RS de l'entreprise et de ses processus de fonctionnement, notamment au niveau des conflits de savoirs entre les savoirs enseignés et les connaissances des élèves préalables aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont les questionnements initiés chez les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés aux résultats des recherches qui nous semblent constituer le processus de construction de distances en contribuant à les rapprocher de pratiques et de discours sur ces pratiques caractéristiques du « genre expert ».

D'autres modules d'enseignement, dont un exemple est donné à la suite, tenteront de les conforter dans les pratiques nouvelles envisagées.

Circulation des savoirs, enseignement de questions socialement vives et travail sur les manuels

Ce module de 12 heures est issu des résultats d'une recherche sur la « circulation et la reproblématisation » des savoirs menée dans le cadre de l'INRP (Legardez, Alpe, Lebatteux *et al.*, 2002). Il s'inscrit dans le dispositif vers la fin du premier trimestre (étapes 1 à 4), lorsque les stagiaires ont acquis une première expérience de l'enseignement avec le stage en responsabilité. Il vise à mettre en évidence la façon dont certains savoirs qui portent sur des questions socialement vives des disciplines « économiques » circulent et sont re-problématisés pour être enseignés. Il se prolonge par un module de synthèse, 9 heures en fin d'année (étape 5), qui articule l'ensemble des apports de la formation.

Étape 1 : la grille d'analyse des « rapports aux savoirs »

La formation débute par un exposé soutenu par un schéma sur la circulation des savoirs qui montre une double « re-problématisation » : d'une part, lorsque les savoirs issus de références externes prennent « forme scolaire » et d'autre part, quand les savoirs institutionnels scolaires (ici prescrits dans les référentiels) sont activés ou neutralisés par les enseignants. Cette première étape oriente la réflexion des stagiaires sur la question de la gestion des distances entre les différents savoirs qui permet la production des savoirs scolaires enseignés.

Étape 2: résumé de la recherche

Les principales questions retenues dans la recherche sont: comment circulent les savoirs et quels sont les enjeux, les acteurs et les produits de cette circulation? Comment sont mobilisées les ressources pour des questions socialement vives et sous quelles influences? Quelles analyses spécifiques peut-on mener sur une ressource essentielle: les manuels?

Le travail, initié à partir d'une enquête par questionnaires auprès d'enseignants et complété par des entretiens, a notamment porté sur l'enseignement d'un thème commun, « les revenus », dans trois filières proches de l'enseignement secondaire: économique et sociale (SES), sciences et technologies tertiaires (STT) et sections tertiaires de l'enseignement professionnel (PLP). Les résultats montrent que: les questions étudiées sont bien perçues comme des questions vives qui posent des questions spécifiques d'enseignement; les enseignants estiment qu'il peut y avoir un « risque d'enseigner » sur ces questions, ce qui les amène à « refroidir » leur enseignement pour éviter les dérives ou, au contraire à le « réchauffer » pour susciter un véritable débat dans la classe; les manuels jouent un rôle nodal aussi bien dans la circulation (ou la « sédimentation ») des savoirs entre plusieurs « mondes » (ceux des diverses références, ceux des différents acteurs du système éducatif et didactique, ceux des différentes filières d'enseignement...) que dans la reproduction des cultures disciplinaires, et ils apparaissent comme un « analyseur » pertinent des questions d'enseignement; des disciplines voisines, insérées dans des logiques hiérarchiques du système éducatif, façonnent de manière différentielle des objets d'enseignement économiques.

La grille d'analyse (tableau 2) a été utilisée sur les chapitres « revenus primaires » des manuels des trois filières concernées, notamment pour étudier le rôle des manuels dans les processus de circulation-problématisation et pour vérifier leur rôle de diffuseur des normes et d'une « culture de filière ». Cette grille croise deux espaces: les registres d'activités (classées par difficultés croissantes) et les champs de tâches (classées par distanciation croissante). Les tâches classées en A1 (restitutions factuelles) seront donc considérées comme les plus simples pour les élèves et celles classées en D3 (argumentation sur des références théoriques) comme les plus complexes et les plus distanciées (5).

Étape 3: travail sur des extraits de manuels anonymés

Pour sensibiliser les stagiaires et susciter une analyse critique lors du choix et de l'utilisation de manuels pour leurs classes, ils sont confrontés à des résultats (tableau 3)

5 - Cette grille a été reprise et modifiée dans des recherches ultérieures (recherche INRP « mondialisation »). Nous en présentons ici la version d'origine qui est utilisée dans la formation des professeurs stagiaires.

Tableau 2: Grille d'analyse des tâches scolaires

Argumentation	D 1 : Argumenter sur des informations	D 2 : Argumenter sur des points de vue	D 3 : Argumenter sur des références théoriques
Explicitation	C 1 : Expliquer à partir des données	C 2 : Expliciter des questionnements	C 3 : Expliciter des théories
Exercices	B 1 : Retravailler les données sans explication	B 2 : Reformuler des questionnements	B 3 : Reformuler des théories
Restitution	A 1 : Restituer des données factuelles	A 2 : Relever et identifier des questions	A 3 : Relever des références théoriques
Registres <i>Champs</i>	<i>Faits et données</i>	<i>Questionnements</i>	<i>Références théoriques</i>

Exemples de classification des tâches :

A1 : Repérez dans le texte les trois catégories de revenus directs.

B1 : Exprimez la répartition du revenu primaire en valeur absolue et reportez vos résultats dans le tableau.

C1 : Commentez l'évolution du SMIC et du salaire moyen.

D1 : Qu'appelle-t-on « coup de pouce » au SMIC ?

Tableau 3: Compilation générale*

	PLP	STT	SES
A1	50	25	27
A2	5	1	0
A3	0	0	0
B1	22	32	24
B2	0	2	3
B3	0	3	0
C1	16	22	20
C2	4	7	6
C3	0	0	1
D1	3	6	13
D2	0	5	5
D3	0	0	0

* En % du total des tâches pour chaque filière.

qui ne manquent pas de les interpellier lorsqu'ils constatent que les savoirs à enseigner proposés par les manuels sur le thème des revenus présentent une forte homogénéité interne pour chacune des trois filières, en même temps qu'une forte différenciation entre filières (Legardez, 2005). On relève par exemple, une surreprésentation de certaines tâches pour chacune des filières notamment dans le domaine le plus caractéristique, celui des « faits et données » (champ 1) : pour les PLP dans les « restitutions factuelles » (A1), pour les STT dans les « exercices factuels » (B1) ; pour les SES dans les « argumentations factuelles » (D1). On constate encore une décroissance du nombre de tâches en fonction de leur complexité, et cette décroissance est forte et rapide pour les PLP (de 50 % en A1 à 3 % en D1).

Les formateurs demandent alors aux stagiaires de classer une dizaine d'extraits de manuels anonymés sur le chapitre « revenus primaires » et de préciser les déterminants du classement. La mise en commun génère de nombreuses questions et des débats sur la cohérence entre les manuels d'une même filière. C'est ainsi que la plupart des stagiaires reconnaissent aisément certains manuels comme « *typiquement PLP* » en fonction de la faible problématisation proposée... ou parce que c'est celui qu'ils utilisent. Par contre, d'autres leur semblent plus éloignés de ce que suggèrent les référentiels et la pratique courante des professeurs. Les échanges les amènent également à proposer la reformulation de certaines tâches pour qu'elles soient plus pertinentes en fonction de leurs objectifs. Leurs remarques et propositions favorisent alors la construction d'une posture critique par rapport aux manuels et plus généralement aux documents supports de cours.

Étape 4 : Production collective d'une trame de cours

Les stagiaires doivent ensuite proposer, par groupe, la trame d'un cours sur les revenus en utilisant tous les manuels et documents à leur disposition, en fonction de leurs objectifs d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des rapports et des distances aux différents savoirs qu'ils souhaitent construire. Chaque groupe présente sa proposition qui est débattue collectivement. Ces propositions sont ensuite mises sur leur site collaboratif à l'IUFM et elles sont progressivement enrichies des expérimentations de ce cours dans les classes.

Étape 5 : La construction d'une séance d'enseignement sur un thème économique

En fin de formation, après l'éclairage d'autres recherches (comme celles menées sur la gestion de l'hétérogénéité par le travail de groupe), un début d'expérience professionnelle et le travail réalisé pour la construction de leur mémoire professionnel, les stagiaires construisent une séquence d'enseignement sur le thème économique du chômage (qui présente des caractéristiques proches de celui des revenus et notamment celle d'être une question potentiellement vive pour les élèves). Ce module, d'une durée de 9 heures, est introduit par des résultats issus d'un mémoire professionnel

réalisé par des stagiaires d'une promotion précédente sur la représentation sociale du chômage qui montrent que les élèves ne proposent pas de définition du chômage mais en donnent des conséquences (« sans emploi », « misère », mais aussi « faïnéant »...) et qu'ils ont une approche de ses causes qui fait encore principalement référence au progrès technique, au travail des femmes ou des travailleurs immigrés. En fonction de la prescription (6), on leur demande de déterminer les enjeux du cours, de choisir un nombre limité de supports et d'être attentifs aux questionnements. Ils doivent aussi envisager de faire travailler les élèves en groupes en prévoyant précisément les modalités de fonctionnement du groupe. Ils utilisent la grille élaborée pour la recherche sur les revenus pour analyser leur travail. Lors de la mise en commun chaque groupe de stagiaires présente sa proposition et justifie ses choix qui sont soumis à la discussion.

Cette démarche globale nous semble de nature à contribuer à la mise en place des conditions pour le réinvestissement dans le métier. Les évolutions repérées sont à la fois individuelles et collectives ; les processus à l'œuvre relèvent d'une dialectique de l'individualisation et de la socialisation dans la formation. La recherche menée sur les effets du processus de formation pour une promotion de stagiaires (Legardez, Lebatteux, Froment, 2003) tend à montrer que les cheminements sont individuels et fortement déterminés par les rapports à l'entreprise avant la formation (de l'absence de relations à des insertions professionnelles prolongées), mais aussi que le dispositif de formation mis en œuvre tend à estomper les différences individuelles pour que le processus de socialisation parvienne à un début de convergence vers le genre expert de professeur de LP tertiaire en fin de formation.

Conclusion

Les apports de ces recherches, articulés à d'autres, sont aussi réutilisés lors des analyses de pratiques professionnelles (APP) à l'IUFM. Il s'agit principalement de la construction et de la présentation de cours dont l'analyse s'appuie soit directement sur les grilles utilisées dans les modules de formation, soit indirectement sur des questionnements initiés. Ils nourrissent ainsi un temps important de la formation consacrée aux APP à l'IUFM (environ 36 heures) et ils sont réutilisés lors des visites en classes des formateurs de l'IUFM comme des formateurs de terrain (7) durant l'année. De plus, en fin d'année les stagiaires doivent produire une séquence d'enseignement à partir de la transposition didactique de situations vécues ou observées lors de leur stage en entreprise pour servir de support à leur validation. Dans ce

6 - Voir *infra* sur le référentiel.

7 - Des conférences pour les conseillers pédagogiques sur les recherches menées permettent d'assurer la continuité de la formation et de participer à l'évolution de leurs pratiques.

cadre, la discussion autour de la question de leurs distances au réel de l'entreprise pour la construction de savoirs opératoires par les élèves est un des temps forts des échanges qui suivent la soutenance.

Les travaux sur la formation des enseignants (Altet, Paquay, Perrrenoud, 2002 ; Astolfi, 2003 ; Boutin, 2003) insistent sur la difficulté de former pour un « métier de l'humain » ; c'est pourquoi seule une véritable formation professionnelle « universitaire » (donc liée à la recherche) est en mesure d'aider les professeurs stagiaires à commencer la construction de leur personnalité professionnelle. C'est bien dans cette perspective qu'est construit le dispositif de formation des professeurs stagiaires des lycées professionnels tertiaires en IUFM. Pourtant, même si l'efficacité de cette formation en termes d'aide au processus de structuration a pu être constatée dans le cadre d'une recherche (8), rien (en dehors d'une recherche complémentaire à mener sur les évolutions des pratiques professionnelles en début de carrière) ne permet de postuler ses effets à moyen et long termes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ALLET M., PAQUAY L., PERRRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants*, Paris : De Boeck Université.
- ASTOLFI J.-P. (2003). *Éducation, formation : nouveaux métiers, nouveaux enjeux*, Paris : ESF.
- BOUTIN G. (2003). *La formation des enseignants en question*, Montréal : Éd. Nouvelles.
- BRUCY G., TROGER V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 9-21.
- CAILLOT M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? », in M. Caillot, C. Raisky (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 19-35.
- CLOT Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris : Seuil.
- JELLAB A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quels rapports aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- JODELET D. (éd.) (1994). *Les représentations sociales*, Paris : PUF (1^{re} éd., 1989).
- JOHNSA S. (1999). *L'école entre crise et refondation*, Paris : La Dispute.
- LEBATTEUX N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*, Aix-en-Provence : thèse de doctorat de l'université de Provence.
- LEBATTEUX N. (2006). « La question de l'entreprise en lycée professionnel », in A. Legardez, L. Simonneaux, (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF éditeur, p. 203-216.

8 - La recherche « structuration », citée *infra*.

LEBEAUME J. (2001). « Pratiques sociotechniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie », in A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (éd.), *Le génie didactique*, Bruxelles : De Boeck, p. 127-177.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N. (2002). « Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire », *Aster*, n° 3, p. 181-211.

LEGARDEZ A. (2004a). « Transposition didactique et rapports aux savoirs. L'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 19-28.

LEGARDEZ A. (2004b). « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales », *Revue des Sciences de l'éducation*, 30, 3, Montréal : universités du Québec, p. 647-665.

LEGARDEZ A. (2005). « Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche sociodidactique des enseignements économiques des lycées », *Questions Vives*, n° 6, « Éducation-Économie : un conflit de valeur(s) ? », Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 145-150.

LEGARDEZ A., ALPE Y., LEBATTEUX N. et al. (2002). *Circulation et reproblématisation des savoirs dans les enseignements économiques, sociologiques et de gestion*, rapport final de recherche n° 90-051, Paris : INRP.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N. (2005). « La représentation des savoirs préalables des élèves par les enseignants et leurs anticipations des effets de leur enseignement ; exemple de méthodologie : les questionnaires croisés », in M. Perraudau, I. Vinatier (éd.), *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* [CD-Rom], Nantes : IUFM Pays-de-la-Loire.

LEGARDEZ A., LEBATTEUX N., FROMENT J.-P. (2003). *Stage en entreprise et structuration de la formation ; l'exemple des professeurs stagiaires de vente des lycées professionnels*, rapport final de recherche n° 30-025, Paris : INRP.

LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (dir.) (2006). « L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives », Paris : ESF Éditeur.

MARTINAND J.-L. (1998). *Connaître et transformer la matière*, Genève : P. Lang.

MARTINAND J.-L. (2001). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculum », in A. Terisse (éd.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck, p. 17-24.

MINISTÈRE de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007). « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation », *Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007.

RAULIN J.-P. (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*, Paris : ESF.

SCHÖN D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal : Éd. Logiques.

VERGES P. (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42-3, p. 537-561.

CONTENUS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Claudine GARCIA-DEBANC*

Résumé *Les liens entre didactique du français et formation des enseignants sont complexes, à la mesure de l'enjeu social de la discipline. Après un rapide panorama historique sur les articulations conçues depuis les années 1970, sont décrits les processus déterminant les programmes de formation en 1^{re} et 2^e années d'IUFM, et illustrés par un module sur les premiers apprentissages en lecture et en écriture (env. 50 heures). Les contenus de formation sont au croisement de travaux linguistiques, psycholinguistiques et didactiques et de savoirs issus de la pratique professionnelle d'enseignants expérimentés.*

Les liens entre didactique du français langue maternelle et formation initiale et continue des enseignants sont nombreux et anciens, à la mesure de l'enjeu social de la didactique du français. En effet, cette discipline, à ses origines, s'est assigné la mission de répondre aux constats d'échec scolaire des enfants de certaines catégories socioprofessionnelles, en œuvrant à la transformation des pratiques d'enseignement (1). Dès la création de la discipline, dans les années quatre-vingt, a été importante la préoccupation de diffuser les travaux des recherches didactiques à la communauté enseignante, par le biais des actions de formation initiale et continue. Elle s'est doublée de l'implication d'enseignants de terrain dans de nombreuses recherches en didactique, notamment celles conduites sous l'égide de l'INRP pendant une trentaine d'années. En effet, de 1970 à 1990, les recherches didactiques se rapportant à l'enseignement dans le premier degré ont été, pour l'essentiel, conduites

59

* - Claudine Garcia-Debanc, IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE, ERT 64.

1 - Cette question a été débattue au cours des journées d'études de l'Association des chercheurs en didactique du français de janvier 2000, qui ont fait l'objet d'une publication dans les *Cahiers Forell*, Poitiers, 2001.

par des professeurs d'école normale et des maîtres-formateurs, acteurs engagés dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré.

En revanche, au cours de cette même période, se sont profondément modifiés les modes d'articulation envisagés entre recherches didactiques et pratiques d'enseignement. Sous l'influence des recherches conduites en sciences de l'éducation et en didactiques des disciplines sur les pratiques professionnelles observées (2) et les organisateurs de ces pratiques (Bru, 2002), à la logique applicationniste des années 1970, selon laquelle il suffirait de modifier les contenus à enseigner pour réformer les modes d'enseignement, s'est progressivement substituée une réflexion prenant mieux en compte le travail effectif de l'enseignant et les savoirs de la pratique (Chartier, Jacquet-Francillon, 1998). Cette évolution a des incidences importantes sur la détermination des contenus de formation et la construction des situations de formation elles-mêmes.

La présente contribution se propose de problématiser les articulations entre recherches en didactique du français et curricula de formation initiale pour les enseignants du premier degré.

Après avoir rappelé quelques principes généraux pour penser les rapports entre diffusion de connaissances issues de recherches et formation professionnelle d'enseignants, je déclinerai les contenus principaux d'un module de 50 h sur les premiers apprentissages en lecture-écriture, en montrant la part des recherches dans la détermination des contenus proposés ou les choix stratégiques effectués.

Recherches en didactique du français et formation des enseignants : approche diachronique

Un panorama historique rapide des relations entre recherches en didactique du français et formation des enseignants du premier degré en français au cours des trente dernières années éclaire la complexité de ces articulations et permet de déjouer les illusions applicationnistes.

Les programmes de 1972, déclinaison partielle du Plan de rénovation de l'enseignement du français, dit « Plan Rouchette », se caractérisent par l'importation dans l'enseignement des principes et des contenus de la linguistique structurale, parallèle-

2 - Les travaux pionniers dans ce domaine, en didactique du français, ont été ceux de Roland Goigoux, (par exemple 2002). Frank Marchand, dès 1971, a présenté des analyses de pratiques observées en classe, dans son ouvrage *Le français tel qu'on l'enseigne*.

ment à la rénovation de l'enseignement des mathématiques fondée sur l'importation des mathématiques modernes. Les stages de recyclage de trois mois qui en ont accompagné la mise en œuvre reposent sur le postulat qu'il suffit de bien faire connaître les caractéristiques de l'objet à enseigner pour modifier profondément les pratiques d'enseignement. De ce fait, les contenus de formation sont directement empruntés à la discipline scientifique de référence : phonologie pour l'enseignement de la lecture, syntaxe chomskyenne avec les arbres pour la grammaire. L'essentiel des séances de formation consiste alors à présenter ces contenus aux enseignants et à les aider à se les approprier : réaliser des dictées phonétiques pour s'approprier l'alphabet phonétique international, exposer les transformations grammaticales en grammaire chomskyenne pour préparer les manipulations syntaxiques en classe. Cette logique applicationniste apparaît également dans les nombreux ouvrages de vulgarisation à destination des enseignants du premier degré publiés dans cette période, le plus connu d'entre eux étant *Linguistique et enseignement du français* de Genouvrier et Peytard (1970), lecture obligatoire dans les écoles normales. Selon cette conception, les caractéristiques structurales intrinsèques de l'objet à enseigner suffisent à organiser l'enseignement de cet objet. Cette conception commence toutefois à être mise en doute lorsque Lebrun (1984) collecte des données qui montrent que, malgré la formation reçue en linguistique textuelle, de jeunes enseignants se réfèrent exclusivement à des critères phrastiques lorsqu'ils évaluent un texte d'enfant. Ainsi le geste professionnel de correction de devoirs n'est pas nécessairement nourri par les connaissances déclaratives disponibles.

Dans les années quatre-vingt, le développement et la diffusion des recherches psycholinguistiques dans les milieux de l'enseignement et de la formation ont déplacé l'attention de l'objet à enseigner aux processus d'acquisition par les enfants. Pour enseigner la langue écrite à de jeunes enfants, il ne suffit pas de connaître les caractéristiques du système orthographique du français, il faut aussi prendre en compte les conceptions des enfants sur le fonctionnement de la langue écrite. Emilia Ferreiro (2000), notamment, a étudié par quelles représentations successives passent les enfants à propos des relations entre message oral et énoncé écrit. De même, Fayol et Jaffré (1992) ont décrit l'utilisation de connecteurs comme *et* ou *et puis* en lieu et place de signes de ponctuation non encore maîtrisés comme la virgule. La prise en compte des processus d'acquisition est indispensable pour penser l'enseignement et la formation. Mais ces conceptions ont également conduit à une autre illusion, selon laquelle il suffirait de connaître les processus de développement pour organiser l'enseignement. Ainsi, la diffusion des résultats de recherches psycholinguistiques sur l'importance des activités phonologiques précoces pour le développement des compétences de lecture chez les enfants de cycle 2 (Gombert *et al.*, 1994) et la corrélation de leurs résultats dans ces domaines avec leurs capacités ultérieures de

compréhension ont pu laisser penser que les connaissances issues des travaux psycholinguistiques sur le développement suffisaient pour formuler des prescriptions sur les activités à réaliser dans les classes. On a même vu des matériels d'enseignement reproduire des matériels expérimentaux sans s'interroger sur les changements de perspective ainsi introduits. Le matériel expérimental recourt à des mots artificiels pour évaluer, dans des conditions contrôlées expérimentalement, les capacités des enfants à procéder à certaines opérations témoignant du développement de leur conscience phonologique, telles que la segmentation en syllabes ou l'inversion de syllabes. Le choix de ces non-mots est alors motivé, dans le dispositif expérimental, par le souci méthodologique de ne pas interférer avec les apprentissages réalisés par ailleurs dans la classe. Les activités proposées dans le cadre expérimental ne constituent pas pour autant le matériau d'exercices réalisés dans le cadre de la classe. En tout état de cause, le détournement du matériel expérimental à des fins d'enseignement mérite qu'on s'interroge sur les changements épistémologiques profonds liés à cette nouvelle utilisation.

Le développement actuel des recherches en éducation sur la prise en compte du travail effectif de l'enseignant (Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Goigoux, 2002, 2005) a permis de mettre en évidence le fait que les pratiques enseignantes obéissent à des logiques complexes, dans lesquelles les considérations rationnelles sur les contenus scientifiques à enseigner ne sont pas les seuls déterminants. De plus, les travaux conduits à la suite de Verret (1975), sur les modes de transmission des savoirs professionnels ont montré que les savoirs issus de la pratique appellent d'autres modes de transmission que les savoirs scientifiques de référence, d'où une réflexion, dans le domaine de la formation des maîtres, sur la place des stages en établissements dans cette formation et sur l'alternance. Tous ces travaux incitent à prendre au sérieux le travail de l'enseignant dans sa classe et dans son école et à ne pas minorer l'effet établissement dans la formation des enseignants. Les recherches que nous conduisons depuis quelques années à l'IUFM Midi-Pyrénées dans le cadre du GRIDIFE (Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants), reconnu comme ERTé (Équipe de recherche technologique pour l'éducation) (3) reposent sur l'idée qu'une meilleure connaissance des pratiques effectives des enseignants-débutants peut aider à construire des modules de formation pertinents. La mise en évidence de savoirs issus de l'observation de la pratique enseignante agit en retour sur la détermination de contenus de formation professionnelle.

3 - ERTé 46 pour le contrat 2003-2006 et ERTé 64 pour le contrat 2007-2010.

Ce rapide panorama historique montre une complexification progressive des paramètres intervenant pour la détermination des contenus de formation et un déplacement des seuls contenus à enseigner vers la prise en compte des exigences professionnelles et des savoirs de la pratique.

Deux logiques de constructions curriculaires dans les IUFM aujourd'hui

En France, la détermination des contenus de formation initiale des professeurs des écoles en français obéit actuellement à des contraintes différentes pour la première et la deuxième année d'IUFM.

En première année d'IUFM, la nature des épreuves du concours de recrutement (note de synthèse sur des textes didactiques se rapportant à un domaine de l'enseignement du français de l'école maternelle au cycle 3, question de grammaire pouvant porter sur des productions d'élèves, analyse de matériel d'enseignement (4) pour la question complémentaire) et l'existence d'un programme depuis la session 2006 déterminent, pour l'essentiel, les contenus à traiter. De fait, les programmes publiés en 2005 ont souvent conforté les plans de formation antérieurement mis en place dans les IUFM. L'adjonction d'un item concernant les troubles du langage, en écho au développement de l'intérêt social pour cette question et surtout la création d'une option « Littérature de jeunesse » ont eu une incidence sur les contenus et les volumes de formation proposés. La déclinaison du programme de formation s'infléchit selon les années en raison des ajustements opérés en fonction des besoins repérés chez des étudiants d'origines disciplinaires très diverses et de la diversité des parcours de formation antérieurs, la mise en place de licences pluridisciplinaires préparant aux métiers de l'enseignement ayant une incidence notable sur les connaissances des étudiants. Le découpage des contenus reste dépendant des items du programme du CRPE. Pour résumer, l'élaboration du plan de formation de la première année d'IUFM est guidée avant tout par le souci de mettre les connaissances et les compétences des étudiants en adéquation avec les exigences du concours de recrutement. La détermination des contenus de formation s'opère donc de façon externe, par un pilotage par l'épreuve d'évaluation du concours de recrutement.

La situation est fort différente en deuxième année d'IUFM, année de formation professionnelle. L'horaire de formation pour la maîtrise de la langue est important (5),

4 - Pour le programme du CRPE et des exemples de sujet, voir le site SIEC du ministère de l'Éducation.

5 - Une centaine d'heures dans le texte de 2004, 120 heures dans le texte de cadrage sur le cahier des charges publié au JO du 28 décembre 2006.

à la mesure des exigences posées par le système scolaire et la société à une maîtrise de la langue orale et écrite par tous les élèves. En revanche, la commande institutionnelle est beaucoup moins précise qu'en première année, chaque institut de formation déclinant ses plans de formation de façon originale, en les soumettant pour validation au Ministère.

On peut alors s'interroger sur la place respective qu'occupent dans ces plans de formation :

- l'explicitation de la commande institutionnelle : programmes, circulaires, documents d'accompagnement ;
- la présentation de connaissances issues des disciplines contributives impliquées dans les enseignements : sciences du langage, psycholinguistique, sociologie des pratiques culturelles... ;
- la diffusion de résultats de recherches conduites en didactique du français sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves ;
- la mutualisation des savoirs de la pratique, tels que les construisent les professionnels de l'enseignement ;
- l'écriture sur ses propres pratiques professionnelles.

Nous prendrons en exemple un domaine de l'enseignement du français répondant à un enjeu social majeur et particulièrement exposé médiatiquement depuis décembre 2005, à savoir les premiers apprentissages de la lecture/écriture, de la grande section de l'école maternelle au CE1. Le cahier des charges publié en décembre 2006 le désigne comme une priorité absolue dans la formation initiale des enseignants, en lui accordant un crédit horaire de 50 heures minimum (6).

64

Quels savoirs linguistiques de base sont indispensables dans ce domaine ? Sous quelle forme prendre en compte les travaux psycholinguistiques récents sur les premiers apprentissages en lecture ? Quelle place accorder aux analyses de pratiques d'enseignants expérimentés réalisées par des didacticiens (Goigoux, 2002, 2006) ? Comment intégrer les savoirs de la pratique des maîtres-formateurs en charge de grandes sections ou de CP ? Selon quelles modalités ces savoirs sont-ils transmissibles ? Quelle place réserver aux analyses de pratiques des stagiaires eux-mêmes ? Comment articuler ces différentes dimensions dans un module de cinquante heures ?

6 - « La formation dans les IUFM des professeurs des écoles stagiaires correspond à un volume horaire minimal de 400 heures au cours de l'année de stage et de 50 heures au cours de la première année d'exercice en tant que titulaire. Sur ce volume, les compétences relatives à la maîtrise de la langue ne sauraient être construites sur une durée inférieure à 120 heures (dont 50 heures pour les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture) », Arrêté du 19.12.2006 publié au JO du 28.12.2006.

C'est à cette question, que se pose inévitablement le formateur ou l'équipe de formateurs d'IUFM que j'essaierai de répondre, en montrant quelle part occupe la recherche dans cette réflexion et comment, selon les types de recherches convoquées, l'articulation entre recherche et formation se pose en des termes différents.

L'utilisation de produits de la recherche didactique dans la construction d'un module en formation initiale d'enseignants du premier degré sur les premiers apprentissages de la lecture/écriture

La finalité d'un module professionnel sur l'enseignement de la lecture au cycle 2 est de doter les stagiaires des connaissances théoriques et de répertoires d'activités leur permettant de concevoir et de mettre en œuvre un enseignement de la lecture/écriture efficace avec leurs élèves. Les compétences figurant dans le cahier des charges peuvent être déclinées de la façon suivante :

- connaître et mettre en œuvre les programmes, dans les diverses dimensions des apprentissages au cycle 2 (maîtrise du langage oral, culture littéraire, compréhension, reconnaissance des mots, production écrite) ;
- faire des choix raisonnés, en gérant de façon lucide les différentes composantes des premiers apprentissages et les équilibres entre activités de découverte et activités d'entraînement ;
- analyser les erreurs de lecture des enfants et concevoir des interventions et aides appropriées ;
- apprécier les logiques sous-jacentes à un matériel d'enseignement, choisir un manuel de façon raisonnée et concevoir des activités complémentaires à celles qui y sont proposées ;
- construire une programmation cohérente ;
- évaluer les apprentissages ;
- gérer l'hétérogénéité en utilisant des dispositifs adéquats ;
- concevoir, mettre en œuvre et analyser des activités de lecture, de phonologie, de production écrite pertinentes et des aides appropriées ;
- concevoir de façon réfléchie les outils de travail de l'élève ;
- avoir conscience des compétences professionnelles acquises ou en voie d'acquisition et de celles qui demandent une formation complémentaire.

65

Les domaines de l'enseignement du français à traiter sont nombreux et divers : apprentissage d'une lecture autonome, langage oral/langage écrit, phonologie, première approche métalinguistique, littérature, production écrite.

La détermination des contenus précis du module et leur inscription dans une programmation de 50 heures sont influencés par la disponibilité de travaux linguistiques, psycholinguistiques ou didactiques et par la possibilité de collaborations avec des maîtres-formateurs en charge des niveaux concernés. Les acquis de recherches didactiques sont alors utilisés et re-contextualisés comme ressources dans des modules disciplinaires de formation initiale.

Après avoir indiqué, dans un tableau récapitulatif, les principaux contenus de formation, en mettant en regard les compétences professionnelles principalement travaillées et les activités qui permettent de les traiter, j'analyserai plus précisément quelques-unes de ces activités en montrant ce que les contenus traités en formation doivent à des travaux de recherches, qu'elles soient didactiques ou pas. On ne peut interroger les contenus de la formation sans aborder en même temps quelques-unes des modalités concrètes de leur mise en œuvre dans les plans de formation.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
La gestion du temps d'enseignement de la maîtrise de la langue. De Goigoux au document d'accompagnement <i>Lire au CP 2.</i>	Organiser l'apprentissage de la lecture : les quatre domaines à prendre en compte de façon équilibrée (acculturation au monde de l'écrit, identification et production de mots écrits, compréhension de texte, production de textes).	Exposé du formateur et auto-analyse de pratiques observées ou mises en œuvre.
Les stratégies de lecture des apprentis-lecteurs. Des indicateurs de l'hétérogénéité en lecture. L'étayage par l'enseignant.	Analyser les erreurs de lecture pour mieux aider les élèves et proposer des activités susceptibles de les aider à ajuster leurs stratégies de lecture.	Analyse d'un corpus d'erreurs d'apprentis-lecteurs de CP. Inventaire d'exercices à classer et à apparier avec les difficultés observées.
Quelques difficultés du système orthographique du français et quelques principes pour la programmation.	Faire le point sur ses connaissances à propos du système phonologique et du système orthographique du français.	QCM en vrai/faux. Correction à l'aide d'une documentation sur le système phonologique du français et sur le système orthographique du français.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
Analyse de manuels de CP.	Dégager des indicateurs pertinents pour analyser de façon critique un matériel d'enseignement.	Construction d'une grille d'analyse et mise à l'épreuve sur quelques manuels fréquemment utilisés.
Les activités phonologiques : enjeux de la maîtrise de la conscience phonologique pour la réussite en lecture, typologie des activités, exemples de mises en œuvre.	Concevoir et mettre en œuvre des activités permettant de développer la conscience phonologique.	Exposé sur les résultats de recherches psycholinguistiques (Gombert). Classement d'activités phonologiques. Construction d'activités et mise en œuvre dans des classes de grande section ou CP avec l'aide d'un maître-formateur.
Culture littéraire et lecture en réseaux.	Concevoir et mettre en œuvre des activités propres à développer la culture littéraire au cycle 2.	Construction de projets à partir d'un ensemble d'albums conseillés par le formateur ou par des stagiaires. Les projets seront mis en œuvre au cours d'un stage en responsabilité et feront l'objet d'une présentation et d'une analyse commune.
La programmation tout au long du CP.	Concevoir une programmation raisonnée tenant compte des caractéristiques du système orthographique du français et des conditions de l'apprentissage.	Présentation de plusieurs programmations par des maîtres-formateurs.
Les activités de systématisation et d'entraînement en lecture.	Concevoir des activités pertinentes et les organiser au sein d'une séance.	Construction avec l'aide de maîtres-formateurs et mise en œuvre dans leurs classes d'activités de structuration en lecture.

CONTENUS DE FORMATION	COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	SUPPORTS ET ACTIVITÉS
Les activités de production d'écrit au cycle 2: dictée à l'adulte et écriture tâtonnée.	Concevoir des activités de production d'écrit pertinentes selon des modalités adaptées et avec des aides.	Visionnement d'enregistrements vidéo et de transcriptions d'échanges entre enfants de GS et de CP aux prises avec l'élaboration d'un texte écrit, respectivement en dictée à l'adulte et écriture tâtonnée.
L'évaluation au cycle 2. Les évaluations de CE1.	Mettre en relation des tâches proposées et des compétences évaluées.	Analyse d'épreuves d'évaluation produites par la DESCO et des équipes de circonscription.
Auto-analyse de pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP.	Analyser sa pratique professionnelle pour objectiver les choix effectués et déterminer de nouveaux besoins de formation.	Écriture sur ses pratiques professionnelles : préparations, analyses de séances, transcriptions d'un court moment d'une séance de classe, mémoire professionnel répondant à une question professionnelle dont la formulation est affinée au cours des lectures théoriques et de la collecte de données de classe.

Un outil d'analyse de la distribution des temps d'enseignement inspiré des acquis d'une recherche didactique intégrés dans des documents d'accompagnement ministériels

Le budget-temps (7) de l'enfant de CP, à savoir le temps relatif consacré aux différents types d'activités est un lieu d'observation discriminant pour interroger les choix de priorités dans l'enseignement de la lecture. Qu'ils soient directement impliqués dans une pratique de classe dans les premiers apprentissages en lecture/écriture par leur stage filé (8), qu'ils préparent un stage massé (9) à ce niveau ou qu'ils aient

7 - Jean Foucambert a utilisé ce terme pour rendre compte d'observations de classes de CP dans la revue de l'AFL au début des années 1980.

8 - On désigne sous le terme de « stage filé » une nouvelle disposition imposée à la rentrée 2006 qui place les stagiaires de deuxième année d'IUFM en remplacement d'un directeur d'école une journée par semaine.

9 - Le « stage massé » est un stage en responsabilité de trois semaines.

observé la pratique d'un maître formateur au cours d'un stage de « pratique accompagnée », les stagiaires doivent tout d'abord interroger la distribution du temps, en distinguant le temps inscrit sur les emplois du temps et le temps effectif d'activité des élèves. Les documents d'accompagnement des programmes 2002, reprenant le travail de Goigoux (2000) distinguent principalement quatre domaines : acculturation au monde de l'écrit, identification et production de mots écrits, compréhension de texte, production de textes. Ces catégories d'activités fournissent un analyseur pertinent de pratiques observées ou de pratiques plus personnelles. Elles permettent une première classification des activités par rapport aux principales finalités posées dans les programmes.

De l'analyse des erreurs des élèves aux modélisations de l'intervention d'enseignement : la prise en compte de travaux psycholinguistiques

En début de formation professionnelle, les acquis des stagiaires en matière de connaissances sur l'enseignement de la lecture sont assez divers, même si la réussite au concours de recrutement suppose une connaissance de l'histoire de l'enseignement de la lecture et des principales conceptions sur son enseignement. En effet, certains stagiaires, au cours de leur année de préparation du concours, ont pu observer une classe de CP, d'autres ont seulement analysé des manuels de lecture. Quelles que soient les connaissances en matière d'analyse, la deuxième année doit permettre d'éprouver la pertinence des théories pour l'action. En effet, les stagiaires sont très demandeurs d'activités directement opérationnalisables sur le terrain.

Une des premières séances est consacrée à l'analyse et au traitement des erreurs des élèves lorsqu'ils se trouvent en situation de déchiffrement d'un mot inconnu. Elle est fortement inspirée par un article de Van Grunderbeeck *et al.* (1986) décrivant un dispositif d'analyse des stratégies de lecture de lecteurs de fin d'école primaire en grande difficulté (10). Un examen d'un échantillon significatif d'erreurs d'élèves de milieu de CP confrontés au déchiffrement d'un texte inconnu dans lequel ne sont connus que certains mots fait apparaître les différentes stratégies de lecture et la part relative accordée à la construction du sens et à l'identification des lettres. La typologie ainsi mise à jour permet d'envisager différents modes d'intervention de l'enseignant visant à aider l'élève à trouver une stratégie complémentaire de celle qu'il utilise déjà : ainsi un élève insuffisamment attentif à l'identification des lettres sera amené à en vérifier méthodiquement la présence, tandis qu'un élève totalement dépendant d'une identification successive de lettres sera mis en position de faire davantage appel au contexte dans le processus interprétatif. Une liste d'exercices

10 - Pour une description des utilisations de cet article en formation, Garcia-Debanc (1990).

collectés dans divers matériels d'enseignement est ensuite donnée à analyser sous l'angle des stratégies de lecture qui sont privilégiées dans chacun des cas. Les stagiaires ont à choisir parmi ces activités celles qui leur paraissent les plus adaptées pour permettre aux élèves de compléter leurs stratégies de lecture du côté du pôle défaillant (compréhension en contexte vs reconnaissance des lettres). À l'issue de cette analyse, on peut estimer qu'ils disposent d'un cadre théorique permettant l'observation fine des stratégies des élèves et la régulation de leurs propres interventions d'enseignement.

Les contributions des travaux linguistiques, psycholinguistiques et didactiques et des savoirs de la pratique des professionnels pour la mise en place des activités phonologiques et l'organisation du travail relatif à la production écrite

L'analyse du besoin professionnel permet de convoquer les champs disciplinaires pertinents. Le travail sur la compétence professionnelle relative à la mise en place d'activités phonologiques suppose un appui sur une bonne connaissance du système phonologique du français, une information sur les effets de la conscience phonique sur les premiers apprentissages en lecture (Gombert *et al.*, 1994), la mise à disposition d'un inventaire d'activités possibles et la communication de savoirs de la pratique sur le rythme et l'ordre des activités à proposer aux élèves.

De même, pour les situations de production écrite sont convoqués les travaux d'Emilia Ferreiro sur l'entrée dans l'écrit (Ferreiro, 2000). Les conditions du choix de la dictée à l'adulte ou de l'écriture tâtonnée, la détermination d'aides à l'écriture ou les modalités de l'étayage de l'enseignant sont largement redevables à la description de pratiques professionnelles d'enseignants de CP (Chartier, Clesse, Hébrard, 1998).

La rédaction d'écrits professionnels pour analyser ses propres pratiques professionnelles et réguler sa formation

Dans une perspective de développement professionnel tout au long de son activité, une compétence professionnelle importante est, comme cela a été indiqué plus haut, de pouvoir analyser de façon critique la mise en œuvre d'une activité d'enseignement et d'avoir conscience des compétences professionnelles acquises ou en voie d'acquisition et de celles qui demandent une formation complémentaire. L'écriture d'un mémoire professionnel permet de croiser les lectures d'articles présentant des résultats de recherches didactiques ou décrivant des pratiques d'enseignement et des données collectées sur le terrain du stage en responsabilité. Si la problématique est précise et les lectures théoriques ciblées par rapport aux difficultés de mise en œuvre rencontrées sur le terrain, cette modalité de travail est un autre lieu de valorisation des travaux conduits dans le champ de la didactique sur le terrain de la formation

professionnelle des enseignants. Ainsi, des stagiaires confrontés à la commande de mise en œuvre d'activités de production écrite dans des classes de CP utilisent les écritures intermédiaires du mémoire professionnel pour ajuster les consignes d'écriture, concevoir des aides plus efficaces ou analyser les évolutions des élèves. De même pour la mise en place des activités de phonologie : l'enregistrement, l'écoute et la transcription d'une séance de phonologie conduit une stagiaire à modifier radicalement sa gestion des activités phonologiques.

Un dispositif pour travailler la maîtrise de la langue dans diverses disciplines avec des formateurs d'autres disciplines

La maîtrise de la langue n'est pas de la seule responsabilité de l'enseignement du français, même si elle en relève pour une large part. Les programmes 2002 revus en 2007 assignent une triple mission à l'enseignement du français : la construction d'une culture littéraire commune, l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et la maîtrise de la langue dans les différents domaines disciplinaires. Un horaire spécifique est assigné à chacun de ces pôles.

Si les équipes de formateurs conçoivent une certaine homologation entre les pratiques de classe visées et les dispositifs de formation, elles peuvent mettre en place des projets associant des formateurs de diverses disciplines. Cela est le cas depuis plusieurs années à l'IUFM Midi-Pyrénées, comme dans d'autres IUFM, comme celui de Versailles (11). Par groupes de 4 ou 5, les stagiaires préparent un projet permettant de travailler la maîtrise de la langue dans un ou plusieurs champs disciplinaires : en sciences, la pratique des écrits intermédiaires dans le carnet d'investigation ; en histoire, la lecture sélective d'ouvrages documentaires ; en arts visuels, la réalisation de projets associant écriture poétique et arts visuels ; en langues, la mise en place d'activités d'étude de la langue faisant appel à la comparaison des langues. La présentation des activités mises en œuvre au cours d'un des stages en responsabilité, assurée par un diaporama permettant d'intégrer le travail sur les TICE, fait l'objet d'une analyse croisée des contenus notionnels travaillés et des points de maîtrise de la langue convoqués et développés à travers ces projets.

Même si les découpages disciplinaires apparaissent seulement dans les programmes de cycle 3, certaines thématiques peuvent intéresser le cycle 2. Ainsi les variations de formulation entre un langage en situation très sensible aux éléments contextuels

11 - IUFM de Versailles, par exemple : travail conduit par Marie-Laure Elalouf et Jacques Douaire.

et un langage d'évocation plus explicite, proche des normes de la langue écrite, peuvent être explorées dans le cadre d'un projet interdisciplinaire associant mathématiques et français, sur l'explicitation de règles de jeu mathématiques à l'oral et à l'écrit ou, dans le cadre de l'enseignement scientifique (« découverte du monde » au cycle 2), à travers les formulations successives des constats à propos d'une expérience ou de plantations. De même, la comparaison des langues favorise le développement de la conscience phonologique chez les jeunes enfants confrontés à des comptines dans deux langues. Les projets ainsi conçus sont mis en œuvre au cours d'un stage en responsabilité. Les réalisations sont ensuite analysées en équipe et font l'objet d'une présentation au groupe sous la forme d'un diaporama incluant des productions d'élèves.

En guise de conclusion prospective

Étudiant les conditions de la transposition des théories du texte en formation des enseignants, Nonnon (1998) distingue différents niveaux indispensables pour interroger les contenus : la discipline scolaire, celle qui s'enseigne dans les établissements scolaires, la discipline de formation, telle qu'elle se met en œuvre dans les centres de formation des maîtres et la discipline de recherche. Nous avons essayé d'interroger ici les contenus de la discipline de formation et les tensions dans lesquelles elle se trouve, entre d'une part les savoirs et compétences dont la maîtrise, au moins partielle, est nécessaire pour la mise en œuvre d'une pratique en classe et d'autre part la disponibilité de résultats de recherches entre lesquelles le formateur doit effectuer des choix. Si les contours de la discipline scolaire commencent à être connus, ce n'est pas le cas de la discipline de formation. En effet, au cours des dernières années, les recherches sur les pratiques de formation observées ont été moins nombreuses que celles portant sur les pratiques d'enseignement effectives. Cette absence serait à interroger : problèmes de faisabilité liés à la collecte des données ? Problèmes déontologiques dus à la double casquette de chercheur et de formateur ? Cette problématique a été travaillée au cours du colloque d'Anthony en 2005.

Au terme de cette analyse, apparaît la nécessité de conduire des recherches descriptives sur les situations de formation elles-mêmes et leurs effets sur les pratiques d'enseignement des stagiaires à court, moyen et long terme. L'analyse de modules didactiques de formation initiale et continuée est au cœur du projet d'ERTé du GRIDIFE de l'IUFM Midi-Pyrénées, qui réunit des didacticiens de plusieurs disciplines (mathématiques, sciences physiques, éducation physique et sportive, français...). Nous nous proposons de prendre comme objet de recherche les modules de formation mis en œuvre dans notre Institut et d'en observer les effets sur les pratiques des enseignants en formation ou dans les premières années d'enseignement, ceci per-

mettant une évaluation à court et à moyen termes des formations mises en place. On peut attendre une rétroaction sur ces modules des observations effectuées auprès des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 63-73.

CHARTIER A.-M., JACQUET-FRANCILLON F. (coord.) (1998). « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation », *Recherche et Formation*, n° 27.

CHARTIER A.-M., CLESSE C., HÉBRARD J. (1998). *Lire écrire, Produire des textes*, Paris : Hatier.

FAYOL M., JAFFRÉ J.-P. (1992). « L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques », *Langue française*, n° 95.

FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette Éducation.

GARCIA-DEBANC C. (1988). « Quand la recherche rencontre les utilisateurs. Utilisation des produits de la recherche en formation des maîtres », *Repères*, n° 74, p. 91-101.

GARCIA-DEBANC C. (1990). « Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisation de modèles d'analyse pour la formation continue de maîtres de CE2 en lecture/écriture » in H. Romian (coord.), « Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche », *Repères*, n° 1, p. 45-65.

GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. (2000). « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, n° 105/106, p. 51-83.

GENOUVRIER E., PEYARD E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse.

GOIGOUX R. *et al.* (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan.

GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.

GOIGOUX R. (2001) « Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'activité du maître de lecture », in J.-P. Bernié (coord), *Apprentissage/développement et significations*, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 129-154.

GOIGOUX R. (2006). « Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire », in B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles : De Boeck, p. 67-91.

GOMBERT J.-E., GAUX C., DEMONTE E. (1994). « Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ? », *Repères*, n° 9, p. 61-73.

LEBRUN B. (1984). « Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte », *Repères*, n° 63, p. 27-40.

MARCHAND F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris : Larousse.

MARCEL J.-F. (coord.) (2002). « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 138.

MARQUILLO M. (éd.) (2001). « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », *Cahiers Forell*, Université de Poitiers.

Ministère Éducation nationale (DESCO) (2006). *Documents d'accompagnement des programmes*, « Le langage à l'école maternelle. Lire au CP 1 et 2 », CNDP.

Observatoire national de la lecture (2003). *Le manuel de lecture au CP*, Scérén/Savoir Livre.

NONNON E. (1998). « Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? », *Pratiques*, n° 97-98, p. 153-170.

VAN GRUNDERBEECK N., FLEURY M., LAPLANTE L. (1986). « Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté », *Revue française de pédagogie*, n° 74, p. 23- 28.

VERRET M. (1975). *Le temps des études* (2 vol.), Paris : Champion.

QUELS CONTENUS DE FORMATION POUR ENSEIGNER À L'ÉCOLE MATERNELLE ? L'EXEMPLE DE LA FORMATION À L'ACTIVITÉ « FAIRE DÉCOUVRIR LA NATURE ET LES OBJETS »

MARYLINE COQUIDÉ*

Résumé *Pour bien situer leurs actions dans l'école maternelle où l'élève apprend dans et par le groupe avec lequel il vit, les maîtres doivent en saisir les enjeux à court et long termes et les traits spécifiques (par rapport à l'école élémentaire). Dans ce cadre, le point de vue didactique (ici, l'éducation scientifique) s'intéresse aux contenus des activités. À partir d'un projet sur « les coins pour faire découvrir le vivant, la matière et les objets à l'école maternelle », l'article s'interroge sur les stratégies mises en œuvre par des praticiens et sur leur pertinence pour former des novices à « faire découvrir la nature et les objets ».*

L'école maternelle est marquée historiquement par une lente transformation du système préscolaire et par des particularités françaises (Plaisance, 1986). Pour y enseigner, les maîtres doivent en saisir clairement les enjeux éducatifs et les caractéristiques spécifiques, de façon à bien situer leurs actions. Dans ce milieu spécialement aménagé pour un enseignement collectif, l'élève d'école maternelle apprend *dans et par* le groupe social avec lequel il vit (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000). C'est en distinguant, hiérarchisant et articulant les domaines que l'enseignant donne sens à son action et en perçoit les horizons (Coquidé, Lebeaume, 2003).

Ce cadre général permet de situer un point de vue didactique (dans mon cas, une didactique d'éducation scientifique) concernant les contenus qui préparent à enseigner en école maternelle. L'occasion en a été un projet d'étude centré sur « les coins pour faire découvrir le vivant, la matière et les objets à l'école maternelle » avec un groupe de recherche associatif (IUFM de Bretagne, octobre 2003). La plupart des

75

* - Maryline Coquidé, UMR STEF ENS Cachan (INRP).

participants du groupe se sont ensuite engagés dans des actions de formation. Celles-ci ont permis de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre auprès des débutants si on veut qu'ils perçoivent les enjeux et mobilisent les contenus pertinents pour l'activité « Faire découvrir la nature et les objets ».

DES CONTENUS DE FORMATION EN IUFM POUR ENSEIGNER À LA MATERNELLE

Spécificité ou particularité de l'école maternelle ?

En France, les professeurs des écoles enseignent à tous les niveaux du primaire, qui comprend l'école élémentaire et l'école maternelle. Les enseignants des écoles maternelles ne sont donc pas des « spécialistes » contrairement à leurs collègues d'autres pays où il s'agit d'une option (Suisse, Belgique, par exemple), assortie d'une formation spécifique. En France, parler de la spécificité de l'école maternelle divise, puisque celle-ci peut être récusée (il n'existe pas plus de « maîtres d'école maternelle » que de « maîtres de cours préparatoire ») ou bien ouvertement revendiquée comme une spécificité de fait, sinon de droit.

Certains traits « spécifiques » sont toutefois à considérer. Par exemple :

- les enfants de moins de six ans sont en deçà de l'âge d'obligation légale ;
- d'autres professionnels de la petite enfance, les ATSEM, travaillent dans l'école et parfois même dans la classe ;
- le programme est organisé en « domaines d'activités » et son curriculum de la petite à la grande section insiste fortement sur la prise en compte de l'enfant et de ses processus d'acquisition (*process-driven curriculum* et *child centred education* selon la distinction de Ross, 2000) ;
- l'originalité architecturale est plus fréquente qu'en élémentaire (école et classe) ;
- l'organisation spatiale (les coins) et temporelle (accueil, sieste) la spécifie visiblement.

Différents contenus dans des modules de formation d'IUFM (cf. annexes)

Les contenus de formation (cf. annexes) sont exposés dans le plan de formation que chaque IUFM rédige pour son projet d'établissement, en référence aux circulaires ministérielles. Ils se présentent fréquemment sous forme d'un programme, avec un texte descriptif, des objectifs et des activités. Considérer des contenus de formation,

c'est isoler certains aspects des processus de formation et les appeler alors « contenus ». Comment sont-ils énoncés et pour quels objectifs ? Ce ne sont pas des dispositifs que je considérerai ici (en particulier ceux qui sont en relation avec des contenus expérientiels), mais uniquement la description de différents sujets traités dans la formation, en fonction d'objectifs pédagogiques et de formation définis. Les questions « quoi ? » et « pourquoi ? » seront retenus, et non pas « comment ? ».

Comment les particularités d'exercice en maternelle sont-elles prises en charge dans une formation ? La circulaire ministérielle du 4 avril 2002 (organisation de la 2^e année de formation des futurs maîtres) faisait de l'école maternelle un « contenu » auquel il était recommandé de consacrer 30 heures sur les 450 heures maximum réservées à la formation encadrée. Si on cherche où et quand il est question d'école maternelle en formation dans les textes définissant la formation initiale, on trouve :

- quelques heures d'information historique et institutionnelle (préparation au concours en PE1) ;
- fréquemment, un module spécifique « Maternelle » en PE2, dont la nature et la durée peuvent aller de 9 heures à 30 heures selon l'IUFM (cf. annexe 2) ;
- une possibilité de stage en école maternelle sous diverses formules (soit dans des classes où des maîtres les accueillent, soit pour faire seuls la classe, sous des formules variables, d'un jour chaque semaine [stage filé] à un mois complet) ;
- tous les enseignements « disciplinaires » (mathématiques, français, éducation physique, etc.) et « transversaux » (sur la laïcité, l'enseignement spécialisé, l'éducation à la santé, etc.) incluent de prendre en considération l'exercice du métier en école maternelle (cf. annexe 1). De fait, les volumes horaires réduits conduisent à une centration sur le cycle 3.

Les plans de formation montrent bien l'émiettement et la juxtaposition des enseignements concernant l'école maternelle. Le cloisonnement disciplinaire qui structure fortement les plans de formation actuels des IUFM est en contradiction avec l'esprit et les programmes de l'école maternelle envisagés en domaine d'activités. La formation pour enseigner à l'école maternelle reste un parent pauvre. Les formations professionnelles concurrentes, comme le métier d'éducateur de jeunes enfants de moins de sept ans (crèche, halte-garderie, etc.) requièrent trois ans d'études et neuf mois de stage. Néanmoins, comme c'est la garde à domicile par des assistantes maternelles sans diplômes qui est, de fait, un mode de garde dominant avant la scolarisation, on peut considérer comme une exception française le niveau de formation universitaire des PE. L'enquête menée par Brougère (2000) au niveau européen et l'étude canadienne de Larose (Larose *et al.*, 2001) montrent en effet un déni professionnel des métiers de la petite enfance, sauf dans certains pays (Danemark, Suède). Les constructions en cours de nouveaux plans de formation en IUFM pourraient inciter à

une meilleure prise en compte de l'exercice du métier en école maternelle (cf. annexe 3), mais forcément au détriment d'autres contenus de formation, l'enveloppe horaire globale restant constante.

PRINCIPES ORGANISATEURS DE CONTENUS DE FORMATION POUR ENSEIGNER À L'ÉCOLE MATERNELLE

Sans viser à dégager ici un référentiel professionnel (Larose *et al.*, 2001 ; Lenoir, Bouillier-Oudot, 2006), les principes organisateurs qui animent la présente réflexion sur la formation sont de pouvoir rendre les personnes capables d'agir, avec des contenus de formation pour aider à l'intervention, inciter au questionnement et envisager différents possibles.

Des savoirs pour « nourrir la formation »

Les emplois du temps des anciennes écoles normales répartissaient les heures de cours données aux normaliens en formation professionnelle selon des intitulés correspondants aux spécialités des professeurs du second degré chargés de la formation : histoire et géographie, mathématiques, sciences naturelles, éducation physique, etc. C'est ce qu'on appelait les cours de « pédagogie spéciale », alors que les professeurs de philosophie (discipline absente des programmes primaires) étaient chargés de la « pédagogie générale » (psychologie de l'enfant, philosophie et sociologie de l'éducation, morale professionnelle). Tous les savoirs de la pratique étaient censés s'appuyer sur les observations en école d'application ou lors des stages de terrain. Dans les nouvelles formations universitarisées, ces anciennes « spécialités » sont toujours présentes (des PRAG ou PRCE de lettres et littérature traitent de l'apprentissage de la lecture, qu'ils aient ou non fait de la linguistique), mais on peut considérer autrement les contenus proposés. Dans une perspective de formation de praticien réflexif, Marguerite Altet (Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004) envisage quatre types de savoirs pour « nourrir la formation ».

- des savoirs d'enseignement et des savoirs de sciences de l'éducation ;
- des savoirs sur la pratique (savoirs didactiques et sociologiques identifiés pour différentes disciplines) ;
- des savoirs pour la pratique ;
- des savoirs de la pratique.

Où situer « la maternelle » dans cet ensemble ? Différents contenus de modules ou de disciplines qui apparaissent dans les plans actuels de formation des PE1 et PE2 peuvent être utiles pour exercer en maternelle : issus de différentes disciplines

(sciences de l'éducation, psychologie sociale et cognitive, linguistique, histoire de l'éducation...), ils permettent à l'enseignant d'être éclairé sur une évolution historique, d'établir des distinctions, de repérer des enjeux éducatifs ou de comprendre des tensions.

Des connaissances institutionnelles et curriculaires

La connaissance des cycles de l'école primaire et la compréhension de l'école maternelle en tant qu'institution sont indispensables à l'enseignant, pour repérer des traditions et envisager son action dans une perspective de cycles pluriannuels (Instructions officielles de 1995). Les Instructions officielles invitent en outre à une certaine progressivité, non seulement dans la structuration des savoirs, mais aussi dans les démarches pédagogiques préconisées. Ainsi, l'école maternelle apparaît comme « un lieu d'expériences riches et diverses ». Le monde environnant est présenté comme l'objet d'un « premier apprentissage méthodique », dans la rubrique « Découverte du monde » du cycle des apprentissages fondamentaux, tandis que l'analyse du monde et la mise en œuvre de certains aspects de la démarche scientifique sont mises en avant dans la rubrique « Sciences et Technologie » du cycle 3. Appréhender un point de vue curriculaire conduit l'enseignant à s'interroger sur la compartimentation progressive des domaines d'étude et d'apprentissage aux cycles 2 et 3, mais aussi sur les perspectives à long terme des activités éducatives, sur les continuités et sur les ruptures (entre sections, entre cycles, entre degrés d'enseignement) et à envisager une progressivité et des horizons (Coquidé, Lebeaume, 2003). Une perspective historique aide à mieux situer les différentes missions (Plaisance, 1986). Depuis Pauline Kergomard, l'affirmation d'une forme scolaire mais spécifique pour les activités et la question des contenus de l'école maternelle ont constitué des enjeux éducatifs forts. Les modèles pédagogiques successifs permettent également d'éclairer les modèles actuels. L'école maternelle est ainsi passée d'un modèle pédagogique « productif », dans lequel l'enfant est évalué en fonction de ses bons résultats, de la réussite technique de ses travaux, de son aptitude à l'effort et de son application, à un modèle « expressif », dans lequel l'enfant est valorisé dans sa créativité, son originalité et l'expression de sa personnalité. Selon Plaisance, depuis la mise en place en 1986 de l'évaluation des compétences sous l'égide du ministère de l'Éducation, le modèle « expressif » aurait tendance à être concurrencé par un nouveau modèle : le modèle « constructif ».

Des contenus disciplinaires pour « nourrir la formation »

Des éléments de psychologie sociale et de psychologie cognitive du jeune enfant peuvent aider le stagiaire à ajuster son organisation en fonction de ce qu'il sait être accessible ou possible à ses élèves, favoriser sa recherche de mises en situation de découverte socialisée des savoirs en instaurant des « communautés d'apprenants »,

au sein desquelles l'aide mutuelle joue pleinement son rôle éducatif (Bruner). Ils permettent d'envisager des activités ludiques : l'importance et l'intérêt du jeu pour l'élève de maternelle étant d'ailleurs mis en avant dans la présentation des cinq domaines d'activités des Instructions officielles pour l'école maternelle (2002).

Des éléments de philosophie de l'éducation contribuent à envisager l'éthique de ses interventions auprès des jeunes enfants (Kerlan, 2002).

L'importance de l'apprentissage de la langue nationale et les perspectives d'acculturation (Bernstein) conduisent à pouvoir appréhender des éléments de linguistique et de sociolinguistique, afin de situer l'importance de ses interventions lors des échanges de régulation qu'il conduit avec les élèves. Il s'agit de permettre à l'élève un déclenchement de la réflexion en appui sur un langage oral (Vygotsky), avec des perspectives d'apprentissage favorisé par de la tutelle ou un étayage (Labrell, 2005), de favoriser l'identification des objets d'apprentissages et les enjeux cognitifs afin de permettre aux enfants de milieu populaire d'entrer dans ces apprentissages (Bautier et équipe Escol, 2006).

Une information, brève et adaptée, relative au développement biologique, sensoriel et moteur de l'enfant, reste indispensable pour favoriser la santé et le bien-être de l'élève et aider à envisager un rythme de vie, des activités motrices et un environnement scolaire adapté.

Des contenus de formation en relation avec des mises en situation et des activités

80

Avec un point de vue didactique, Joël Lebeau (2004) envisage des contenus de formation à l'intervention contrôlée et à la décision rationnelle des enseignants. Il met en avant les approches en situation et avance quatre perspectives complémentaires sur l'origine d'une tâche scolaire :

1. la perspective de la classe : les conditions de mise en œuvre des activités (méthodes, rites organisateurs...);
2. la perspective de l'élève : les interactions entre les élèves, la tâche, les contenus (obstacles, rapport à l'apprendre et aux contenus), l'analyse critique de la tâche et ses conditions (cognitive, pragmatique, affective...);
3. la perspective référentielle : la signification de la tâche et son contenu par rapport à l'extérieur de l'école;
4. la perspective curriculaire : elle situe le moment scolaire. Que représente cette tâche dans l'itinéraire emprunté par l'élève au cours de sa scolarité ?

Ces différentes perspectives, présentées ici de façon « générique », quel que soit le niveau d'enseignement et la spécialité de l'enseignant, sont à reprendre, à décliner, à discuter pour des contenus de formation relatifs à une « tâche scolaire » et

adaptés à la spécialité, au degré et au lieu d'exercice de l'enseignant. Comment donc considérer une « spécialité » d'enseignant du primaire ? À partir des années 1970, quand l'école primaire s'est transformée en préparation à un enseignement secondaire pour tous, le terme de *polyvalence* de l'instituteur est devenu un mot d'ordre institutionnel. Seulement, cette *polyvalence* de l'enseignant du primaire, présentée en référence à des disciplines du secondaire, conduit à une disciplinarisation et une secondarisation du primaire à laquelle contribue la formation. Peut-être conviendrait-il mieux de questionner les enseignements en termes de finalités et de spécifier didactiquement les degrés : primaire, collège, lycée, les différents cycles du primaire et ceux du secondaire. Martinand (1995) a ainsi proposé d'envisager l'enseignement au primaire comme *une spécialité* plutôt qu'*une polyvalence*. Un professeur des écoles pourrait ainsi être considéré comme un enseignant spécialiste de l'apprentissage de la langue nationale écrite et orale, du développement corporel et du « vivre ensemble », et des premiers apprentissages dans différents domaines (calcul, découverte du monde...).

DES CONTENUS DE FORMATION EN RELATION AVEC UN DOMAINE D'ACTIVITÉS : « FAIRE DÉCOUVRIR LA NATURE ET LES OBJETS » ?

À travers l'exemple de la formation en relation avec le domaine d'activités « Faire découvrir la nature et les objets », il ne s'agit bien évidemment pas d'envisager des *modules* de formation aussi parcellaires et « ciblés », mais bien des éléments de *contenus* de formation et principalement de prendre en compte la perspective didactique retenue. « Découvrir le monde » casse les champs disciplinaires habituels du cycle 3 et du secondaire. Le point de vue didactique retenu ici n'envisage donc pas des contenus éducatifs organisés et disciplinaires, mais une « entrée en matière », une perspective de découverte et pas seulement d'apprentissage, la construction progressive d'un rapport scientifique au monde et le développement d'une instrumentation.

Le fonctionnement sur trois ans d'un groupe de recherche et de formation associatif (1) constitue une étude de cas pour commenter des savoirs professionnels devenus progressivement explicites. Un travail de coopération et de mise en œuvre pour

1 - Le groupe, coordonné par Maryline Coquidé, a rassemblé Maryvonne Stallaerts, PRAG formatrice à l'IUFM de Bretagne, Brigitte Garel, Jean-Paul Guillet, Armelle Lerbour, Maryline Le Tiec et Marie-Paule Pirost, cinq maîtres-formateurs exerçant dans quatre classes maternelles (une petite section, deux de moyenne section, une grande section) et une classe primaire (cours préparatoire). Les études de l'équipe s'inséraient dans l'UMR STEF, ENS Cachan-INRP et étaient en relation avec les recherches de l'IUFM de Bretagne et du CREAD.

« faire découvrir objets et nature à l'école maternelle » selon les différentes sections de l'école maternelle a été réalisé à l'intérieur de ce groupe. Cette étude, analysée selon les quatre perspectives complémentaires du sens d'une « tâche scolaire » au niveau de la classe, de l'élève, des références et du curriculum, avancés par Lebeaume (2004), est aussi porteuse de potentialité formatrice. La contribution sur des contenus de formation qui suit est proposée au débat.

Des « coins » et des « ateliers »

Dans la classe d'école maternelle, des coins sont fréquemment aménagés, de façon plus ou moins prolongée dans l'année scolaire, pour inciter les enfants à des activités variées. À différents moments de la journée, selon le projet de classe, ils peuvent être occupés avec des fonctions éducatives différentes. « Coin peinture », « coin eau », « coin déguisements », « coin bricolage », « coin marchand » ou bien encore « coin nature », ils sont fréquemment dédiés à des jeux symboliques et/ou à des manipulations, le plus souvent en autonomie. Ils représentent des incontournables des classes maternelles, mais les enseignants les considèrent souvent uniquement comme indispensables à la socialisation ou comme un outil pédagogique pour la régulation de la vie de classe, sans envisager leurs potentialités dans la découverte du monde. Pour les enseignants, un *coin* se distingue ainsi d'un *atelier*, structuré par des consignes précises et un pointage des élèves, permettant un guidage des découvertes davantage contrôlé par l'enseignant et une organisation privilégiée pour les apprentissages.

Faire découvrir un « vrai » monde

Le choix du groupe a été de penser l'environnement et l'aménagement des espaces de la classe en privilégiant les objets usuels et familiers d'un « vrai monde ». L'enjeu, en effet, n'était pas de dévoiler un monde seulement enfantin, mais des objets et des pratiques sociales de référence authentiques, estimés plus adéquats à faire vivre aux élèves en découverte (Coquidé, Lebeaume, 2003). Ont ainsi été proposés des outils solides et de taille adaptée, et non pas seulement des jouets, pour construire un « jardin au carré », des végétaux multiples, du terreau et des graines diversifiées, et non pas seulement des haricots dans du coton humide. Des salades et radis ont été récoltés, des ustensiles de cuisine et non pas seulement de la dinette, ont été utilisés. Toutes ces activités contribuent à une familiarisation pratique des enfants à des objets et à des êtres vivants, à des phénomènes scientifiques et techniques.

Favoriser les langages

L'organisation matérielle et l'exploitation des coins, « eau », « petit ingénieur » ou bien encore « nature », peuvent inciter les enfants à l'observation, à l'exploration, à l'action et à la manipulation. Domaine des actions, du contrôle de ses actions, de la

découverte d'effets et du contrôle de ces effets, ils participent à la découverte de quelques phénomènes ou d'objets scientifiques et techniques. Pour organiser et exploiter des coins et des ateliers pour « découvrir la nature et les objets », les enseignants du groupe associatif ont considéré que le jeune élève façonnait ses connaissances sur le monde au fur et à mesure de ses expériences, des échanges avec les autres et des commentaires concomitants des adultes (Libratti, Passerieux, 2000). Le rôle inducteur et la richesse du matériel proposé, les sollicitations bienveillantes de l'enseignant, l'organisation pour développer l'autonomie apparaissent ainsi essentiels. La « découverte de la nature et des objets » suppose en effet que l'élève puisse agir sur des objets ou des phénomènes, apprenne à contrôler lui-même des changements et maîtrise un langage de description, ce qui nécessite souvent l'acquisition d'un lexique. Ce n'est pas la multiplication des actions qui était visée mais leur compréhension, leurs mises en lien et un questionnement explicite. Il s'agit de passer sur un autre plan grâce aux sollicitations du maître.

Extrait de transcript: récit à la classe de la construction d'un jardin en carré (MS/GS)

Némagna – D'abord on a mis les planches, après on a on a mis les tasseaux.

PE – Oui et vous avez su mettre les planches et les tasseaux ? Comment avez-vous fait ?

Némagna – On a mis les jaunes par les jaunes et les verts par les verts, les rouges par les rouges, les bleus par les bleus.

PE – Oui.

Némagna – Et ensuite on a mis les vis.

PE – Oui.

Némagna – Après on a commencé à les mettre on a pris des boulons pour que ça tienne.

PE – Le boulon fait tenir la vis, c'est ça ? Alors Chana veut dire autre chose... (L'enseignant étaye l'élève par des questions et par des reformulations).

Chana – Ça a pas marché.

PE – Et ça n'a pas marché, alors pourquoi ça n'a pas marché ?

Chana – Parce que y avait un problème.

PE – Y avait un problème et c'était quoi le problème ?

Julia – C'est parce que les trous n'étaient pas en face.

PE – Les trous de quoi n'étaient pas en face ?

Julia – Les trous des planches et des tasseaux.

PE – Ah ! les trous des planches n'étaient pas en face des trous des tasseaux, c'est ça Frédéric ? (L'enseignant s'appuie sur plusieurs élèves pour parvenir à la formulation du problème rencontré).

Inciter à de la coopération et à des interactions verbales

Les enseignants ont incité à la coopération et à des interactions verbales entre enfants. L'organisation matérielle, les règles de fonctionnement des coins pour lesquelles les enfants peuvent d'ailleurs être impliqués, sont apparus déterminants pour faciliter ces interactions entre élèves. Par exemple, dans ce « coin cuisine » volontairement central et proche d'un point d'eau, les élèves ont à leur disposition des ustensiles de cuisine. Ils ont en charge de préparer, en autonomie, une partie du goûter des élèves de la classe. L'enseignant a fixé au départ quelques règles de fonctionnement : 4 élèves dans l'espace, lavage des mains obligatoire. Il a été observé que s'organiser et coopérer devenait bien vite une nécessité. Les 4 enfants se répartissent les tâches, ils négocient pour changer de rôle en cours de préparation : un élève tient ainsi la jatte pendant que l'autre fouette la préparation chocolatée (ils ont remarqué que sinon la jatte tournait), un autre élève « dose » le lait et le cacao pendant que le quatrième prépare les verres. Le groupe-classe, lors du goûter, renvoie commentaires et questions aux cuisiniers : le nombre de verres préparés, la qualité de la boisson, la quantité de cacao utilisée et la dissolution, les ustensiles utilisés...

Ce sont aussi les tâches proposées par l'enseignant qui conduisent à une nécessité d'échanges verbaux et de coopération entre enfants : par exemple, dans ce coin eau « provisoire », proposé à des petits. Lorsque l'enseignant indique la fin de cette activité, les enfants doivent s'organiser pour vider le bac à eau, avec une consigne : « ne pas renverser d'eau par terre ». Ils ont ainsi été conduits à choisir et à utiliser des récipients divers ou bien des éponges, à tester différents procédés, avec transvasements successifs ou inclinaison du bac pour récupérer l'eau du fond de la bassine. Cette tâche conduit les enfants à s'organiser, à inventer, à tester et à comparer les procédures qui apparaissent les plus efficaces pour vider la bassine.

Faire évoluer les coins

Ces coins sont évolutifs : en fonction de l'environnement de la classe (au cours des saisons, mais aussi des projets de la classe ou de l'école), en fonction de l'utilisation faite par les enfants. Ces évolutions maintiennent la curiosité des enfants et son besoin d'explorer. Le rôle du maître est alors d'impulser les découvertes qui se situent toujours à l'échelle des enfants, en partant de leurs remarques, en provoquant leur étonnement et en suscitant leur questionnement. Certaines questions, comment assembler les tasseaux, comment arroser les plantes, peuvent constituer un point de départ pour de véritables activités d'investigation et de fabrication.

Les espaces pour découvrir la nature et les objets ont donc été appréhendés comme l'élargissement d'un champ d'exploration, afin de se rendre familier des phénomènes ou des objets, de découvrir des régularités, mais aussi changer de regard vis-à-vis d'une apparence banalité du monde matériel, s'interroger, faire des constats,

envisager des solutions possibles, mettre à l'épreuve ses idées et développer un rapport scientifique au monde.

Constituer et élargir un référent empirique

En reprenant le schéma de la modélisation de Jean-Louis Martinand (1996), l'équipe a envisagé la constitution d'un référent empirique dans la découverte des objets, de la matière et du vivant. Ce que Martinand dénomme *référent empirique* se réfère à un rapport au monde, à un ordre de réalité constitué des objets, des phénomènes, des actions et des interventions sur ceux-ci mobilisés pour un apprentissage conceptuel ou une élaboration intellectuelle. Ce schéma de la modélisation conduit :

- à distinguer et à articuler un registre de familiarisation pratique à des objets et à des usages, à des phénomènes et à des interventions sur ceux-ci, avec un registre d'élaboration intellectuelle ;
- à s'interroger sur la constitution progressive et sur l'élargissement d'un référent empirique au niveau individuel, et sur la constitution d'un référent commun à la classe.

Pour favoriser ces articulations et ces interactions, le langage et les tâches de représentation apparaissent des leviers essentiels : ils permettent aux élèves de communiquer leurs expériences, de décrire des objets ou des phénomènes, de commenter des usages, de discuter leurs idées. Un lexique approprié et des formulations ajustées par les régulations de l'enseignant vont peu à peu être partagés.

Favoriser les « reprises »

L'étude des activités de l'enseignant de maternelle en relation avec les coins pour découvrir objets et nature a conduit à caractériser fondamentalement des compétences pour organiser, pour donner du sens aux activités des élèves, pour favoriser l'apprentissage du français et le « vivre ensemble ». La professionnalité de l'enseignant va consister à favoriser la constitution d'une « communauté d'élèves », la création d'un référent commun à la classe, et à considérer différentes perspectives d'éducation ou d'apprentissage.

Lors de ces activités, la dénomination et la désignation des choses, les extensions des familles de mots, les dictées à l'adulte ou l'expression écrite, l'usage des connecteurs logiques, contribuent à des apprentissages lexicaux, sémantiques et structurels de la langue. Cela conduit à envisager la nécessaire articulation entre différents domaines d'activités, en particulier entre « Découvrir le monde », « Maîtrise de la langue » et « Vivre ensemble », mais de façon hiérarchisée. Cette hiérarchisation pouvant dépendre de l'idée qu'à l'enseignant de la situation scolaire et de ses buts, du contexte d'enseignement et du moment scolaire considéré.

Une question didactique – la question des « reprises » – en relation avec la professionnalité des enseignants pour organiser et exploiter ces coins, a donc émergé :

- *d'un point de vue didactique des apprentissages*, avec les reprises des activités menées dans les espaces avec le projet de classe, en lien avec les autres domaines d'apprentissage (dont principalement la maîtrise de la langue) ou par rapport à la constitution d'un référent commun à tous les élèves de la classe ;
- *d'un point de vue curriculaire*, en envisageant une progression, tout au long de la mise en œuvre de coin dédié ou entre sections. Cela conduit alors à considérer une reprise de matériel ou d'activités ; une reprise en répétition, en amplification ou en complexification.

Envisager progressivité et horizons : exemple de l'espace « eau »

Une progressivité des actions des élèves autour du bac à eau est proposée. Celle-ci n'est pas à envisager de manière chronologique, car pour tout nouveau phénomène, le jeune élève a besoin d'un temps de familiarisation qui lui fournit l'expérience sensorielle sur laquelle il pourra petit à petit formaliser.

Familiarisation pratique à des objets et des usages, à des phénomènes et des propriétés. Progressivité d'actions des élèves autour du bac à eau (PS/MS)

a) *Mise à disposition d'objets usuels visant à des actions attendues* (remplir, transvaser, nettoyer, arroser...)

Jeux, manipulation, exploration et imitation.

b) *Recherche d'effets et contrôle d'actions*

Observation des effets de son action, observation des effets de l'action d'un pair.

Les élèves agissent librement avec le matériel disponible. L'enseignant dialogue avec eux, aide à formaliser des phénomènes observables. Les élèves reprennent des actions en vue d'effets attendus : débordement, écoulement, circulation, pulvérisation...

Reprise d'un phénomène observé en proposition de tâche pour les élèves (par exemple : reproduire la sortie de l'eau en un jet vertical comme a réussi à faire un élève).

c) *Tâche formulée en situation-problème*

L'enseignant définit une tâche en fonction des critères de réussite formalisables par les élèves. Comment remplir une bouteille sans renverser ? Comment remplir une bassine ?... Les élèves confrontent leurs actions en fonction de leur efficacité. Un référent commun se construit et peut donner l'occasion d'une trace écrite. La connaissance des objets et de leurs usages est sollicitée. La connaissance de caractéristiques de l'eau est prise en compte : ça mouille, ça coule, ça se renverse. L'enseignant aide à structurer un premier palier de connaissance.

d) *Complexification. Coopération*

L'enseignant propose une tâche qui ne peut être réalisée qu'à plusieurs (par exemple, remplir une grosse bouteille distante en se servant d'un entonnoir et d'un tuyau) ou une tâche prolongée qui conduit à une répartition des rôles et des actions (par exemple, laver et ranger la dinette, arroser les plantes).

Les descriptions de mises en œuvre et d'exploitation d'espaces, par exemple ceux qui sont dédiés à l'eau de la petite section au cours préparatoire, peuvent susciter un questionnement relatif aux démarches et à l'analyse des pratiques professionnelles favorisant un processus de découverte. D'un cycle à l'autre, les élèves ont à la fois à enrichir un capital « expérientiel » et à élaborer un premier palier de connaissances. Ils vont peu à peu constituer et élargir un référent empirique pour les élaborations intellectuelles. La façon dont peut se constituer progressivement ce système est ici au centre de la réflexion pour la formation.

POUR DÉBATTRE

Permettre une capitalisation expérientielle, grâce à des rencontres authentiques apparaît ainsi comme un principe essentiel des interventions éducatives des professeurs des écoles pour faire découvrir la nature et les objets. Une perspective curriculaire conduit en outre à envisager les enjeux éducatifs à moyen et à long terme. L'horizon, cependant, n'est pas le cycle suivant, mais plus profondément, la fin de l'école obligatoire. Les produits immédiats des activités scolaires ne sont alors que des produits intermédiaires, qui seront étendus et développés au cours des expériences suivantes. Les perspectives à la fois d'apprentissage et curriculaire conduisent à avancer qu'une formation qui permet ce jeu sur ces deux plans contribue à donner du sens et aide l'enseignant à situer son action, en particulier, en envisageant aussi les différentes temporalités et les horizons.

87

BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz.

BAUTIER E (dir.), équipe ESCOL (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Lyon : Éditions Chronique sociale.

BROUGÈRE G. (2000). « Culture et métiers de la petite enfance », in S. Rayna et G. Brougère (coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire – perspectives internationales*, Paris : INRP, p. 15-40.

COQUIDÉ M., LEBEAUME J. (2003). « La découverte de la nature et des objets à l'école : hier et aujourd'hui », *Grand N*, n° 72, p. 105-114, IREM de Grenoble (rééd. 2006, *Grand N*, « A l'école des sciences », tome 1, p. 7-16).

COQUIDÉ M. (2003). « Face à l'expérientiel scolaire », in J.-P. Astolfi (dir.) *Éducation, formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris : ESF, p. 153-180.

KERLAN A. (2002). Table ronde « Perspectives pour la formation d'enseignants qui auront à exercer en école maternelle en référence aux programmes de l'école maternelle », actes du séminaire *Enseigner aujourd'hui à la maternelle : incidences sur la formation*, Desco/CRDP Versailles.

LABRELL F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 17-28.

LAROSE F., TERRISSE B., BÉDARD J., KARSENTI T. (2001). « La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation », colloque du programme pancanadien de recherche en éducation *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducatrices. Tendances actuelles et orientations futures*, Québec: Université Laval.

LEBEAUME J. (2004). « Former les professeurs à l'intervention sur les enseignements », actes du colloque AFIRSE *Former les enseignants et les éducatrices, une priorité pour l'enseignement supérieur* (Paris 29-31 mai 2003), Paris: AFIRSE (CD rom).

LENOIR Y., BOUILLIER-OUDOT M.-H. (dir.). (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec: Presses de l'Université Laval.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (dir.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck

LIBRATTI M., PASSERIEUX C. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*, Paris: Chronique sociale.

MARTINAND J.-L. (coord.) (1995). *Découverte de la matière et de la technique*, Paris: Hachette.

MARTINAND J.-L. (1996). « Introduction à la modélisation », actes du séminaire *Didactique des disciplines techniques*, ENS Cachan.

Ministère de l'Éducation nationale (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, Paris: CNDP.

PLAISANCE E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris: PUF.

ROSS A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*, London/New York: Falmer Press.

Documents annexes relatifs aux contenus de formation d'IUFM pour enseigner à l'école maternelle

Annexe n° 1 Extrait plan de formation PE2 IUFM de Bretagne (2006-2007)

Les modules de formation

1. Français
2. Maîtrise de la langue et de la langue française au travers des disciplines
3. Mathématiques.
4. Découvrir le monde, histoire et géographie
5. Découvrir le monde du vivant, des objets et de la matière, sciences expérimentales et technologie
6. Agir et s'exprimer avec son corps, éducation physique et sportive
7. La sensibilité, l'imagination, la création, arts visuels
8. La sensibilité, l'imagination, la création, éducation musicale
9. Langues vivantes et étrangères
10. Tice et apprentissage des élèves
11. Contextes scolaires, l'école et ses valeurs

Contenu des modules de formation

(Les différents modules de formation se présentent sous forme de fiches avec différentes rubriques, renseignées ou non selon les modules).

Rubrique: apprentissages disciplinaires

Rubrique: progression et programmation

Rubrique: la spécificité du cycle 1

Rubrique: l'évaluation des élèves

Rubrique: la dimension « éducation civique »

89

Module « Français »

Une seule rubrique: apprentissages disciplinaires :

- maîtrise du langage oral : de la PS au CM2
- lectures de la littérature : de la PS au CM2
- apprentissage technique de la lecture : de la GS au CE1
- l'écriture du récit et du poème : de la PS au CM2
- observation réfléchie de la langue française

Module « Maîtrise du langage et de la langue française au travers des disciplines »

Durée 16 heures, deux *sous-modules* de 8 heures :

- langage et découvrir le monde à l'école maternelle : 8 heures
- maîtrise de la langue et de la langue française et autres disciplines : 8 heures

Contenu du *sous-module* « Langage et découvrir le monde à l'école maternelle » :

- incidences de l'organisation de l'espace et du temps, rôle du maître sur les interactions verbales au cycle 1

- l'aménagement des espaces
- fonctionnement d'un atelier : observation de dispositifs, des interactions, le rôle du maître et les savoirs en jeu
- la place et les différentes formes du langage au cours d'une séance. Langage et démarche d'investigation

Les contenus décrits dans la rubrique « la spécificité du cycle 1 » des autres modules

Module « Mathématiques » : Développement de la pensée logique :

- domaines d'activités : repérage dans l'espace, découverte des formes et des grandeurs, approche des quantités et des nombres, le temps qui passe

Module « Découvrir le monde du vivant, des objets et de la matière, sciences expérimentales et technologie » :

- découvrir le monde : domaine de capital d'expériences et d'observations pour les enfants
- les aménagements matériels

Module « Agir et s'exprimer avec son corps, éducation physique et sportive » :

- poser le dilemme : motricité spontanée/pratique sociale

Module « La sensibilité, l'imagination, la création, arts visuels » :

- place accordée à l'exploration, la découverte et l'approche sensible
- les dessins, les activités graphiques, l'écriture (relations et distinctions)
- l'évolution du dessin d'enfants (stéréotypes enfantins)
- pratique plastique : rencontre avec les œuvres, construction de compétences langagières
- interactions entre « Imaginer, sentir, créer » et les autres domaines de l'école maternelle
- les dispositifs particuliers : les coins-ateliers, le carnet mémoire, le musée de classe, les collections

Module « La sensibilité, l'imagination, la création, éducation musicale » :

- l'éducation musicale au cycle 1 doit servir non seulement de médiation aux apprentissages mais également d'ouverture pour s'approprier des connaissances. Il sera donné priorité à une démarche exploratrice et à une approche sensible grâce à la pratique régulière de jeux vocaux, de comptines et de jeux dansés.

Annexe n° 2

Extrait plan de formation PE2 IUFM Paris (2006-2007)

Description de la formation

Le module spécifique maternelle complète les enseignements dispensés par les collègues disciplinaires sur la maternelle.

Les objectifs

- aider à comprendre les programmes et être en mesure de les respecter
- identifier la place de l'action et du jeu
- connaître le rôle de l'enseignant dans les apprentissages
- comprendre la double responsabilité de l'école maternelle
- mener à bien les apprentissages premiers
- engager tous les élèves dans la première étape des apprentissages fondamentaux

Les composantes du module : une conférence et trois ateliers

La conférence portera sur l'historique et les enjeux de l'école maternelle aujourd'hui. En effet, la connaissance de son passé et de son évolution est indispensable à la compréhension de ce qu'elle est et de ce qu'elle est appelée à devenir.

Les ateliers (deux ateliers obligatoires et un atelier facultatif). Au cours des deux ateliers obligatoires, nous travaillerons sur la conception et la mise en œuvre de démarches d'apprentissage à l'école maternelle qui tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves. À partir d'une compétence de fin d'école maternelle clairement identifiée, nous verrons comment les apprentissages qui s'y rapportent (connaissances, attitudes et savoir-faire) peuvent se construire progressivement dans les différents domaines d'activités depuis la Petite Section, dans un niveau donné et à un instant T. Nous utiliserons « le jeu » comme support à notre réflexion

Au cours de l'atelier facultatif, nous aborderons le thème de la lisibilité de la démarche pédagogique. Nous réfléchirons à la manière de rendre sa démarche pédagogique lisible et compréhensible. Nous identifierons les outils (au sens large) que le maître utilise ainsi que leur objectif et nous aborderons la question des relations avec les parents.

Annexe n° 3

IUFM de Bretagne : élaboration du nouveau plan de formation pour 2007

Compte rendu d'atelier (mars 2007) « Exercer en école maternelle »

Document de travail en cours.

Les contenus de formation sont appréhendés sous forme de cinq « objets de travail », qui sont mis en relation avec les compétences professionnelles à développer d'une part, les lieux et les dispositifs de formation d'autre part. Cinq objets de travail sont identifiés pour « Exercer en école maternelle ».

1. Organiser l'espace et le temps de la classe

Anticiper et mettre en œuvre :

- différents modes d'organisation et de regroupements et leur alternance (regroupement, ateliers, coins, circulation)
 - les rituels : contenus, progression, gestes d'enseignement
 - les affichages : outils, traces, en analysant la pertinence
- Pour construire également autonomie et socialisation

2. Connaître le développement de l'enfant

- au niveau psychologique, moteur et langagier

3. Le langage

- concevoir, mettre en œuvre évaluer des situations dans les différents domaines d'activités où les élèves agissent et parlent pour construire des apprentissages
- appréhender le langage et la langue comme objet de travail : de l'oral à l'écrit

92

4. Concevoir, mettre en œuvre et évaluer des projets pour donner du sens aux apprentissages

- en comprendre la nature, les fonctions, les enjeux
- être capable d'en concevoir : démarche, contenus pour apprendre
- être capable d'en évaluer les effets

5. Accueillir, communiquer avec les élèves, les familles, l'ATSEM, les partenaires

- savoir communiquer, adapter son langage
- organiser l'accueil de l'élève et de sa famille
- connaître les différents partenaires, leurs rôles, leurs attentes
- connaître des éléments sur la sécurité et les réglementations
- communiquer en équipe, (cycles, intercycles)

APPRENDRE À LIRE DES TEXTES THÉORIQUES À L'UNIVERSITÉ

LA FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS D'ÉCOLE AU BRÉSIL (1)

FLAVIA MEDEIROS SARTI*

Résumé *Les préoccupations pratiques occupent une position centrale dans la culture des professeurs d'école si bien que leurs attentes se trouvent en décalage avec des offres de formation universitaire, toujours discursives. Une étude ethnographique des pratiques de lecture de « textes académiques » (2) par des maîtres en formation diplômante, dans le cadre d'un programme brésilien de « mise à niveau universitaire », pointe les écarts entre l'offre de formation et sa réception par les professeurs, et conduit à s'interroger sur les modalités de mise en œuvre de l'ample mouvement d'universitarisation en cours.*

Il ne fait plus de doute pour les décideurs politiques et institutionnels que tous les futurs enseignants du primaire doivent avoir reçu une formation universitaire. Mais depuis qu'a été confiée à l'université la professionnalisation du corps enseignant exerçant à ce niveau d'enseignement (Bourdoncle, 2000), en sont apparues les difficultés et les limites, qui perturbent à bien des égards sa réalisation. On peut poser la question de deux façons : ce choix est-il pertinent ? est-il réaliste ? Cette distinction n'est généralement pas faite dans les discours qui associent l'universitarisation de la profession enseignante à une plus grande valorisation des professeurs et à une professionnalisation de leur activité. Dans ce contexte de « fabrication d'un enseignant professionnel » (Popkewitz, Nóvoa, 2001), les enseignants ont été appelés à adh-

93

* - Flavia Medeiros Sarti, département de sciences de l'éducation, université d'État Pauliste (campus de Rio Claro), Brésil.

1 - Le texte a été traduit du brésilien par Max Butlen (IUFM de Versailles).

2 - Le terme « académique », courant au Brésil pour désigner ce qui est légitime dans le champ académique, c'est-à-dire universitaire, a été traduit selon les contextes, par académique, universitaire, scientifique, théorique.

rer aux valeurs, aux pratiques et aux savoirs scientifiques proposés comme référence, sources possibles de normalisation des pratiques, d'évaluation de leur travail et de la vie des écoles. Ainsi, la communauté universitaire pense spontanément que ses points de vue et ses discours sur l'enseignement, l'école, l'apprentissage, les disciplines scolaires alimenteront de façon féconde les pratiques et les réflexions des professeurs. Cependant, bien que de telles ressources jouent un rôle important dans la formation des enseignants, elles n'offrent pas de solutions aux multiples problèmes à résoudre quotidiennement dans la classe ou sur les lieux de travail. L'université offre donc aux maîtres une formation organisée selon les formes académiques habituelles. Cette formation universitaire, économiquement rentable, se révèle pauvre en pratiques réflexives sur l'expérience et pauvre en partage des savoirs professionnels (Bueno, 2003).

Mais le statut des écoles normales ne leur permettait pas de prendre en charge des études longues diplômantes, si bien qu'il n'y a guère d'autre alternative imaginable dans la conjoncture actuelle du Brésil (3), contrairement aux pays où l'on a préféré la solution des « hautes écoles professionnelles », pour la formation des enseignants comme pour la formation des ingénieurs ou des personnels de santé. Sans remettre en cause la pertinence de ce choix d'études supérieures, nous avons interrogé la « faisabilité » d'une mise en œuvre particulière, dans le cadre d'un programme particulier à São Paulo. C'est ce dernier aspect qui sera l'objet d'un examen plus approfondi dans cet article.

94

Plutôt qu'analyser les présupposés à l'origine d'une telle démarche, nous avons considéré ce que l'université « peut » faire concrètement pour transformer la culture d'un groupe professionnel. La démarche d'ensemble consiste à le doter d'une rationalité discursive qui, historiquement, s'est constituée à l'extérieur de lui, en présupposant que ces savoirs modifieront les démarches mises en œuvre quotidiennement par les enseignants. Dans une telle perspective, les interrogations rejaillissent sur la façon dont les professeurs se positionnent face aux politiques visant à les former notamment par la voie de l'universitarisation. Comment « s'approprient-ils les objets et les valeurs qui leur sont imposés et donnés à consommer » ? (de Certeau, 1994 [1980], p. 41).

Cette thématique sera discutée à partir d'une étude ethnographique (4) dont les données ont été réunies à l'occasion d'un programme brésilien de formation des

3 - Précisons que les salaires définis par les employeurs (municipalités, état, écoles privées) sont globalement faibles, mais variables selon les lieux, et qu'ils n'ont pas été réévalués comme cela a été le cas en France avec la création des IUFM (note de la rédaction de RF).

4 - F. Sarti, *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*, São Paulo : FEUSP, 2005 (thèse de doctorat). La recherche, financée par la

professeurs au niveau supérieur. L'investigation est centrée sur les pratiques de lecture de professeurs expérimentés dans l'enseignement (tous enseignants depuis plus de dix ans), on a cherché à caractériser leurs modes d'appropriation des textes académiques lus dans un environnement où divers dispositifs ont été utilisés pour former de nouveaux lecteurs de textes de ce type.

La lecture des professeurs d'école et l'universitarisation de la formation continue

Le mouvement brésilien d'universitarisation de la formation enseignante a été impulsé, essentiellement, par la loi d'orientation de l'Éducation nationale (cf. Ministério da Educação, 1996) qui recommande une formation supérieure pour tous les professeurs de l'enseignement primaire. Une fois cette loi promulguée, des milliers de professeurs brésiliens se sont inscrits dans des cours ordinaires de licence ou dans des programmes spéciaux de formation continue, organisés par les Secrétariats à l'éducation de chaque État dans tout le pays. De nombreuses universités privées à but lucratif qui ont bien compris tout ce que ce marché pouvait leur rapporter, ont mis au point des programmes spéciaux, sous forme de cours du soir, qui permettent de « vendre des diplômes » (le contrôle continu, sous réserve d'une présence régulière, permet d'obtenir la licence exigée de façon presque automatique). Parmi ces programmes spécifiques de formation supérieure, destinés aux maîtres en exercice, le PEC-Formation Universitaire (5) a été pris comme base empirique de la recherche dont nous présentons les résultats.

L'USP qui organise les cours de formation est une université publique, une des plus prestigieuses de l'État de São Paulo, qui recrute ses étudiants par un concours très sélectif. Les enseignants ne sont évidemment pas recrutés par le concours étudiant, mais par le Secrétariat d'éducation qui gère toutes les affaires scolaires de la ville (plus peuplée que la Suisse). Ils viennent en cours du soir, après leur journée de travail, mais pour les six derniers mois, ils bénéficient d'un congé d'étude qui leur permet d'étudier à plein-temps en conservant leur salaire. Les cours ne leur sont pas dispensés dans la faculté d'éducation, mais dans des groupes scolaires de la ville, reliés à l'université par un réseau de télévision diffusant les cours enregistrés, en

95

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a été faite sous la direction de Belmira Bueno (USP).

5 - Le programme décidé par le Secrétariat d'Éducation de l'État de São Paulo a été conduit en partenariat avec l'USP (université de São Paulo), la PUC (université pontificale catholique de São Paulo) et l'UEP (université d'État Pauliste) entre juillet 2001 et décembre 2002). Il a procuré une certification universitaire à 6 233 professeurs.

présence de tuteurs : ces jeunes étudiants ayant nécessairement la licence s'occupent de la gestion du matériel audiovisuel et informatique, veillent à la bonne marche des activités, contrôlent les présences. Ils jouent, comme nous le verrons, un rôle d'interface pendant les auditions des émissions, les heures de travail en atelier ou en salle informatique. À l'université, une équipe d'assistants (étudiants de master ou de doctorat, généralement) se tient dans les studios affectés au PEC, enregistre et diffuse les cours, joue un rôle d'interface avec les universitaires sollicités, questionne les stagiaires par courrier électronique, reçoit leurs réponses si bien que les stagiaires travaillent tous les jours dans la salle des ordinateurs. Un forum de discussion, des « chats » sont prévus, mais l'année de la recherche, cela « ne marchait pas ». Chaque stagiaire doit rédiger un mémoire (sur un sujet au choix) mais aussi rendre diverses productions (devoirs écrits, notes de lecture, exposés). Un matériel pédagogique du type « manuel de sciences de l'éducation pour débutant » leur est distribué en plusieurs fascicules tout au long de l'année, avec le plan des thèmes abordés, des dossiers documentaires et des lectures à faire sur chaque question (extraits d'œuvres théoriques, notices biographiques d'auteurs cités, études de cas, analyse d'exemples, résumés, questions-guides, définitions de termes abstraits, etc.).

Les universitaires ont très vite pris conscience que la lecture était une question clé, que les maîtres « ne savaient pas lire » ou « n'étaient pas capables de lire » les textes proposés. Diverses publications ont émis des hypothèses variées, reproduisant à l'égard des professeurs les réponses déjà apportées en d'autres circonstances à propos des élèves de milieux populaires. Tantôt on insiste sur le « déficit » découlant des conditions extérieures (formation brève, conditions économiques ne permettant pas des pratiques de lecture suffisantes, environnement culturel limité aux médias audiovisuels), tantôt sur les traits socialement sélectifs des études (culture académique abstraite, références intellectuelles hors contexte ou allusives, posture culturelle de « distinction », etc.).

Notre recherche de terrain ne visait pas à savoir pourquoi de nombreux enseignants avaient des difficultés à lire, mais à observer et analyser comment ils lisaient (6).

6 - Les données recueillies (notes d'observation et enregistrements audio *in situ*, questionnaires et entretiens en petits groupes ou en tête-à-tête, photocopies de matériel élaborés par les stagiaires, etc.) ont été traitées de façon systématique, à la fois quantitative (données socio-professionnelles sur la composition des groupes) et qualitative (repérages de traits caractéristiques de « profils » représentatifs ou « dissonants », analyses de discours classiques pointant les thématiques abordées spontanément, les convergences et divergences d'énoncés, les modalités d'énonciation, les évolutions en cours d'année, etc.). Une attention particulière a été accordée au traitement des « incidents » et à leur interprétation par le groupe, en présupposant qu'ils jouaient un rôle de révélateur des positions, oppositions, tensions ou conflits latents, entre le groupe et les formateurs ou à l'intérieur du groupe.

Pendant 15 mois, deux groupes du PEC, retenus après une pré-enquête, en raison de différences significatives autour de la question des lectures, m'ont donc acceptée comme « auditrice libre » (7). Tandis que les femmes du groupe 1 disaient leurs difficultés à comprendre les textes académiques qui leur étaient distribués (méconnaissance du lexique, ignorance des procédures de production et de diffusion, insuffisances dans la conceptualisation, etc.), celles du second cours se trouvaient davantage à l'aise dans ce type de lecture qu'elles avaient déjà pratiqué à l'occasion d'autres actions de formation continue.

Ces contrastes concernant les habitudes de lecture et les expériences préalables ont attiré l'attention au début de la recherche, mais les observations ultérieures ont modifié la perception. Dans cet article, nous ne présentons pas les particularités de chaque groupe, car dans les deux cas, il existait des similitudes dans les manières de lire et dans les postures adoptées face aux textes qui leur étaient proposés dans la programmation. Dans les moments de lecture en groupe prévus dans le dispositif, les textes étaient oralisés de façon typiquement scolaire, examinés en permanence en référence à l'expérience de la classe. Les modes de lecture pratiqués avec les élèves à l'école étaient importés dans l'espace de formation. Les professeurs d'école évoquaient fréquemment des situations pratiques en cours de lecture d'un texte pour « traduire » ou illustrer ce que « l'auteur avait voulu dire ». Pourtant, dans certains cas, c'étaient bien les idées de l'auteur que les enseignantes voulaient discuter, dans la mesure où ces idées les conduisaient à justifier, problématiser, ou critiquer des situations concrètes de classe. Dans d'autres cas, c'était l'inverse : le recours à des exemples pratiques les conduisait à mettre en doute ou en cause, les idées exprimées par l'auteur.

En recourant à ces stratégies d'oralité (Kleiman, 2001), sans nécessairement s'en tenir au strict contenu du texte, les professeurs d'école prenaient le texte à lire comme une ressource pour verbaliser ou analyser leurs expériences professionnelles dans le contexte scolaire. Alors que les marges d'interprétation « scientifiquement acceptables » laissent des marges de liberté relativement étroite à un lecteur consciencieux, le mode d'échange retenu permettait de « subvertir » la nature des textes donnés à lire. Il ne s'agissait plus de se laisser guider par la structure interne du texte ou par ses marques de surface afin de se donner une représentation mentale des informations apportées (Colomer e Camps, 2002). Sans se soucier outre mesure de cette lecture légitime et donc « correcte », les lectures pratiquées faisaient émerger leurs

7 - Le fait que Flavia Sarti ait été institutrice, ancienne élève de l'école normale, a sans doute beaucoup facilité son acceptation bienveillante par les groupes, qui l'ont accueillie comme une ancienne collègue faisant une recherche sur la formation, écoutante mais non intervenante (note de la rédaction de RF).

propres perceptions et évaluations des impacts que les thèmes traités représentaient dans la vie quotidienne de l'école et le travail professoral. Au lieu de percevoir en permanence les erreurs d'interprétation, l'oubli des indicateurs concernant la cohérence ou de la cohésion textuelles, nous avons donc essayé de voir ces lectures hors des canons universitaires, comme autant d'indices indiquant que les groupes étaient en train de se constituer en « communauté d'interprétation » (8). Les lectures sur l'éducation s'agrégeaient autour d'une même perspective pratique, orientée par une même logique d'action, qui définissaient l'identité professionnelle de ces praticiennes.

Ce changement de point de vue a permis de relire les observations déjà faites sous un nouvel angle et d'approfondir l'analyse des impressions ressenties lors de diverses situations de lecture collective et individuelle. Par exemple, les maîtresses du premier cours avaient au programme un livre qui exposait essentiellement les pré-supposés constructivistes de l'apprentissage de la lecture (Élias, 2000). Les consignes demandaient que chaque sous-groupe d'enseignantes lise un des chapitres, en fasse une synthèse et présente les idées essentielles de l'auteur par écrit sur un poster en indiquant la conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture présenté par le texte, en signalant tout autre aspect considéré comme important pour comprendre ce processus d'apprentissage (9). Il était donc nécessaire de bien comprendre « littéralement » le chapitre, pour ensuite réaliser des inférences, synthétiser les idées présentées par l'auteur, mais sans nécessairement utiliser exactement les mêmes termes.

98

Pour accomplir cette tâche, des sous-groupes d'environ huit participants se répartirent dans différents espaces (salles de loisirs, patio, etc.). En cours de lecture, ils rencontrèrent de vraies difficultés pour comprendre certains termes, des expressions, des concepts en relation avec la théorie constructiviste. À certains moments, le groupe de professeurs observé se tourna vers moi, pour demander au « chercheur » de lever leurs doutes et de les aider à comprendre « ce que l'auteur du livre voulait dire ». Ces difficultés n'empêchèrent pas les enseignantes de vouloir proposer des exemples à propos de leur lecture. Comme cela se produisait pendant les sessions de lecture collective coordonnées par la tutrice du cours, les enseignantes segmentèrent le texte en blocs d'idées, qui furent analysés et discutés. L'une d'entre elles lisait

8 - Stanley Fish, *Is there a text in the class?* University of Harvard, 1982. L'idée de communauté d'interprétation a été élaborée par la critique littéraire, mais nous la reprenons dans un sens plus large, tenant compte des aspects sociaux de la lecture, impliquant les représentations des sujets.

9 - São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, PEC – *Formação Universitária: apostilas*, São Paulo, 2001, p. 723.

à voix haute et ses collègues l'interrompaient pour faire des commentaires sur la façon dont les élèves écrivent ou lisent (en « mangeant les lettres » par exemple), mais aussi sur leurs difficultés à enseigner et évoquer les démarches qu'elles-mêmes conduisaient dans de telles situations.

Cette « traduction » (libre) des idées de l'auteur au moyen d'exemples vécus conféra un dynamisme croissant au groupe, et des enseignantes qui étaient restées muettes jusque-là, se contentant de suivre la lecture de leurs collègues, se mirent à participer à la discussion. Au lieu d'explorer toujours plus précisément le texte et de le paraphraser comme la tutrice avait coutume de le faire pendant les séances de lecture réalisées collectivement avec le groupe, elles se mirent à associer au texte des exemples de « cas » qui déclenchèrent de longues discussions sur leur contexte de travail. Elles commencèrent alors à évoquer l'échec (scolaire) qu'elles se mirent à attribuer au développement de propositions pédagogiques liées au constructivisme, à l'inverse des intentions des formateurs ayant proposé cette lecture ! Certaines parlèrent de leurs préoccupations quant à l'avenir de leurs élèves qui selon elles ne sont pas capables de lire ou d'écrire couramment.

Comme elles voulaient tout de même accomplir la tâche proposée, elles tentaient par moment de s'en tenir strictement au texte, en intégrant les informations et en les résumant. L'une d'entre elles souligna, par exemple, que le chapitre se fondait sur les idées d'Emília Ferreiro, auteur qui, d'après le texte de base, souligne que l'apprentissage de la lecture demande de la maturité, du temps et de la patience. Ceci fit dévier les échanges sur les difficultés d'apprentissage des élèves qui vivent dans des conditions précaires, qui habitent dans des zones de violence, qui vivent dans des familles monoparentales et qui selon elles, font souvent preuve d'apathie, d'insécurité ou de rébellion en classe. La discussion se poursuivit en ce sens, s'éloignant de la thématique de l'alphabétisation, de l'activité proposée par le document ainsi que des orientations proposées par la tutrice. Quelques minutes plus tard, lorsqu'elles en revinrent à la lecture à voix haute, un passage attira leur attention. Une brève citation d'Emília Ferreiro (2001, p. 81-101) selon laquelle « il est facile d'apprendre à lire aux enfants » provoqua leur colère. « Pour elle, apprendre à lire est facile », vociféra une enseignante. « Apprendre à lire à une classe de 10 à 15 élèves est certainement facile. Mais, je voudrais bien la voir apprendre à lire à 35 gamins comme nous le faisons », répliqua une autre collègue.

Le texte lu se limitait à présenter les étapes et les caractéristiques du processus d'apprentissage de la lecture selon les théories constructivistes, hors desquelles la citation d'Emília Ferreiro n'avait pas de sens. Mais la recherche d'exemples qui puissent d'un côté « traduire » les étapes décrites et, de l'autre, confirmer ou non la pertinence

dans le scénario scolaire des idées développées par l'auteur, les conduisaient à effectuer des inférences à partir du texte plutôt que dans le texte, sans se préoccuper de la compréhension littérale des énoncés. La discussion poursuivait alors sa propre voie autonome par rapport au texte, sans souci de la thématique initiale (les étapes de l'apprentissage de la lecture).

Leur manière de lire s'écartait à bien des égards de ce que l'on a l'habitude d'espérer dans un contexte de formation. Loin de chercher à adopter les valeurs, démarches et postures attendues dans le milieu universitaire (pour lequel le programme était prévu comme une porte d'entrée), elles y transportaient leurs propres modes de lecture et leur façon d'aborder les sujets d'éducation. Ce qu'on peut lire comme une « incapacité » à lire peut également être vu comme une appropriation collective pour un usage imprévu, fautif, mais ni vide, ni inutile, ni incohérent si on le rapporte à la pratique de référence extérieure, le « monde du lecteur », qui n'est pas le « monde du texte ». Elles ont ainsi « subverti l'ordre du discours » académique présenté, en y projetant une perspective pratique qu'il n'avait pas. Ce faisant, elles ont en quelque sorte pratiqué une « lecture tactique » (de Certeau, *op. cit.*, p. 38) pour occuper ne serait-ce que temporairement, la place des auteurs de ces mêmes textes. Les séances de lectures se transformaient ainsi en exercices de « braconnage » (*id.*, p. 47), « occasions » de réfléchir et de s'interroger sur les facteurs et conditions qui s'imposent à l'activité professorale. Les professeurs d'école usaient ainsi de leur espace limité de liberté en les détournant les discours établis (R. Chartier, 1999) pour les rapprocher de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins professionnels : leur propre monde - le monde enseignant - prenait ainsi la place de celui qui avait été proposé par l'auteur. Se révélaient ainsi des marques de la dimension politique que M. de Certeau attribue aux pratiques quotidiennes, comme celle de la lecture.

Les relations que les enseignantes ont établies avec les textes en ont ainsi fait des *lectures de travail* (professionnel) qui étaient jaugées, en bonne ou mauvaise part, en fonction de leur valeur d'usage (Bourdieu, 1996) pour résoudre les problèmes auxquels elles étaient confrontées dans l'exercice quotidien de leur métier et non pas dans l'exercice de leur « travail d'étudiantes ». Ce mode de lecture articulé à la culture professionnelle enseignante, liée aux activités quotidiennes s'était constitué en habitus (Bourdieu, 1983) spécifiquement professionnel (Perrenoud, 1993) – un habitus pédagogique (Bueno, 1996), du fait que leur longue expérience de terrain leur donnait une certaine liberté par rapport aux questions d'ordre technique. Cette expérience leur paraissait, en même temps, légitimer la perspective pratique sur laquelle elle se fondait (A.-M. Chartier, 1999) au point qu'il leur semblait que discours théorique (« scientifique ») et expérience pratique (« vécue », singulière, mais

confirmée collectivement par le groupe) pouvaient s'équivaloir. Éclairer (ou récuser) un point de théorie par la pratique ne posait pas plus de problème que la position inverse pour un universitaire. Ce sont ces modes de lecture, ancrés dans des savoirs et des intérêts d'ordre pratique (A.-M. Chartier, 1998) qui expliquent (en partie) que les textes académiques sur l'éducation ne soient pas « lus » comme l'université l'attend.

Ces critères pratiques qui servaient de base aux manières de lire des enseignantes leur permettaient, comme nous l'avons vu, d'adopter des postures et des attitudes plus actives par rapport aux textes académiques sur l'éducation. Elles classaient les textes en trois catégories, « très théoriques », « ennuyeux » ou « difficiles », selon leur utilité potentielle dans l'exercice du professorat (leur valeur d'usage) et aussi selon leur valeur symbolique, en tant que source de légitimité pour leurs pratiques, leurs positionnements et leurs propres discours. Tous les textes avec lesquels elles ne parvenaient pas à établir un dialogue très direct à propos de leurs pratiques professionnelles, de leurs préoccupations, de leurs intérêts et de leurs savoirs étaient rejetés. Elles semblaient vouloir retrouver les images d'elles-mêmes, de leurs élèves et des problèmes qu'elles affrontent à l'école, images retraitées par les auteurs. Par ailleurs, elles choisissaient les textes qui leur semblaient plus intéressants en fonction de ces critères, de façon à sélectionner les lectures qui « valaient vraiment la peine » et qui seraient l'objet d'une attention et d'un intérêt plus grands pendant les séquences de lecture.

Les critères impliqués dans leurs lectures s'articulaient sous différentes formes en fonction de chaque situation, ce qui témoignait d'une véritable adaptation et d'une diversité dans les choix effectués. Ces choix maintenaient comme axe central les intérêts professionnels de professeurs expérimentés dans leur métier et par conséquent une focalisation sur la perspective pratique dans l'enseignement. Comme les textes réellement « pratiques » sont peu nombreux, les plus valorisés étaient ceux qui leur offraient les plus grandes chances de se voir comme reflétées par les textes (leur milieu de travail, leurs élèves, leurs préoccupations, leurs urgences, leurs frustrations, etc.). Ils venaient d'une certaine façon établir leur espace de légitimité dans leurs manières personnelles de concevoir l'enseignement et les questions qui s'y rapportent. Dans de nombreux cas, cela ne pouvait s'établir qu'en contrepoint à ce qui leur était présenté par les textes.

Lorsque cette convergence de point de vue était possible, les lectures renvoyaient à une certaine objectivation des savoirs empiriques, mis en forme de façon discursive organisée, et non plus seulement à un simple bricolage tactique. Les enseignantes ont tenu à faire valoir leurs critères d'évaluation des textes et des auteurs, en affirmant

leur pouvoir de dire quels textes leur paraissaient les plus pertinents pour la pratique enseignante, domaine qu'elles savaient le leur. En adoptant cette posture, elles semblaient vouloir disputer aux auteurs de textes académiques la légitimité de dire ce qui convient à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'école et aux élèves.

Les enseignantes, nouvelles lectrices des textes académiques

Cependant, même si cette étude a cherché à reconstituer la logique interne à l'œuvre dans les lectures des professeurs d'école, il faut souligner les limites de cette liberté exercées dans les lectures. La logique pragmatique se heurtait de front aux manières académiques de lire, ancrées dans une perspective de nature discursive. Cette opposition a constitué une source permanente de conflits pour les professeures. En effet, pendant les examens, les travaux et les discussions par vidéo-conférences, elles étaient en permanence interrogées pour confirmer l'authenticité des savoirs pédagogiques figurant dans les textes. Elles n'avaient pas d'opposition de principe à cet égard, mais ce qui les intéressait vraiment était de discuter la pertinence de ces savoirs pour leur école, celle où elles enseignaient. Même si cela leur plaisait de mieux saisir les concepts inscrits dans les propositions pédagogiques qu'elles rencontrent dans les écoles et qui détiennent ainsi une forte valeur symbolique, cela ne les rendait pas mieux armées pour relever les défis quotidiens de l'exercice du métier. Cette révélation des écarts entre la visée académique et la visée enseignante était aussi un défi pour les universitaires et personnels d'encadrement, impliqués dans la mise en œuvre du programme. Il leur fallait construire chez ces professeurs des habitudes, des démarches et des valeurs proches de celles de la culture universitaire. En ce sens, les lectures proposées et réalisées dans le contexte du PEC avaient un double objectif : d'un côté, se garantir du côté universitaire où en général, les cours donnés en formation continue sont peu valorisés, en restant bien sur la divulgation de savoirs de nature « scientifique » sur l'éducation (sans aller vers du conseil pédagogique, par exemple) ; de l'autre, il fallait accomplir une œuvre formative, en encourageant une manière « académique » de lire les textes, orientée essentiellement vers la capitalisation des savoirs et des informations.

L'instauration de ce nouveau mode de lecture chez les professeures s'appuyait sur certains dispositifs – entendus comme stratégies de contrôle (10) – dont deux peuvent être soulignés :

1. les protocoles de lecture présents dans les fascicules distribués du programme, qui visaient à orienter et à rendre conformes les lectures réalisées par les professeurs ;

10 - Michel Foucault, *Dits et écrits III : 1976-1979*, Paris : Gallimard, 1994 [1988].

2. l'activité des tuteurs des cours. Elle a été observée particulièrement dans le pôle 1, au sein duquel la relation que le tuteur établissait avec les textes, tout comme ses gestes de lecture étaient perçus par les professeurs comme un modèle à apprendre et imiter. De tels dispositifs avaient pour objectif de développer chez les professeurs des modes plus légitimes de lecture et d'appropriation des textes académiques.

La lecture intensive, exhaustive, personnelle, et donc non collective, non oralisée, non conforme à celle que les enseignantes pratiquaient et préféraient spontanément, leur a été progressivement imposée, avec de plus en plus d'insistance, comme le modèle le plus légitime d'exploration des textes relatifs à l'éducation. De ce fait, dans les deux pôles de formation, les enseignantes se montrèrent de plus en plus critiques à l'égard des habitudes de lecture qu'elles partageaient avec leurs pairs, de même qu'au sujet de leurs possibilités individuelles de lire hors du cadre du programme. Leurs propres normes d'évaluation furent de plus en plus influencées par les patrons académiques qui fléchissaient un idéal de professeur-lecteur très exigeant, modèle qui à bien des égards s'éloignait des images qu'elles-mêmes se faisaient de leurs conditions objectives de lecture. L'adhésion aux modèles de lecture valorisés par le PEC est progressivement entrée en contradiction avec la valeur qu'elles accordaient spontanément à leurs façons de lire habituelles. Ces modes de lecture collectives, prétextes à discussion, ont été qualifiées par elles de « lectures superficielles ». Leurs lectures, effectuées souvent dans l'urgence, le désordre et dans l'incertitude d'avoir mémorisé et compris les informations, ne pouvaient plus être recevables, sans mettre en péril leur représentation de la légitimité universitaire, à laquelle elles étaient, du seul fait de leur participation au programme, tenues. Pour elles, une formation professionnelle de niveau supérieur exigeait indéniablement l'apprentissage de nouvelles postures, de nouvelles valeurs et pratiques en rapport avec la lecture des textes, de même que pour d'autres activités académiques.

Ainsi, alors même qu'elles continuaient de pratiquer selon l'ancien modèle, en usant des tactiques acquises pour dialoguer à partir de leurs centres d'intérêts et des besoins urgents, sur la base desquels elles sélectionnaient leurs lectures, elles se sont mises à adhérer à de nouveaux critères, définissant de nouvelles démarches et patrons de lecture professionnelle. Elles disaient souhaiter devenir de « nouvelles lectrices » des textes « académiques », de telle sorte que le nouveau modèle de lecture découvert par le programme est entré violemment en conflit avec leur propre professionnalité enseignante. La situation résultant de tels choix entre coercition et liberté a engendré des sentiments contradictoires chez les professeurs. Alors qu'elles étaient fières de leurs nouveaux habits et pratiques de lecture (plus proches du modèle universitaire), qu'elles y voyaient une voie pour établir des relations plus « rentables », c'est-à-dire ayant une plus grande valeur symbolique avec l'enseignement et le champ éducatif, elles vivaient mal le rejet de leurs propres savoirs pratiques personnels.

La perspective discursive sur l'éducation, en usage au PEC, exigeait que les enseignantes s'éloignent de leurs préoccupations immédiates concernant la classe, pour se centrer sur de nouveaux objectifs et de nouvelles procédures pour l'action enseignante, tels que la recherche sur les environnements de travail, l'identification d'indicateurs statistiques, les orientations différentes des divers groupes de la communauté scolaire, l'adoption d'une posture plus réflexive face à la pratique enseignante, la volonté de tenter d'expliquer ses choix et ses attitudes. Il leur fallait accepter que leurs élèves aux prises avec les apprentissages soient relégués au rang d'étude théoriquement subsidiaire. Cependant, l'entrée dans ces nouveaux savoirs, qu'en début de l'année scolaire certaines auraient considérés comme inutiles, leur a finalement apporté des satisfactions, leur permettant d'en savoir plus sur l'enseignement et aussi de mieux s'adapter au modèle de professionnalité qui leur était proposé. Ceci n'a pas compensé leur frustration découlant des manques de discussions centrées sur les savoirs pour l'enseignement.

Est-il possible d'universitariser la formation et les manières de lire des professeurs ?

Comme il a été dit, les limites qui apparaissent dans l'universitarisation de la formation enseignante dépassent la question de sa pertinence comme voie de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement. Les divergences que nous avons pointées sur une question particulière, celle de la lecture, auraient pu être également pointées sur d'autres exemples. C'est le système de relations entre les deux cultures professionnelles impliquées dans ce processus, celle des professeurs du primaire et celle des chercheurs universitaires, qui conduit à s'interroger sur la viabilité réelle du projet. Les limites du modèle conventionnel de formation sont plus saillantes du fait que la formation continue est destinée à des praticiens déjà confirmés dont les savoirs et les pratiques sont fortement articulés à la culture de l'école et du professorat.

Dans la mesure où la culture pédagogique déborde les théories sur l'enseignement, dans la mesure où elle a intégré d'autres savoirs qui sont produits et partagés socialement par les professeurs (Bueno, 1996, p. 127), il est difficile de concevoir une formation qui ne cherche pas à répondre à leurs besoins. La culture enseignante ne se réduit pas à ce que les théories éducatives apprennent sur l'enseignement mais a pour base les savoirs plus spécifiques qui sont mobilisés pour l'enseignement et aussi les savoirs qui sont acquis durant l'enseignement. Ancrés dans une perspective pratique, ces savoirs intègrent, comme il a été dit, un *habitus* spécifique et pour cette raison, les décoder en langage théorique (ce qui n'est pas facile) n'aide pas à les améliorer. Ils ne peuvent être enseignés comme on enseigne des savoirs discursifs. Ils

s'appuient sur des actions antérieures, sont construits par les professeurs au long de leur parcours de vie, de formation et de leur histoire professionnelle.

Les savoirs pratiques des professeurs sont devenus l'objet d'une attention croissante dans le champ éducatif depuis quelque temps. Cependant, tandis que des chercheurs s'emploient à en faire des objets de recherche, une grande partie des politiques éducatives en usage pour la formation des professeurs continue à prendre pour base une conception de la profession fondée sur la primauté des savoirs théoriques, organisés le plus souvent en fonction des objectifs de la recherche, sans souci d'être pensés spécifiquement pour un public de professionnels (Bourdoncle, 2000). Ainsi, bien que l'importance des connaissances issues de la pratique soit aujourd'hui largement reconnue pour l'action autonome du professeur, l'exigence demeure que ceux-ci puissent se traduire exhaustivement selon « la merveilleuse lisibilité de l'ordre du discours » (de Certeau, *op. cit.*, p. 99). Ces connaissances ne peuvent exister que dans une optique discursive, qui doit correspondre au modèle légitime. Un discours n'est pas scientifiquement recevable, s'il ne relève pas d'une écriture théorique, monologique, objectivante et qui tend à effacer les marques de son énonciation. C'est pour cela que les pratiques discursives des chercheurs, seule voie offerte aux étudiants qui les lisent, ont pour base la production et la diffusion de discours « objectivés », dont Michel de Certeau disait qu'ils sont le « règne de l'anonyme et de la tyrannie sans tyran » (*ibid.*, p. 99).

Pour les professeurs de l'enseignement primaire soucieux de surmonter les défis de la vie scolaire quotidienne, la profession est réglée par une cohérence pragmatique, qui n'est pas nécessairement théorique, une cohérence qui oriente leur jugement pour une action plus pertinente à chaque situation et à chaque instant. Le gain de la formation universitaire est-il destiné à rester du côté de la légitimité des savoirs, de la considération pour les diplômés, c'est-à-dire du côté d'un gain symbolique ?

Dans le cas du programme brésilien qui a fait l'objet de cette recherche, divers dispositifs furent mobilisés pour atteindre ce but. Ils ont eu quelque effet et ont offert des paramètres symboliques pour une évaluation que les professeurs réalisent eux-mêmes comme lecteurs et comme professionnels. Cependant, les résultats obtenus mettent en évidence les possibilités de résistance aux assauts tendant à universitariser leur formation et leur métier. Il semble qu'il y a là une raison d'interroger les moyens dont l'université dispose réellement pour transformer les professeurs et leur culture, en leur donnant une identité qu'elle juge professionnelle. Mais il faut également considérer les transformations que l'université elle-même va subir en raison de ce rapprochement avec les professeurs de l'enseignement fondamental, en particulier dans le champ de la production de textes académiques et éducatifs. Il nous

restera à identifier les divers effets que l'activité de ces nouveaux lecteurs pourra apporter dans la vie universitaire, leur impact sur la définition de nouveaux objets de recherches en éducation et sur l'écriture de textes pour ces nouveaux lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1996). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer* (tradução de Sérgio Miceli e outros), São Paulo: Edusp.
- BOURDIEU P. (1983). "Gostos de Classe e estilos de vida", in R. Ortiz (org.) *Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática.
- BOURDONCLE R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- BUENO B. (1996). *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*, São Paulo: FEUSP (tese de livre docência).
- BUENO B. (2003). *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*, Projeto Integrado/CNPq, São Paulo (non publié).
- CERTEAU M. de. (1994 [1980]). *A invenção do cotidiano 1. artes do fazer* (tradução de Ephraim F. Alves), Petrópolis: Editora Vozes (6ª ed).
- CHARTIER A.-M. (1998). « Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER A.-M. (1999). "Os futuros professores e a leitura", in A. Batista, A.M. Galvao (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-97.
- CHARTIER R. (1999 [1992]). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII* (tradução de Mary Del Priori), Brasília: UnB.
- COLOMER T. e CAMPS A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (tradução de Fátima Murad), Porto Alegre: Artmed.
- DOSSE F. (2002). « L'art du détournement. Michel de Certeau entre stratégies et tactiques », *Esprit*, n° 283, p. 206-222.
- ELIAS M.C. (2000). *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*, São Paulo: Scipione.
- FERREIRO E. (20001). *Culture écrite et éducation*, Paris: éditions Retz.
- KLEIMAN A. (org) (2001). *A formação de professor: perspectivas da lingüística aplicada*, Campinas: Mercado de Letras.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília.
- PERRENOUD P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (tradução de Faria e outros), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POPKIEWITZ T., NÓVOA A. (2001). « La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir », *Recherche et Formation*, n° 38, p. 5-13.

ENTRETIEN

JEAN-LOUIS MARTINAND* ET YVES REUTER** PAR JOËL LEBEAUME

CONTENUS, DIDACTIQUES, DISCIPLINES, FORMATION

Joël Lebeaume – L'ensemble de ce numéro privilégie l'entrée par les contenus dans la formation des enseignants, et c'est en tant que chercheur en didactique du français pour Yves Reuter et en didactique des sciences et des techniques pour Jean-Louis Martinand, que vous avez accepté de discuter cette question des contenus. Plusieurs points fondamentaux sont apparus dans nos échanges préalables, et nous les repreneons dans cet entretien.

Question 1

Joël Lebeaume – Comment penser la question de la formation des maîtres du point de vue didactique ?

107

Jean-Louis Martinand – Je commencerai par dire ce que j'entends par « point de vue didactique ». Sans limiter l'emploi de didactique à la recherche, et pour tenir compte des nombreuses « incarnations » existantes, chercheur bien sûr, mais aussi formateur, inspecteur, enseignant, je souhaite seulement faire ressortir la caractéristique commune que présentent ces figures : l'exercice assumé et reconnu d'une « responsabilité concernant des contenus éducatifs ». Cette caractérisation permet d'envisager aussi bien les questions de l'enseignement des disciplines générales ou technologiques du second degré, que les matières de l'école primaire, ou que les diverses « éducations » à finalités non disciplinaires, ou les « dispositifs » à contenus recomposés. Elle reconnaît que toute action éducative ne se présente pas forcément dans la forme d'une discipline scolaire, et qu'elle n'a pas non plus forcément pour objet d'étude un savoir d'ordre discursif qui puisse se mettre en forme de texte.

* - Jean-Louis Martinand, STEF ENS Cachan-INRP ; UniverSud Paris.

** - Yves Reuter, université Lille 3, Laboratoire THEODILE.

Elle s'oppose donc à la caractérisation la plus courante (la didactique est l'étude, voire la science de la transmission et de l'appropriation des savoirs dans leur spécificité disciplinaire).

En réalité, dans la pratique de l'éducation, il n'y a pas de sens à séparer contenus et modalités (procédés, outils). Mais il ne s'agit ici que d'affirmer que le « point de vue des contenus » doit avoir toute sa place en tant que tel, sans récuser d'autres points de vue comme celui des modalités et des aides pédagogiques, qui peuvent être mis en œuvre dans une indifférence relative à l'égard des contenus, ou d'autres points de vue orientés par les sciences humaines et sociales, et la philosophie de l'éducation.

C'est en tout cas cette « responsabilité à l'égard des contenus éducatifs » qui oblige à penser les relations complexes entre disciplines du secondaire et disciplines « académiques » (de recherche et d'enseignement supérieur) en se défiant des pièges de leurs appellations, comme elle oblige à penser autrement qu'en fausse et molle « interdisciplinarité » les principes constructifs des matières du primaire et des diverses « éducations » non disciplinaires.

Yves Reuter – Selon moi, concevoir la formation des maîtres d'un point de vue didactique signifie fondamentalement la penser à partir de contenus, référés – référables à des disciplines scolaires, en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages. Cette assertion est toutefois à prendre comme un point de départ, comme une perspective qui ouvre des pistes de réflexion et éclaire des problèmes à traiter en dénaturalisant ce qui circule encore trop souvent sous forme de *doxa* dans les discours sur l'éducation et la formation. Ainsi, la notion de contenus n'est pas simple puisqu'elle peut recouvrir des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des « rapports à » (aimer lire, un rapport distancié à la langue...). Ainsi, la notion de discipline est loin d'être évidente puisqu'il convient de distinguer discipline de recherche, discipline universitaire, discipline d'enseignement ou, d'un autre point de vue, matières scolaires, disciplines (au sens de Chervel) et, ainsi que j'ai pu le proposer, *configurations disciplinaires* (c'est-à-dire les modes d'actualisation de la discipline selon les espaces: de prescriptions, de recommandations, de représentations, de pratiques...). Ainsi encore, dans une telle perspective, l'articulation entre contenus et modalités d'enseignement ne peut être ignorée, que ces modalités soient envisagées en tant que principes structurants qui excèdent les disciplines (les modes de travail pédagogique) ou en tant que situations, dispositifs ou exercices « classiquement » attachés à telle ou telle discipline (la dictée pour l'orthographe, par exemple). De même, l'articulation entre contenus et modalités d'apprentissage est, elle aussi, une pièce maîtresse de cette perspective, à penser en tenant compte des manières dont forme scolaire, disciplines et contenus spécifient les apprentissages (à la différence donc d'une perspective « généraliste »).

Question 2

J. L. – Vous soulignez que les contenus et les disciplines à enseigner correspondent au cœur des métiers de l'enseignement et donc qu'ils devraient constituer l'axe des formations des maîtres. Or, culture disciplinaire, identités disciplinaires, histoire et épistémologie des disciplines... sont régulièrement mentionnées dans les prescriptions ou les recommandations depuis le rapport Bancel. En quoi, fonder la formation sur les contenus, les matières ou les disciplines à enseigner modifie la rationalisation de la formation ?

J.-L. M. – Il est vrai que « culture disciplinaire, identités disciplinaires, histoire et épistémologie des disciplines » apparaissent de manière récurrente dans les prescriptions pour la formation des enseignants ; elles sont cependant encadrées par une conception du métier par profils de compétences, qui prétend analyser de la même manière, sur les plans épistémologique et sociologique, le métier du professeur des écoles et ceux des professeurs des diverses disciplines du secondaire ; et elles sont contrecarrées par les injonctions à « intégrer les disciplines », à réduire leur hégémonie conservatrice, voire à les déconstruire.

Mais quel est le problème ? Comment poser les questions fondamentales d'une formation professionnelle supérieure aux métiers des enseignements primaire et secondaire ?

Il y a d'abord une assimilation implicite et destructrice pour certaines disciplines et « matières éducatives » dans l'idée que l'analyse et l'élucidation de leurs principes constitutifs et de leur sens dans le curriculum global relèverait d'une « épistémologie » : la majorité ne sont pas des sciences scolaires, et parler d'« épistémologie des arts plastiques » ou d'« épistémologie du français » a pour conséquence de détruire l'idée même d'épistémologie pour les disciplines qui l'appellent : entrée ratée donc pour une formation professionnelle supérieure impliquant quelques exigences intellectuelles de rigueur et de cohérence.

Il y a ensuite toute la question qui est habituellement abordée en termes de rapports « théorie-pratique », dans une représentation assez superficielle des fonctions de deux lieux de formation, le centre universitaire et les établissements scolaires. Il faudrait semble-t-il réfléchir beaucoup plus sur la nature, la fonction et les objets des apprentissages programmés et des expériences vécus dans les deux types de lieux ou plutôt de milieux, et pour cela ne pas garder au terme « pratique » un sens commun, banal et réducteur. D'un côté, il n'y a pas de théories qui ne soient incluses dans des pratiques, de l'autre il n'y a pas de pratiques qui ne génèrent des savoirs divers, dont certains sont explicitables, communicables et même formalisés ; le problème de la formation n'est sans doute pas tant celui du « rapport théorie-pratique » que celui de la possible incommensurabilité entre pratiques impliquées dans les lieux différents. Sans oublier que le temps de la formation est caractérisé par l'impossible

articulation immédiate entre les pratiques : l'atteinte de cette articulation est justement un critère essentiel d'une formation professionnelle supérieure aboutie.

Il y a aussi à réfléchir sur l'apport précis et fondamental, c'est-à-dire la fonction pour la formation et le métier des études universitaires antérieures, et sur la nature, les objets et les conséquences des apprentissages « académiques », des expériences « professionnalisantes » et du travail sur soi, selon les lieux. Et plutôt que d'opposer deux moments, peut-être serait-il plus fécond de caractériser trois registres de formation dont deux sont clairement identifiés, ceux du « scientifique universitaire » et du « professionnel de terrain », et celui qui me semble à penser du « technologique », conçu de manière non techniciste : ce serait précisément celui des articulations.

Y. R. – Je crois que, sur cette question, il existe une véritable convergence entre Jean-Louis Martinand et moi-même. Au risque de le dire de manière abrupte, il me semble que si l'on considère que le centre de l'école réside dans la transmission de contenus et que disciplines et contenus constituent le cœur du métier d'enseignant, on ne voit pas bien alors comment les didactiques pourraient ne pas constituer une référence majeure dans la conception de la formation des maîtres. Mais, de fait, cela ne peut qu'irriter nombre d'autres acteurs, comme en témoignent les propositions de structuration des plans de formation qui continuent à juxtaposer, par exemple, formation sur les contenus, envisagée d'un point de vue « académique » (c'est-à-dire sans réorganisation en relation avec l'enseignement et les apprentissages, ce qui nécessite, par exemple, en matière de textes, de sélectionner certains pans des théories sémiotiques, de les articuler avec certains pans d'autres cadres théoriques et de penser leurs intérêts et leurs limites au regard des objectifs, des contraintes, des difficultés des apprenants...) et formation « pédagogique » envisagée indépendamment des contenus. Cette dichotomie « basique » est d'ailleurs d'autant plus problématique qu'elle s'articule en général à des partitions entre institutions, modes de formation et acteurs. Elle laisse en tout cas la problématisation et l'intégration de ces « morceaux » de formation à la charge des formés. Or, et c'est peut-être en cela que les didactiques dérangent le plus, remettant en cause ces partitions, ce qu'elles proposent, c'est de penser enseignement et formation à partir de cette problématisation et de cette mise en interaction. En ajoutant, afin de susciter encore plus de discussion, qu'en formation, c'est sans doute plus la didactique de la discipline que la discipline elle-même qui est objet d'enseignement.

Question 3

J. L. – *et son opérationnalisation, notamment par rapport à la distinction usuelle entre savoirs disciplinaires, savoirs de la pratique, savoirs sur la pratique...*

Y. R. – Toute typologie de savoirs est intéressante en ce qu'elle constitue un possible instrument heuristique, par exemple, pour penser la diversité de leurs modes d'existence sociale ou de leurs modes d'appropriation. Mais ces typologies, multiples et hétérogènes, soulèvent de sérieux problèmes, que ce soit sur le plan des distinctions qu'elles instaurent (savoirs vs pratiques ; disciplines vs pratiques...) ou sur celui de la maniabilité. Je ne sais pas, en conséquence, s'il peut être pertinent de concevoir des formations sur des bases aussi fragiles (qu'on peut aussi considérer, au moins en partie, comme une justification de certains fonctionnements existants). En tout état de cause, il me semble, toujours dans une perspective didactique, qu'il convient de se poser prioritairement les questions des formes possibles d'articulations entre contenus, enseignement et apprentissages (que ce soit *via* l'appareil conceptuel, *via* des questions spécifiques – les catégories d'erreurs dans telle discipline... –, *via* la mise en œuvre et l'analyse de séances de classe...) et des modes possibles de mise en interaction de ces formes (mémoires, séances d'intégration...). Mais cela ne peut se faire sans se confronter à des contraintes institutionnelles déterminantes : le temps de la formation, la place et les modalités de l'évaluation, les relations entre formations initiale et continue. Dans ce cadre, deux interrogations sont inévitables. Comment définir ce qui est considéré comme fondamental (et, par voie de conséquence, ce qui risque donc d'être marginalisé ou exclu) ? Comment mettre en œuvre ce qui est défini comme fondamental de telle sorte que cela permette aux formés, à moindre coût, de reconstruire l'exclu et de faire face à l'entrée dans le métier sur une durée conséquente ? Ce qui peut, peut-être, s'envisager autour de quelques pistes telles la sélection d'études de cas prototypiques et diversifiés, la construction de *principes* d'analyse et de *principes* d'opérationnalisation des contenus et des situations, la formation aux ressources et aux pratiques d'auto-formation...

J.-L. M. – Je ne suis pas sûr non plus que les préoccupations habituelles de catégorisation des « savoirs » aident beaucoup ; en tout cas, elles apparaissent comme des chantiers sans fin. À la rigueur elles peuvent servir à la solution passablement formelle d'un problème de répartition des temps et des responsabilités entre formateurs divers. Dans la perspective esquissée en réponse à la question précédente, je voudrais dire que d'une certaine manière, et sauf interventions et activités qui servent de contrepoint, d'ouverture, pour le développement personnel et l'enrichissement professionnel, quels que soient les lieux et rôles, quelles que soient les appellations des moments, les buts finaux sont ou devraient être partagés : ce sont les contextes, les points de vue, les accents, les exigences mises en avant, les expériences sur lesquelles les interventions s'appuient qui sont contrastés, ce qui permet justement de solliciter le questionnement.

Mais il est clair qu'il s'agit d'un idéal, plus ou moins atteint à l'apogée des écoles normales primaires ou des ENNA, mais dans des modèles de formation professionnelle non universitaires. Il y a sur ce plan, à mon sens, un immense chantier à ouvrir pour les universitaires concernés, dont les didacticiens, mais aussi les administrateurs, les organisations syndicales et professionnelles...

Dans ces conditions, j'aurais plutôt tendance à penser le problème du montage ou des « maquettes » de manière pragmatique, locale et transitoire, qui exploite les ressources du moment et du territoire, en particulier les ressources humaines, sans figer les catégories d'apports ; mais avec quelques critères simples mais nets pour assurer qu'il y a vraiment tendance vers une formation professionnelle supérieure. En ce qui me concerne, et particulièrement pour les futurs professeurs des écoles, je pense que le critère premier est : pourront-ils « tenir un an devant les élèves qu'ils auront » quelle que soit la classe et en mettant en œuvre le curriculum prescrit ? Il me paraît en effet illusoire de compter sur la formation continue pour combler les manques essentiels ; et la conscience de ces manques est un très grand facteur d'anxiété pour les élèves-professeurs, qu'on constate même dans des systèmes de formation du type « faculté d'éducation en quatre ans ».

Question 4

J. L. – Quelles sont alors les variations des contenus et des modalités de formation selon les spécialités des enseignants des écoles et des enseignants de disciplines voire des CPE ou des documentalistes ?

Y. R. – Il me paraît impossible de traiter véritablement cette question (encore plus que les autres) en un temps aussi réduit. Aussi m'en tiendrai-je à trois remarques, sans aucun doute trop succinctes. En premier lieu, il est clair que la formation des professeurs des écoles soulève un problème majeur : celui de l'ampleur des contenus et de la multitude des disciplines qu'ils auraient à maîtriser (ce qui renvoie aux questions de durée et d'articulation entre formation initiale et formation continue, évoquées précédemment). Peut-être, pour définir ce dont ils sont spécialistes, faut-il alors porter l'éclairage sur l'acculturation scolaire et l'acculturation disciplinaire. Par acculturation scolaire, je désigne deux catégories de contenus qui me paraissent relativement communs aux diverses disciplines : la construction de savoirs et de savoir-faire qui seront dans toute la scolarité des outils de travail spécifiés (lire, écrire, expliquer, argumenter, décrire...), la construction d'une attitude analytique quant aux savoirs et savoir-faire. Par acculturation disciplinaire, je désigne la recherche d'axes pertinents unifiant et spécifiant les disciplines. Reste que deux problèmes, en relation avec ceux-ci, peuvent être pensés plus avant dans la formation des enseignants du secondaire : comment spécifier les sous-domaines de la discipline – par exemple en français, lecture, écriture, langue, orthographe, littérature... – tout

en construisant une configuration d'ensemble cohérente? Quelles relations entretiennent leur discipline avec les autres?

J.-L. M. – Dans les conditions françaises, il me semble que le problème majeur est celui de la conception de fond de la formation des professeurs des écoles.

En vérité, c'est sans doute parce que leur métier n'a pas été redéfini en fonction des changements de contexte, et en particulier lors du passage instituteurs-professeurs des écoles. Les qualifier de polyvalent (sous-entendus par rapport aux disciplines du second degré général), c'est penser leur métier avec les catégories du second degré, c'est au fond mettre d'abord le doigt sur leur « incompétence polyvalente » à enseigner dans le secondaire : entrée peu propice pour le problème. Les qualifier de généralistes pourrait paraître plus pertinent, mais ne permet pas d'avancer beaucoup plus. Pour moi, il s'agit, surtout maintenant qu'ils sont recrutés au niveau de la licence, et qu'ils doivent avoir une formation « supérieure », de les penser comme des spécialistes. Mais spécialistes de quoi au juste?

J'ai rencontré la question pour l'élaboration d'un guide de formation qui voulait couvrir en un nombre de pages non dissuasif mais avec un traitement des problèmes de construction de l'ensemble des compétences nécessaires à n'importe quel professeur des écoles pour la prise en charge de la « découverte de la matière et de la technique ». Je m'étais fait par hypothèse une définition personnelle de cette spécialité : un spécialiste de l'apprentissage de la langue nationale écrite et orale dans ses divers emplois sociaux et culturels non directement accessibles à tous dans la famille et dans la rue, pouvant accompagner et favoriser le développement physique de l'enfant, en partie chargé de la socialisation par l'école, et capable de prendre en charge les domaines d'instruction élémentaires figurant dans les programmes obligatoires. Quelle que soit la filière universitaire suivie précédemment, il y avait alors besoin d'un outil de formation à visée purement professionnelle, sans chercher à combler de supposés « trous » de culture scientifique et technique : que faire avec les élèves en classe, et ce pendant une année? L'enjeu était de montrer que la formation de tous est possible. Évidemment, les trois premiers champs de compétences ne pouvaient à mes yeux relever des mêmes exigences, des mêmes contraintes et de la même conception : j'avais la chance de m'intéresser à un domaine périphérique, et je l'ai traité comme tel avec l'équipe de rédaction de ce guide de formation.

En fait, il y aurait sans doute aussi à élaborer à nouveau au fond des problématiques d'aujourd'hui pour les divers enseignants du second degré et donc leur formation.

Question 5

J. L. – *Quelles sont les tensions à identifier et donc à contrôler pour rendre compatible le cas échéant cette proposition avec le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM qui propose des compétences de sortie, des connaissances associées, des capacités... ?*

J.-L. M. – Le cahier des charges actuel pour la formation des maîtres est-il une réponse à ce besoin de nouvelles problématiques ?

Par certains côtés c'est une incitation pour réfléchir, parce qu'en partie déstabilisante pour les formateurs, et de toute manière une injonction institutionnelle. On peut cependant douter de la possibilité réelle de construire des formations, c'est-à-dire des activités, à partir de listes de compétences professionnelles abstraites de leur contexte d'exercice. Cette entrée est sans doute plus propice à fournir des indicateurs d'évaluation que des idées directrices pour élaborer et programmer des itinéraires d'apprentissage, d'expérience, de réflexion.

En même temps on ne peut que relever le paradoxe d'une conception générale très praticiste, et peu académique, au moment même de l'intégration dans des universités : on ne peut que noter l'absence du projet de fin d'études qui est la marque habituelle des formations professionnelles supérieures.

Y. R. – Il me semble, de manière non exhaustive et à titre de discussion, que certaines questions doivent faire l'objet d'une attention particulière. Tel est le cas, par exemple, de la réflexion sur la discipline elle-même et les tensions qui la structurent (par exemple, dans le cas du français, entre développement des capacités de production et de réception des discours d'un côté et développement d'un rapport normatif aux énoncés et d'une compétence commentative « lettrée » de la littérature de l'autre, pour désigner ainsi deux matrices disciplinaires possibles). Tel est encore le cas, mais ceci est impliqué par mon premier exemple, en ce qui concerne les conceptions possibles des relations entre contenus et sous-domaines, qu'elles soient synchroniques (à un moment donné du cursus) ou diachroniques (la programmation et l'articulation des contenus sur une année, au long du cursus...).

Question 6

J. L. – *À quelles conditions les didactiques des disciplines peuvent-elles fonder et structurer les formations des maîtres ?*

J.-L. M. – Prenant le verbe enseigner au sens transitif, je pense profondément que la conception fondamentale des formations d'enseignants est une tâche essentiellement didactique, qui soulève à ce titre de nombreux problèmes didactiques mais aussi non didactiques. Mais de quelle didactique est-il alors question ?

Il me semble que les didactiques comme champs de formation (peut-être : disciplines de formation) ont alors à se préoccuper de trois rapports fondamentaux : le rapport à la pratique enseignante, le rapport aux normes éducatives, le rapport à l'innovation et à la recherche. Il est alors évident qu'il ne peut y avoir que divers types de formateurs, même si tous, dans des proportions diverses sont concernés par ces trois rapports. Le problème de conception fondamentale des formations est donc complexe.

De ce point de vue, j'ai envie de dire que la recherche didactique ne me paraît pas avoir vocation à fonder sur ses résultats « validés » l'ensemble de ces formations ; ce serait oublier que la formation et l'enseignement ne l'ont pas attendue et qu'il arrive à tous les acteurs concernés de penser à ce qu'ils font ! Ce sera donc déjà bien si elle peut contribuer à améliorer ces formations, les rectifier, à anticiper pour elles des changements éventuels d'origines diverses.

Y. R. – J'avancerai ici que trois conditions, au moins, me paraissent nécessaires pour que les didactiques puissent contribuer, de manière significative, à fonder et à structurer les formations des maîtres. La première concerne l'analyse du travail enseignant (en ce qu'il est structuré par des disciplines et des contenus et donc spécifié, au-delà de ce dont rendent compte les analyses sociologiques, psychologiques, ergonomiques...) et des modes d'enseignement en relation avec les effets qu'ils produisent (et la différenciation de ces effets selon les élèves). Sur ce terrain, les didactiques – ainsi que les autres disciplines de recherche – ont encore du chemin à parcourir. La seconde condition renvoie aux recherches à développer sur les formations existantes (ou possibles) et sur l'évaluation de leurs effets (à court, moyen et long terme) non seulement sur les enseignants mais encore sur les élèves. Sur ce terrain aussi, les didactiques – tout comme les autres disciplines de recherche – ont encore du chemin à parcourir. La troisième condition porte sur la construction des principes et des formes de discussion possibles avec les autres disciplines qui s'intéressent à l'éducation et à la formation. Il est évident que cette problématisation des échanges nécessite non seulement une volonté commune mais encore une connaissance mutuelle. Or, sur ce dernier point, à lire les références bibliographiques des articles et des ouvrages, j'ai la nette impression que les didactiques témoignent de plus d'ouverture que nombre de chercheurs d'autres disciplines, à l'encontre de l'image de fermeture, voire de dogmatisme, que certains tentent de leur attribuer.

Question 7

J. L. – *Quelles sont les implications pour les recherches en didactiques ?*

J.-L. M. – Avec le risque assumé de la surprise, de l'incompréhension et de la réaction, j'ai affirmé la nature didactique de la conception des formations d'enseignants. Bien sûr n'importe quelle idée de la didactique ne peut permettre une telle prise de position, comme je l'ai fait remarquer en réponse à la première question. Et surtout n'importe quelle recherche ne peut apporter de contribution pertinente à cet enjeu précis. C'est en effet par rapport à ce qui peut être étudié ou mis à l'essai en termes de curriculums formels et de curriculums réels que se posent les problèmes de ce niveau.

En développant un peu, si l'on s'interroge sur les écarts entre curriculum formel, curriculum objectivement mis en œuvre et curriculum subjectivement vécu, c'est en

termes de curriculum « potentiel », c'est-à-dire de modèle explicatif construit par le chercheur, qu'il est possible et sans doute intéressant de penser les choses : en effet, qu'est-ce que former sinon au fond modifier pour la part qui revient à l'enseignant ce qui est modélisé par le chercheur en curriculum potentiel.

Bien sûr cela n'invalide pas d'autres orientations de recherches pertinentes « à curriculum formel constant ». Mais cette situation de « curriculum formel constant » n'est pas celle de toutes les matières éducatives et elle ne peut à l'évidence être garantie à l'avenir pour aucune, mis à part quelques apprentissages de base de l'école primaire.

Mais une autre question doit être affrontée : quels apports possibles des recherches pour la formation ?

Habituellement les chercheurs pensent d'abord aux faits validés qu'ils ont produits. Il est possible et souvent judicieux d'en nourrir la formation, avec deux limites : leur signification ne dépend-elle pas de l'« invariance » du curriculum formel ? et leur valeur scientifique implique quelles conclusions pour l'action, ou plutôt quelles conceptions de l'action leur sont ajoutées pour qu'ils prennent une valeur pour l'action ?

Un autre apport des recherches est la mise à disposition de propositions évaluées. S'il est intéressant de les mettre en lumière pour élargir la connaissance des possibles pour l'action, cela n'implique pas qu'elles doivent être prises comme des prescriptions pour une « bonne » action.

Un troisième apport des recherches est l'élaboration de concepts et de modèles explicatifs ou heuristiques qui permettent de renouveler le questionnement. Sans inflation conceptuelle, cela correspond à un troisième apport venu de la recherche.

Mais dans tous les cas, il me semble qu'avant de penser « transfert », le plus souvent illusoire, et parfois même dangereux, il y a besoin de « problématiser la formation » comme telle. Et c'est ici que je verrais un rôle décisif pour les chercheurs : aider à élaborer les problèmes de la formation. Autrement dit, qu'ils se soient préparés par leurs recherches à ce rôle d'expert qui ne consiste pas à donner des solutions, mais à problématiser avec d'autres et en situation.

Y. R. – C'est sans doute sur la question des relations entre recherches et expertises que mes positions divergent le plus de celles de Jean-Louis Martinand (même si j'entends bien ses remarques sur la multiplicité des rôles que nous assumons). En effet, pour moi, ces relations engendrent un risque de confusion entre espaces sociaux (d'autant plus épineux pour nous que des amalgames sont souvent effectués, via le terme même de didactique, entre espaces de recherche, de prescription, de formation ou d'enseignement), et entre compétences (celle de chercheur n'est pas celle d'expert, de prescripteur ou de praticien), voire une illusion quant au fait que les recherches pourraient constituer un guide fiable pour l'enseignement (illusion visi-

blement entretenue par nombre de chercheurs médiatisés). En revanche, j'ai déjà défendu l'idée que les didactiques pouvaient contribuer à éclairer les problèmes de formation et/ou d'enseignement à trois conditions au moins : présenter des analyses de l'existant ou du possible fondées théoriquement et étayées empiriquement, exposer tout autant les intérêts que les limites de ce qui est présenté, situer cela au sein d'une palette de choix possibles. Ces trois conditions caractérisent à mon sens les apports des chercheurs, en tant que chercheurs, sans empiéter sur les zones de compétences d'autres acteurs sociaux. Mais, et je partage ici la position de Jean-Louis Martinand, les didacticiens ont sans nul doute une responsabilité quant aux contenus (en fonction de l'histoire des didactiques, de leur projet de connaissance, de leurs compétences...), et on comprendrait difficilement qu'ils se déroberaient totalement aux sollicitations dont ils font l'objet. Cela m'amène donc à compléter ma position en proposant quelques conditions complémentaires pour des interventions en tant qu'experts : penser ce changement de rôle en tant que problème de recherche (ce qui concerne l'ensemble de la communauté disciplinaire), afficher que l'on a changé de rôle, se fonder sur les acquis et les problèmes liés aux recherches existantes en respectant les conditions énoncées précédemment, intervenir de manière problématisante (en objectivant les positions en présence, leurs intérêts et leurs limites, en explorant les possibles...), chercher à garantir que sa parole puisse être entendue en tant que telle et non récupérée trop facilement, s'assurer que ce travail d'expertise n'empiète pas trop sur son travail de chercheur...

Les références ci-dessous précisent et prolongent les points abordés au cours de cet entretien.

117

MARTINAND J.-L. (1994). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n° 19, p. 61-75.

MARTINAND J.-L. (coord.) (1995). *Découverte de la matière et de la technique*, Paris : Hachette (1^{re} éd.).

REUTER Y., LAHANIER REUTER D. (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », in E. Falardeau et al (éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses de l'Université de Laval, p. 27-42.

REUTER Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

AUTOUR DU MOT

« CONTENU »

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.

Contenu et contenant : une métaphore

Lorsqu'on pose la « question des contenus dans la formation des enseignants », chacun sait d'emblée qu'on va s'interroger sur la place qu'on accorde, dans la formation des enseignants, à ce qu'ils vont devoir enseigner. Or comme la nature de ce qu'ils doivent enseigner est foncièrement problématique (savoirs ? savoirs scolaires ? compétences ? pratiques ? attitudes ? etc.), on préfère parler, dans un premier temps, des « contenus » d'enseignement.

Mais comme le principe de la présente rubrique est de « prendre au mot » les chercheurs, interrogeons-nous sur ce mot de « contenu », pour mieux cerner ce qu'il implique quand on l'utilise dans le contexte de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

119

C'est un mot au destin singulier. Il est originellement le participe du verbe « contenir ». Un participe est un mot dont le statut grammatical est hybride : tantôt verbe, tantôt adjectif, tantôt les deux, il est voué aux mutations. Mais en outre, « contenu » est un participe relevant de ce que la grammaire appelle la voix passive : le sujet du verbe est affecté d'un état ou d'une action qui émane d'un « agent ». Si une chose « est portée », on s'attend à ce qu'elle soit portée « par » quelque chose ou quelqu'un. De même si une chose « est contenue », on s'attend à ce qu'elle soit contenue « par autre chose ». Une chose contenue l'est par un contenant. Autrement dit, avant même toute considération sémantique, le mot « contenu » a comme corrélat nécessaire le mot « contenant ».

Mais ce n'est pas tout. Dans le contexte où nous l'examinons, le participe « contenu » est utilisé comme substantif : on parle « des contenus », « du contenu ». Le mot subit par là une deuxième mutation.

Enfin, si l'on passe maintenant au plan sémantique, le mot « contenu », lorsqu'on l'utilise à propos de l'enseignement, a indéniablement un sens métaphorique. Il y a là une nouvelle mutation : on passe d'un signifié à un autre. Au sens propre, le contenu, c'est la chose ou l'ensemble de choses matérielles qui se trouvent dans un contenant (une boîte, un sac, une cuve, un véhicule, un vase, etc.). Au sens métaphorique, quand on parle d'enseignement, il s'agit d'autre chose : dans une formulation approximative et destinée à être remise en cause, on pourrait dire que le « contenu », ce sont les « savoirs » ; quand au « contenant », ce pourrait être l'école ou la classe ou la compétence de l'enseignant ou l'acte d'enseignement.

On voit d'emblée que, comme souvent, la métaphore est décevante. On s'attend à ce qu'elle fasse comprendre ; or, elle ne le fait pas. Tout au plus, le fait qu'on soit obligé de faire appel à une métaphore est le symptôme d'une difficulté. Avec pourtant une lueur : si la métaphore ne nous dit rien sur ce que seraient, dans le domaine de l'enseignement, le contenu ni le contenant, elle nous indique qu'ils ont entre eux le même type de rapport que des choses peuvent avoir avec un récipient qui les contient.

Autrement dit, lorsque nous utilisons le terme de « contenus » dans des formulations du type « les contenus d'enseignement », nous impliquons (éventuellement à notre insu) qu'il existe, au sein de l'acte d'enseignement, entre des réalités à préciser, un rapport semblable à celui qu'ont des choses matérielles avec le récipient dans lequel elles se trouvent. Si on essaie de préciser ce rapport, on s'aperçoit qu'on peut en proposer deux modèles. Le premier est le modèle de la boîte dans laquelle se trouvent des objets. Le second est celui du vase dans lequel se trouve un liquide.

Dans le modèle de la boîte, le contenu et le contenant ont une relative indépendance : dans une boîte donnée, je ne peux pas faire entrer n'importe quel objet. Mais dans les limites de sa contenance, je peux introduire des objets très divers et qui n'ont rien d'autres à voir ensemble que leurs dimensions. Appliqué au domaine scolaire, cela signifierait que dans un même dispositif d'enseignement, on peut transmettre des « contenus » très différents les uns des autres et qu'il y a entre le dispositif et les contenus une indépendance qualitative, quoique non quantitative. Et à l'inverse, un même « contenu » pourrait être enseigné dans des dispositifs ou par des activités d'une grande diversité. D'une certaine manière, le contenu et le contenant se distinguent et même s'opposent comme le spécifique et le général ou bien encore comme le divers et la structure, le contingent et le nécessaire.

Dans le modèle du vase, l'indépendance réciproque entre contenu et contenant se trouve être plus limitée. Bien entendu, je peux verser dans un même vase des liquides très divers et à l'inverse mettre un liquide donné dans des récipients variés. Mais le liquide, tout en gardant ses qualités et sa « substance » propre, prend la forme du vase et donc, par certains aspects, se transforme en fonction du contenant. Inverse-

ment, un récipient, pour pouvoir contenir des liquides, doit posséder certaines qualités qui dépendent de celles du liquide considéré : il doit être étanche et non soluble dans celui-ci. Rapporté au domaine de l'enseignement, ce modèle traduirait une plus grande interdépendance entre ce qu'on veut transmettre et les dispositifs mis en place pour le faire.

Ce que nous voudrions tenter, dans les lignes qui suivent, c'est d'indiquer ce que cette métaphore du « contenu » impose de penser, lorsqu'on l'utilise pour penser l'enseignement et, de là, la formation à l'enseignement. Quels sont les problèmes qu'elle permet de poser ou de résoudre ? Mais également quels sont les aspects qu'elle occulte ou qu'elle obscurcit ?

Contenus et compétence de l'enseignant

Dès lors qu'on tente d'identifier ce qui doit figurer dans la formation des enseignants, il convient d'en préciser l'objectif attendu ; ce faisant, il est difficile d'éviter de parler de la construction d'une compétence enseignante, même si la notion de compétence est assez confuse et, à certains égards, embarrassante. Toutefois, les ambiguïtés dont elle est porteuse et les tensions qui l'habitent permettent d'interroger la notion de contenu.

Lorsqu'on parle de compétences, on peut faire référence aussi bien à des tâches minuscules qu'à des tâches assez englobantes pour se confondre avec l'exercice d'un métier. Par exemple, on peut dire que la compétence du médecin est de savoir soigner les malades. Mais cette macrocompétence peut se détailler en une arborescence de sous-compétences telles que établir un diagnostic, opérer une palpation du foie, examiner la gorge du patient, etc. Qu'on envisage des macros ou des micro-compétences, il s'agit toujours de tâches, au sens où elles peuvent être identifiées par leur fonctionnalité dans un univers d'activités humaines et sociales.

Cette notion de compétences est utilisée dans des pays de plus en plus nombreux, à la fois pour définir ce que les élèves doivent acquérir à différents degrés de la scolarité et pour préciser ce que les enseignants doivent, pour leur part, être capables d'assurer. Ce qui est remarquable, c'est que dans ces référentiels comme dans l'usage courant, les compétences sont formulées sous forme de tâches à accomplir ou sous forme de manière d'accomplir ces tâches. Ainsi en va-t-il pour des compétences comme « évaluer les élèves » ou bien « maîtriser la langue française pour l'enseignement et la communication », compétences qui sont récemment apparues dans le cahier des charges pour la formation des enseignants en France. On n'y identifie la compétence ni par les organisations psychiques qui pourraient entrer en jeu dans son exercice, ni par les structures conceptuelles qui seraient inhérentes à la tâche,

mais bien par le résultat socialement acceptable au sein de la pratique ou du métier concerné. Ainsi les compétences se définissent en des termes qui font référence à la multiplicité et la spécificité des tâches humaines et, par là, aux contextes localisés dans lesquels elles sont susceptibles de s'exercer. On pourrait dire que, par cet aspect-là, les compétences sont indissolublement attachées à des « contenus ». « Maîtriser la langue française », c'est savoir utiliser une langue qui a ses spécificités et ses contingences et le faire dans des situations d'enseignement, lesquelles ont également leurs caractéristiques particulières.

Mais en même temps, les responsables institutionnels qui prescrivent les référentiels et qui disent, par exemple, ce que doit savoir faire un élève à la fin du CM 2 ou bien qui disent ce qu'un enseignant doit être en mesure de faire à l'issue de sa formation initiale, ont, par leur position même, l'espoir que les compétences attendues permettront aux intéressées de faire face à des situations singulières aussi nombreuses et aussi originales que possible. Il en va de même des enseignants ou des formateurs. Ils voudraient que leurs élèves, leurs étudiants ou leurs stagiaires soient capables d'affronter des situations qui débordent très largement celles qui ont été rencontrées dans la classe ou dans les moments de formation. La notion de compétence porte en elle-même un désir de générativité. Elle cristallise l'idée selon laquelle à une multiplicité de savoirs et savoir-faire particuliers, il faudrait préférer quelques grands instruments intellectuels qui permettraient à l'individu d'aborder les situations les plus inattendues ou d'acquiescer quand il le souhaiterait les savoirs dont il aurait besoin.

C'est dans cette perspective que l'on rencontre parfois, dans des référentiels, des compétences qui sont toujours formulées comme disposition à accomplir des tâches, mais des tâches exprimées en des termes très généraux : « savoir comparer », « savoir observer », « savoir traiter l'information », « savoir résoudre des problèmes », etc. Par de telles formulations, on exprime surtout le souhait, ou plutôt le rêve que puissent être développées, chez des individus, des dispositions susceptibles de recouvrir l'infinie diversité des situations. Il faut donc que la compétence puisse exister indépendamment des situations et des objets sur lesquels elle peut avoir à s'exercer. La notion de « contenu » accrédite cette idée, en tant qu'elle renvoie métaphoriquement à une distinction entre contenu et contenant et au modèle de la boîte dans laquelle on peut mettre des choses aussi différentes les unes des autres que l'on veut.

Or, il n'est pas sûr que de telles compétences existent véritablement. Pour qu'elles le puissent, il faudrait qu'on puisse déterminer quelque chose de commun aux innombrables situations différentes qu'elles prétendent permettre d'affronter. La métaphore de la boîte trouve ici sa limite. Car pour qu'il puisse y avoir des compétences si générales, il faudrait qu'il ait plus qu'une simple possibilité d'emboîtement d'objets divers dans un même contenant, mais l'existence de structures communes à différentes

situations. Par exemple, pour qu'on puisse envisager une compétence à « résoudre des problèmes », il faudrait qu'il y ait quelque chose de commun aux situations infiniment variées que l'on peut recouvrir du vocable « problème », depuis les problèmes de mathématiques jusqu'aux problèmes pédagogiques, politiques, sentimentaux, économiques, etc. Rien n'est moins sûr. Il faudrait en outre qu'à ces invariants du côté des situations, correspondent dans l'appareil cognitif humain des structures susceptibles de les reconnaître et de les traiter. Si la psychologie structuraliste de Piaget a pu défendre cette idée pour certaines activités, les résultats actuels de la psychologie cognitive ne semblent pas aller dans ce sens (cf. Rey, 1996).

Cette difficulté fondamentale propre aux compétences qui seraient conçues comme indépendantes des contenus sur lesquels elles pourraient s'exercer, se retrouve à propos des compétences de l'enseignant. Comment pourrait-on formuler la macrocompétence qui définirait l'enseignant ? On voit d'emblée qu'on ne pourra se contenter de répondre en disant que la compétence de l'enseignant est de faire acquérir des savoirs, ni d'ailleurs de faire acquérir des pratiques, ni des attitudes, ni même tout à la fois. Il faudra nécessairement préciser le contenu : compétence à transmettre tel savoir ayant telles caractéristiques, compétences à faire partager telle pratique spécifique ou telle valeur ou telle attitude. Cela n'a pas de sens de dire que l'enseignant est celui qui « sait transmettre », si on ne précise pas ce qu'il doit transmettre. On ne voit pas ce que serait une compétence de transmission qui serait indépendante de ce qu'il y a à transmettre. Cela signifie très clairement que faire acquérir un savoir mathématique (ou, si l'on préfère, une pratique mathématique) n'a pas nécessairement quelque chose de commun avec l'action de faire acquérir un savoir sur la langue, ni une pratique de l'écriture, ni un savoir en arts plastiques, etc.

L'activité du professeur d'école qui enseigne successivement le français, les mathématiques, les différentes disciplines d'éveil, etc., peut faire sur ce point illusion et faire croire qu'il y aurait une compétence générale de l'enseignant (« tenir » sa classe, intéresser les élèves, évaluer, différencier...). Mais il n'est pas sûr que les démarches didactiques qui amènent des élèves à s'intéresser au fonctionnement d'un circuit électrique soient du même type que celles qui permettent de susciter leur intérêt pour le calcul de l'aire d'un parallélogramme, parce qu'il n'est pas sûr que ce qu'on recouvre du terme « intérêt » soit de même nature dans les deux cas. Il faudrait voir, de ce point de vue, si les théories de la motivation, qui isolent des mécanismes généraux de motivation indépendamment de la spécificité des activités, ne conduisent pas à ignorer les phénomènes d'intérêt qui, eux, sont toujours relatifs à des contenus.

Il en va de même de la « gestion de classe » : on peut bien sûr imaginer une technologie du climat de classe qui proposent des démarches en vue d'obtenir des élèves le respect de règles propices au travail et aux apprentissages. Mais ces règles,

qu'elles soient instituées par l'enseignant ou construites par les élèves dans un processus qui se veut démocratique, garderont ainsi un caractère d'arbitraire. Il serait dommage de ne pas faire apparaître qu'une bonne partie d'entre elles est en fait les prolongements des règles internes qui régissent, non plus moralement mais en quelque sorte épistémologiquement, les savoirs enseignés et qu'elles sont déterminées par les nécessités fonctionnelles des activités intellectuelles auxquelles on les convie. Or les règles ainsi conçues ne sont pas les mêmes selon la nature du savoir enseigné. D'expérience, même si cela n'est guère thématiqué, les enseignants savent qu'il n'y a pas lieu d'avoir des exigences de même nature en ce qui concerne la prise de parole des élèves, leur déplacement, etc. selon qu'on est dans telle ou telle activité ; les élèves eux-mêmes sentent et savent, en général, que le contenu et la forme des interactions légitimes ne sont pas les mêmes selon qu'on est dans une leçon sur les fractions, dans une activité de lecture ou dans une leçon de grammaire, etc. En délimitant des aspects de la pratique enseignante qui resteraient identiques à eux-mêmes quels que soient les savoirs et pratiques enseignés, on élabore des techniques qui ne sont évidemment pas dénuées de consistance et parfois d'efficacité. Mais en mettant en place ainsi une sorte de contenant « neutre » de l'action didactique, on se prive des possibilités qui seraient ouvertes si on pensait ces aspects en liaison avec la nature des savoirs enseignés.

La compétence de l'enseignant ne saurait donc se définir comme un ensemble de techniques générales qui pourraient recevoir n'importe quel savoir à enseigner, à l'instar d'un récipient capable d'accueillir des objets hétéroclites. La métaphore du contenant et du contenu est source d'illusion en ce qu'elle tend à accréditer l'idée qu'il y aurait une consistance propre du « contenant ». Il serait réducteur de concevoir des dispositifs, des techniques, des activités ou des règles qui permettraient d'encadrer l'accès à tout savoir. Et du coup, on ne voit pas l'intérêt des moments de formation qui prétendraient former à des pratiques enseignantes indépendamment d'une référence à la spécificité des contenus d'enseignement.

Que sont les contenus de l'enseignement ?

Il ne saurait donc y avoir de « contenant » pédagogique que l'on pourrait aménager indépendamment des contenus et donc il ne saurait y avoir de formation des enseignants qui s'abstiendrait des contenus. Il est temps alors d'approcher un peu plus précisément ces « contenus » d'enseignement. Car s'il ne saurait y avoir d'indépendance du « contenant » par rapport aux « contenus », ce type de relation peut être réversible : les contenus pourraient avoir quelques liens de dépendance avec le contenant. Autrement dit, il convient de se demander si les caractéristiques de ce qui est enseigné (et que l'on peut continuer provisoirement à appeler les « savoirs ») ne sont pas déterminées pour une part par la situation d'enseignement.

C'est évidemment à Chevallard que revient le mérite d'avoir insisté sur cet effet de la transmission scolaire sur les savoirs. Il montre, à propos des mathématiques, comment le savoir enseigné diffère du « savoir savant » et comment ce dernier subit « un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 39). Il évoque donc bien un effet de cette organisation technique et sociale qu'on appelle l'enseignement sur le contenu qui y est enseigné. Cette transformation que Chevallard décrit sous le nom de « transposition didactique » comporte deux mouvements.

D'une part, au sein de la constellation des savoirs produits par la recherche, on délimite certains « objets de savoir » dont on décide qu'ils sont à enseigner. Cette sélection est opérée par un acteur social collectif que Chevallard nomme « la noosphère » et qui comprend indistinctement les décideurs institutionnels (commissions de constitution ou de révision des programmes) et toute personne dès lors qu'elle connaît une partie du savoir savant et qu'elle est engagée dans une activité d'enseignement. Mais cette transposition didactique est à la fois limitée et occultée. S'il en est ainsi, c'est, aux yeux de Chevallard, parce que « le savoir enseigné et le savoir qui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la société, *se ressemblent suffisamment* » (Chevallard, 1994, p. 146). Donc d'une certaine manière, les déformations que le contenant (l'école) impose au contenu sont l'objet d'une dénégation.

Mais d'autre part, le savoir à enseigner, une fois qu'il a été délimité au sein du savoir savant, subit une transformation qui tient au fait qu'il faut le rendre enseignable. Verret (1975), dont Chevallard reprend les analyses, avait décrit différents aspects de cette transformation. Parmi eux, il y a la « dépersonnalisation du savoir » (Verret, 1975, p. 146) : le savoir n'est pas présenté aux élèves comme un ensemble d'assertions émanant d'un chercheur ou d'une équipe qui soumettrait ses preuves au contrôle et à l'approbation de la communauté scientifique, mais comme un ensemble de vérités universelles. La situation d'enseignement et la forme d'autorité qu'elle établit produisent une transmutation du régime de la preuve que Chevallard (1991, p. 17) décrit ainsi : « Vous pouvez me croire, semble dire l'enseignant, pour affirmer son rôle de passeur, qui ne peut faire passer qu'à ne rien produire, vous pouvez me croire parce que ce n'est pas de moi. »

Un autre aspect de la transformation des savoirs exigée par la transmission scolaire est la « programmabilité » que Verret (1975, p. 147) décrivait comme « la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises ». En effet, la situation d'apprentissage scolaire exige que le contenu de savoir soit réorganisé selon des séquences et un ordre qui le rendent accessible à des débutants. Un article scientifique relevant d'un champ de recherche met toujours en œuvre des concepts qui

s'éclairent de leurs rapports mutuels. Mais ces rapports ne sont pas tous explicités au sein de l'article ; et ils n'ont pas à l'être, puisque les lecteurs, eux-mêmes chercheurs du champ concerné ou de champs voisins, les connaissent grâce à leur familiarité avec la littérature et la pratique de recherche propres à ce champ. Les énoncés mêmes qui composent l'article peuvent, selon les cas, prolonger ou contredire ceux que l'on trouve dans des articles immédiatement antérieurs, mais dans les deux cas se réfèrent à eux.

Un savoir textualisé de cette manière n'est donc absolument pas compréhensible par un profane tel que l'est l'élève de l'école. À l'usage de ce dernier, il convient donc que le savoir soit réécrit ou, plutôt, intégralement reconstruit de façon à se présenter selon un ordre qui convienne au néophyte. Pour cela le texte doit commencer par des énoncés qui puissent apparaître comme évidents à celui-ci et qui, dans un premier temps, n'utilisent que des concepts issus d'une expérience du monde que l'on peut faire acquérir d'une manière immédiate au sein de la classe ou qui relèvent du sens commun. Une telle « présentation » du savoir conduit à rapporter les concepts à des réalités visibles et ainsi à leur donner un sens dévoyé ou à tout le moins réducteur. Qu'on songe, par exemple, à la manière dont on est amené à faire « comprendre » la notion de nombre à des élèves du début du primaire, ou bien encore les notions de phrase, mot, verbe, etc.

On voit donc en quoi les contenus de savoir font l'objet de transformations majeures dès lors qu'ils sont pris dans le processus d'enseignement. Les contenus enseignés sont ainsi étroitement dépendants du « contenant » que constitue la situation d'enseignement dans tous ces aspects. Au point où nous en sommes il semble encore possible de « sauver » la métaphore du rapport contenu-contenant, à condition toutefois de se référer à ce que nous avons appelé le modèle du liquide dans un vase : le contenu prend la forme imposée par le contenant.

Pourtant, différents indices, comme nous allons le voir, conduisent à considérer que la notion de contenu n'est pas totalement adéquate pour penser ce qui est enseigné.

Les contenus d'enseignement sont-ils vraiment des contenus ?

Dans la formulation que Chevallard donne du processus de transposition didactique, on a clairement un contenu (ou un objet) qui préexiste et qui est transformé en un autre contenu : « Le travail qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1991, p. 39). Or très certainement, il y a quelque chose qui préexiste à cet ensemble de transformations qu'on appelle la transposition didactique ; car s'il y a transformation, c'est bien que quelque chose est transformé. Mais il est moins certain que ce « quelque chose » puisse être désigné sous le nom de « contenu » ou « d'objet ».

Dès 1981, Martinand, cherchant à repérer l'écart entre les activités scolaires et ce à quoi elles réfèrent et qui leur préexiste, fait remarquer qu'il convient pour cela de prendre en compte non seulement les savoirs constitués, mais aussi les tâches, les rôles sociaux, les instruments et les problèmes. Il est ainsi amené à avancer la notion de « pratique sociale de référence » (Martinand, 1981). Cela le conduira à définir d'une manière élargie ce qui préexiste au processus de transposition didactique : « La transposition a été conçue comme le passage entre les pratiques de référence et les activités scolaires » (Durey et Martinand, 1994, p. 103-104). Définir ainsi le « quelque chose » qui préexiste à la transposition, comme une pratique et non plus seulement comme un savoir, permet de rendre compte du processus dans des matières où il paraît problématique d'identifier un savoir ou, en tout cas, un savoir suffisamment objectivé pour être dénommé « contenu ». Martinand et Durey précisent ainsi : « Cet élargissement [de la transposition didactique] prend tout son sens dans les disciplines technologiques, en éducation physique et sportive, en musique, en arts plastiques, ou dans les formations professionnelles » (*ibid.*, p. 104). À cette liste de disciplines scolaires pour lesquelles il est difficile d'identifier des « contenus de savoir » qui préexisteraient, nous ajouterions volontiers une partie des activités scolaires qui prennent place dans les cours de français.

Or, même lorsqu'on en reste aux disciplines scolaires qui paraissent référer à des savoirs savants clairement identifiables, constitués et textualisés, tels que la physique, la biologie, les mathématiques, etc., il n'est pas certain que le terme de « contenus » leur convienne. Cette métaphore risque en effet d'occulter une partie du processus en jeu. Chevallard lui-même, bien qu'il utilise ordinairement une formulation en termes de « contenu de savoir » ou « d'objet de savoir », laisse entendre, en différentes occasions, que le savoir savant est lui-même issu de différents processus : « Le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du *préconstruit* au *construit*. » (*ibid.*, p. 40)

Brousseau pour sa part reformule la notion de transposition didactique d'une manière qui montre encore beaucoup plus nettement que ce qui lui préexiste, ce n'est pas un contenu ni un objet, mais une pratique, celle du chercheur ; il l'évoque en parlant de « la succession des difficultés et des questions qui ont provoqué l'apparition des concepts fondamentaux, leur usage dans de nouveaux problèmes, l'intrusion de techniques et de questions nées des progrès des autres secteurs, le rejet de certains points de vue trouvés faux ou maladroits, et les innombrables querelles à leur sujet » (Brousseau, 1998, p. 47). Et la transposition didactique commence d'emblée dès que le chercheur veut communiquer les résultats de son travail : « Le mathématicien ne communique pas ses résultats sous la forme où il les a trouvés ; il les réorganise, il leur donne une forme aussi générale que possible ; il fait de la "didactique

pratique" qui consiste à mettre le savoir sous une forme communicable, décontextualisée, dépersonnalisée, détemporalisée » (*ibid.*, p. 299)

Ainsi « la transposition didactique se développe en grande partie dans la communauté scientifique » (*ibid.*, p. 48), parce qu'elle est d'abord, au niveau du chercheur, la mise en texte de sa pratique. Cette textualisation consiste à laisser de côté le « labyrinthe des réflexions » (*ibid.*), et plus généralement, tout ce qui est singulier dans l'aventure de la recherche et qui ne pourrait pas être compris par quelqu'un qui n'en aurait pas vécu les situations. Elle permet d'ouvrir à une communication universelle ce qui a d'abord fait partie du vécu singulier du chercheur ou de l'équipe. Mais, remarque Brousseau, « l'enseignant fait d'abord le travail inverse : une recontextualisation et une repersonnalisation du savoir : il cherche des situations qui vont donner du sens aux connaissances à enseigner » (*ibid.*, p. 299). Il s'agit en effet que les élèves vivent des situations et se livrent à des activités qui sont, à certains égards, du même type que celles du chercheur et qui vont leur permettre de construire un sens qui ait un rapport avec le texte du savoir. Ces activités constituent en tout cas une pratique, c'est-à-dire un ensemble d'actions finalisées conduites dans un champ de contraintes. Ces contraintes sont nombreuses et très diverses : elles tiennent bien sûr à la nature des tâches demandées, mais aussi au matériel utilisé, aux interactions entre élèves et maître, aux règles édictées dans la classe, aux horaires, aux procédures d'évaluation, à l'institution scolaire et à ses exigences, aux caractéristiques sociologiques des élèves, etc. Mais ce n'est pas tout, car l'élève « va devoir, avec l'aide du professeur, redépersonnaliser et redécontextualiser le savoir qu'il a produit, afin qu'il puisse connaître dans ce qu'il a fait quelque chose qui ait un caractère universel, une connaissance culturelle réutilisable ».

128

Si l'on suit cette formulation du processus de didactisation, alors on n'a plus du tout un contenu préalable (le savoir savant) qui se transformerait en un autre contenu (le savoir enseigné), mais plutôt une pratique (celle du chercheur) qui débouche sur un texte et celui-ci à son tour détermine des règles pour une autre pratique (celle des élèves, organisée dans la classe par l'enseignant). Et on voit bien qu'alors l'usage du terme « contenu » est inadéquat aussi bien pour désigner le moment qui précède la transposition didactique que pour nommer le moment sur lequel elle débouche.

Et du coup, le terme même de « transposition » pose également problème, car il convenait lorsqu'il s'agissait de faire état d'une action qui paraissait porter sur des objets. Mais il n'y a pas à vrai dire d'objets ni initial, ni terminal, et dès lors on ne voit pas ce qui pourrait être « transposé » (cf. Philippe, 2004).

Bien entendu, ce que nous appelons « texte » et qui se trouve entre la pratique du chercheur et la pratique de la classe, peut être en réalité constitué d'une succession de textes : au départ, au plus près de la pratique de recherche (notamment dans les

sciences expérimentales) on trouve le cahier de laboratoire qui isole, dans la multitude des micro-événements de chaque journée de travail de l'équipe, les données qui sont susceptibles d'échapper à la singularité de la conjoncture et de contribuer à ce qui fera sens universellement ; puis il y a l'article scientifique qui a déjà un plus haut niveau de généralité ; puis d'autres publications telles que des notes de synthèses ou des ouvrages, etc., et bien sûr au plus près de la pratique de classe, le manuel. Mais, cette succession ne constitue que les phases d'un même mouvement qui consiste en une textualisation. C'est la mise en texte qui permet d'évacuer la référence à des situations concrètes qu'on ne peut comprendre que si on les a soi-même vécues.

Ainsi, nous venons de disqualifier le terme de « contenu », pour désigner aussi bien le terme initial que le terme final du processus de didactisation. Mais ce mot de contenu ne pourrait-il pas resurgir comme la meilleure manière de désigner le terme médian, c'est-à-dire le texte ? Car un texte est bien un objet et on considère habituellement qu'un texte est porteur d'un « contenu », c'est-à-dire d'un sens.

Ce point mérite d'être examiné. Il permettra en outre de préciser par quel mécanisme la textualisation peut être la médiation entre deux pratiques. Dans les situations que partagent plusieurs acteurs humains, les paroles échangées sont comprises par les interlocuteurs parce qu'elles renvoient à des éléments de la situation (objets matériels ou symboliques, actions, etc.) que ces interlocuteurs ont en commun. Un texte au contraire constitue un échange d'énoncés entre un scripteur et un lecteur (qui, l'un et l'autre, peuvent être multiples) qui ne sont pas co-présents et qui ne se connaissent même pas toujours. Il est possible dès lors, grâce à des textes, de construire un sens qui n'exige pas pour être compris de référer à des segments de la réalité saisissables par l'expérience immédiate. En effet, dans certains textes et tout particulièrement les textes scientifiques, les énoncés qui les constituent prennent sens de leurs rapports mutuels, c'est-à-dire des liens rationnels qui les unissent. C'est la consistance interne qui crée ainsi du sens, sans qu'il soit besoin pour le lecteur d'avoir vécu personnellement les situations qu'a vécu le scripteur. De même les notions utilisées se définissent mutuellement au moyen des relations que le texte établit entre elles. Bien entendu, cette définition purement interne et auto-référentielle des notions du texte, n'empêche pas que celles-ci puissent servir à penser la réalité extérieure ; mais elles permettent de la penser d'une autre manière que celle du sens commun. Cette consistance et cette auto-référence du texte du savoir sont ce qui lui permet d'avoir un sens indépendamment de l'expérience singulière du scripteur et de celle du lecteur. C'est ce qui permet à un texte ayant ce type de caractéristiques de pouvoir constituer un code de traduction entre deux pratiques hétérogènes l'une à l'autre.

Peut-être pourrait-on avancer qu'au principe de toute action didactique, il y a toujours un texte qui permet de traduire dans la pratique de la classe une autre

pratique. Pour tout un ensemble de disciplines scolaires, cette « pratique de référence » est celle du chercheur, mais pour d'autres (celles précisément pour lesquelles Martinand avance le terme de « pratiques sociales de référence ») il s'agit de pratiques qui ne relèvent pas de la recherche, mais d'autres pratiques humaines : arts, professions, sports, vie civique et politique, techniques, etc. Toutefois, ces pratiques, pour servir de référence à un enseignement c'est-à-dire à une pratique didactique, doivent pouvoir être mises en mots et donner lieu à un texte. Dans les sociétés sans école ou dans lesquelles l'école ne touche qu'une minorité de la population, un grand nombre des pratiques sociales se transmettent aux jeunes générations par imitation, mimétisme ou collaboration intergénérationnelle. Dès lors que la scolarisation est la règle générale, ces pratiques sont l'objet d'une didactisation et par là donnent lieu à des textes plus ou moins élaborés dont les énoncés disent et rationalisent les règles et dont les notions permettent de catégoriser les différents aspects. Pas de didactisation sans texte.

Mais alors, ne pourrait-on pas dire qu'un texte est un contenu et qu'il y a du sens à parler de « contenu de savoir » ou de « contenu d'enseignement » ? Nous ne le pensons pas, parce que le texte n'est pas « ce » qui est enseigné. Il est plutôt un moyen de traduction qui permet d'établir un lien entre une pratique sociale et la pratique scolaire, qui permet de construire dans les conditions de la pratique d'enseignement un équivalent d'une pratique sociale.

On pourrait à la rigueur appeler « contenu » un texte, en faisant référence à sa consistance et à son caractère auto-référentiel et à condition de considérer qu'un « contenu » c'est, au sens étymologique, ce qui est « tenu ensemble ». Mais alors, il faudrait attribuer à ce mot un sens très différent de celui qu'on lui donne ordinairement.

Conclusion

Il y a des mots qui servent à combler des trous ou qui désignent un « quelque chose » dont il n'est pas opportun ni possible de préciser la spécificité. Ainsi en va-t-il, dans certains de leurs usages, de mots tels que « question », « objet », « aspect » ou « situation ». Le mot « contenu » est de ceux-là. De tels mots sont des chevilles et paraissent neutres. Ils ne le sont pas ; qu'on le veuille ou non, ils sont pris dans des filiations sémantiques. À l'insu de leurs utilisateurs, ils engagent des manières de penser la réalité, et cela d'autant plus insidieusement qu'on les utilise justement pour différer le moment de la penser. Dans le cas du mot « contenu », le risque est d'autant plus grand qu'il s'agit d'une métaphore. Or, la manière dont on envisage les « contenus d'enseignement » comporte des enjeux : s'interroger sur la place des contenus d'enseignement dans la formation des enseignants, c'est se mettre en position de légiférer sur les territoires respectifs que devraient occuper, dans cette for-

mation, les didacticiens d'une part et d'autre part les généralistes (pédagogues, sociologues, philosophes, psychologues, historiens, etc.).

Il ne semble pas qu'on puisse définir des compétences qui seraient indépendantes des objets sur lesquels ils portent. Si l'on veut que le mot « compétence » ne soit pas vide, il convient de spécifier toute compétence par une catégorie spécifiée d'opérations à accomplir sur une catégorie également spécifiée d'objets. Ainsi une compétence à enseigner n'est rien, si on ne précise pas la nature de ce qu'il s'agit d'enseigner. Cela signifierait qu'une formation d'enseignants devrait être commandée par les spécificités de la discipline ou, pour l'enseignant du primaire, des disciplines qu'il est destiné à enseigner.

Mais si les caractéristiques de l'acte d'enseignement dépendent des contenus qu'on enseigne, à l'inverse les contenus prennent la forme que cet acte leur impose. C'est ce que Chevallard défend quand il avance la notion de transposition didactique. Dès lors qu'ils sont enseignés, les savoirs ne restent pas intacts. Ils subissent une transformation.

Mais, dans cette théorie de la transposition didactique, la manière de saisir l'effet de la situation d'enseignement est marquée par la notion de « contenu » et la perspective réifiante qu'elle induit. En fait, avant qu'il n'y ait des « contenus de savoir », il y a des pratiques, pratiques de chercheur ou pratiques en vigueur dans la société (pratiques linguistiques, sportives, politiques, artistiques, etc.). Pour que ces pratiques puissent être didactisées, c'est-à-dire faire l'objet d'un enseignement, il faut que certaines de leurs caractéristiques passent dans une pratique qui leur est totalement hétérogène et qui est l'enseignement. Pour cela il est besoin d'un outil ou d'un code de traduction. C'est la mise en texte de ces pratiques qui semble permettre cette traduction.

Il n'y a donc plus de contenu d'enseignement, mais une pratique de l'enseignement du français, une pratique de l'enseignement des mathématiques, une pratique de l'enseignement de l'histoire, etc. C'est en pensant les choses ainsi qu'on échappera vraiment à l'idée qu'il puisse y avoir une formation à l'enseignement qui pourrait, au moins dans certains de ses moments, négliger les savoirs à enseigner. Car si l'on persiste à parler de contenu d'enseignement, alors on accrédite à bas bruit l'idée qu'il y a également un « contenant », constitué de constantes de l'acte d'enseigner dont on pourrait faire la théorie et qui pourrait devenir à son tour un contenu de la formation.

En renonçant à la métaphore du contenu et du contenant, en pensant l'enseignement comme pratique, on se donne les moyens d'en inventorier toutes les contraintes et,

pour chaque discipline enseignée, les contraintes qui lui sont propres. Enseigner les mathématiques au CM2, c'est s'engager dans une pratique dans laquelle jouent des contraintes qui sont spécifiques aux notions et problèmes dont on s'occupe dans cette matière, qui sont typiques d'une certaine manière, propres aux mathématiques, de faire la différence entre le vrai et le faux. Mais dans cette pratique, jouent aussi des contraintes propres à la relation entre maître et élèves, contraintes qui, toutefois, sont différentes des contraintes relationnelles qui jouent entre le même maître et les mêmes élèves dans les moments d'enseignement du français. Et dans cette pratique, jouent également des contraintes propres aux mécanismes d'évaluation imposés par l'institution scolaire ; mais à condition de préciser aussitôt que ces contraintes d'évaluation ne sont pas les mêmes en mathématiques qu'en français ou en éveil. Et dans cette pratique d'enseignement des mathématiques, les caractéristiques sociologiques des élèves jouent également comme contraintes, mais il n'y a pas de raison solide de penser que ces caractéristiques ont tout à fait les mêmes effets en mathématiques que dans les autres disciplines. Etc.

Les didactiques ont sans doute raison de proclamer qu'on ne peut sérieusement former des enseignants sans tenir compte des caractéristiques des savoirs qu'ils vont enseigner. Mais cette réclamation impose que l'étude de la pratique d'enseignement de chaque discipline prenne en charge l'ensemble des déterminations qui interviennent dans chacune de ces pratiques et non pas seulement celles qui relèveraient d'aspects artificiellement isolés tels que les mécanismes cognitifs ou les règles épistémologiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1994). « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », in G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (coord.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble: La Pensée sauvage, p. 135-180.
- DUREY A., MARTINAND J.-L. (1994). « Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires », in G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien (coord.), *op. cit.*, p. 105-135.
- MARTINAND J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan (dir.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation*, Paris: université Paris 7, p. 149-154.
- PHILIPPE J. (2004). « La transposition didactique en question ; pratiques et traduction », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 29-36.
- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF.

ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE LE POINT DE VUE DES FORMÉS SUR LA RELATION TUTEUR-STAGIAIRE

THÉRÈSE PEREZ-ROUX*

Résumé *Durant leur formation initiale à l'IUFM, les enseignants-stagiaires du second degré sont invités à s'inscrire dans un dispositif par alternance. Comment investissent-ils les interactions avec le tuteur du stage en responsabilité? Quels sont les effets de cette relation sur la construction des compétences professionnelles? Pour répondre à ces questions, trois études de cas sont proposées. Elles éclairent décalages, tensions et ajustements dans l'accompagnement tuteur-stagiaire. La dimension temporelle de l'étude révèle la complexité des médiations dans le processus de professionnalisation et met en relief des formes d'autonomie professionnelle plus ou moins affirmées.*

INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants du second degré s'inscrit dans un processus de professionnalisation progressive. Elle s'organise à partir de données institutionnelles soulignant la nécessité pour le professeur d'exercer sa responsabilité à la fois au sein du système éducatif, de l'établissement et de la classe (1). Ainsi, lors de l'année de formation professionnelle à l'IUFM, les enseignants-stagiaires (PLC2) s'inscrivent dans un dispositif par alternance: enseignants « en responsabilité » dans un établissement d'accueil (collège ou lycée), ils sont aussi stagiaires en formation à l'IUFM. À ce titre, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels (2), qu'ils soient

135

* - Thérèse Perez-Roux, IUFM de Nantes (CREN).

1 - Texte sur la « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », *Bulletin Officiel*, n° 22, 29 mai 1997.

2 - Dans l'IUFM des Pays-de-la-Loire, constituant notre terrain d'étude, le plan de formation (2003-2007) place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée aux enseignants-stagiaires. Cette pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires.

capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action (Schön, 1983 ; Perrenoud, 1994). Ils sont accompagnés dans cette démarche par une équipe de formateurs sur le terrain et à l'IUFM, et par les pairs avec lesquels ils partagent de nombreux moments de formation.

La recherche commencée en 2004 s'intéresse aux points d'appui mobilisés durant l'année par les stagiaires, aux tensions et aux adaptations conduisant à l'appropriation progressive de compétences professionnelles, envisagées comme un élément majeur dans le processus de construction identitaire (Dubar, 1991 ; Roux-Perez, 2006a).

En effet, le moment de l'entrée dans le métier s'avère délicat de ce point de vue, dans la mesure où se rencontrent normes de la formation, représentations initiales des formes et réalité des pratiques. Cette confrontation engage de nombreuses questions. Tout d'abord, le stagiaire doit préserver un sentiment de continuité vis-à-vis de l'expérience antérieure, tout en se confrontant aux changements inhérents à la complexité du métier, dans un contexte professionnel nouveau pour lui. Par ailleurs, il élabore une « image de soi » en relation – accord, tension, contradiction – avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui qui en découle occupe une place essentielle dans la construction identitaire. Une première interrogation apparaît alors : dans quelle mesure les regards croisés sur la pratique – et notamment celui du conseiller pédagogique ou tuteur – peuvent aider le stagiaire à se situer et à se définir progressivement comme professionnel ?

136

De plus, une autre dimension de la socialisation professionnelle entre en jeu, envisageant le stagiaire en tant que membre « engagé » dans la communauté enseignante (Mead, 1933 ; Dubar, 1991). En effet, dans son processus d'élaboration, la socialisation professionnelle suppose des identifications à autrui, des rôles à jouer, la découverte de règles explicites ou implicites, la prise en compte d'une organisation scolaire extérieure au stagiaire. À terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui, à la fois s'intègre au groupe professionnel, et apprend à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace (Hugues, 1955). En fait, pendant la deuxième année de formation à l'IUFM, le processus de socialisation professionnelle s'opère dans des temps, des espaces et des formes d'interactions diversifiés. Il s'agit ici de prendre en compte plus spécifiquement la dynamique de la relation tuteur-stagiaire lors du stage en responsabilité. Durant ce stage le conseiller pédagogique a la charge d'accompagner le stagiaire dans la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution. Nous nous intéressons à la manière dont s'opèrent les transactions entre ces deux acteurs à l'échelle de

l'année de formation. Envisagées comme des actions qui traversent la situation individuelle, les transactions nécessitent délibérations, ajustements, compromis (Dubar, 1992) et conduisent à des formes d'adaptation plus ou moins provisoires, engageant le stagiaire dans sa relation à lui-même, aux autres acteurs et, plus largement, à l'institution. Il convient donc de questionner aussi les effets de contexte inhérents aux affectations et pouvant infléchir de façon radicale le processus de professionnalisation. Le rôle assumé par les tuteurs semble prendre alors une importance capitale pour la construction identitaire du stagiaire. Formateurs légitimés par une compétence professionnelle – voire une forme d'expertise – ils sont invités à aider le stagiaire à diagnostiquer ses difficultés, à en analyser les causes et à choisir les points sur lesquels faire porter prioritairement les efforts. En ce sens, un travail d'accompagnement sur les compétences et les outils pour enseigner est nécessaire (Pelpel, 1996a). Médiateurs dans l'appropriation progressive d'une culture commune, ils veillent à favoriser l'insertion du stagiaire dans l'équipe éducative de l'établissement. Enfin, garants de la formation, ils jouent un rôle dans le dispositif d'évaluation pensé par l'institution. À ce titre, ils s'organisent entre une référence à leur propre pratique d'enseignant, les connaissances du stagiaire et les objectifs de la formation en termes de compétences à acquérir (Faingold, 1996 ; Pelpel, 1996b, 2002).

Cet ensemble d'éléments rend le conseil délicat dans sa mise en œuvre. Pour le stagiaire, la question de la valeur et de la légitimité de l'opinion du tuteur reste posée, de même que la pertinence et l'opportunité des conseils donnés. Les travaux de Trohel, Chaliès et Saury (2004) mettent en relief différents registres d'activité du stagiaire lors de l'entretien post-leçon. Ils pointent un certain nombre de discordances dans la dynamique de l'interaction et des stratégies développées par le « novice » : justification des choix opérés, refus d'entrer dans une discussion contradictoire, exploitation de l'aide réflexive fournie par le tuteur pour tenter d'améliorer la pratique professionnelle, etc.

Notre contribution s'intéresse à la relation tuteur-stagiaire dans le processus de professionnalisation. Elle questionne à la fois les effets de contexte institutionnel et humain, l'incidence et la pertinence du regard du conseiller pédagogique dans la construction des compétences professionnelles, les transactions entre des acteurs confrontés à l'épreuve de la pratique, les phénomènes de socialisation à l'échelle de l'année permettant au stagiaire de s'engager dans une relative autonomie professionnelle. Par ailleurs, elle se focalise sur le point de vue du stagiaire dans le dispositif de formation. De fait, elle considère l'inévitable part de subjectivité intégrant représentations sur le métier, idéaux professionnels, chahutés parfois par une pratique professionnelle observée et, en quelque sorte, objectivée par le tuteur.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

L'étude présentée ici prend appui sur une enquête quantitative par questionnaire proposée à l'ensemble des enseignants-stagiaires (n = 277) (3) du second degré des Pays-de-la-Loire en novembre 2004. Les réponses issues du questionnaire éclairent les représentations sur le métier les plus partagées par l'ensemble des stagiaires, les difficultés liées à la réalité des pratiques et, par voie de conséquence, les attentes vis-à-vis de la formation en début d'année, notamment au niveau du conseiller pédagogique assurant le suivi du stage en responsabilité (Roux-Perez, 2006c).

Sur ce dernier point, le rôle du tuteur est largement mis en avant par les stagiaires pour progresser dans l'exercice du métier. De fait, les attentes en termes d'accompagnement s'organisent autour de quelques priorités (4) : que le tuteur « *n'hésite pas à émettre toutes sortes de critiques* » (56 %) mais aussi – et sans doute en contrepartie – qu'il « *donne des repères* » (48 %) et qu'il « *guide dans la construction des séances* » (42 %). En même temps, son rôle ne se limite pas à cela. Dans le groupe enquêté, 38 % évoquent d'autres dimensions : « *Qu'il rassure et donne confiance* » et 32 % « *qu'il propose des solutions concrètes* ». Certaines réponses soulignent une volonté d'intégration dans le monde des enseignants : le fait que le tuteur « *échange avec le stagiaire sur des questions professionnelles* » (37 %) ou « *qu'il considère le stagiaire comme un collègue à part entière* » (18 %) met en relief cette tendance. Enfin, les formes de non-implication de tuteur conduisant le stagiaire à assumer seul sa tâche sont tout à fait rejetées à ce stade de l'année, voire considérées comme un réel handicap dans la construction d'une professionnalité enseignante.

138

Dans un deuxième temps, 20 stagiaires de différentes disciplines, choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses, ont accepté de s'inscrire dans un dispositif de recherche qualitatif. Le chercheur a conduit trois entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005) avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier.

La complémentarité de ces méthodes d'investigation est apparue féconde pour éclairer l'objet de recherche. Suite à une première approche des attentes du groupe professionnel à partir du questionnaire, les entretiens, traités à partir d'une analyse de contenus, offrent la possibilité de saisir chez quelques enseignants débutants

3 - Le corpus recueilli et exploitable comporte 277 réponses sur la totalité des 343 stagiaires sollicités.

4 - Les résultats sont livrés ici sur la base de l'ensemble des réponses (trois choix possibles).

ayant vécu des modes d'accompagnement plus ou moins adaptés, la manière dont le processus de professionnalisation a pu s'opérer. A ce niveau, les trois vagues successives de recueil ont constitué un réel intérêt heuristique pour la compréhension : 1) des attentes du stagiaire en termes d'accompagnement sur le terrain ; 2) des points d'appui trouvés durant l'année de formation au niveau ou en dehors du tuteur ; 3) de l'évolution professionnelle inscrite entre valeurs, représentations et registres d'action, en lien avec les regards portés sur une pratique plus ou moins assumée.

Nous avons choisi de présenter trois stagiaires qui rendent compte de formes d'accompagnement et de fonctionnement différents. Sophie (mathématiques) et Myriam (lettres) n'ont aucune expérience professionnelle antérieure. Léa (éducation physique et sportive) possède une expérience d'animation dans le cadre associatif ; par ailleurs, le cursus universitaire en STAPS (5) intègre une forte dimension de pré-professionnalisation (Roux-Perez, 2006b). Ce corpus permet de suivre les transformations au cours de l'année pour les trois cas étudiés, de manière à repérer dans quelle mesure le mode d'accompagnement tuteur-stagiaire participe du processus de professionnalisation impulsé par l'institution et largement réinterprété par les acteurs.

RÉSULTATS

Balbutiements des premiers jours et attentes envers le tuteur en début d'année

139

Pour les trois stagiaires suivis dans l'étude, la prise de contact avec le tuteur s'est opérée en décalage avec des attentes liées aux appréhensions du nouveau statut « d'enseignant en responsabilité ». Dans la salle des professeurs, celui dont chacun attend un certain nombre de repères et de réponses concrètes semble occupé à autre chose, voire manque de temps. De son côté, le stagiaire vit l'urgence du face à face avec les élèves dont il tient à réduire au maximum les zones d'incertitude.

5 - Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

	Constats du stagiaire	Conséquences
Myriam	« On était un peu noyés : stagiaires, nouveaux arrivants et tout. Et on a passé la journée au restaurant, c'est vrai que j'étais un peu désagréablement surprise, par des gens qui après deux mois de vacances, arrivaient tous crevés. Je les ai suivis au resto. J'en pouvais plus, ils parlaient de tout sauf des élèves... J'avais peur parce que je savais que j'avais besoin de soutien cette année. Je me disais comment passer une heure avec moi pour m'aider s'ils comptent leurs heures ? Et puis finalement, les profs de français et ma conseillère c'était pas ça du tout, ils ont commencé à bosser. »	Accompagnement adapté pour les premiers cours et mise en place d'un travail collégial
Léa	« Le jour de la prérentrée, j'avais envie que mon tuteur vienne me voir... C'est moi qui ait fait la démarche d'aller me présenter... et puis chacun a fait son chemin, en fait. Donc ça m'a un peu dérangée parce qu'on a envie encore qu'on nous prenne un peu la main. » « Au début j'avais l'impression qu'il m'échappait en fait, du genre : "Bon débrouille toi, fais tes armes, on verra bien après". Donc quelque part je me suis dit : il a raison, l'année prochaine je serai vouée à moi-même, il faudra que je me débrouille. Mais au fond de moi... j'étais un petit peu frustrée quand même. Donc au début ça a été un petit peu dur. Il m'a lâchée, pour moi, dans la cage aux lions quoi !	Insistance de la stagiaire pour des informations permettant de démarrer les cours dans des conditions optimales.
Sophie	« L'entrée dans la salle des profs ça a été particulier déjà parce que j'osais pas trop aller vers qui que ce soit, parce que je savais pas. Ils se retrouvaient eux-mêmes donc c'était pas facile. Et puis mon tuteur est arrivé à la dernière minute. J'ai eu une très bonne impression de lui dès le début, et puis... Mais c'est vrai que la prérentrée ça a été très rapide, parce que moi j'attendais énormément, j'avais besoin qu'on me guide énormément sur le premier cours et tout ça. Et il n'avait pas le temps, en fait. »	Premières propositions très décalées avec le niveau des élèves et discrédit de l'enseignante.

Passées ces premières impressions, se mettent en place des modes de fonctionnement variés au niveau de l'accompagnement sur l'année, plus ou moins adaptés aux contraintes et aux ressources humaines et contextuelles (fonctionnement de l'établissement, caractéristiques des élèves, etc.).

Accompagnement et construction identitaire à travers le regard d'autrui

Myriam : un accompagnement collaboratif

Myriam, PLC2 Lettres, a choisi ce métier par goût pour la littérature mais aussi pour sa dimension éducative et pour les possibilités d'ouverture sur le monde que peut offrir cette discipline. Elle effectue son stage dans un établissement de la périphérie nantaise. Elle est suivie par une tutrice expérimentée dans la fonction.

Dans un premier temps, cette formatrice a proposé une présence assidue et s'est inscrite dans un accompagnement basé sur l'écoute et la valorisation du travail de la stagiaire: « *Je ne suis pas dans un rapport "expérimenté-bleu" avec elle parce qu'elle peut m'emprunter des cours qu'elle trouve bien. C'est très flatteur pour moi. Elle peut aussi m'en donner pour m'éviter de faire des recherches, parce qu'elle a ça sous la main.* »

Dès le premier entretien, Myriam évoque des qualités chez la conseillère pédagogique rendant compte de certaines « images idéales » de l'enseignant ou du formateur de terrain. Elle reconnaît ainsi à la personne qui l'accompagne, une double compétence :

- dans son rôle de professeur: « *C'est quelqu'un de très curieux. C'est vraiment super d'être formée par quelqu'un qui est assez humble et dans le coup pour se former tout le temps. Elle est super-compétente* » ;
- dans sa fonction de tutrice: « *Vraiment, c'est quelqu'un de très rigoureux, très sérieux... si j'ai besoin d'elle, elle est présente, elle vient et puis elle prend beaucoup de notes et elle me fait un tableau : bien, pas bien, des conseils, etc. Elle est vraiment généreuse de ses idées et de son temps surtout.* »

Cette présence attentive pourrait conduire à un envahissement dont Myriam se protège: « *Je l'aurais laissé faire, elle serait venue quasiment à tous les cours. Même le jour de la rentrée, elle voulait venir. Je voulais pas quand même !* »

En mars, les échanges s'approfondissent, les modes de collaboration s'affinent et les observations croisées participent à la construction progressive des compétences professionnelles. Pourtant, la stagiaire pointe un côté maternel qui gêne parfois la prise d'autonomie, l'obligeant à sortir du seul registre professionnel: « *Elle a un côté pas très professionnel, mais très maternel. Ça me fait plaisir parce qu'on s'apprécie beaucoup en dehors du travail, mais en même temps, franchement, des fois j'aimerais qu'elle prenne plus de recul, de distance. Parce que du coup, le côté maternel, j'ai l'impression... de lui devoir quelque chose, tellement elle s'investit. Je me sens un peu obligée d'être une bonne fille (rires). Mais bon, elle est comme ça, je vais pas me plaindre.* »

Une période de turbulences va apparaître durant le stage de « Pratique accompagnée » (PA) en lycée. Le cadrage très directif imposé par la tutrice de PA, dans lequel

Myriam a la sensation d'étouffer, conduit rapidement à un conflit. Le bilan négatif qui en découle et la remise en cause de l'implication de la stagiaire, semble défaire le pacte de confiance avec la tutrice du stage en responsabilité: « *J'ai pas aimé tout d'un coup l'espèce de suspicion que ça a créée. Elle se disait: peut-être que je me trompe, c'est peut-être une fumiste. Enfin c'est comme ça que je l'ai senti.* »

Au final (juin), le retour de la tutrice reste non seulement positif mais souligne les effets d'une construction mutuelle: « *Moi, j'ai une conseillère pédagogique super bien à ce niveau-là, qui voit vraiment ça comme un échange. Elle me disait: "Moi je t'apprends des trucs, toi t'es un peu un souffle nouveau, on va travailler ensemble". C'était très valorisant.* »

Enfin, une évolution s'est opérée progressivement, sous-tendue par d'autres aspects de la formation et de la validation: « *Après, je suis moins allée dans sa classe, elle dans la mienne, et puis finalement, à partir du mois d'avril, j'étais plus dans mon mémoire [qui] m'a pris du temps. J'allais moins la voir, et du coup, on a moins échangé.* »

Léa: un accompagnement décalé par rapport aux attentes

Léa, PLC2 EPS, a choisi ce métier par intérêt pour la pratique physique et l'envie de jouer un rôle éducatif auprès des jeunes. Elle effectue son stage dans un établissement rural. Elle est suivie par un tuteur peu expérimenté dans la fonction.

Dans un premier temps, des malentendus sur l'accompagnement et les attentes de la stagiaire ont rendu la relation difficile: « *J'ai l'impression que lui il se dit: "si elle a besoin, elle va me le demander", et moi je me dis: c'est quand même à lui de me donner un peu les clés pour démarrer! Parce que nous en tant que stagiaires on n'ose pas quoi. Donc pour moi le tuteur il faudrait vraiment qu'il soit plus présent au début, quitte à nous demander: "Fais-moi voir ta séance", tout ça, pour que moi je puisse être en confiance et sentir qu'il est là.* »

En mars, des compétences autour de la gestion de classe sont construites, reste à adapter davantage les contenus aux caractéristiques des élèves, ce que les regards croisés de différents formateurs vont venir souligner: « *Je proposais une situation commune pour tout le monde, alors qu'il y avait des élèves qui étaient en difficulté. Moi je le voyais pas, ou si je le voyais, je savais pas quoi faire et il a mis le point dessus.* »

À ce niveau, les propositions du tuteur semblent peu opérationnelles. Léa tâtonne, se perd et interpelle son formateur: « *J'essaie, mais ça marche pas quoi!* ». Ce dernier, finit par lui donner quelques pistes: « *A chaque séance, essaie de voir quelque chose, de prendre des notes, de voir si cette exigence-là, ils l'ont remplie... Théoriquement, tu as des variables sur tes séances, mais tu les mets pas en application* ». La stagiaire cherche, construit, retourne à des données théoriques sur la pédagogie différenciée et tente d'en opérationnaliser certaines: « *J'ai essayé de*

regarder des choses qui étaient acquises... après j'ai réfléchi... Je les ai mis en groupe, et j'ai essayé de proposer donc des situations par niveaux... Et j'étais assez contente ». Cette recherche de différenciation est encouragée par le tuteur qui voit là une réelle transformation de la pratique pédagogique : « *Il était content que j'ai essayé de mettre quelque chose en place.* »

Dans le même temps, la visite d'un autre formateur vient remettre en cause ces avancées, questionnant les conseils proposés dans l'accompagnement. Ce moment de tension, difficile pour Léa dont la pratique était reconnue jusque-là comme réellement positive, la conduit à formuler de nouvelles demandes, face auxquelles le tuteur ne peut se dérober : « *Je lui ai dit : attends, qu'est-ce qui s'est passé ? Je comprends pas. En fait, j'avais besoin d'être rassurée.* »

Peu à peu, une évolution dans la relation au tuteur est repérée par Léa : « *Au début, il était très exigeant et il lâchait pas de lest. Il avait vraiment mis une barrière entre le tuteur et le stagiaire, enfin moi je l'ai vécu comme ça. Et en fait, plus ça va... et plus nos chemins se croisent en fait. Et du coup, plutôt que lui soit dans le jugement, le conseil, maintenant je pense qu'on est à un carrefour où on essaie de construire ensemble.* »

Cette construction, évoquée avec pudeur, s'inscrit dans une sorte de co-formation inversée : le tuteur assiste au cours de danse de Léa pour s'y former et tenter de construire des savoirs didactiques et pédagogiques dans cette activité qu'il ne maîtrise pas : « *Il m'a dit : "écoute, expression corporelle, moi je me verrais pas le faire!", et je lui ai répondu : mais attends... moi, il y a des activités dans lesquelles je me sens moins à l'aise, mais comme elles me sont imposées, c'est pas plus mal, je suis obligée de le faire.* »

Dans ces conditions, la validation n'inquiète pas cette stagiaire : « *On réfléchit ensemble... et ça me montre qu'il me voit plus comme quelqu'un qui doit faire ses preuves, mais comme une collègue... et moi, je me vois déjà l'année prochaine...* »

Au final, l'intégration dans l'équipe EPS s'est réalisée sans problème, confirmée par une reconnaissance à l'échelle de l'établissement : « *Je me suis sentie intégrée assez rapidement dans l'équipe. J'hésite pas à demander des conseils, et puis à l'inverse, quand j'ai des idées je les donne... On m'a vue vraiment comme une collègue assez rapidement.* »

Sophie : un accompagnement inadapté

Sophie, PLC2 Mathématiques et titulaire de l'agrégation, a choisi le métier pour « *l'amour des mathématiques et l'envie de faire partager cette passion aux élèves* ». Elle effectue son stage dans un établissement classé en ZEP. Elle est suivie par un conseiller pédagogique débutant dans la fonction et nouvellement nommé dans l'établissement.

Dans un premier temps, le travail avec le tuteur s'est organisé autour de la conception et de la planification des cours : activités en commun, suivi de la même progression car l'un et l'autre ont une classe de troisième. L'accompagnement porte aussi sur la manière d'introduire les notions au programme de la classe de sixième, point sur lequel Sophie se sent démunie.

Les visites, fréquentes, se centrent essentiellement sur les problèmes de discipline (Roux-Perez, 2006a). Les retours sont consignés dans un cahier : ils portent sur « *des choses que je fais et qui ne sont pas bonnes* ». Par ailleurs, des rencontres avec le professeur principal et le principal adjoint ont eu lieu pour « *essayer de régler le problème de l'autorité* ».

En mars, les visites se sont espacées, alors que Sophie est plus que jamais débordée par sa classe. Les quelques retours du tuteur sont pris en compte par la stagiaire et réinterprétés « à vue », ce qui provoque des effets désastreux. Par exemple, le conseil consistant à « *passer le plus possible par l'écrit [parce que] ça sert à rien que je leur parle, ils n'écoutent pas* » va donner lieu à un « cours sans parole » qui s'avère catastrophique. Pourtant, la stagiaire envisage de poursuivre dans cette voie. Parallèlement, Sophie prend conscience, lors des visites assurées par d'autres formateurs et lors de l'inspection, de la nécessité d'une réflexion didactique. Des appuis lui sont proposés, non relayés par le tuteur qui « *a tendance à ne voir que le côté autorité, parce que lui, il arrive à être bien autoritaire, et du coup il a tendance à regarder que ça* ». Par voie de conséquence, la question de la validation devient première dans la relation tuteur-stagiaire : « *Il me renvoie qu'il se pose quand même des questions pour moi, qu'il sait pas, qu'il faut qu'il vienne me voir avec mes sixièmes... Il pense que ça pourrait m'être bénéfique d'avoir une année de plus* ». Une résistance molle de la stagiaire se met en place face à un tuteur « garant de la formation » : « *Moi, j'ai beaucoup de mal à en parler parce que j'ai pas envie de l'influencer, je trouve que c'est à lui de prendre la décision. En même temps, j'ai vraiment pas envie de redoubler.* »

L'idée d'un contexte de stage très défavorable, voire injuste par rapport aux autres stagiaires, apparaît pour la première fois : « *J'ai un peu peur qu'en fait il soit tellement exigeant... qu'il me valide pas alors que peut-être qu'avec quelqu'un d'autre je l'aurais été.* »

À ce stade de l'année, la confiance dans les compétences du tuteur diminue et la qualité de son suivi est remise en cause par la stagiaire. En effet, le manque de disponibilité pour accompagner une pratique professionnelle problématique est perçu comme un réel handicap par Sophie : « *Maintenant, il fait un peu plus le côté didactique, mais c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de temps pour se voir parce qu'il a plein de choses à côté. Il s'occupe de la liaison CM2-sixième...des ordinateurs au collègue... En plus, nos emplois du temps correspondent pas trop. Et du coup, c'est moins facile de parler parce que moi j'ai besoin d'être à l'aise avec quelqu'un, de bien le connaître pour lui parler.* »

Enfin, des aspects plus personnels sont évoqués par Sophie, soulignant l'impossibilité de prendre en compte des retours du tuteur trop en lien avec une façon singulière d'enseigner : « *Et puis on n'a pas du tout la même conception du métier... la même personnalité. On peut pas du tout l'appliquer de la même façon. Ce qui fait qu'il m'apporte pas autant que ce que j'aimerais, mais je sais pas s'il peut m'apporter plus.* »

En juin, l'année n'est pas validée. Sophie fait le bilan : « *Je trouve qu'il a été beaucoup pris par d'autres choses... enfin j'ai eu l'impression de quasiment pas le voir. En fait, c'est surtout d'autres profs qui m'ont apporté. Mais du coup, sur le plan mathématique, c'était pas évident.* »

La validation semble avoir faussé un travail d'accompagnement adapté au contexte et prenant en compte des aspects à la fois didactiques et pédagogiques. Sophie a vécu cela comme une démission de la part du tuteur : « *Je sais que depuis longtemps il estimait qu'il valait mieux que je redouble. Moi, j'ai assez mal vécu le fait qu'il m'évalue, et de pas le voir assez souvent. Et en plus, pas de complicité entre nous en fait, on n'a pas construit quelque chose ensemble.* »

En même temps, elle se fait le relais d'un tuteur désarmé face à sa mission : « *Comme c'était sa première année de conseiller, il a pas été très suivi non plus. Il s'est rendu compte qu'en fait, il aurait fallu qu'il me suive beaucoup plus sur le plan didactique. Mais lui, du coup, il voulait pas trop s'engager parce qu'il savait pas trop.* ». Renvoyant dos à dos les formateurs qui lui reprochent de ne pas avoir suffisamment analysé sa pratique, et un conseiller pédagogique peu disponible, Sophie relativise au final sa part de responsabilité dans une expérience vécue comme très déstabilisante.

Ces trois cas de stagiaires rendent compte de formes d'accompagnement relativement caractéristiques dans le groupe que nous avons suivi pour l'étude qualitative (n = 20). Ainsi, un certain nombre d'interrogations posées en introduction peuvent être éclairées localement et envisagées par ailleurs dans une perspective de généralisation, visant une meilleure compréhension des situations professionnelles liées au conseil pédagogique.

145

DISCUSSION

Effets des contextes institutionnels et humains sur la construction de compétences professionnelles

On constate, au regard de ces trois parcours, de réelles disparités en termes de contexte d'accueil. Si Myriam et Léa enseignent dans un collège relativement calme, Sophie est une des rares stagiaires à effectuer son stage en ZEP. Ainsi, la situation

de l'établissement dans des secteurs plus ou moins favorisés socialement, le contexte des classes dans lesquelles sont affectés les enseignants-stagiaires « en responsabilité » jouent donc un rôle non négligeable dans le développement professionnel de ces derniers. Par ailleurs, le type d'accompagnement réalisé par un formateur « de terrain » novice ou expérimenté est prépondérant dans la construction des compétences professionnelles. Cet accompagnement est complexe. En effet, le tuteur peut être dépassé par sa tâche, surtout face à des stagiaires en réelle difficulté. Retours peu critériés, conseils mal hiérarchisés et parfois décalés avec les demandes ou les besoins des formés, peuvent nuire à l'avancée des apprentissages professionnels. Par ailleurs, les équipes pédagogiques jouent un rôle d'intégration et de régulation important. Léa et Myriam, reconnues professionnellement, peuvent prendre appui sur d'autres collègues de l'établissement pour avancer dans leur réflexion. Sophie se sent entourée, comprise lorsqu'elle exprime ses difficultés de gestion de classe, mais l'aide est surtout d'ordre psychologique. L'équipe cherche à dédramatiser la situation, sans pour autant que la stagiaire parvienne à l'infléchir, notamment d'un point de vue didactique.

Ainsi, plusieurs facteurs, tenant à la fois des acteurs et des contextes traversés, favorisent plus ou moins l'accès à une dynamique de professionnalisation. L'étude pose de fait la question de la formation des conseillers pédagogiques et de leur accompagnement face aux difficultés inhérentes à leur fonction (Pelpel, 1996b).

Se construire et être reconnu comme professionnel

146

L'accompagnement engage deux personnes singulières « organisées » à partir d'un système de valeurs-savoirs-pratiques différent. L'enjeu consiste à trouver un terrain d'entente pour travailler ensemble et se donner les moyens de progresser. Ainsi, la rencontre suppose de la part du formé d'accepter le regard d'autrui, d'analyser sa pratique avec l'aide du tuteur, d'accorder une crédibilité aux remarques de ce formateur, de se projeter sur des transformations possibles. Le tuteur a pour rôle d'aider le stagiaire à se repérer dans le flot des impressions laissées par une pratique encore balbutiante. Soumis à des dilemmes tels que « critiquer ou ménager le stagiaire », « former à court terme ou à long terme » (Trohel, Chaliès et Saury, 2004), il est censé évaluer les aspects positifs de la pratique tout en pointant des éléments à améliorer ; par ailleurs, il se doit d'accompagner les changements en trouvant la posture la plus adéquate. Dans le cas de Sophie, il semble qu'un malentendu se soit installé, la focalisation du tuteur sur la gestion de classe ayant obstrué l'appui sur des registres plus didactiques indispensables à développer conjointement. Face à des visites espacées vécues comme un abandon, la stagiaire en difficulté a du mal à entendre des conseils qui lui semblent décalés, ou trop loin de ce qu'elle pense être

sa vérité pédagogique : « être gentille, aimer tous les élèves, etc. ». Myriam a bénéficié d'une aide efficace doublée de réels échanges professionnels. En ce sens, elle a pu à la fois s'adosser aux remarques constructives de sa tutrice et devenir, en retour, force de proposition pour certaines séquences didactiques. Pour Léa, la rencontre professionnelle s'est réalisée progressivement. Dans un premier temps, la relation au tuteur a été ressentie comme asymétrique, décalée avec ses attentes. Pour améliorer sa pratique, elle a donc sollicité le conseiller pédagogique et s'est appuyée sur d'autres ressources (retours de formateurs, lectures, etc.), mises en synergie pour affiner les questions qui la préoccupaient. En fin de parcours, la présence du tuteur observant des séances de danse pour se former dans une activité qu'il ne maîtrise pas, rend de fait la relation tout à fait symétrique.

Ainsi, le stagiaire construit son identité professionnelle à travers le regard d'autrui. Au-delà de celui des élèves, premiers destinataires, le tuteur propose une sorte de miroir rapproché. Au plus près des pratiques effectives, il peut valoriser des éléments de réussite et éclairer telle ou telle zone d'ombre ; il peut aussi renvoyer une image déformée ou floue plus difficile à gérer pour le formé. Or, la définition de soi en tant que professionnel suppose une reconnaissance d'autrui fondée sur des retours étayés, argumentés et constructifs légitimant l'entrée progressive du stagiaire dans le monde enseignant.

Processus de socialisation et autonomisation du stagiaire

Les trois étapes de la socialisation professionnelle repérées par Hugues (1955) s'avèrent bien présentes dans le cheminement des stagiaires. Les ajustements progressifs entre idéaux et normes pratiques supposent, de la part du tuteur, des formes de médiations parfois complexes à saisir et à mettre en œuvre pour permettre une construction identitaire. Celle-ci est traversée par un certain nombre de tensions : d'une part, au niveau biographique, entre continuité et changement ; d'autre part, au niveau relationnel, entre soi et autrui.

En effet, l'année de formation invite à une réorganisation des motivations initiales pour le métier élaborées dans le parcours antérieur et la découverte d'un contexte de travail, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant qui nécessite de revisiter des conceptions de l'enseignement souvent fondées sur des images idéales, impossibles à tenir dans l'exercice professionnel. C'est le cas de Sophie qui se positionne avant tout « comme une grande sœur » pour des élèves qui refusent d'entrer dans le jeu scolaire.

Conscients de l'importance des compétences pédagogiques et didactiques, traversés par des questions d'éthique professionnelle, les stagiaires sollicitent le plus souvent

l'aide du tuteur pour trouver peu à peu des points de repères. La prise de fonction les confronte à des finalités élargies de leur métier et les amène à articuler plusieurs logiques dans la construction de leurs compétences professionnelles. Ces mutations identitaires s'inscrivent dans un processus de socialisation relativement complexe dans lequel le tuteur joue un rôle essentiel, surtout en début d'année. À l'échelle de l'établissement, la relation privilégiée tuteur-stagiaire est relayée progressivement par les autres acteurs (collègues, équipe de direction, parents, etc.).

Par exemple, pour Myriam, la reconnaissance de son travail dans l'établissement, le respect de ses choix professionnels constitue un tremplin pour progresser et s'autonomiser. Léa, rapidement reconnue dans une équipe qui l'accepte comme un « *professeur à part entière* », se définit à travers des caractéristiques partagées avec la communauté des enseignants et une spécificité liée à ses propres registres de pensée et d'action. Pour la grande majorité des stagiaires suivis dans l'étude, on assiste donc au passage d'un entre-deux identitaire à une identité professionnelle momentanément assumée.

Des différences importantes apparaissent pourtant entre les trois stagiaires suivies dans l'étude. Pour Sophie, la prise d'autonomie reste minimale en raison des difficultés importantes rencontrées durant le stage. Les besoins de retours, de conseils sont encore fortement présents en fin d'année et non satisfaits. Pour Myriam, en revanche, après l'appui sur une relation collaborative parfois ressentie comme trop fusionnelle, un malentendu autour du stage de pratique accompagnée favorise la prise de distance. De ce point de vue le mémoire professionnel permet aussi d'investir des aspects du métier revendiqués comme essentiels.

148

Enfin, pour Léa, la construction de l'autonomie est une perspective qui organise la pratique et le rapport à la formation. Pour se donner les moyens de fonctionner de façon optimale et améliorer son action auprès des élèves, elle s'adosse aux compétences du tuteur qu'elle sollicite quand celui-ci lui semble ne pas entendre ses questionnements professionnels. Cet engagement dans une dynamique de progrès l'amène à envisager l'avenir sereinement à travers une plus grande liberté d'action. En fait, fondée sur l'entrée « effective » dans le monde professionnel et la reconnaissance d'autrui après validation de la formation, la prise d'autonomie du stagiaire suppose qu'au bout d'un voyage où il a su donner repères et orientations, le tuteur accepte d'entrer dans un processus de distanciation et d'ouverture.

Conclusion

La manière dont le stagiaire investit les interactions avec le tuteur a inévitablement des effets sur la construction des compétences professionnelles. Si la prise en compte d'un nombre conséquent de travaux sur la relation tuteur-stagiaire amène Chaliès et Durand (2000) à discuter l'utilité du tutorat en formation initiale, les études de cas proposées dans cet article soulignent un certain nombre d'éléments plus ou moins favorables pour un accompagnement réussi tant du point de vue des attendus de l'institution que du développement professionnel des personnes concernées. Une dynamique singulière, faite de décalages, de moments de tensions et d'ajustements conduit le plus souvent à des rencontres réussies, parfois à des rendez-vous manqués. La dimension temporelle révèle la complexité des médiations dans le processus de professionnalisation. Progressivement des dynamiques identitaires apparaissent, laissant place à des formes d'autonomie professionnelle plus ou moins affirmées.

BIBLIOGRAPHIE

- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.
- DUBAR C. (1991 ; 1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 4, p. 505-529.
- FAINGOLD N. (1996). « Explicitation des pratiques tutorales et formation de formateurs », *Recherche et formation*, n° 22, p. 81-97.
- HUGUES E.C. (1955). "The making of a physician", *Human Organization*, III, p. 21-25.
- MEAD G.H. (1933). *Mind, Self and Society*, Chicago : University of Chicago Press.
- PAQUAY L. (1996). « Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo formation », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck, p. 153-179.
- PELPEL P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*, Paris : Éditions d'organisation.
- PELPEL P. (1996). « Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et formation*, n° 22, p. 65-80.
- PELPEL P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », in M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, *op. cit.*, p. 176-191.
- PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

ROUX-PEREZ T. (2006). *Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte*, Colloque « Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs, quels individus? », Paris (9 mars), www.ensieta.fr/jecompetence

ROUX-PEREZ T. (2006). « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en émergence », *Revue STAPS*, n° 73, p. 57-69, Bruxelles : De Boeck.

ROUX-PEREZ T. (2006). *Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier*, 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon (11-14 avril), www.inrp.fr

SCHÖN D.A. (1983). *The reflective practitioner*, New York : Basic Book.

TROHEL J., CHALIÈS S., SAURY J. (2004). « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Revue Savoirs*, n° 5, p. 121-140.

NOTES CRITIQUES

DOSSIER « CONTENUS DE FORMATION ET DIDACTIQUE »

LENOIR Yves, BOUILLIER-OU DOT Marie-Hélène (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Ste Foy : Presses de l'université Laval, 381 p.

Yves Lenoir (université de Sherbrooke) et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (école nationale de formation agronomique de Toulouse) ont dirigé un gros livre, foisonnant, paradoxal, passionnant qui arrive à point nommé, alors que les IUFM rejoignent les universités. En effet, avec la mise en place européenne des LMD (licence-mastère-doctorat), le « concept » de curriculum a fait une entrée en force dans les dispositifs institutionnels, alors qu'il était quasi absent du vocabulaire et du mode de pensée des chercheurs. Selon une recherche américaine de 1986 (*Curriculum Research in Europe*), le terme « curriculum » est inusité en francophonie, où l'on parle de didactique d'une part et de programme ou de cursus d'études d'autre part, ce qui explique peut-être l'obsession française du « rapport au savoir ». Mais peut-on transmettre des savoirs professionnels comme on transmet des savoirs académiques ?

Les finalités de l'université et son rapport aux formations professionnelles sont au cœur du débat historique que retracent Claude Lessard et Maurice Tardif. Le modèle « oxfordien » de Newman visait une éducation libérale, de culture humaniste (ou, dans les versions progressistes, de conscience citoyenne). Il s'est longtemps opposé au « modèle Humboldt » formant des savants « à l'allemande », valorisant la recherche fondamentale. Mais ces deux modèles n'avaient que faire de la formation professionnelle, renvoyée aux employeurs, alors que le modèle utilitariste américain qui semble aujourd'hui l'emporter (modèle Whitehead) s'est appuyé sur les facultés de médecine, pour défendre l'idée de formation pratique (clinique) de haut niveau. Se référant à l'idée de savoir utile (Stuart Mill), il distingue entre l'efficacité, qui peut être de routine, et la compétence, qui réunit habileté et savoir rationnel. Il y aurait donc formation professionnelle dès qu'un dispositif institutionnel rompt avec la

simple recherche de l'efficience par l'action, par apprentissage sur le tas ou mise au travail (J.-M. Barbier). Mais le dispositif peut être centré sur les savoirs, sur l'apprentissage ou sur les compétences. Le premier modèle est celui de l'articulation-application de la théorie à la pratique, le second, celui du transfert de savoir-faire à de nouvelles situations, le troisième (référé à Wittorski, 1997, 1998), celui de la professionnalisation. Seul ce dernier exigerait une réelle formalisation des pratiques, et pas seulement une réflexion après-coup sur l'expérience.

Cependant, l'analyse de 47 curriculums de formation (Xavier Roegiers) dégage des variables ignorées par ces modélisations « théoriques » : variables politiques qui pilotent les arbitrages entre les offres institutionnelles et les demandes individuelles ou collectives, variables pratiques qui permettent ou non de négocier un curriculum selon une logique de projet. Celle-ci n'est possible que pour des formations restreintes, « à la carte », et non pour des populations tout-venant. La logique d'expertise (référée à Le Boterf, De Ketele), avec des savoirs transmis par la parole d'experts, s'impose donc souvent pour des motifs moins pédagogiques qu'institutionnels. Le développement du praticien réflexif ne serait pas une question de savoir-faire, mais de pouvoir-faire. Même constat pour M.-H. Bouillier-Oudot qui analyse comment, dans les filières agricoles, la naissance d'une discipline, « génie écologique » se traduit en nouvelles formations (BEPA « Entretien en espace rural », BTS « Gestion et protection de la nature »), après bien des négociations et compromis entre le Ministère et les représentants de la profession. Malgré cette logique jacobine descendante, chaque établissement interprète l'injonction politique selon ses ressources locales, d'autant que les débouchés de ces formations sont encore hypothétiques. Comment imaginer des métiers qui n'existent pas encore ? On trouve donc sous le même label des formations fondées tantôt sur des prescriptions technicistes, tantôt sur la négociation sociale, tantôt sur la critique radicale d'une agriculture destructrice de l'environnement de façon rédhitoire. Quelle formation imaginer pour une profession socialement nuisible ? On se souvient des ravages produits dans la formation des maîtres par la vulgate sociologique enseignant que l'école était faite pour reproduire ou aggraver les inégalités sociales.

Pour Danièle Raymond (université de Sherbrooke), si la formation des enseignants se démarque fortement de toutes les autres, c'est bien plutôt à cause des préconceptions sur le métier d'enseignant, forgées par des milliers d'heures d'école et partagées par toute la société scolarisée (Lortie, 1975 ; Kagan 1992). D'après une synthèse de travaux anglophones (Borko et Putman, 1996), l'expérience d'ancien élève l'emporte partout, que l'on considère les savoirs disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, les connaissances ou les croyances liées aux concepts, à l'agencement des savoirs (en mathématiques, littérature, histoire, sciences, etc.), aux buts et moyens de l'enseignement, aux capacités des élèves, au rôle de l'enseignant. Ainsi,

les futurs maîtres du primaire croient que la participation de l'écolier garantit l'apprentissage, quelle que soit l'activité, les futurs professeurs font confiance aux stratégies discursives (si le prof qui parle l'intéresse, l'élève apprend). Les enseignants novices écoutent donc avec scepticisme les cours qui remettent en cause ces préconceptions, alors qu'ils cherchent et trouvent dans les stages des confirmations de leurs « intuitions ». C'est que la définition molle du concept de compétence ne clarifie guère les échanges entre formateurs et formés. D'après Larose, Lenoir, Roy et Spallanzani (université de Sherbrooke), pour les chargés de cours et les étudiants, le mot « pédagogie » renvoie à l'acte d'enseignement, celui de didactique désigne l'outillage et les savoirs propres à une matière. Pour les professeurs d'université, c'est au contraire la didactique (de leur champ de recherche) qui inclut la pédagogie. Comme la formation est organisée sur le cadre disciplinaire des spécialités universitaires, malgré le curriculum prescrit par le Ministère qui récuse cette fragmentation, le concept de compétence ne trouve d'ancrage que dans les stages pratiques, pour désigner la capacité à reproduire les situations observées.

C'est bien cette formation par imitation-reproduction que les curriculums les plus récemment élaborés, comme à Genève, cherchent à réduire. Une formation n'est pas crédible si elle fait ce qu'elle réprouve, juxtaposer cours et stages et proscrire les pratiques réelles pour prescrire des pratiques rêvées. Le module analysé par Olivier Maulini cherche à articuler les savoirs (apports théoriques) et l'expérience (stages, compagnonnages, projet, journal de stage). Mais la façon dont les étudiants ou les formateurs s'investissent suit rarement la prescription des curriculums prescrits qui déjouent plus aisément les obstacles « sur le papier » que sur le terrain. Il vaut donc la peine d'en savoir plus sur le cahier des charges suivi par les formateurs qui encadrent ces stages (maîtres-formateurs temporaires ou titulaires pour le primaire, conseillers pédagogiques ou tuteurs pour le secondaire). D'après une enquête exploratoire prometteuse, conduite à l'IUFM de Lille (Bourdoncle, Fichez), aucune stratégie institutionnelle visant une explicitation rationalisante ou la prescription de standards ne se dégage clairement, la formation par identification et l'imitation demeurant bien plus forte qu'on pourrait s'y attendre.

153

La sociologie anglo-saxonne nous a appris, en effet, que les réformes curriculaires, en particulier le passage d'un curriculum sériel juxtaposant les disciplines à un curriculum intégré, n'apportent pas forcément les résultats escomptés (Bernstein 1971, 1997; Young, 1997). L'article de Lenoir et Hasni synthétise les éléments multiples du débat qui oppose depuis les années 1970 sociologues, historiens, didacticiens et formateurs. Les disciplines scolaires étaient pensées comme des savoirs de vérité, assurant la formation d'esprits rationnels, ouverts et critiques (Bruner 1960; Gardner 1975), elles sont aujourd'hui perçues comme des constructions historiques transitoires, aux visées pragmatiques et idéologiques, scientifiquement fragiles. De ce fait, elles ont

pu, soit être discréditées en tant qu'instruments de contrôle social (lignée Bernstein, Foucault, Young), soit être légitimées du fait qu'elles manifestent l'inventivité des pédagogues de terrain et l'autonomie relative de l'école (lignée Layton 1972 ; Petitat 1982 ; Chervel, 1988). Mais dans tous les cas, envoyer devant les élèves de jeunes professeurs compétents semble une gageure, tant les disciplines et leurs didactiques forment une mosaïque de savoirs définitivement hétérogènes.

Conséquence de cette hétérogénéité épistémique, les didactiques de l'histoire et de la géographie ou l'éducation civique, par exemple, sont *a priori* « sans rapport » entre elles (F. Audigier). Ces disciplines concourent sans doute à une même fin, construire une culture politique et sociale commune. Mais comment faire converger références scientifiques, compétences visées, contenus prioritaires et méthodes d'enseignement, d'autant qu'à l'école primaire, les trois heures hebdomadaires sont écrasées par les maths et le français ? Ces enseignements sont, au mieux, un espace de sensibilisation culturelle, bien plus qu'un programme d'acquisitions cognitives didactisées.

Les savoirs sont également hétérogènes aux compétences que les référentiels savent décrire, mais pas faire acquérir, comme le souligne Maurice Sachot. D'où les paradoxes de la formation des maîtres, qui ne cesse dans ses discours de récuser comme inadéquat le modèle de la transmission scolaire (déductif, théorique, abstrait, passif, hors situation) et de prôner un contre-modèle (inductif, pratique, concret, actif, sur le terrain), alors que dans son fonctionnement c'est le modèle scolaire qu'elle a pourtant adopté (centration sur les savoirs, validation par restitution de connaissances, approche des problèmes par disciplines). La didactique professionnelle, dans la mesure où elle adopte le cadre théorique des didactiques disciplinaires, se trouve dans une impasse en cherchant à transposer les procédures et progressions conçues pour faire acquérir les savoirs scolaires à la construction et l'intégration des compétences nécessaires aux formations qualifiantes.

154

Devant tant d'apories, la mise au point de Bernard Rey sur les concepts de compétence, didactique, curriculum est donc la bienvenue, puisqu'en débusquant les glissements indus, elle trace les voies du possible. Aucune formation initiale ne peut donner satisfaction, puisqu'aucun curriculum ne donne l'expérience et qu'on ne peut mettre le temps et l'espace de l'action en « langage curriculaire ». L'erreur d'analyse spontanément commise est de confondre contexte discursif et situation d'action. La « mise en texte » de la pratique laisse croire que le « contexte » de l'action (en fait, la situation) fonctionne comme un discours et que sa validation serait de type « scientifique », ce qui est un leurre. De fait, une tâche a toujours des composantes hétérogènes (procédures, rappel en mémoire, automatismes, raisonnements, schèmes) et la capacité à agir n'est garantie par aucun savoir, même si elle nécessite des savoirs. Avec la notion de compétence, la didactique professionnelle tente de revenir à l'action finalisée et de

réagir contre les excès scientistes de la didactisation, alors que le ressort de la formation (est mis?) du côté des valeurs éthiques et des choix pragmatiques.

Si l'on veut néanmoins « rationaliser » les choix pragmatiques, la voie féconde est du côté des situations de simulation de difficultés croissantes. Pour Pierre Pastré, on contourne ainsi les impasses du processus décomposition-recomposition-progression, concevable et efficace pour les curriculums scolaires, mais sans pertinence dès qu'on agit dans des situations sociales non réversibles. Dans son analyse des formations conçues pour conduire des presses de plasturgie ou des centrales nucléaires, P. Pastré montre le caractère opératoire du concept de curriculum défini par B. Rey. Une simulation permet d'alléger la tâche, d'en rendre visibles les composantes prioritaires et de roder des actions en toute sécurité. Il n'est donc pas question de revenir à la formation « sur le tas », car tout ne s'apprend pas par l'action, même si rien ne s'apprend sans action. Les situations de simulation ou d'action encadrée permettent au novice d'anticiper, de hiérarchiser les buts et les actions, ce qui est d'autant plus facile que le novice peut se donner une représentation conceptuelle (et pas seulement une expérience pratique) du processus qu'il a à contrôler. Les concepts acquis théoriquement, en contexte discursif, peuvent ainsi devenir des concepts pratiques, guides d'action et de régulation. Pour concevoir une situation de simulation, la question essentielle est de savoir ce qui doit être conservé de la situation de référence, ce qui peut être supprimé, et ce qui est transformé dans cette opération où le novice travaille dans des conditions « artificielles », mais facilitatrices. On pense inévitablement aux jeunes professeurs dénonçant le caractère artificiel des stages en tutelle, mais les réclamant quand ils viennent à manquer. Dans les cas où la simulation est impossible ou trop coûteuse, ajoute Pastré, des études de cas (narrations discursives, documents, enregistrements vidéos) peuvent jouer le même rôle. On retrouve ainsi, comme formation de référence, la clinique prônée par Whitehead pour pousser l'université sur les voies de la professionnalisation.

Ce livre aidera donc le formateur, novice ou non, à sortir de la confusion conceptuelle entretenue à loisir autour de ces questions, et à conforter ou mettre en question ses propres pratiques de formation. Les nouveaux maîtres formeront-ils des praticiens experts en clinique didactique et/ou pédagogique, concepteurs potentiels de situations de simulation efficaces? Si les carrières offertes aux lauréats de ces CAFIPEMF « de haut niveau » se font sur le modèle des carrières médicales, les candidats afflueront. Mais on voit bien l'obstacle. Aucun budget de rêve ne se profile à l'horizon, gageons qu'on continuera à sélectionner les formateurs sur concours académiques ou sur publications de recherche, tout en sachant les limites du modèle. Faut-il attendre que la conduite de la classe devienne aussi explosive que la conduite des centrales atomiques, pour convertir le ministre au modèle de la didactique professionnelle?

Anne-Marie CHARTIER
INRP (SHE)

LENOIR Yves, LAROSE François, LESSARD Claude (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Éditions du CRP, Québec: université de Sherbrooke, 421 p.

Depuis septembre 2000, l'école primaire québécoise suit un nouveau curriculum, nommé « Programme de formation de l'école québécoise » (PFEQ). Cinq ans après, 31 auteurs font le point. Selon Bernard Rey (préface), c'est une approche de chercheurs, prudente, nuancée mais aussi argumentée, informée, réalisée avec la conceptualisation et la rigueur requises. Lenoir et Leroise soulignent en introduction le contexte international de la réforme puisque un peu partout les programmes énoncés en contenus de connaissances font place aux curriculums de compétences. Les communications portent successivement sur les fondements du curriculum selon divers points de vue (partie 1), ses structures (partie 2), ses impacts (partie 3), avant de donner la parole à d'autres acteurs (partie 4). Faute de pouvoir rendre compte de tout, nous nous sommes focalisés sur les impacts du nouveau programme qui touchent à la professionnalité enseignante.

L'enseignant donne-t-il du sens au programme qu'il doit dispenser? Après avoir défini ce qu'il entend par là (donner du sens, c'est établir des liens) et jugé que dans son énoncé le PFEQ remplit cet objectif, Guillemette met à l'épreuve les éléments du programme à partir des propositions faites par Develay (1996) pour aider l'élève à construire du sens. Gosselin, Hassani et Lenoir aboutissent à la même question, après avoir analysé la structure curriculaire du PFEQ et discuté de la répartition en cinq domaines d'apprentissage. Ils modélisent un PFEQ plus intégré que celui actuellement mis en œuvre en prenant appui sur trois modèles de structuration curriculaire (Phénix, 1964; Huebner, 1975 et Bruner, 1966) tous fondés sur d'autres composantes que les disciplines.

Comment l'enseignant comprend-il les termes de compétences, cognitivisme, socio-constructivisme? Ce vocabulaire induit par le changement de paradigme (on est passé d'un programme néobéhavioriste au socioconstructivisme) produit bien des malentendus pour les enseignants. Faute d'avoir été explicités, ces termes donnent lieu à une pléthore d'interprétations sur le plan pédagogique (Lenoir et Leroise).

Même constat de confusion dans l'organisation scolaire en cycles (Arsenault et Lenoir) car ces modèles d'organisation ne sont pas définis dans le PFEQ. Les quatre modèles proposés pour clarifier la notion de cycle intègrent plus ou moins de pédagogie différenciée pour répondre aux besoins des élèves. Mais les auteurs en montrent les impacts sur les prises de responsabilité, aussi bien au niveau de l'école que de l'équipe-cycle de deux ans et de l'enseignant dans sa classe. Conclusion: sans formation des enseignants, les cycles ne s'implanteront pas.

Le PFEQ modifie aussi la psychopédagogie et l'exercice de la profession d'enseignant (Larivée, Larose et Terisse, ainsi que Gagnon-Messier), car on est passé d'un modèle d'enseignement (ciblé sur le maître) à un modèle d'apprentissage (ciblé sur l'élève). Raisonner en termes de compétences disciplinaires ou transversales modifie les pratiques des enseignants dans leur classe. Même constat hors de la classe puisque cette organisation induit une culture professionnelle d'interdépendance (Saint Pierre) caractérisée par davantage de travail collectif. En effet, dans une école fonctionnant par cycles, chacun subit les conséquences des décisions pédagogiques et s'implique donc dans les processus décisionnels. Ce trait se confirme dans l'expérience menée dans une école de milieu à faibles revenus (Emond, Lajeunesse, Lamothe et Legault). Le travail en équipe est reconnu comme une nouvelle forme de professionnalisation. Le dispositif universitaire d'accompagnement explicite les concepts et les programmes, apporte un soutien aux jeunes enseignants dans le développement de leur construction identitaire professionnelle et accompagne le processus d'auto-organisation du cycle vécu par les enseignants.

D'après Desjardin, les nouvelles pratiques d'évaluation du PFEQ s'inspirent des principes développés par les spécialistes depuis plus de deux décennies. Mais de même que le curriculum réel s'écarte du curriculum formel, il y a loin des principes d'évaluation aux pratiques évaluatives des enseignants. Cette situation découle-t-elle du manque d'accompagnement dans la mise en œuvre des principes? Ou du fait que les enseignants ne sentent pas qu'il serait utile de mettre l'évaluation au service de l'apprentissage?

157

La méconnaissance historique de l'évaluation et de son assise théorique (la théorie des sphères de justice de Walzer) aboutit à mettre l'enseignant devant des injonctions paradoxales, puisqu'il se sent mis en situation de suivre des objectifs contradictoires. S'il connaissait mieux l'histoire de la notation, il pourrait se défaire d'une évidence non discutée : une vision exclusivement pédagogique de l'évaluation, qui en fait une pratique étrangère aux considérations de droit et de justice. Cette conception fait de l'école le lieu du tri social par la note.

Pour conclure, retour à l'élève mis « au centre des apprentissages » dans cette approche par compétences. Bernard Rey élargit le questionnement aux contenus et finalités de l'école. Que faut-il faire apprendre et dans quel but? Cette réforme curriculaire découle en effet des représentations que des adultes se font des « besoins des enfants ». Mais est-elle compatible avec le « ressenti » des enfants et des adolescents?

Valérie HUARD
IUFM de Bordeaux

UNE NOUVELLE REVUE DE RECHERCHE *Éducation et Didactique* (2007). n° 1, vol. 1, Rennes: PUR, 118 p.

La première livraison d'une nouvelle revue de recherche vient d'apparaître sous l'égide de l'Association pour les recherches comparatistes en éducation: *Éducation et Didactique*, avec trois numéros annoncés par an.

L'éditorial inaugural définit les ambitions de la revue: « Repenser les rapports entre les didactiques à l'intérieur des recherches en éducation; développer les relations entre la didactique et les autres sciences de l'homme et de la société, et ce aussi bien au plan national qu'international ». Nourrie d'abord d'articles de recherche concernant les « processus d'enseignement et d'apprentissage » selon « l'approche didactique », la revue veut accueillir des travaux menés selon les points de vue d'autres disciplines (philosophies, sociologie, psychologie, etc.) concernées par les « faits d'éducation et de formation ». La revue souhaite donner de la visibilité aux recherches comparatistes dans le champ des didactiques, et devenir un lieu d'échanges réactifs: entre didactiques, entre didacticiens et chercheurs en sciences humaines et sociales, entre traditions nationales et étrangères. Il devrait y avoir bénéfiques partagés à certaines redéfinitions, voire effacement de frontières, tissage de nouveaux liens, « dissipation d'ignorances mutuelles ».

L'apparition d'une telle revue en langue française est bienvenue, car il y avait urgence. Certes, les revues de sciences de l'éducation, ou de psychologie cognitive, ou de technologie de l'éducation sont habituellement assez accueillantes aux recherches didactiques. Mais les dernières années ont été marquées par des inflexions ou des créations qui aboutissent à un renforcement des possibilités de publication pour les points de vue sociologique, économique, psychologique, technologique ou philosophique, alors que les didactiques, multiples et cantonnées sur leurs domaines spécifiques, peuvent être largement ignorées des autres disciplines, sauf exceptions génératrices de distorsions. Certaines présentations synthétiques de la recherche en éducation peuvent ainsi laisser croire que les contributions didactiques sont mineures, secondaires face aux développements des autres domaines de recherche. À la limite, les problèmes de l'éducation sont alors traités comme si l'enseignement et l'apprentissage n'avaient pas d'objet, comme si enseigner et apprendre étaient des verbes intransitifs. C'est sans doute une position rassurante si le chercheur est peu armé pour discuter la signification et les enjeux propres des contenus spécifiques, ou participer à leur reconstruction, cela peut même autoriser à faire l'impasse sur une des responsabilités principales des enseignants, mais cela ne peut empêcher qu'il s'enseigne et qu'il s'apprend encore selon des contenus dans les écoles. Il faut donc remercier les promoteurs de la revue, Gérard Sensévy et Chantal Amade-Escot, pour leur initiative et leur engagement.

Ce premier numéro présente six articles très représentatifs des intentions : deux « interventions », une au nom de la didactique (« Éducation et didactique : une tension essentielle » d'Yves Chevallard) une autre au nom de la sociologie (« La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques » de Bernard Lahire), deux comptes rendus de recherche, un en didactique de la physique (« Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir » d'Andrée Tiberghien et Loyal Malkoun) et un en didactique du français première langue (« Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats » de Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly), enfin deux textes de synthèse, dont l'un est une présentation de problématique en analyse du travail centrée sur « le développement du métier plutôt que sur l'analyse des pratiques » (par Yves Clot), et dont l'autre, traduit de l'américain, est une conférence de Lee S. Shulman (Stanford University) prononcée en 1985 à l'*American Educational Research Association* pour développer la recherche et la formation en matière de savoirs professionnels des enseignants, et où il insiste sur la place centrale de la connaissance du contenu et de la connaissance « pédagogique » du contenu (« *Those who understand: Knowledge growth in teaching* »). Tous les articles de ce premier numéro sont à lire et à méditer, et pas seulement par les lecteurs dont le domaine de recherche ou d'intervention, les préoccupations ou le point de vue adopté sont proches : les textes appellent en effet la réflexion, l'appropriation, la critique, la réélaboration personnelle ; ils constituent autant de sollicitations, offertes par la revue, pour un travail de confrontation. Ce travail propre du lecteur est vraiment permis par les textes de ce premier numéro ; mais il paraît aussi nécessaire, car les articles révèlent quelques faiblesses par rapport aux ambitions affirmées de la revue. Une réelle préoccupation comparatiste devrait être avant tout attentive aux différences entre matières éducatives et didactiques pour les situer les unes par rapport aux autres. Or, cette préoccupation apparaît peu : elle n'apparaît pas vraiment dans les objets ou les problématiques de recherche, ce qui est dommage pour ce premier numéro qui aurait sans doute beaucoup gagné à publier une recherche comparatiste, mais aussi dans certaines manières de s'adresser aux divers lecteurs, en particulier didacticiens, sans chercher à tenir compte de leurs expériences et points de vue contrastés, ancrés dans les matières qui leur sont familières, et sans tenir compte non plus de la pluralité des problématiques didactiques. Il se révèle à ce sujet des ignorances, dont certaines sont sans doute délibérées, et qui devraient faire réagir ; il est heureux encore une fois que la revue appelle justement ses lecteurs au débat. Mais le titre même de la revue ne manifeste-t-il pas un flottement de ses promoteurs sur leur projet comparatiste, avec le singulier d'« éducation », et surtout de « didactique ».

Une dernière remarque pour aller dans le sens des ambitions de la revue : sa maquette gagnera beaucoup à clarifier, par des regroupements sous des rubriques

nettes, les types de textes qu'elle publie (recherches, interventions, documents, « lettres critiques à la rédaction »...) et donc le type de débat qui peut être appelé. Pour ne prendre qu'un exemple dans ce numéro, même si on approuve fortement les préoccupations exprimées dans le premier texte sur la disqualification des didacticiens dans les débats politico-idéologiques concernant l'éducation en France, disqualification dont ils sont effectivement en partie responsables, la position du texte en « préface » du numéro et de la revue, son titre reprenant le titre même de la revue, les références bibliographiques comprenant, outre l'auteur, un seul didacticien (des seules mathématiques), font aussi de cette intervention sans doute opportune une intervention incongrue à cette place, alors qu'un déplacement vers les derniers textes en aurait beaucoup changé la signification. Le projet de la revue en est rendu moins lisible.

Au-delà de ces remarques qui se veulent constructives, *Éducation et Didactique* doit prendre une place majeure parmi les publications francophones de recherche en éducation : il faut lui souhaiter plein succès.

Jean-Louis MARTINAND
STEF ENS Cachan-INRP,
UniverSud Paris

AUTRES LECTURES

DAELE Amaury, CHARLIER Bernadette (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*, Paris : L'Harmattan, 305 p.

160

Cet ouvrage rassemble les contributions de treize chercheurs et praticiens francophones ; il est le prolongement d'une recherche internationale soutenue par la Maison des sciences de l'homme de Paris, conduite en 2002 pour le PNER, Programme de numérisation pour l'enseignement et la recherche.

Il a pour objet de questionner le phénomène des communautés d'enseignants qui se font (et se défont) via les technologies de communication et les réseaux numériques. Il s'adresse expressément aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs en éducation et technologies éducatives. Le point de vue choisi est celui des sciences humaines ; au détour des constats et analyses, sont convoquées les sciences de l'éducation, la sociologie, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie sociale. En outre, la question des environnements informatiques, des fonctionnalités des outils logiciels et matériels, est traitée explicitement dans certains chapitres qui soulignent à juste titre l'écart inévitable entre le rythme des innovations technologiques et celui des innovations pédagogiques que les technologies d'information et de communication occasionnent dans les pratiques professionnelles des

acteurs de l'éducation et de la formation. Dans cet ouvrage, on notera que les environnements informatiques - qui permettent aux communautés d'exister de façon dite virtuelle, c'est-à-dire d'échanger à distance, en mode synchrone et asynchrone, en recourant aux diverses modalités de communication (textes, images, sons) - ne sont que rarement présentés comme susceptibles d'impulser, voire d'imposer de nouvelles pratiques ou d'exiger des compétences professionnelles spécifiques. Si les auteurs considèrent les usages des technologies informatiques (réseau, courriel, forum, plateforme d'enseignement en ligne, etc.) comme d'ores et déjà ordinaires, par contre les pratiques de discussion, d'échange et de mutualisation en ligne sont le plus souvent expérimentales et largement volontaristes. Il s'agit pour les praticiens comme pour les chercheurs d'évoquer des situations tâtonnantes bien plus que d'évaluer des pratiques avérées.

Cette somme d'articles courts (dix-huit chapitres) est structurée selon trois points de vue :

- 1) celui des praticiens : il s'agit de rendre compte d'expériences spécifiques. Huit ont été retenues comme significatives ; quatre expériences en France, deux en Belgique, deux au Québec. Quatre présentent les usages de listes de diffusion et/ou discussion, quatre des expériences d'apprentissage en réseau ;
- 2) celui des chercheurs : il s'agit de proposer des éléments de modélisation, de cadrage théorique, des références qui permettraient d'esquisser une formalisation de ces pratiques émergentes ainsi qu'une certaine clarification terminologique (réseau, communauté, identité professionnelle, partage de connaissances...);
- 3) celui des praticiens-chercheurs (ou chercheurs-praticiens) qui tentent de prendre du recul par rapport à des expériences innovantes, s'interrogent sur les conditions de leur possible pérennisation, voire de leur généralisation, listent les contraintes qui pèsent sur le fonctionnement de ces communautés, tentent d'identifier les comportements et de formaliser les compétences des usagers.

Le recueil propose un foisonnement de témoignages, d'expériences et de pratiques (usages de listes de diffusion, listes de discussion, forums, plateformes d'apprentissage à distance ; projets d'apprentissage collaboratifs...) selon des points de vue très hétérogènes (vécu, observations empiriques, analyse de données, références théoriques et autres données multiformes), ce qui laisse à penser que le développement des communautés virtuelles prendrait une place non négligeable dans le monde éducatif. Cependant, même si les divers rédacteurs, praticiens et chercheurs, apportent questionnements éclairés et éléments de formalisation, ils ne prétendent apporter ni une quelconque estimation quantitative du phénomène, ni un pronostic sur ses développements ultérieurs, ni une analyse objective de ses effets sur l'apprentissage. Comme l'écrit J. Viens : « Les retombées sont davantage espérées, attendues et souhaitées que réelles et mesurées. » (Viens, p. 257)

Comme le soulignent à maintes reprises les divers paragraphes introductifs et de synthèse qui ponctuent les trois parties, ce recueil peine à trouver une certaine homogénéité. Terrains, pratiques, regards, méthodologies d'observation, modes rédactionnels, référents théoriques sont multiples voire même divergents. Le lecteur cherchera en vain des éléments de catégorisation par rapport à des usages, des outils, des choix didactiques et pédagogiques ; il n'y trouvera pas plus des recommandations pragmatiques. Les expériences conduites sont hétérogènes, peu généralisables, soit parce que le contexte est par trop spécifique, soit parce que le rédacteur est novice tant sur le plan de la conduite de l'expérience que sur celui de son évaluation et de son compte rendu. L'ouvrage se présente comme une mosaïque de points de vue, comme un état des lieux à un instant donné dans des contextes ad hoc. Il permet cependant d'avoir une idée de ce qu'est une communauté virtuelle : comment et pourquoi elle se crée, se pérennise et/ou se clôt, se développe et/ou s'étiole ? Quels efforts de participation, d'organisation et surtout de verbalisation elle exige de ses membres ? Quels peuvent être les rôles des différents acteurs d'une communauté (leader, suiveur, modérateur, contributeur, observateur) ? Quels sont les principaux apports et intérêts d'adhérer à une communauté et de s'y impliquer tant sur le plan individuel que social ou professionnel ? Les différents auteurs soulignent très honnêtement les limites d'usage (temps conséquent consacré aux activités de communication pour des résultats peu significatifs, coût de connexion, difficultés techniques, réticences diverses...), ceci à quelque exception près (lorsque le rédacteur est aussi l'initiateur de la communauté décrite). Sans surprise, la plupart des chapitres, qu'ils se veuillent descriptifs ou analytiques, affirme qu'une communauté ne vit que si ces membres partagent des objectifs, des enjeux et des valeurs proches, s'y engagent tant pour obtenir et/ou fournir de l'information que pour assurer une régulation des échanges entre pairs.

Compte tenu de l'hétérogénéité des observations disponibles dans ce recueil - la taille comme la durée de vie ou la raison d'être de ces communautés virtuelles sont extrêmement diverses -, le lecteur peinera à dégager des invariants qui lui permettraient de qualifier et de distinguer communauté en ligne, communauté virtuelle, communauté d'enseignants, communauté d'apprenants, communauté d'apprentissage, communauté de pratiques, etc., voire même d'identifier ce qui pourrait justifier le seul terme de communauté : un réseau ? un partenariat ? un groupe social ? une association professionnelle ? Tous ces termes se côtoient et témoignent tant de la richesse des enjeux que de leur flexibilité. La communauté virtuelle est d'abord un espace ouvert (le qualificatif *virtuel* est à cet égard particulièrement adéquat si on le prend dans son sens étymologique de *potentiel, susceptible d'exister*), un espace dans lequel chacun est à même d'apporter ou de prendre au gré de ses attentes et de ses empathies. Le lecteur ne saura pas plus ce qui fait qu'un enseignant décide

ou non de s'inscrire comme membre de telle ou telle communauté, si son appartenance à un réseau est liée à une exigence professionnelle particulière, développe ou nécessite telle ou telle compétence ; toutes ces questions apparaissent ici ou là en filigrane, au détour d'une expérience, mais devant la relative nouveauté du phénomène, les auteurs se gardent prudemment de systématiser. Par contre, le lecteur retiendra que « les communautés ne sont pas des groupes humains immuables mais sont soumises à des processus et des tensions permettant leur constitution, leur développement ou conduisant au contraire à leur fractionnement et à leur disparition » (Baron, p. 179).

La communauté virtuelle d'enseignants est présentée comme une intéressante voie de co-formation professionnelle, comme un espace plus ou moins informel, qui, qu'il soit ou non soutenu par l'institution, offre à ses membres des opportunités non négligeables d'innovation pédagogique, de partage d'informations et de connaissances, d'expression de soi, de construction identitaire, de réflexion professionnelle. Notons que contrairement à certaines attentes, la communauté virtuelle semble n'être que très rarement une voie pour mener à distance des activités collaboratives explicites. Au final, la communauté virtuelle d'enseignants est décrite plutôt positivement autant par les praticiens que par les chercheurs, en particulier en raison de son caractère peu institutionnel. Espace de liberté par rapport à une certaine lourdeur du suivi institutionnel (programmes, inspection, mode d'évaluation...), la communauté virtuelle est perçue comme un phénomène appelé à durer parce que bénéfique, voire nécessaire, dans la co-construction de savoirs professionnels des enseignants, qu'ils soient débutants ou confirmés.

163

Le mérite d'un tel ouvrage est de questionner des situations pédagogiques originales et de faire apparaître certaines évolutions des pratiques professionnelles en lien avec les innovations technologiques. Si on fait le pari que l'évolution sensible des usages sociaux des technologies de communication et la progression rapide des pratiques personnelles du web auront probablement des retombées sur les activités pédagogiques des enseignants (et des élèves), alors « *comprendre les communautés virtuelles d'enseignants* » est une tentative bienvenue, ne serait-ce que pour augurer des pratiques de travail des futurs enseignants dont on espère que le partage et la mutualisation pourraient devenir partie intégrante de leur identité professionnelle.

Hélène GODINET
Équipe EducTice, INRP

GUICHARD Jean, HUTEAU Michel (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*, Paris : Dunod, 469 p.

Cet ouvrage se présente comme un lexique de 75 termes importants dans le champ de l'orientation et de l'insertion. Jean Guichard et Michel Huteau, à l'origine de ce projet, soulignent d'entrée l'importance croissante de ces deux notions dans un contexte économique et social de plus en plus complexe. À travers l'évolution de ces pratiques sociales et de leurs conceptions, ils soulignent la diversité des acteurs concernés – les individus qui ont à s'orienter ou à s'insérer, mais aussi les « conseillers », les politiques, les gestionnaires, les formateurs – et la diversité des connaissances de sciences humaines qu'il faut mobiliser pour les appréhender dans l'ensemble de leurs dimensions.

Pour ce faire ils ont fait appel à des spécialistes français des secteurs de recherche (psychologie, sociologie, économie, sciences de l'éducation) couvrant l'ensemble des concepts et notions nécessaires à la compréhension contemporaine de ces deux termes. Cet ouvrage a donc le mérite de présenter des regards et analyses multiples autour de l'orientation et de l'insertion en abordant les notions sous-jacentes que ces processus mobilisent.

Si 76 mots sont présentés (et non pas 75), ce sont en fait des ensembles conceptuels beaucoup plus vastes qu'il explore. Prenons un exemple : le concept d'identité (ou formes identitaires) n'est pas une entrée à part entière dans l'ouvrage. Mais il est abordé dans de nombreux chapitres comme le révèle l'index thématique. Dans chaque chapitre, ou terme présenté, des renvois sont faits par une * à d'autres chapitres, ce qui permet de dépasser le découpage par terme et de construire un savoir sur les dimensions de l'orientation et de l'insertion.

Il n'est pas possible de reprendre chaque terme dans le cadre de ce compte rendu de lecture ; je me contenterai donc de faire un tableau récapitulatif des termes et des auteurs qui les ont traités ; ce tableau permet, de façon rapide, de voir à la fois la diversité des champs couverts mais aussi de percevoir l'organisation d'une problématique de l'orientation et de l'insertion. Cette problématique se retrouve d'ailleurs développée en partie dans les chapitres « Recherche en orientation et insertion » (p. 364), et « Orientation professionnelle » (p. 307), traités par Jean Guichard, ainsi que « Orientation scolaire » (p. 316) et « Éducation à l'Orientation » (p. 157) traités par Miche Huteau.

Jacques Aubret	Bilan de compétences, Compétences, Ressources humaines, Validation des acquis.
Claude Dubar	Insertion, Métier, Qualification.
Jean-François Germe	Activité, Chômage, Emploi, Formation-Emploi (relation), Marché du travail.
Jean Guichard	Acteur social, Adulte, Carrière personnelle et professionnelle, Carte cognitive des professions, Conseil en orientation, Conseiller d'orientation, Construction de soi, Contexte, Développement, Développement personnel, Entretien, Genre (féminin-masculin), Handicap, Histoire de vies (récit de vie), Orientation professionnelle, Orientation universitaire, Projet, Recherche en orientation, Reproduction sociale, Sentiment de compétences, Soi, Transition, Vieillesse.
Michel Huteau	Adolescence, Appariement, Apprentissage (développement de compétences nouvelles), Catégories socioprofessionnelles, Cognitif (traitement cognitif de l'information), Décision, Déontologie, Échec scolaire, Éducation à l'orientation, Évaluation, Exploration, Inégalité, Information, Intelligence, Intérêts professionnels, Maturité vocationnelle, Motivation, Orientation scolaire, Personnalité, Questionnaire, Recrutement professionnel, Représentations professionnelles, Satisfaction au travail, Test, Valeurs.
Michel Lallement	Division du travail, Flexibilité, Mobilité, Organisation du travail.
José Rose	Capital humain, Employabilité, Jeunes, Précarité.
Georges Solaux	Alternance, Apprentissage (formation des apprentis), Diplôme, Formation professionnelle continue, Formation professionnelle initiale, Procédures d'orientation, Système scolaire.

Plus de la moitié des termes présentés le sont par Jean Guichard et Michel Huteau et se situent dans le champ des « recherches sur les conduites d'orientation des individus » (p. 366) ; ils portent sur les processus de construction de soi des individus et sur les liens à établir entre les « contextes » et les individus. Il faudrait ajouter au crédit des deux auteurs (qui ont par ailleurs dirigé l'ouvrage) des éléments – quant aux pratiques, dispositifs et acteurs – d'aide à l'orientation et aux techniques utilisées (entretiens, questionnaire, test...). Jacques Aubret apporte quant à lui des connaissances quant aux processus d'orientation (réorientation, réinsertion) des individus tout au long de la vie par les démarches de bilan de compétences ou validation des acquis.

Si on revient à la notion de contexte : « ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule un événement » (p. 114), il est en effet nécessaire d'explorer le champ social et le champ scolaire de l'orientation, conçue comme élément de répartition pour l'insertion. Sont ainsi examinées les notions concernant l'organisation et les

politiques scolaires (Georges Solaux) ainsi que l'organisation du travail dans notre société (Michel Lallement). Jean-François Germe apporte des éléments permettant de saisir les articulations complexes entre formation et emploi et l'état du marché du travail. Claude Dubar aborde la question de l'insertion, thème central et titre de l'ouvrage, mais il définit aussi et clarifie dans leurs évolutions les termes de qualification et de métier (qui restent trop souvent flous et objets d'amalgame). José Rose à travers les termes de capital humain, jeune et précarité présente quelques aspects de théories économiques en cours, de leurs débats et de leurs impacts sur les trajectoires des jeunes et moins jeunes.

Cette rapide présentation est bien entendu très schématique et ne rend pas compte de la richesse des termes analysés, mais veut souligner qu'au-delà d'un lexique cet ouvrage peut être considéré comme un « état des savoirs » sur des dimensions indispensables à la compréhension de ce que sont l'orientation et l'insertion aujourd'hui, dans leurs dimensions historique, psychologique, sociologique, économique. C'est donc un outil de dialogues entre chercheurs dans différents domaines, dépassant des clivages universitaires établis, mais aussi entre des acteurs impliqués à différents niveaux (politiques ou formateurs), dépassant les clivages entre praticiens et chercheurs. Il sera sans nul doute un outil pour tout jeune étudiant chercheur s'efforçant de clarifier des problématiques autour de ces questions.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes

RIOPEL Marie-Claude (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Ste Foy : Les presses de l'université de Laval, 206 p.

Comment les enseignants au primaire construisent-ils progressivement, lors de leur formation initiale, une identité professionnelle ? Quels sont les dispositifs de formation initiale susceptibles de favoriser le développement identitaire ? De cette recherche doctorale, M.-C. Riopel formatrice et chercheuse québécoise, a tiré un livre court et clair. L'ouvrage reprend les différentes étapes de l'étude doctorale et tout d'abord le contexte et l'enjeu (chapitres 1 et 2), autour des questionnements et des débats suscités par les réformes de la formation initiale, qui font de la construction d'une « identité professionnelle » un axe important de formation et de professionnalisation. En effet, nombre de recherches en sociologie et en psychologie sociale ont relevé bien des obstacles à cette construction.

À partir de ce cadre de recherches, l'auteure souligne que l'identité professionnelle se construit entre deux rapports, le rapport à la formation et le rapport à la profession. Du fait du contexte de la recherche (des étudiants en formation initiale à l'enseignement au primaire engagés sur le cursus « Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire » à l'université de Montréal), qui est une filière universitaire en trois ans, l'auteur introduit un troisième indicateur, le rapport aux contenus enseignés en primaire. Il permet de voir le passage de la posture d'étudiant à la posture d'enseignant vis-à-vis des connaissances (passage des savoirs savants aux savoirs enseignables).

Ainsi, on peut décrire comment un étudiant en formation initiale devient un enseignant en enquêtant sur ces trois rapports qui permettent de situer et de caractériser son investissement dans l'identité professionnelle. La recherche permet ainsi de revisiter les conceptions de l'identité professionnelle qui, par rapport à d'autres recherches en sociologie des professions (Dubar, 1997) s'appuient sur des enseignants en exercice qui développent des conceptions de l'identité liées aux relations entre individu et travail dans une construction déjà affirmée. Ici, l'identité professionnelle ne se résume pas au rôle professionnel, elle est à saisir à partir d'une fine analyse de l'expérience de formation, dans une approche « compréhensive ».

Cette approche croise deux séries de données, une analyse interprétative de 14 dossiers d'étudiants (« dossier professionnel et culturel » qui permet de situer les trois rapports dans la construction identitaire) et une deuxième interprétation consistant à dresser des « portraits » en synthétisant les données issues du dossier, d'un questionnaire et d'un entretien. Les 11 « portraits » d'étudiants, enrichis des données sur l'origine sociale, les expériences scolaires et/ou professionnelles, le cursus antérieur, retracent le parcours scolaire, le contexte familial et professionnel. Les formateurs peuvent ainsi comprendre pourquoi une même formation institutionnelle peut être reçue de façon aussi diverse.

L'auteur se différencie ainsi d'autres recherches sur deux points en soulignant d'abord l'impact de cette expérience inaugurale pour l'avenir, impact qui n'apparaît pas dans les autres recherches. Elle montre également que le rapport à un « idéal professionnel », peu mis en valeur dans les études empiriques et théoriques voire même interprété comme un indice d'éloignement de la réalité, révèle « un désir d'appartenance et d'accomplissement chez l'étudiant. Cet idéalisme est susceptible de l'arrimer à sa propre réalité. L'ancrage de la réalité professionnelle qui s'ensuit en dépend ».

Ces indices d'investissement permettent de montrer que le rapport à la profession repose principalement sur l'élaboration du discours professionnel de l'étudiant et la découverte d'un aspect idéal du rapport à la profession. Il se concrétise dans la façon dont l'étudiant se représente sa propre trajectoire de formation et relie ses acquis antérieurs aux acquis plus récents, identifie les apports de la formation et les situe les uns par rapport aux autres, chacune de ces dynamiques étant singulière. Pour conclure, Marie-Claude Riopel propose de s'interroger sur le lien entre construction de l'identité professionnelle et insertion.

Valérie HUARD
IUFM de Bordeaux

NOUS AVONS REÇU

AVENIER Marie-José, SCHMITT Christophe (2007). *La construction de savoirs pour l'action*, Paris : L'Harmattan, 247 p.

FERNAGU OUDET Solveig (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation* (préface de M. Develay), Paris : L'Harmattan, 323 p.

GINESTIÉ Jacques (coord.) (2006). *Formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences ? Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique*, Aix-en-Provence : IUFM Aix-Marseille.

GONNIN-BOLO Annette (2007). *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris : éditions Belin, 218 p.

GUICHARD Jean, HUTEAU Michel (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*, Paris : Dunod, 469 p.

SIROTA Régine (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 325 p.

THE QUESTION OF THE CONTENTS IN TEACHER TRAINING

Michel SONNTAG – **The training of engineers: professional and professionalizing trainings. Orientation, contents and contexts**

In France the training of engineers immediately evokes Schools of Engineering. In fact, the status, the recruitment method, the type of training may vary according to the school. However the unity of the training is guaranteed by authorities like the Committee for Engineers' Titles (CTI). The schools are first and foremost professional schools, even if today they are all concerned with developing basic or applied research. The quality of this professional training is based on a whole environment in which relationships with professionals, industrialists, alumnae, as well as community life within these schools, play a central part.

Alain KUZNIAK – **Mathematical knowledge and the teaching of didactics and teaching skills in the pre-service training of primary and secondary school teachers**

This paper considers the issue of the knowledge taught for the training of both primary and secondary school mathematics teachers in general education. In each case, examples of training situations are given to illustrate the essential role played by mathematical knowledge in the conception of teachers' pre-service training. This training attempts to adapt to two types of teachers in a different way: on the one hand primary school teachers initially rather reluctant to learn mathematics and on the other hand, secondary school teachers who generally resist *a priori* any educational reflection.

169

Nicole LEBATTEUX, Alain LEGARDEZ – **The link between research and the contents of training. An illustration in the training of teachers of secondary vocational schools specialized in the tertiary sector**

At the Aix-Marseille IUFM, the pre-service training of trainee-teachers for the tertiary vocational education is grounded on the results of socially targeted research so as to start the process of the structuring of a reflexive professional personality. By taking into account the goal of this training (a training centred on firms for the socio-professional integration of pupils), it consists in including into the process some training units which are likely to get the trainees to build a critical distance toward their professional practices, particularly through the wording of new questions and during socialized practices within the group of students.

Claudine GARCIA-DEBANC – The contents of primary school teachers’ professional training and the research in the didactics of French

The links between the didactics of French and the teachers’ training are complex and in keeping with the social stake of this subject. After a short historical survey of the meeting points conceived since the 1970’s, the processes determining the training programmes in the first year and second year of IUFM are described and illustrated by a module (of about 50 hours) on the first learning of reading and writing. The contents of the training are situated at the crossroads of research work in the fields of linguistics, psycholinguistics, didactics and knowledge coming from some experienced teachers’ professional practice.

Maryline COQUIDE – What training content can be used to teach in nursery schools? The example of the training of teachers aiming to “get pupils to discover nature and objects”

To be able to target their action in nursery schools, where the pupils learn in and through the group in which they live, teachers have to grasp the stakes in the short term and in the long term as well as the specific features of nursery school teaching (as compared with primary school). In this context, the didactic point of view (in this case, scientific education) is concerned with the content of activities. Starting from a project on “places to get the children to discover the living world, the matter and objects in nursery schools”, this paper reflects on the strategies implemented by practitioners and about their relevance to the training of beginners to “get the children to discover nature and objects”.

Flavia MEDEIROS-SARTI – Learning to read theoretical texts at university: primary school teachers’ in-service training in Brazil

Practical concerns hold a central place in primary school teachers’ culture, so that there is a discrepancy between their expectations and university training offers which are always discursive. An ethnographic study of the practices of teachers reading “academic texts” while training to obtain a certificate in the context of a Brazilian university “refresher course”, points to the difference between the training offer and the way the teachers perceive it. It leads to questions about the modes of implementation of the vast movement toward more university training which is taking place today.

Thérèse PEREZ-ROUX – The mentoring of teachers in pre-service training: the trainees’ point of view on the tutor-trainee relationship

During their pre-service training at the IUFM, secondary school student teachers are expected to take part in a course combined with work experience. This study deals with the way the students perceive the interactions with the tutor in charge of their work experience and the effects of this relationship on the construction of professional skills. Three case studies are described. They reveal discrepancies, tensions and adaptations in the tutor-trainee support. The temporal dimension of the study shows the complexity of mediation in the professionalization process and brings out some more or less asserted forms of professional autonomy.

LA CUESTIÓN DE LOS CONTENIDOS EN FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Michel SONNTAG – **Las formaciones de ingenieros : formaciones profesionales y profesionalizantes. Orientaciones, contenidos, contextos**

Cuando se habla de formación de ingenieros en Francia, se piensa en Escuela de ingenieros. En realidad, el estatuto, el modo de selección, los tipos de formación pueden variar según las escuelas. Pero la unidad de la formación la garantizan instancias como la Comisión de los Títulos de ingenieros (CTI). Las escuelas son primero escuelas profesionales, aunque todas se preocupan por desarrollar la investigación fundamental o aplicada. La calidad de esta formación profesional descansa en un entorno en el que las relaciones con los profesionales, los industriales, los “antiguos” desempeñan un papel central así como la vida asociativa de los estudiantes en el seno de los establecimientos.

Alain KUZNIAK – **Saber matemático y docencia didáctica y pedagógica en las formaciones iniciales del primer y del segundo grado**

En este artículo, la cuestión de los saberes enseñados se considera a la vez en la formación de los docentes de matemáticas en el primer grado y en el segundo grado de la enseñanza general. En cada caso, se dan ejemplos de situaciones de formación para ilustrar el papel esencial que desempeña el saber matemático en la concepción de la formación inicial de los docentes. Esta última intenta adaptarse de manera diferente a dos tipos de público: profesores de escuelas, inicialmente bastante reacios a las matemáticas, y profesores de Instituto y Colegio, más bien refractarios *a priori* a todo tipo de reflexión didáctica.

171

Nicole LEBATTEUX, Alain LEGARDEZ – **¿Qué relaciones entre investigación y contenidos de formación? Una ilustración en la formación de profesores de institutos profesionales terciarios**

En el IUFM de Aix-Marsella, la formación inicial de los profesores cursillistas de la enseñanza profesional terciaria se apoya en resultados de investigaciones socialmente llevadas a cabo para iniciar el proceso de estructuración de una personalidad profesional reflexiva. Tomando en cuenta la finalidad de esta vía (formación centrada en la empresa para la inserción socioprofesional de los alumnos), se trata de articular en el dispositivo módulos de formaciones capaces de conducirlos a construir distancias críticas a sus prácticas, sobre todo por la formulación de nuevas problemáticas y durante prácticas socializadas en el grupo.

Claudine GARCIA-DEBANC – **Contenidos de formación profesional de los profesores de las escuelas e investigaciones en didáctica del francés**

Las relaciones entre didáctica del francés y formación de los docentes son complejas, a la medida del reto social de la asignatura. Después de un rápido panorama histórico sobre las articulaciones concebidas desde los años 1970, se describen los procesos que determinan los programas de formación en primer y segundo año del IUFM y se ilustran por un módulo sobre los primeros aprendizajes de lectura y escritura (unas 50 horas). Los contenidos de formación están en la encrucijada de trabajos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos y de saberes procedentes de la práctica profesional de docentes experimentados.

Maryline COQUIDE – **¿Qué contenidos de formación para enseñar en la escuela de párvulos? El ejemplo de la formación a la actividad “hacer descubrir la naturaleza y los objetos”**

Para situar correctamente sus acciones en la escuela de párvulos en la que el alumno aprende en y por el grupo con el que vive, los maestros tienen que comprender los objetivos a corto y largo plazo y los rasgos específicos (en comparación con la escuela elemental). En este marco, el punto de vista didáctico (aquí, LA educación científica) se interesa por los contenidos de las actividades. A partir de un proyecto sobre “los lugares para hacer descubrir lo vivo, la materia y los objetos en la escuela de párvulos”, el artículo se interroga sobre las estrategias puestas en prácticas por practicantes y sobre su pertinencia para formar novatos para “hacer descubrir la naturaleza y los objetos”.

Flavia MEDEIROS SARTI – **Aprender a leer textos teóricos en la universidad: la formación continua de los profesores de escuela en Brasil**

Las preocupaciones prácticas ocupan una posición central en la cultura de los profesores de escuela de manera que hay un desfase entre sus esperas y las ofertas de formación universitaria, siempre discursivas. Un estudio etnográfico de las prácticas de lectura de “textos académicos” por maestros en formación que desemboca en un diploma, en el marco de un programa brasileño de “puesta a nivel universitario”, señala las distancias entre la oferta de formación y su recepción por los profesores, y conduce a interrogarse sobre las modalidades de puesta en prácticas del amplio movimiento actual de universalización pendiente.

Thérèse PEREZ-ROUX – **Acompañamiento de los docentes en formación inicial: el punto de vista de los formados sobre la relación tutor-cursillista**

Durante su formación inicial en el IUFM, se les invita a los docentes-cursillistas del segundo grado a apuntarse en un dispositivo por alternancia. ¿Cómo invierten las interacciones con el tutor del cursillo en responsabilidad? ¿Cuáles son los efectos de esta relación sobre la construcción de las competencias profesionales? Para responder a estas preguntas se proponen tres estudios de caso. Aclaran desfases, tensiones y ajustes en el acompañamiento tutor-cursillista. La dimensión temporal del estudio revela la complejidad de las mediaciones en el proceso de profesionalización y pone de manifiesto formas de autonomía profesional más o menos afirmadas.

DIE FRAGE DER INHALTE IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Michel SONNTAG – **Die Ausbildungen von Ingenieuren: berufliche und professionalisierende Ausbildungen. Zielsetzungen, Inhalte, Rahmen**

Wenn in Frankreich von Ausbildung von Ingenieuren gesprochen wird, wird an eine Hochschule gedacht. In Wirklichkeit können der Status, die Einstellungsmethode, die Ausbildungswege je nach den Schulen unterschiedlich sein. Aber die Ausbildungseinheit wird von Instanzen wie die „CTI“ (Kommission für Ingenieurtitel) gesichert. Die Schulen sind zuerst Berufsschulen, selbst wenn sie heute alle darauf bedacht sind, die Grundlagenforschung oder die angewandte Forschung zu entwickeln. Die Qualität dieser Berufsbildung beruht auf einer Umwelt, wo die Beziehungen mit den Fachleuten, den Industriellen, den „Ehemaligen“ sowie das Vereinsleben der Studenten in den Schulen eine Hauptrolle spielen.

Alain KUZNIAK – **Mathematisches Wissen und didaktischer und pädagogischer Unterricht in der Erstausbildung in der Grundschule und in der Sekundarstufe**

In diesem Artikel wird das Problem der unterrichteten Wissen für die Ausbildung der Mathematiklehrer sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe in Betracht gezogen. In jedem Fall werden Beispiele von Ausbildungssituationen gegeben, um die wesentliche Rolle zu illustrieren, die das mathematische Wissen in der Erstausbildung der Lehrer spielt. Diese versucht, sich zwei Sorten von Lehrern anders anzupassen: Grundschullehrern, die ursprünglich der Mathematik einen gewissen Widerstand leisten und Gymnasiallehrern, die a priori gegen jede Art von didaktischer Überlegung sind.

173

Nicole LEBATTEUX, Alain LEGARDEZ – **Welche Beziehungen zwischen Forschung und Ausbildungsinhalten? Eine Illustrierung in der Ausbildung von Fachoberschullehrern im Dienstleistungsbereich**

An der PH von Aix-Marseille stützt sich die Erstausbildung der Referendare im Dienstleistungsbereich auf die Ergebnisse von sozial orientierten Forschungen, um den Strukturierungsprozess einer beruflichen nachdenkenden Persönlichkeit einzuleiten. Indem die Finalität dieses Studiengangs (eine Ausbildung für die sozioprofessionelle Integration der Schüler, wo das Unternehmen im Mittelpunkt steht) berücksichtigt wird, sollen Ausbildungskurse organisiert werden, die sie dazu bringen können, eine kritische Einstellung zu ihren Lehrtätigkeiten, insbesondere durch das Formulieren von neuen Fragen und während der Gruppe entsprechender Lehrtätigkeiten, zu haben.

Claudine GARCIA-DEBANC – Inhalte von Berufsbildung der Grundschullehrer und Forschungsarbeiten in Französischdidaktik

Die Verbindungen zwischen Französischdidaktik und Lehrerausbildung sind der sozialen Wichtigkeit des Faches entsprechend komplex. Nach einem schnellen historischen Überblick über die seit den siebziger Jahren geplante Organisation werden die Vorgänge, die die Ausbildungskurse im 1. und 2. Jahr an der PH bestimmen, beschrieben und durch einen Lehrgang „wie man lesen und schreiben lernt“ (ca 50 Stunden) illustriert. Die Ausbildungsinhalte stützen sich zugleich auf linguistische, psycholinguistische und didaktische Arbeiten und auf Kenntnisse, die von der Lehrtätigkeit erfahrener Lehrer herkommen.

Maryline COQUIDÉ – Welche Ausbildungsinhalte, um im Kindergarten zu unterrichten? Das Beispiel der Ausbildung für die Aufgabe „die Natur und die Gegenstände entdecken zu lassen“

Um ihre Aktionen im Kindergarten, wo der Schüler in der Gruppe und durch die Gruppe, mit der er lebt, lernt, gut auszuführen, sollen die Lehrer begreifen, was kurz- und langfristig auf dem Spiel steht und was (im Vergleich zu der Grundschule) spezifisch ist. In diesem Rahmen interessiert sich der didaktische Gesichtspunkt (hier die Wissenschaftskunde) für die Inhalte der Aufgaben. Der Artikel geht von einem Projekt über „die Orte, um im Kindergarten das Lebende, die Materie und die Gegenstände entdecken zu lassen“ aus und analysiert dabei die von Lehrern angewandten Strategien und ihre Stichhaltigkeit, um angehende Lehrer dazu auszubilden, „die Natur und die Gegenstände entdecken zu lassen“.

Flavia MEDEIROS SARTI – An der Universität theoretische Texte lesen zu lernen: die Fortbildung der Grundschullehrer in Brasilien

Die Haupt Sorgen der Grundschullehrer sind praktischer Art, so dass es eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und den immer diskursiven Ausbildungsangeboten an der Universität gibt. Eine ethnographische Studie, wie Lehramtstudenten im Rahmen eines brasilianischen Programms „um ein universitäres Bildungsniveau zu haben“ „akademische Texte“ lesen, zeigt die Diskrepanz zwischen dem Ausbildungsangebot und seiner Aufnahme durch die Lehrer auf und führt dazu, sich darüber Fragen zu stellen, wie der aktuelle umfangreiche Universitarisierungsprozess angewandt wird.

Thérèse PEREZ-ROUX – Begleitung der Lehrer in der Erstausbildung: der Gesichtspunkt der Ausgebildeten über die Beziehung Mentor-Referendar

Während ihrer Erstausbildung an der PH werden die Referendare der Sekundarstufe dazu aufgefordert, einer dualen Ausbildung zu folgen. Wie machen sie sich die Interaktionen mit ihrem Mentor zu eigen? Welche Auswirkungen hat diese Beziehung auf die Erweiterung der Fachkenntnisse? Um diese Fragen zu beantworten, werden drei Fallstudien vorgeschlagen. Sie erklären Diskrepanzen, Spannungen und Anpassungen in der Begleitung Mentor-Referendar. Im Laufe der Zeit deckt die Studie die Komplexität der Schichtungen im Professionalisierungsprozess auf und betont mehr oder weniger starke Formen beruflicher Autonomie.

RECHERCHE FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	36,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	34,84 € TTC
Guyane + Tom	34,12 € TTC
Étranger	42,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	15,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation

3 numéros par an

+ 4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) groupé(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Tarif abonnement groupé Recherche et formation + RFP 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	79,20 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	76,65 € TTC
Guyane + Tom	75,07 € TTC
Étranger	93,60 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
 Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	17,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

