

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-

gies de l'information. Des ressources existent qui permettent aux enseignants de se perfectionner dans de bonnes conditions ».

Par ces mots, dès l'avant-propos, Patrice Pelpel prend position du côté d'une pédagogie-science. Non, la pédagogie n'est pas « le masque de l'ignorance », non, elle n'est pas « un artifice pour amuser les enfants », non elle ne se réduit pas à « un art d'enseigner », non, elle n'est pas « l'autre mot pour dire expérience ».

Ce qui est proposé tout au long de ce livre aussi dense que facile à lire, c'est une approche théorique et pratique des problèmes que pose la formation professionnelle des enseignants. Deux axes ont été retenus : l'axe de l'analyse des pratiques — comme moyen d'acquisition des compétences — et l'axe des ressources documentaires — comme source d'enrichissement de l'action —.

À qui veut « transmettre quelque chose à quelqu'un », quatre questions se posent qui portent sur la détermination du contenu, la définition des objectifs, l'évaluation des acquis, le choix des méthodes. C'est dire combien l'analyse des pratiques ne sert l'action que si le cadre méthodologique est solidement établi. P. Pelpel s'y emploie et consacre de longs développements, notamment à la définition des objectifs pédagogiques et au choix des méthodes pédagogiques. Dans le premier cas, l'auteur met en perspectives les données les plus actuelles d'une taxonomie des objectifs rigoureusement présentée dans ses articulations les plus fines. Il ne manque pourtant pas de discuter les trois points critiques qui, à juste titre, doivent nourrir la réflexion : formalisme du processus d'enseignement, contradiction entre la volonté affirmée de placer l'élève au centre de la démarche et la réalité d'une rigidité de tout curriculum et enfin abaissement de la liberté d'enseigner chez l'enseignant lui-même.

Dans le second cas est traitée la question du choix et de l'utilisation d'une méthode pédagogique. Cela est fait avec le même souci de présenter la totalité des attitudes possibles. Même s'il « n'entre pas dans son propos de prendre position dans le débat... entre ceux qui pensent que la non-directivité peut avoir un sens en pédagogie et ceux qui... lui dénie toute valeur pédagogique », l'auteur ne manque pas d'adopter un parti pris moderniste, notamment dans son chapitre III consacré aux rapports que l'enseignant a à établir avec « les nouvelles technologies de l'information ».

Pour lui, il ne saurait y avoir de querelle de méthodes. Que la méthode soit centrée sur l'action du professeur ou sur l'activité de l'élève, qu'elle résulte d'une interaction entre les deux, ce qui reste au cœur de l'analyse, c'est le contenu ou plus exactement sa mise en œuvre grâce aux trois fonctions que sont la production, la gestion et la régulation de l'activité : P. Pelpel poursuit sa présentation rigoureuse du fait pédagogique en examinant ensemble les trois éléments du triptyque : le contenu, l'enseignant, l'élève. Ce faisant, il définit

implicitement la (bonne) pédagogie comme le (meilleur) moyen pour assurer la transmission d'un savoir à l'élaboration duquel la participation effective (une activité vraie pour un destinataire réel) de l'élève n'est pas jugée indispensable.

C'est là que réside, peut-être, la limite du propos. L'auteur dit bien que, lorsque l'activité est centrée sur l'action du professeur, « cela comporte des faiblesses sur le plan de l'apprentissage ». Pour autant, il n'esquisse pas une théorie de l'apprentissage. Il ne suffit pas, en effet, d'exprimer le souhait de voir « l'apprenant s'impliquer dans l'apprentissage... », encore faut-il situer l'apprentissage dans un projet social. Certes P. Pelpel accorde une place importante au mouvement Freinet dans le champ de l'innovation pédagogique. Là aussi, il prend position en faveur d'une pédagogie progressiste mais il le fait en gommant toute idée de conflit. Pourquoi la rupture avec « la scolastique » inaugurerait-elle une autre pratique dès lors que les thèmes de la gestion communautaire — donc du conflit — resteraient absents de l'analyse ? Tel est le cas ici. En effet décentrer l'activité du maître vers l'élève ne suffit pas à régler le problème de la relation éducative. Cette dernière va bien au-delà d'une simple inversion du pôle d'intérêt, elle va jusqu'au point de considérer le conflit comme un mode de traitement des divergences. Le chapitre V « enseigner demain » évoque bien une pédagogie contractuelle, en termes de coopération et d'association. Mais si l'expression « pédagogie du projet » est employée (dans la partie bibliographique et de manière incomplète d'ailleurs) on ne voit guère en quoi elle s'oppose à une pédagogie par objectifs dont on a vu qu'elle occupait une place principale dans l'ouvrage. Le lecteur reste sur sa faim, qui attendait une discussion serrée là où l'auteur se contente d'évoquer une série d'innovations ou de tentatives d'innovations : rapport Legrand, travail en équipe, projets d'action éducative, décentralisation et autonomie, pédagogie de contrat...

D'un bout à l'autre de son travail, P. Pelpel a choisi d'informer : il apporte ainsi sa contribution au nécessaire dévoilement du système, étant entendu qu'il s'agit bien, pour lui, d'aider ses lecteurs à « se former pour enseigner » comme l'indique clairement le titre du livre. Ayant à enseigner (demain) les apprentis-enseignants ont à recevoir (aujourd'hui) la « meilleure préparation au futur milieu de travail ». L'ambition est directement professionnelle si la démarche se veut scientifique. L'ouvrage s'adresse à tous ceux qui, étudiants ou normaux, ont à « passer des finalités à la définition des buts et (à la mise en œuvre) des moyens qui doivent permettre de les atteindre ». Guide d'autoformation, il est particulièrement adapté aux besoins des étudiants de premier cycle qui ont choisi le module de sensibilisation à l'enseignement, en option.

Le propos ne manque ni de clarté, ni de rigueur dans l'exposition ; il est tout entier sous-tendu par une volonté didactique de donner à voir et, par là, à comprendre les données les plus assurées de la pédagogie.

Jean-Pierre BENICHO