

## II. ARTICLES HORS THÈME

### UN DIDACTICIEN ET UN PSYCHOPÉDAGOGUE AU SERVICE DE L'INTELLIGENCE DES SITUATIONS DE CLASSE

Didier GUYVARC'H\*

Marc LAVIGNE\*

*Sommaire.* L'épreuve professionnelle des concours de recrutement de professeurs, instaurée par l'arrêté du 30 avril 1991, permet, aujourd'hui, d'envisager une rupture avec une tradition d'autodidaxie assimilant l'enseignement à un sacerdoce solitaire. Les conditions de cette rupture dépendent fortement des dispositifs de formation qui seront mis en place dès la première année d'IUFM.

L'expérience de co-animation présentée a été conduite tout au long de l'année 1991/1992 dans le cadre de la préparation de l'épreuve professionnelle du CAPES d'histoire et de géographie. Elle a permis de suivre et d'analyser le processus au cours duquel peut être mise en acte la tension constitutive de la professionnalisation enseignante : comment les exigences vis-à-vis des savoirs peuvent-elles s'articuler avec l'examen de leurs conditions d'appropriation pour les élèves ?

*Summary.* The professional test of teacher competitive exams established by the Order of April 30, 1991, now enables us to contemplate a breaking off with a tradition of self-teaching likening teaching to a solitary calling. The terms of this breaking off strongly depend on the training facilities which will be set up from the first year at the IUFM.

The experiment of joint training presented here has been conducted throughout the academic year 91/92 within the framework of the preparation for the professional test of the CAPES of history and geography. It has permitted to follow and analyse the process in which the constituent tension of the teaching professionalization can be implanted: how can the requirements as regards skills be linked with the examination of their conditions of acquirement by pupils?

---

\* Didier Guyvarc'h et Marc Lavigne sont professeurs à l'IUFM des Pays de la Loire.

La récente création des IUFM s'est accompagnée d'un durcissement des débats sur la formation des enseignants. Actuellement, chacun est sommé de choisir son camp : assumer les exigences disciplinaires ou s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. Ou, de manière encore plus comminatoire : « être professeur ou pédagogue ». Comme si l'étendard de « la qualité de l'enseignement » ne pouvait claquer que sur les ruines du projet d'une école que l'on pensait, au moins depuis Condorcet, faite avant tout pour ceux qui avaient le plus besoin d'elle.

Sans doute cette radicalisation offre-t-elle quelque opportunité à tous ceux qui rêvent de restaurer, avec les ordres d'enseignement, les anciennes certitudes en ces temps de dynamique défaillante. Mais cela ne s'accomplit qu'au prix de simplifications et d'exclusions les plus scandaleuses, comme l'ont montré le contenu et le niveau des récentes polémiques sur l'école (1). Tant il est vrai que l'engagement sous une bannière s'avère incompatible avec la prise en compte de la complexité des situations.

Nous voudrions, contre la réduction du débat à des slogans, montrer l'urgence et l'importance de cette prise en compte en formation d'enseignant. Ceci suppose que certaines orientations soient effectivement prises par les instances politiques des IUFM et que l'on veuille surtout étendre les exigences habituellement associées aux contenus disciplinaires à l'examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage de ces contenus. Il s'agit, aujourd'hui, de conférer une égale dignité à l'ensemble des questions clés de l'enseignement : quoi enseigner ? À qui ? Comment ? Pour quoi ?

Nous nous situons dans le cadre de la première année de fonctionnement de l'IUFM des Pays de la Loire et plus précisément par rapport à la préparation de l'option 1 de l'épreuve professionnelle du CAPES d'histoire et de géographie. Au moment où nous rédigeons cet article, les « leçons » de la session inaugurale de cette épreuve n'ont pas encore fait l'objet de commentaires officiels de la part des jurys, mais nous ne pouvons ignorer ni la fréquence des propos sur les difficultés de préparation de cette option dans certains IUFM (comment recruter des conseillers

---

(1) L'article du « Monde » daté des 25/26 nov. 1990 : « Souvenez-vous des professeurs ! » en représente le type idéal : le prestige médiatique des cinq co-signataires, E. BADINTER, R. DEBRAY, A. FINKIELKRAUT, E. de FONTENAY, C. KINTZLER, les dispense évidemment de recourir à la moindre preuve lorsqu'ils affirment que les IUFM « transformeront les professeurs en animateurs socio-culturels ».

pédagogiques en nombre suffisant ?), ni la goguenardise d'experts en contenus peu enclins à préparer et à exploiter des situations de classe observées par des étudiants.

Pour faire pièce à ce qui risque de constituer de bonnes raisons de remettre en cause cette option à plus ou moins long terme, nous présenterons, donc, l'orientation globale qui a été la nôtre, ainsi que les opportunités qui nous ont paru se dégager au cours de cette première année de travail avec les étudiants. Nous sommes tout à fait conscients du caractère illusoire de ces opportunités, si les modalités de formation en 2<sup>e</sup> année d'IUFM s'avèrent incompatibles avec le type de fonctionnement que nous avons introduit et notamment si les « *stagiaires-moyens d'enseignement* » continuent de bénéficier des conditions d'affectation les plus rudement initiatiques : horaires de fin de journée, concentration d'élèves en rupture avec la discipline, totale indifférence des autres enseignants. Conditions dont la combinaison nous paraît rendre parfaitement abusive l'utilisation du terme « *formation* », puisqu'il s'agit exclusivement de recourir aux gestes de survie « *pour sauver sa peau* », ce qui rend alors dérisoire, voire provocateur tout appel à une position réflexive (2).

Il s'agissait, bien au-delà de la simple prise de contact des étudiants du CAPES d'histoire et de géographie avec des classes de lycées et de collèges, de susciter et d'accompagner une observation critique des situations d'enseignement permettant, dans l'esprit des textes (3) définissant cette épreuve :

1. De disposer des éléments et de la pratique d'analyse nécessaires pour l'épreuve professionnelle (option 1) du CAPES d'histoire et de géographie.
2. De préparer à la prise de fonction à la rentrée 92 (stage en responsabilité de six heures), en insistant notamment sur les composantes de l'organisation didactique.

---

(2) Comment à partir de ces situations initiales d'enkystement dans ses propres mécanismes de défense s'étonner que les enseignants échangent finalement si peu sur leurs pratiques de classe, malgré toutes les opérations de rénovation dont ils sont censés, ensuite, bénéficier ?

(3) - Arrêté du 30 avril 1991, BO spécial n° 6 du 11 juillet 1991.

- Note du 18 septembre 1991, BO n° 33 du 26 sept. 1991.

- Note du 16 mars 1992, BO n° 12 du 19 mars 1992.

Cette orientation a pu être exploitée au sein de l'une des structures (4) de l'IUFM des Pays de la Loire : le groupe de référence. Cette structure représente pour des groupes d'étudiants d'une même discipline (12 à 20 en général), tout au long de l'année, et à raison de 3 heures par semaine, un lieu et un temps de réflexion et de régulation de la formation permettant de réaliser les ajustements indispensables entre l'expérience du terrain (observations ou pratiques de classe suivant qu'il s'agisse de la 1ère ou de la 2ème année) et les modules d'enseignement de type universitaire ou interdisciplinaires que sont amenés à suivre les étudiants et les professeurs stagiaires. Lieu et temps où l'on peut donc faire part de ce qui a été observé et donner du sens aux écarts constatés entre les modules théoriques et la réalité observée ou vécue.

Un didacticien assure, en général, la responsabilité de ces groupes pour le second degré (formation des professeurs de lycée – collège et des professeurs de lycée professionnel), il peut faire appel à un collègue psychopédagogue pour un volume horaire de co-animation estimé à 75 heures pour l'année 91/92. Ce qui correspond au cas de figure dans lequel nous nous plaçons (5).

Une telle pratique de la co-animation en groupe de référence disciplinaire nous semble prendre en compte deux des difficultés résultant de la mise en œuvre du rapport Bancel (6) :

---

(4) « Le groupe de référence : lieu central de la formation pour les deux années et pour les différents degrés »... p. 4 du Plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire – juin 1992.

(5) Nous avons en commun d'être des généralistes par rapport aux savoirs universitaires de référence, aussi bien en histoire/géographie qu'en sciences de l'éducation, et d'avoir, d'autre part, une expérience d'enseignement de plusieurs années dans le second degré.

Nous différons, bien sûr, par nos disciplines de référence – ainsi que par la spécificité de nos apports dans l'examen et l'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage : – le versant didactique de ces apports s'attache plutôt à l'explicitation des choix auxquels se trouve confrontée toute organisation didactique et pédagogique : quels savoirs enseigner, comment les enseigner, compte-tenu de l'évolution des savoirs savants, des modalités de validation des acquis et des difficultés les plus fréquemment rencontrées par les élèves ?

– Le versant psychopédagogique s'attache à développer une attitude d'examen des conditions de ces choix par la mise en évidence des différents types de variables sociales et psychologiques intervenant dans cette organisation.

(6) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du Recteur D. Bancel au ministre de l'Éducation nationale du 10 oct. 1989 : « l'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils doivent assumer dans les divers établissements où ils seront affectés ». C'est bien cette liaison qui fait problème.

– une formation mosaïque résultant de la juxtaposition d'expertises universitaires et praticiennes, lorsque la liaison entre ces composantes ne fait pas l'objet d'un véritable travail de confrontation et d'ajustement avec les étudiants et les stagiaires concernés ;

– une polarisation didactique, lorsqu'un formateur-didacticien, dont la compétence n'est pas ici mise en cause, devient l'unique référent possible de la construction de la professionnalité de l'enseignant parce qu'il représente la synthèse déjà réalisée des savoirs et de leur mise en œuvre en situation de classe.

Notre co-présence dans le groupe de référence, avec la spécificité de nos itinéraires et de nos disciplines d'origine, rend possible la mise en acte, avec les étudiants participant au travail de ce groupe, de la tension constitutive de la professionnalisation de l'enseignant, celle dont on veut justement se débarrasser à bon compte en opposant aujourd'hui professeur et pédagogue.

Comment, c'est-à-dire au prix de quelle lucidité de la part de l'enseignant, les exigences vis-à-vis des savoirs peuvent-elles rencontrer la diversité des modes d'appropriation de ces savoirs par les élèves, de telle façon que ceux qui apprennent ne soient pas exclusivement ceux qui l'auraient fait à peu près sans lui ?

Nous pensons que les recherches actuelles dans les domaines des apprentissages et du fonctionnement de l'institution scolaire d'une part, le renouvellement de la didactique de l'histoire et de la géographie d'autre part, contribuent à maintenir cette tension ouverte et féconde, sans que les avancées des unes ne déterminent nécessairement la nature ou le champ d'action des autres. C'est du suivi de leurs confrontations que peut résulter une meilleure intelligence des situations de classe.

Il s'agit bien, dans le groupe de référence, de mettre en regard l'un de l'autre chacun des pôles d'investigation possible (ce qui concrétise la présence et l'intervention de chacun des formateurs), pour montrer que si l'un ne va pas sans l'autre, l'un n'est pas l'autre. Ce qu'oublie un peu vite ceux qui importent hâtivement dans le champ de la didactique de l'histoire et de la géographie certains résultats de la recherche en sciences de l'éducation aussi bien que les psychopédagogues maniant audacieusement le scalpel de l'épistémologie de ces disciplines.

C'est au prix du maintien de cette différence, qui implique pour chacun des formateurs un souci identique du suivi des travaux de recherches relevant de son champ d'investigation, que l'on peut susciter et accompagner la réflexion des étudiants sur la manière dont cette articu-

lation (savoirs, modalités d'appropriation des élèves) a été réglée dans les situations d'enseignement/apprentissage observées. Cet accompagnement paraît d'autant plus efficient (précision des questions, élargissement des préoccupations, recours théoriques pris en compte...) qu'il s'appuie sur les opportunités des comptes-rendus d'observation à partir desquels nous essayons de mettre en valeur la potentialité réflexive de la composition didactique et pédagogique réalisée par le conseiller pédagogique.

D'où l'importance de l'examen en commun des notes prises par les étudiants à l'occasion des observations des situations de classe. À condition que ces observations soient suffisamment nombreuses et diversifiées au cours de l'année pour qu'elles permettent de dépasser l'aimable impressionnisme des séances de sensibilisation.

Dans le groupe de référence que nous avons animé en 1991/1992 la diversité et la durée des observations (30 à 40 heures, auxquelles s'ajoutent un temps d'échange avec les conseillers pédagogiques) nous ont permis de construire progressivement une pratique d'analyse suffisamment souple pour que les cadres théoriques d'interprétation apparaissent dans leur fonctionnalité : en quoi pouvaient-ils contribuer à montrer et à faire comprendre la complexité de situations apparemment banales ?

Dans la mesure où sur un même thème de leçon les étudiants ont été les observateurs, en situations contrastées (collège de centre ville - collège de banlieue), de déroulements pédagogiques différents, on peut revenir sur ce qui a prévalu ici ou là et tenter ensuite de passer de la chronologie des interactions déjà révolue aux modalités de la composition didactique.

Ainsi, nous travaillons aussi bien sur les lectures de situations de classe faites par les observateurs que sur le passage de la solution unique observée dans telles circonstances, à l'examen des conditions, plus générales, d'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage.

Puisque les étudiants sont déjà dotés de cadres d'interprétation de la réalité observée (à partir de leurs propres souvenirs d'élèves, de leurs représentations actuelles du rôle de l'enseignant, de la référence aux modèles universitaires qui ont pu les impressionner presque au sens photographique du terme), il s'agit bien de favoriser l'émergence de ces cadres qui typent ou catégorisent les pratiques observées. Ainsi apparaissent, avec la diversité des systèmes d'interprétation, certaines clés permettant d'introduire et de traduire nos propres cadres de référence comme outils d'investigation des situations de classe.

À partir de quels indicateurs peut-on affirmer que « la classe n'était pas tenue », que « la trace écrite était insuffisante », que « l'enseignant pratiquait une méthode inductive » ?

Avec quels autres indicateurs doivent-ils être mis en rapport pour dépasser l'évidence d'une première impression d'autant plus catégorique qu'elle ne se sait pas catégorisée (7) ?

Progressivement un travail d'objectivation devient possible avec l'élargissement du champ des observateurs et la pratique de la double référenciation des éléments pris en compte :

- par rapport à l'explication des choix didactiques (savoirs savants / savoirs à enseigner / savoirs enseignés) ;
- par rapport aux conditions globales et locales de ces choix.

C'est dans le cadre de ce travail que s'effectue aussi le repérage d'un certain nombre d'activités, constitutives des pratiques d'enseignement de l'histoire et de la géographie : questionnement des élèves, formulation des consignes, exploitation des divers types de documents, gestion de la trace écrite, etc. Ce repérage va dans le sens d'une « déchronologisation » des situations observées, libérant ainsi les observateurs de la prégnance du déroulement des interactions dans la classe, pour reconstituer la vivante actualité de la composition didactique : quels étaient les possibles pendant la phase d'élaboration de ces activités, compte tenu des ressources et des contraintes alors connues ou connaissables par le conseiller pédagogique ?

En nous situant par rapport à la genèse de ces activités, nous les replaçons sur un registre autre que celui de leur rassurante ou impressionnante maîtrise par les conseillers pédagogiques comme pratiques coutumières orientant en permanence le flux des interactions de classe ; comme si pour nous, « sous le familier il s'agissait de découvrir l'insolite » pour reprendre le mot de Brecht.

Ainsi de la trace écrite en histoire-géographie, pratique apparemment banale mais grosse d'interrogations lorsque les étudiants en ont observé et discuté la diversité avec les conseillers pédagogiques en collège ou en

---

(7) « Ces catégories, comme principes des jugements existent sous la forme d'habitudes directrices de la conscience, elles-mêmes inconscientes » - M. MAUSS. *Introduction à l'analyse de quelques phénomènes religieux* - 1906 ; cité par P. BOURDIEU, *La noblesse d'État*, Ed. de minuit, 1989, p. 17.

lycée : ici, elle est considérée comme indigente : « quelques lignes en 2 heures » ; là, elle est sous étroite surveillance : « on n'écrit que sur ordre » ; ailleurs encore c'est l'abondance : « ça gratte tout le temps »... Les justifications apportées par les conseillers pédagogiques relèvent de préoccupations largement hétérogènes ; il s'agit : « de tenir la classe à certains moments », ... « d'avoir des cahiers propres »..., de « préparer à l'épreuve du Baccalauréat » ou encore « de faire de l'écriture un temps des apprentissages sous forme de synthèse élaborée par les élèves »...

L'écriture passe ainsi de son statut de pratique sédimentée au cours des mois et des années de classe, au statut d'objet de réflexion : quelles charges pèsent sur cette pratique dans la tradition scolaire française, ne serait-ce que par référence à l'emblématique trilogie : « lire, écrire, compter » ? Qu'en est-il de cette trilogie à l'ère du « tout écran » ? Quelle est, dans cette pratique, la part du travail réel des élèves au-delà des garanties apparentes qu'elle fournit sur le bon fonctionnement de l'école : silence du temps d'écriture, rassurante mise en ordre des savoirs, irréfutabilité de leur profération par inscription sur les cahiers d'élève ? ... Dans quelle mesure et au prix de quelles différenciations, sans doute, les pratiques d'écriture peuvent-elles favoriser la mémorisation et la compréhension en histoire et en géographie ?

Ainsi, également, de la pratique de la frise chronologique qui depuis quelques années représente dans l'enseignement de l'histoire l'antidote tant attendu, au-delà même des frontières de la discipline (8), aux pernicieuses « activités d'éveil ».

À partir du constat tout aussi banal de la généralisation des frises en classe de collège « nous aussi on a eu droit à une frise ! », il faut bien s'interroger sur le sens de l'officialisation (9) d'une telle pratique, aussi bien que sur les effets qu'elle engendre chez les élèves.

---

(8) « On a mis l'éveil à la place de l'apprentissage... En faisant disparaître complètement des éléments essentiels comme la chronologie, on a supprimé presque toutes les formes d'exercice de mémoire » L. SCHWARTZ : « L'enseignement malade de l'égalitarisme » - *Esprit*. Fév. 1991.

(9) « Afin de prendre en compte la difficulté qu'éprouvent nombre d'élèves de sixième à maîtriser la notion du temps, le professeur leur fera construire une ligne du temps, démarche déjà ébauchée à l'école élémentaire et sur laquelle ils porteront les repères essentiels », compléments au programme de 6<sup>me</sup>, 1988.

Poser ces deux questions revient à entrer avec les étudiants dans un substantiel débat sur l'apprentissage du temps historique, débat idéologiquement saturé et épistémologiquement ouvert. Les exigences civiques et patrimoniales : « *construire un ensemble de repères, de connaissances, d'images, de valeurs, pour permettre à l'élève d'élaborer des représentations communes aux hommes et aux femmes vivant dans notre société* », ne coïncident pas forcément avec les exigences épistémologiques « *de l'initiation aux conditions de construction et de validité des discours sur l'histoire* » (10).

Ainsi la réalisation des frises peut bien donner satisfaction aux contrôleurs des inscriptions identitaires : 1515... 1789... 1914... 1958..., en même temps qu'aux élèves apportant un soin si évident à cette activité, sans qu'elle nous dispense, pour autant, de faire état d'une double préoccupation :

– quant à son statut épistémologique et plus précisément par rapport aux durées enchevêtrées de l'histoire et aux périodisations : « *quand finit la révolution française ?* » (11), qui sont au cœur de l'immense débat sur le temps historique (12) ;

– quant à sa pertinence vis-à-vis des modalités de construction du temps historique chez l'adolescent : à travers quelles expériences, au prix de quels ajustements, celui-ci finit-il par donner du sens au temps de l'histoire ? Comment s'effectue notamment, le passage du temps pour soi aux temps des autres et du monde, lorsque l'on sait « *que l'enfant et l'adolescent construisent leurs perspectives temporelles par extension à partir du présent* » ? (13).

---

(10) Fr. AUDIGIER : « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductif ». *Revue française de pédagogie*, oct.-nov.-déc. 1988, n° 85.

(11) Autre exemple de remise en cause, pour le monde soviétique, de la périodisation l'article de M. FERRO in *Périodes – La construction du temps historique* – actes du V<sup>e</sup> colloque d'histoire au présent, 1991, p. 99.

(12) Préoccupation qui pose à nouveau la question des finalités de l'enseignement de l'histoire. Comment intégrer l'approche braudélienne du temps historique à une histoire scolaire dont la fonction sociale vise à l'intégration par la découverte d'un patrimoine commun ? Question qui interroge aussi sur la transposition ou la recomposition didactique : les concepts de la durée sont-ils transférables à l'école ? Sont-ils concepts clés du terrain historique ?

(13) « Il y a tout un champ offert à la recherche aujourd'hui : sur les capacités de compréhension du temps historique, les processus cognitifs sous-jacents aux changements observés, l'influence des contenus donnés dans l'ouverture des perspectives... avec d'évidentes implications pédagogiques » – H.R. TOMÉ. F. BARIAUD : *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, PUF, 1987.

Nous avons bien conscience de nous livrer à un décortiquage de pratiques qui semblaient pourtant aller de soi : écrire, faire faire des frises... et de rendre ainsi plus vives et plus présentes les questions qui devraient désormais accompagner leur genèse : que faire faire ? Comment ? Pour quoi ? Questions qui nous paraissent inductrices d'un salutaire soupçon vis-à-vis de toutes formes d'héritages pratiques ou théoriques auxquels sont, la plupart du temps, contraints les débutants sommés un jour de « monter au feu » ou de « se jeter à l'eau ».

Il nous semble que, pour inconfortable et difficile que soit cette remontée vers les constituants entrant dans la composition didactique et pédagogique, elle participe pourtant d'un enjeu essentiel en formation d'enseignant : susciter et accroître, dès le début de cette formation, la lucidité des choix pédagogiques en développant, en situation de confrontation entre pairs et formateurs, l'exercice de cette lucidité. Il s'agit bien, contre cette étonnante et persistante doctrine de la prédestination professorale, instituant à vie chaque novice comme « *bon ou mauvais professeur* » lors de son premier contact avec la classe, d'accréditer d'emblée une conception ouverte de la construction des compétences de l'enseignant en cherchant à suivre et à comprendre avec les intéressés la genèse d'une situation d'enseignement.

Ce qui revient à donner à la pratique de l'analyse si instamment évoquée dans les textes fondateurs de l'épreuve professionnelle des CAPES et des CAPET et CA PL P2, son double sens de mise en évidence des constituants de cette situation et d'émergence du caché.

Nous ne saurions terminer la présentation de l'orientation qui a été la nôtre au cours de l'année 91/92 sans évoquer les difficultés et les incertitudes auxquelles elle s'expose.

En revendiquant dès la première année de formation en IUFM l'extension des exigences habituellement associées aux contenus d'enseignement, à l'examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage de ces contenus selon les modalités que nous avons développées, nous nous heurtons, d'abord, aux représentations dominantes de « *l'ethos professoral* » en France.

Sous prétexte d'exercer une responsabilité personnelle totalement coupée de l'examen de son contexte de référence, chaque débutant devrait se débrouiller seul pour réaliser la recomposition des savoirs en objets d'enseignement, conformément à une pratique d'autodidaxie naturalisant l'acte d'enseigner. Comme s'il était inconvenant (mais pour

qui ?) de s'interroger et de réfléchir avec d'autres sur les modalités de transformation des formes et des exigences des savoirs universitaires en savoirs scolaires ainsi que sur la signification que chacun leur donne.

Certes, quelquefois des miracles ont lieu (14) ; ils signent l'élection de l'impétrant mais n'avancent guère dans la compréhension des choses entre savoirs et élèves.

Nous pensons qu'en 1992, la professionnalisation de la formation des enseignants reste encore une question largement ouverte tant elle suscite de réactions nostalgiques à l'égard de ces figures mythiques de « *l'École de la République* » servant solitairement l'esprit et les valeurs en dehors du temps et du monde. Comme si l'exercice d'une lucidité critique vis-à-vis des conditions et des objets d'une pratique d'enseignement ne pouvait qu'en rompre le charme (15).

Cette persistance d'un « *âge d'or* » de l'école apparaît dans les représentations des étudiants de leur futur métier. Ces historiens semblent parfois refuser, pour ce qui les concerne, de prendre en compte l'évolution des conditions sociales et culturelles de l'enseignement ; « *Pourtant depuis un quart de siècle nous sommes entrés dans une époque différente où l'école n'a plus les mêmes structures ni les mêmes fonctions, hormis celle, inchangée, d'instruire, mais plus exactement les mêmes savoirs* » (16).

Le deuxième ordre de difficultés concerne l'articulation de l'analyse et de la pratique d'enseignement en formation professionnelle. La prégnance des aspects institutionnels : place des concours de recrutement en fin de 1<sup>re</sup> année, difficiles négociations pour faire admettre une épreuve professionnelle ne portant pas sur les contenus d'enseignement, a reporté en deuxième année d'IUFM toute expérience des situations d'interaction en classe.

---

(14) « Un jour, j'ai vu l'esprit dans la nuée ! » c'est la rencontre d'ALAIN et de Jules LAGNEAU évoquées par G. Guadorf - *Pourquoi des professeurs ?* Payot. 1963.

(15) Comme exemple d'hagiographie particulièrement représentative on pourra se reporter au florilège de M. LÉNA : *Honneur aux maîtres* (critérian, sept. 1991), ouvrage de commémoration de « ce bon vieux temps dans lequel textes et auteurs nous étaients offerts dans leur intacte ingénuité sans avoir été abîmés par les soupçons réducteurs des méthodes modernes : psychanalyse ou analyse structurale ». Contribution d'É. BORNE, Inspecteur général honoraire de philosophie.

(16) L'historien A. PROST in *L'Histoire*, sept. 1992, p. 81.

Nous formulerons à l'égard de cette solution deux interrogations :

– Ne serait-il pas urgent, au-delà des arrangements institutionnels, de revenir sur les conditions d'une alternance optimale en formation d'enseignant entre analyse et pratique ? À quel moment, et dans quel cadre, organiser le passage de l'une à l'autre, de telle sorte qu'il y ait renforcement réciproque, contrairement aux situations de rupture actuellement constatées ?

– Dans quelle mesure, même dans le cadre institutionnel actuel, pourra-t-il y avoir cohérence, pour les étudiants ayant préparé l'option 1 de l'épreuve professionnelle, entre les activités menées au cours de cette première année, le passage de l'épreuve professionnelle et le stage en responsabilité de 2<sup>e</sup> année ?

Enfin, la pratique d'analyse à laquelle nous nous sommes référés pré-suppose une certaine durée de vie apportant consistance à l'option 1 de l'épreuve professionnelle. C'est loin d'être une certitude au plan national. Au plan local elle implique une affectation de moyens qui peuvent apparaître singulièrement dispendieux par rapport aux conférences que pouvaient offrir les ex-CPR sur des thèmes didactiques ou pédagogiques.

Cette pratique implique, en effet :

– une co-animation des groupes de référence avec un nombre restreint d'étudiants sur l'ensemble de l'année ;

– le recrutement et la formation de conseillers pédagogiques devenant partie prenante du dispositif de formation alors qu'ils sont le plus souvent cantonnés dans un rôle (plus économique) de prestataires de service ;

– la tenue de séminaires de perfectionnement destinés aux équipes de coanimation qui doivent, aussi, sortir de leurs groupes de référence et s'interroger sur leurs modes de fonctionnement.

Il n'est pas sûr que l'estimation à court terme des investissements à consentir par l'IUFM ne l'emporte pas sur une option s'attachant à développer, mais sur le long terme, des compétences ouvertes chez les enseignants (17). Et puis viendront, de toute façon, les inévitables rénovations, ces oiseaux de Minerve de notre système d'enseignement (18)

---

(17) D'autant que l'urgence de la demande : « entre 25 000 et 30 000 enseignants par an » ! conforte comme dans les années « 60 » l'option courte d'une stabilisation rapide des compétences.

(18) En 1984 J.-J. SALOMON avait déjà comptabilisé 44 projets de réforme, « sans que jamais aucune discontinuité ne soit apparue. *Perspectives 2005, Exploration de l'avenir* », CNRS, 1984.

périodiquement de retour pour compenser les carences de la formation initiale.

Mais, au-delà de ces difficultés et de ces incertitudes qui pourraient donner à notre propos une tonalité quelque peu testamentaire, nous voudrions insister sur un dernier point qui touche au type de co-animation que nous entendons développer si on lui prête vie.

Nous ne pourrions accrédi-ter auprès des étudiants la nécessité d'assumer, dans leur futur métier, la tension essentielle entre les exigences des savoirs et celles de l'examen des conditions de leur appropriation par les élèves que si nous réussissons à la concrétiser nous-mêmes en situation, c'est-à-dire à partir de leurs questions et de leurs objections. Cela n'est possible que par la reconnaissance par chacun de nous, didacticien ou psychopédagogue, de la valeur de l'autre comme étant cet « intrus qui m'oblige momentanément à me placer hors de moi (hors de mes référents habituels) alors que je croyais avoir bouclé la question, mais qui est également celui dont les exigences, dans la prise en compte des réalités observées par les étudiants, provoque aussi les miennes ». C'est autant par la radicalité et l'estime de nos différences que par la confiance en des moments de focalisation commune, que l'intelligence des situations d'enseignement et d'apprentissage pourra avancer. Il suffit, si l'on peut dire, de garder tendu ce fil qui ne nous relie que parce qu'il nous éloigne aussi l'un de l'autre.

On peut penser que le maintien d'une telle sympathie cognitive ne saurait relever ni des seules affinités électives ni d'un simple bicéphalisme organisationnel.