

DELAIRE (Guy). — *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. — Paris: Les Éditions d'Organisation, 1988. — 167 p., Coll. *Les guides du métier d'enseignant*.

L'auteur présente son livre comme appelé par une nécessité: remédier à la carence de la formation professionnelle des enseignants en France, plus particulièrement ceux du second degré, en leur proposant, non des *réponses ou des recettes*, mais une *réflexion sur la formation professionnelle* (p. 10). Références théoriques et exemples doivent leur permettre de se trouver mieux armés face aux conditions d'exercice d'un métier, pour lequel des connaissances disciplinaires, même très solides, ne suffisent pas.

Une forte conviction anime l'ensemble: les possibilités de formation de l'enseignant résident en lui-même. Il dispose de multiples ressources autour de lui, qui lui permettent de compenser le manque de formation institutionnelle. Quatre volets définissant le champ du métier sont d'abord exposés: l'institution: école, collège, lycée; la fonction: mission et rôles de l'enseignant par rapport aux élèves, aux parents, à la hiérarchie, aux collègues; la situation, caractérisée par la nécessité d'accueillir et d'organiser des groupes; l'action, fondée sur la capacité à communiquer. Les deux derniers chapitres concluent sur *la formation continue* (p. 93), telle que l'enseignant peut se la donner à partir d'une meilleure connaissance de lui-même et de ses pratiques personnelles et sur son *plan de formation* (p. 143), base de son auto-formation. Ainsi, l'enseignant pourra-t-il arriver à dominer angoisse et usure, à trouver de réelles *sources de satisfaction* dans son métier, et même une *source d'enrichissement personnel perpétuel* (p. 165).

L'ouvrage présente les défauts et les qualités du genre — des *guides pratiques*, offrant des techniques précises — mais les insuffisances sont davantage mises en relief par les prétentions de l'auteur, directeur de la collection, à faire plus.

On peut sourire du souci de ne rater aucune piste et de voir se succéder, avec, incidemment, un *rappel* de cinq lignes sur les *trois types de malentendus dans la communication*, linguistique, non verbal et gestuel (p. 55): l'étude du visage, la morphopsychologie (p. 54), la caractérologie (p. 55), l'astrologie (p. 57), la graphologie (p. 57), pour aboutir au clou du défilé, l'analyse transactionnelle (p. 57), enfin mise à la portée de tout un chacun grâce au jeu de l'ézogramme (p. 61).

On peut s'indigner de certains raccourcis propres à réduire quasiment au néant la question abordée, par exemple la référence à la *pédagogie du projet*, assimilée à la *méthode par objectif* qui la *sous-tend* (p. 74), renvoie aux oubliettes les autres sens du *projet*, y compris d'un projet éducatif.

Quand des problèmes cruciaux concernant les pratiques sont évoqués, comme la gestion du temps, l'obsession du programme à finir (p. 80), on touche cruellement les limites d'un raisonnement étroitement circonscrit à la seule sphère des comportements individuels. L'absence d'analyse sociologique, d'explicitation des structures qui ne peuvent manquer d'étayer, voire d'engendrer, les comportements, quand ils sont si courants, si généralement répandus, n'interdit-elle pas une prise de conscience préparant des solutions réelles? Ne laisse-t-elle pas aux enseignants que la solution de s'accommoder d'un existant que de timides aménagements ne suffisent pas à changer? Comment supposer que les vingt neuf lignes consacrées au *facteur temps*, leur permettront à la fois d'obéir à *la règle nationale*, qui impose un programme à parcourir dans le temps d'une année scolaire, et, de choisir sa méthode en fonction du rythme possible supporté par les élèves, autrement dit une de ces situations caractéristiques de ce que Gregory Bateson a défini comme *double contrainte*? De même, le stress des élèves qui fait pendant à celui des professeurs, leur peur des notes (p. 124), n'apparaissent plus que comme une affaire personnelle, à laquelle le système de notation et de sélection si spécifique à la France ne peut qu'être étranger.

On reste sur sa faim, pour les mêmes raisons, sur le travail en équipe (p. 113) ou les processus de prises de décision, manifestement réservés au seul chef d'établissement (p. 123).

L'auteur tente d'élargir un peu, dans les derniers chapitres, le champ de réflexion promis en introduction. La part de responsabilité du système dans l'échec scolaire (p. 127) et les insuffisances des CPR (Centres pédagogiques régionaux) dans la formation initiale des professeurs (p. 145) sont évoquées. La participation, même réduite à des actions de recherche, totalement absente des modes de formation exposés, est aussi préconisée (p. 146).

Toutefois, il ne suffit pas, en une page de conclusion, de citer Jacques Ardoino (p. 165) pour se situer dans une perspective institutionnelle que la majeure partie du discours contredit.

La présentation par fiches adoptées dans d'autres ouvrages des Éditions d'Organisation paraît moins ambiguë et plus cohérente avec leurs visées que la forme prise ici.

Certains conseils, certains outils, peuvent se révéler utiles pour des enseignants débutants, pour ceux qui ne suivent pas les stages des MAFPEN ou pour compléter ces derniers.

Danielle ZAY  
Paris VIII