

férenciations sociales (Teachers as Differentiators) et enfin en essayant de conclure sur la fabrication d'une identité professionnelle (Teacher Cultures and Carriers). Les textes les plus intéressants et ceux qui apportent le plus sont néanmoins ceux qui serrent au plus près la réalité quotidienne: les contraintes de la gestion du face à face en situation de classe (P. Woods: Teaching for survival), l'apprentissage du métier d'enseignant, de ses règles, par les plaisanteries en salle des professeurs (P. Woods: The Meaning of Staffroom Humour).

C'est évidemment la préoccupation de construire un ordre qui apparaît déterminante dans ce genre de situation, et les enjeux plus généraux de la fonction éducative et en particulier l'inculcation culturelle sont très négligés. Au total, et malgré une certaine impression de décousu, ce livre présente donc une image assez fidèle de l'état de l'école interactionniste au Royaume-Uni, de ses apports dans les quinze dernières années et aussi des difficultés auxquelles elle se heurte: en l'absence d'une véritable théorie de la construction du social, elle juxtapose des observations fines de situations variées mais elle échoue à dégager des lignes d'évolution plus amples. Les documents présentés laissent bien percevoir le choix qu'a représenté la « comprehensive school » pour l'identité professionnelle des enseignants, et le travail de négociation, de réajustement qu'ils produisent pour s'adapter à cette nouvelle situation mais sa perception, dans ce livre, est trop uniquement négative: il serait bien curieux que les enseignants se contentent de limiter les dégâts et que de nouvelles définitions de la compétence professionnelle n'apparaissent pas.

Jean-Louis DEROUET

NIMIER (Jacques). — *Les maths, le français, les langues... À quoi ça me sert ? L'enseignant et la représentation de sa discipline.* — Paris: Cedic/Nathan, 1986. — 161 p.

Avec *Mathématique et Affectivité* (Stock, 1976), J. Nimier faisait œuvre de pionnier en signalant que les maths n'étaient pas aussi neutres qu'elles pouvaient en avoir l'air; leur pratique et leur enseignement non plus!

Il transformait cet essai en une thèse: *recherche sur divers modes de relation à l'objet mathématique* (Paris X, 1983). Il tente aujourd'hui d'élargir sa problématique de l'importance de la représentation personnelle et affective de la discipline à d'autres matières.

Dans une *première partie*, il retrace son cheminement personnel, de la loi mathématique au plaisir mathématique, de l'enseignement des maths à la psycho-sociologie.

La *deuxième partie* analyse à travers des entretiens non-directifs d'enseignants la place et la construction, la diversité et les évolutions des représentations d'une discipline. Sont ainsi repérés quatre types de représentations des mathématiques (« outil », « construction », « fil », « code ») et quelques-uns de leurs usages psycho-affectifs (« garder ses distances », « défense contre une angoisse de destruction », « canalisation des désirs », « lien avec la réalité »).

L'abondance des extraits d'entretien, la clarté et la simplicité des commentaires facilitent la lecture et la démonstration et pourront être éveillantes pour le novice en cette matière. Mais elles esquivent des questions de fond que la thèse ne traitait pas non plus.

L'analyse d'un entretien peut être :

— une lecture terme à terme avec traduction, équivalence entre le registre de l'interviewé et le système de référence du décodeur : il s'agit alors d'établir une correspondance bi-univoque ;

— une auscultation du texte, écoute clinique qui dans le scénario qu'est le fantasme, recherche le sujet et son désir, non pas dans l'explicite mais dans les déplacements, les condensations, les interstices, les défenses... ;

— une re-figuration du texte, une re-construction toujours largement hypothétique, non pas terme à terme, mais d'ensemble à ensemble, de figure à figure, de l'implicite du texte (représentations, imaginaire, valeurs...).

Ces lectures valent selon leur objet : celui de J. Nimier oscille en permanence entre représentation, imaginaire et fantasme que l'on différencie mieux aujourd'hui (1) et qui exigent des lectures spécifiques sans lesquelles on n'évite pas le simplisme réducteur ou le concordisme illusoire. S'il n'y sombre pas toujours quand il cerne les représentations de l'objet mathématique, il ne les esquivé pas dans les quelques lignes (qui ne justifient absolument pas le titre...) consacrées aux représentations des autres disciplines. Relever que le « français » est « instrument au service de la parole » ou « moyen de former la sensibilité des élèves », c'est prendre des objectifs pour des représentations : il ne suffit pas de lire les Instructions Officielles au premier degré pour connaître les représentations sociales des disciplines !

J. Nimier affirme heureusement le caractère psycho-social des représentations à travers une étude de leur vocabulaire et une revue

---

(1) Morin : l'unidualité du réel et de l'imaginaire (p. 109 et sq. La Méthode : 3 ; 1). Castoriadis : l'institution imaginaire de la société. Ardoino : préface à « pour une praxis pédagogique » de F. Imbert ; p. XXIV et sq.

de presse des images de la mathématique. Mais ces approches ne font qu'introduire à une articulation du psychologique et du social qui ne semble rester de l'ordre de la juxtaposition spatiale (image des deux parties de l'iceberg : p. 78 ; de « l'enveloppe » : p. 71) et privilégier la représentation personnelle comme centre. Une voie moins psychologisante me paraît pourtant avoir été ouverte par Castoriadis, Morin et un certain nombre de didacticiens et épistémologues : la représentation est « bifide », caractérisée par « l'unidualité », et inséparablement bi-déterminée dans sa construction et son évolution. Il est intéressant de rechercher dans un tissu ce qui est chaîne et ce qui est trame mais destructeur de réduire l'une à l'autre. Ainsi a-t-on fait de l'inné et de l'acquis, du corps et de l'âme, du bio et du psycho...

Cette juxtaposition (et l'inévitable dominance qui l'accompagne) est manifeste dans la *conclusion* consacrée à la formation des enseignants où domine la place faite à la formation personnelle. En ces temps de retour au contenu et à la discipline pure et neutre, on ne peut que s'associer à la revendication de J. Nimier d'une formation personnelle à la relation et à la prise en compte de la représentation dans celle-ci (formation obligatoire pour les contrôleurs de la SNCF, note-t-il avec humour !).

Mais si pour être opératoire, il faut distinguer des temps et des objets dans la formation, il faut aussi des moments d'intégration. L'accentuation actuelle sur la didactique n'est pas forcément régressive, peut être au contraire intégrative si l'on veille bien à faire de l'apprenant et de l'acte d'apprentissage le carrefour de la démarche personnelle et de la nécessité sociale, d'un contenu et de ses représentations et de leur co-construction, d'une inter-action apprenant-enseignant-situation et des affects qui y circulent. C'est du cœur des analyses d'apprentissage et de pratiques pédagogiques que naîtront alors et se justifieront intrinsèquement les moments de formation personnelle.

Ces remarques pour encourager les lecteurs et J. Nimier à aller plus loin sur une voie où l'on ne se houscule pas... !

Michel LECOINTE

●

PELPEL (Patrice). — *Se former pour enseigner*. — Paris : Bordas, 1986. — 164 p.

« On en sait plus aujourd'hui qu'hier sur le fonctionnement des groupes, sur les différentes manières d'organiser une pratique d'enseignement et de l'évaluer, et sur l'utilisation des nouvelles technolo-