

REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER CHEZ DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES

Gérard LAPIERRE*

Sommaire. La continuité qui se manifeste entre le statut d'élève et celui d'enseignant parcourt l'ensemble de la réalité professionnelle des enseignants de mathématiques. Ce travail va s'attacher à montrer comment, à travers les discours des enseignants parlant des nombreuses facettes de leur métier, l'analyse peut mettre en évidence des couples d'oppositions qui les organisent et les structurent. Leur analyse permet de surmonter ces stéréotypes, véritables formes closes qui masquent la complexité de la réalité. Les grands thèmes qu'ils traversent sont ceux de la représentation du métier, des changements qu'il subit, des difficultés qu'il rencontre (échec scolaire), des réponses qu'on lui propose, de la question de la formation.

Summary. The existing continuity between the pupil and teacher status concerns the whole of the professional reality of math teachers. This study will aim at showing how an analysis of the way teachers talk about the different aspects of their work can bring to light couples of oppositions which organize and structure them. Their analysis makes it possible to overcome these stereotypes as truly closed forms which hide the complexity of reality. The main subjects they deal with are the conception of the job, the changes it is undergoing, the difficulties it is faced with (pupils' failure), the solutions offered, and eventually the problem of teacher training.

* Gérard Lapierre est chargé de mission pour la formation des maîtres à l'Université de Grenoble 2.

« Les systèmes éducatifs sont les plus difficiles à réformer. Avec ce paradoxe qu'un système éducatif devrait être le plus prospectif, puisque, par définition on a affaire à des gens qui seront opératoires dix ou vingt ans plus tard. Or nous avons tendance à enseigner comme nous avons été enseignés ; il y a quelque chose de très régressif dans la position d'enseignant ».

(Ricœur, 1988)

L'Institut de Formation des Maîtres de l'Université Joseph Fourier poursuit depuis de nombreuses années un travail de développement des préprofessionnalisations conjointement à celui de la formation des enseignants. Dans ce cadre, l'interrogation sur les paramètres du choix du métier d'enseignant passe par une réflexion sur les représentations (Abric, 1987, Denis, 1989) du métier (Beslisle, Schiele, 1984), de la discipline et de ses partenaires (Gilly, 1980). Ce sont autant d'approches possibles à faire reconnaître par les étudiants qui s'orientent vers ce métier en tant que dimensions de l'expérience professionnelle des professeurs en poste.

Les éléments ci-dessous ont été obtenus dans une « Recherche sur les représentations des mathématiques » (IMAT) en cours (Comiti, Grenier, Bonneville, Lapierre, 1989) soit par le biais d'interviews d'enseignants de classe de troisième et de seconde, soit lors d'une table ronde centrée sur les questions du choix et de la formation professionnels où ces mêmes enseignants ont été réunis postérieurement.

Ce travail va s'attacher à montrer comment l'analyse peut mettre en évidence des couples d'oppositions qui organisent et structurent les discours des enseignants parlant des nombreuses facettes de leur métier, et notamment :

- le Même et l'Autre, qui sous-tendent toutes les dynamiques du changement – identification et devenir professionnel notamment – ;
- Avant et Maintenant – à propos des modes en matière d'éducation – ;
- Soi et Autrui dans le rapport aux collègues ou aux élèves – à travers les difficultés éducatives –.

Les grands thèmes qu'ils traversent sont ceux de la représentation du métier, des changements qu'il subit, des difficultés qu'il rencontre, de la question de la formation. Ces couples procèdent ici comme des organisateurs du discours et leur analyse trouve son intérêt dans la mesure où elle permet de surmonter les stéréotypes, discours de l'impossibilité du métier, véritables formes closes qui masquent la complexité de la réalité.

C'est dans ce sens que nous précisons pour finir la place que peut trouver notre recherche sur les représentations dans la formation des enseignants.

Précaution de méthode : une recherche menée à l'Université sur des enseignants du secondaire

Les contenus recueillis en situation d'entretien n'ont évidemment rien de la neutralité que l'on pourrait naïvement souhaiter à la recherche. Ils sont marqués par la qualité supposée des interviewers travaillant dans un cadre universitaire. Il est indispensable de faire la part de l'image ambiguë de cette origine prise dans un double mouvement de supposition, celui d'une supériorité théorique reconnue et d'une méconnaissance de la réalité professionnelle des enseignants du secondaire.

Nous avons rencontré souvent ce souci d'apparaître au plus près de l'*Alma Mater* (1) comme une excuse pour montrer que l'on est pas dupe de la routine extérieure qui semble triompher dans le quotidien de la profession. L'Université est perçue comme l'appel à la mise en place de pratiques autres, intéressantes et plus satisfaisantes pour l'esprit, mais inapplicables dans les conditions concrètes, quotidiennes, de l'enseignement que les universitaires ne connaissent pas ou trop mal. On retrouve ici l'opposition traditionnelle entre théoriciens et praticiens, les seconds ne supportant leur place inférieure dans l'ordre des savoirs qu'en installant une disqualification des premiers par leur méconnaissance des conditions réelles d'exercice de la profession.

(1) « (...) si je me plais en tant qu'enseignant ? (...) j'accepte d'être enseignant, mais j'ai eu du mal à pouvoir continuer à enseigner pendant d'aussi longues années dans le même cycle. J'ai eu besoin de faire un retour sur cet enseignement et c'est peut-être pour ça que je ne suis pas trop loin de l'IREM et puis d'une équipe en didactique. Je n'avais pas les moyens seul, je pense, de faire cette réflexion sur mon enseignement. (...) pour moi il y a effectivement des moments qui sont assez forts, hein. Mais il y a une routine qui s'installe, qui est dure. »

I. UN MÉTIER ENTRE LE MÊME ET L'AUTRE

Les déterminations du choix professionnel

Notre intention était de repérer ce qui restait de l'expérience des anciens élèves persistant chez ces enseignants. Comme l'on pouvait s'y attendre, la question : « *Quelles représentations aviez-vous du métier d'enseignant de mathématiques lorsque vous étiez élève ?* » amène des réponses qui tiennent à la fois des représentations du métier et de ceux qui l'incarnerent. Le questionnement se ramifie et peut se retrouver dans des interrogations sous-jacentes : qu'est-ce qui fait qu'on a choisi d'être prof de maths ? Quelles sont les déterminations personnelles qui ont joué ? Quels ont été les éléments qui ont permis l'identification ?

Ce qui généralement est déterminant dans les réponses, à deux exceptions près, ce n'est pas une image forte particulière, ce n'est pas un individu précis qui aurait focalisé des intérêts, fait naître des motivations allant jusqu'au projet professionnel (2). C'est exactement l'inverse, comme si être professeur de mathématiques, c'était vouloir tout simplement coller d'une manière anonyme à un rôle particulier qui aurait plus d'importance que la personne qui le joue (3).

Avoir choisi d'enseigner c'est, dans ce cas, rencontrer une discipline où la personnalité de l'enseignant n'est pas en cause (4). Il y a même un effacement du maître comme sujet, la discipline le déroband de la scène éducative puisque c'est la vérité des énoncés qui s'impose dans la classe (5).

(2) « Je n'ai jamais vu dans mes enseignants plus que des individus et je n'ai aucun souvenir d'avoir cherché à me représenter ce qui pourrait être leur métier. »

(3) « À cette époque, (...), les professeurs étaient des notables, mais les plus côtés étaient les professeurs de lettres classiques. Les élèves des sections M étaient moins considérés que ceux des sections classiques (...). Je crois avoir choisi d'être professeur, avant d'être professeur de mathématiques. »

(4) « Je suis convaincue que les maths, ça peut être un moyen de ne pas exposer sa personnalité. Quand j'étais gamine j'étais extrêmement complexée et je cherchais par tous les moyens à ce que personne ne devine comment j'étais, alors les maths j'étais vraiment planquée derrière, (...), c'est une matière au travers de laquelle le professeur peut moins extérioriser sa personnalité (...) »

(5) « Un métier où l'on ne s'implique pas personnellement puisque l'on énonce des théories trouvées par d'autres. »

« Une matière » limpide » à enseigner : la véracité des axiomes, des théorèmes énoncés ne pouvait être remise en question (et) l'évaluation du niveau d'un élève me semblait simple puisqu'il suffisait de « plaquer » un barème sur chaque problème posé. »

On met aussi en avant le monologue : l'enseignant seul dans sa classe, parole qui est, de toute façon, parole solitaire de vérité. Le professeur est dit à un certain moment comme intouchable, comme précis, juste, rigoureux ; c'est, au terme, une figure très isolée, abstraite et idéale (6).

On peut aussi admettre qu'il n'y a jamais eu de vocation particulière pour ce métier : dans ce cas, ce n'est pas par une détermination personnelle, par identification ou reconnaissance d'une individualité exemplaire que le projet professionnel a pu être mis en place (7).

Le choix s'est fait pour la discipline qui a été déterminante sans l'imprégnation du modèle d'un enseignant en particulier. Sur ce point, nous rencontrons une signification du choix disciplinaire déjà dégagée par J. Nimier, celle d'une possibilité d'isolement, d'un retrait de l'individu dû à l'extériorité de la vérité abstraite de son enseignement (Nimier, 1983, 1987).

Les conditions de cette détermination pour l'enseignement des mathématiques sont évidemment encore présentes dans la pratique professionnelle (Ziller, 1973) et, une fois dégagée, cette représentation initiale n'est pas refusée par ceux qui l'ont exprimée (8).

On affirme alors que c'est dans l'activité extra-scolaire que l'on parvient à contrebalancer cette abstraction (9), abstraction que cette discipline maintient plus qu'une autre (10).

(6) « Il avait le pouvoir de la connaissance : il était "intouchable", nous étions dans des univers disjoints, il était précis, juste, rigoureux, il enseignait une discipline "noble" ».

(7) « J'ai fait mes études (...) à une époque où (...) les professeurs de mathématiques ou toute autre matière faisaient leur cours : nous copions et écoutions (...). N'ayant jamais eu de vocation particulière pour ce métier, ce n'est certes pas ce genre d'exemple qui aurait pu la susciter. Je n'ai jamais ressenti (...), un intérêt quelconque chez eux à leur métier. »

(8) « Pas un être abstrait (pour mes élèves), mais un être distant. Oui, parce que abstrait, moi, ça ne me dérange pas. L'essentiel c'est qu'il soit à l'aise, qu'il n'hésite pas à poser des questions ou à dire qu'il s'ennuie. »

(9) « Moi, la notion de distance, je la sens très forte lorsque je suis dans mon cours et lorsque je suis dans des activités extra-scolaires ; là j'ai une différence de distance énorme entre les enfants et moi. Il me semble que les apports de connaissances dans ma classe sont très abstraits, j'ai l'impression que les élèves ont tendance à mettre ensemble le prof et les connaissances qu'il apporte et l'abstraction des connaissances fait que je suis abstrait pour les élèves. Alors que dans les activités extra-scolaires où je me retrouve aussi avec les élèves, c'est complètement, autre chose que ce soit dans les jeux, dans les voyages etc. Les rapports sont complètement différents. »

(10) « (les autres enseignants) ils ont plus de facilité de se faire connaître qu'un prof de maths. »

« C'est pas le prof de français qui se fait connaître, c'est l'enfant qui exprime sa personnalité, alors qu'en mathématiques l'enfant n'exprime pas sa personnalité. »

S'appropriier le temps, repenser le métier

Le métier, dans ses formes les plus traditionnelles, est remis en question et les enseignants reprennent à leur compte des critiques en leur donnant des formes particulières. Alors que, depuis plusieurs années, les chercheurs remettent en cause le cadre horaire de l'enseignement (Husti, 1985, Demailly, 1989), on trouve aujourd'hui des marques de cette volonté de changement (11), sans que pour autant cela dépasse le constat d'une situation négativement vécue. Le cours est perçu comme un moment de communication insuffisante, établissant une relation incomplète, marquée par l'artificialité de ses formes imposées (12). L'authenticité est ailleurs, dans une dimension idéale toujours tentée, jamais pleinement réalisée.

S'approprier le temps de l'apprentissage est certainement un des moyens de « casser la pyramide » (Raillon, 1989) mais la ritualisation du temps social n'est-elle pas une des raisons essentielles du choix professionnel du futur enseignant ? Elle s'exprime par la volonté d'avoir des vacances, peu d'heures de cours, la possibilité d'avoir une vie de famille, d'exercer des activités extra-professionnelles (Rapport SECED, 1987) : autant de caractéristiques rendues possible par cette organisation rare d'un temps de travail qui semble ponctuel, intangible, générateur de liberté.

Et c'est entre ce désir du retour de ce qu'on a connu, du Même, inavouable aujourd'hui, et les réticences à penser ou à accepter des changements, nécessité de l'Autre, que se place le discours de l'enseignant à propos de ses pratiques. En se mettant à l'écoute des propos qui sont tenus sur la réalité professionnelle, on peut retrouver cela dans le souhait de la fusion entre le Maître et les élèves. En effet, la toute-puissance professorale reste un des grands classiques des lieux communs de la relation enseignant-enseigné : on en déplore tellement l'impossibilité qu'on est bien obligé de reconnaître qu'on la souhaite (13). Reste

(11) « Des programmes moins chargés, et puis, ce que j'aimerais, c'est qu'il y ait un programme 4°-3° en fait (...) sur deux ans. Moi (...), avec un consensus avec les profs d'un même collège, mais qu'on ait un programme sur deux ans, je trouve que ça serait mieux. »

(12) « J'ai juste le temps de dire bonjour et puis j'ai en tête qu'il faut corriger les exercices, il y a le cours à faire, j'ai prévu de tenter ça à la fin de l'heure, etc. J'ai 55 mn, j'ai 50 mn et c'est ce côté (...) c'est vraiment le côté négatif qui est là, qui est à part, qui est fort pour moi. »

(13) « Mais je crois surtout que ça présente un problème de temps pour les élèves qui ne savent pas s'organiser. C'est un problème important dans la mesure où avec le reste du travail du professeur dans les autres classes, il est difficile de tout contrôler, à moins d'y passer ses jours et ses nuits. »

d'un rapport infantile à la voix ou à l'œil du maître, rêve de la présence mentale comme vérification dernière de l'accomplissement de l'exercice ? Quoi qu'il en soit, emprise regrettée, maîtrise qui fait rêver et qui se retrouve sous d'autres formes.

C'est elle que l'on distingue dans les propos de cette enseignante, notamment, dont la classe ne connaît, comme seule parole autorisée, que celle du maître ou celle qui s'adresse à lui : le reste est bruit (14). Le corps est très présent dans cette typologie du volume sonore de la classe : on saisit la contrainte que fait peser physiquement le maître autoritaire, le poids que le dialogue devenu gêne représente pour l'enseignant qui avance en âge, la détente du cours « magistral », plage d'écoute où la parole est centrée sur le professeur, et l'épuisement qui peut naître de l'exercice collectif qu'on ne supporte plus.

L'expérience professionnelle introduit à des savoirs que seule peut donner une relation forte et maîtrisée. La compréhension échappe à une forme objective de contrôle ; c'est une connaissance empirique de la qualité relationnelle qui la signale à l'enseignant (15). Signes non verbaux de l'ennui et indices de l'attention soutenue sont les preuves matérielles de processus mentaux dont rien n'échappe ; en eux-mêmes, ils sont la marque d'une communication fructueuse, motivante pour le professeur qui trouve, dans ce succès, la bonne image de sa pratique professionnelle. Idéal entrevu d'une relation fusionnelle où la compréhension

(14) « (...) le bruit. Alors là c'est aussi le gros problème (...), je n'aime pas être dans une classe où vraiment il y a le silence d'un côté, silence de l'autre, c'est à dire quand il y a une barrière. (...) j'essaie de ne pas être trop distante avec les élèves, c'est vrai j'aime bien être dans une classe où finalement il y a beaucoup de dialogues (...) il y a des classes où on a vraiment du mal à limiter. C'est vrai que quelquefois on a du mal à éviter le bruit... Alors c'est le principe des exercices en commun comme ça où vous donnez un exercice. (...) quand on fait un cours au tableau, qu'on explique un exercice ça va, pas de problème on écoute, les élèves participent. Alors quand ils font un exercice au bout d'un moment... Moi je ne supporte pas.... Et je crois qu'avec l'âge je supporte de moins en moins. Et avec l'avancement dans l'année, en ce moment c'est fini, je ne peux plus, je n'en peux plus. C'est vrai qu'eux à la fin de l'année, ils en ont assez aussi, donc ils sont moins attentifs et je trouve que c'est un cercle vicieux, parce qu'ils ne sont plus attentifs et je supporte moins qu'ils n'écoutent pas.... »

(15) « si les contenus en jeu sont compris ? (...) S'ils ont un regard éveillé déjà. S'ils posent des questions pertinentes, sur le cours, dans les réactions des élèves. Ça se sent très rapidement, quand on a des regards complètement vides, ou qui partent par la fenêtre, ou des chaises qui bougent, on voit que le courant passe plus du tout. (...) Une espèce de fluide qui passe ou qui passe pas. Il y a une attraction qui se crée entre l'enseignant et les élèves. Si les élèves donnent plus, l'enseignant donne beaucoup plus (...). »

des uns serait l'énergie qui alimenterait le dynamisme heureux du travail professoral, mouvement perpétuel d'un cycle enseignement, compréhension, gratification, enseignement, etc.

Les autres enseignants ou la relation difficile

Mais l'Autre, ce sont aussi les collègues, ceux qui ont déjà eu la charge de cette classe ; là, il y a toutes les raisons d'être inquiet ou circonspect. Ne prenons pas la difficulté banale qu'il y a d'avoir pour élève le fils ou la fille d'un collègue, ou tout simplement de donner son avis sur le professeur de ses propres enfants quand on est enseignant. Plus généralement, et hors de l'anecdote, on peut noter que *l'autre enseignant inquiète* (16).

L'autre prof, c'est celui qui a marqué les élèves de ses méthodes ; une histoire ancienne qui peut être préjudiciable à l'avenir de l'élève dans la discipline, mauvaises habitudes ou apprentissages ratés. Un rival qu'il faudrait faire oublier, une relation qui exclut l'enseignant actuel, parfois un double imparfait, image négative contre laquelle il faut rétablir la méthode orthodoxe (17).

Travail de Sisyphe, reprendre pour repousser l'altérité ; la difficulté est ici évidente : chaque enseignant a une (seule ?) méthode, véritable marque personnelle qui devrait dans le meilleur des cas laisser son empreinte efficace sur l'esprit de l'élève. On comprend que tout autre méthode est inquiétante par ce qu'elle révèle d'altérité dans un processus d'apprentissage où le désir inavouable serait que règne le semblable, le même que l'enseignant en titre de l'année. Les enseignants précédents sont responsables de l'état des esprits dont on a la charge ; la vérité connaît des hérétiques qu'on ne peut dénoncer, corporatisme oblige (18),

(16) « (...) j'en ai récupéré une dizaine seulement, les autres n'étaient pas avec moi. Mais enfin bon ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas travaillé sur les raisonnements hein, mais bon moi (...), chaque prof a ses méthodes, donc quand ils sont habitués à d'autres méthodes, ça se sent d'une année sur l'autre. »

(17) « Changer de méthode, c'est une accumulation de difficultés ; il me semble, en même temps que la méthode peut mieux leur convenir, la méthode de quelqu'un d'autre. C'est quand même à double tranchant. (...) Mais pour le prof c'est pratique, on repart sur les mêmes bases et on repart plus vite, donc ça permet d'aller plus loin en somme. »

(18) « On est obligé de s'attacher au formalisme, à la formalisation. Il y a une chose qu'il faut aussi poursuivre chez les élèves, c'est les notations. (...) oui, parce qu'ils ont leur notation à eux, ils ont eu des professeurs qui utilisaient des notations qui étaient assez bizarres.... Pas toujours très standard. Alors la notation standard c'est quelque chose qui est très, très difficile à obtenir chez les élèves. Parce qu'ils vous disent : mais mon prof il ne

peut-être aussi parce qu'on risque toujours d'être l'hérétique d'un plus orthodoxe que soi. Le premier mouvement aurait pu être de penser qu'il est trop facile d'opposer un maître absent au maître présent, ne serait-ce que pour laisser une marge de liberté et peut-être de choix à l'esprit de l'élève. Stratégie de disciple plus que combat des maîtres. À moins que l'on ne lise l'inquiétude d'une maîtrise incertaine d'elle-même dans cette idée que l'enseignant doit redresser le travail de certains de ses prédécesseurs.

Mais, si l'on ne dit pas ce désir du Même, on se doit d'affirmer que ce métier est tout sauf routine, dans une dénégation de la dimension conservatrice du choix professionnel. On ne répète pas, on ne reproduit pas ; l'identique est refusé alors qu'on peut partout le soupçonner. L'exercice peut être décrit sur le mode de la répétition seulement dans la mesure où il introduit au déclic introducteur de la compréhension (19). Répéter mais comprendre, répéter jusqu'à ce que l'esprit de l'apprenant s'éveille (20). Magie de la répétition, boîte noire de la compréhension. Le refus d'avouer la répétition dans la pratique professionnelle peut aller jusqu'à l'illusion d'une création sur des contenus identiques (21).

Le terme d'improvisation donne ici l'apparence salvatrice d'un renouvellement créateur. On tient là une forme de résistance dans un métier fortement ritualisé, où le retour de l'identique pourrait s'installer. Bien faire, c'est faire autrement.

disait pas comme ça l'an dernier. Alors, est-ce qu'on leur dit : ton prof il faisait une bêtise ? Non on ne peut pas faire ça. Alors on dit : oui mais, ce n'est pas toujours pareil. Alors ils disent : pourquoi alors à ce moment-là ma notation est aussi bonne que la vôtre ? C'est très difficile ça. »

(19) « (...) moi je pense que la répétition, ça peut être une très bonne chose, mais il faut d'abord que quand même il y ait eu une compréhension (...), sinon on peut répéter éternellement le même exercice s'ils n'ont pas compris la notion qui est derrière, je ne pense pas que ça serve beaucoup. Il est souvent difficile de faire un apprentissage sur des notions abstraites, mais que de nombreux exemples traités (...) par le professeur ou éventuellement ensemble, on peut éveiller des idées sur ces notions abstraites. »

(20) « Ils confondent un peu tout, (...) il y a des élèves qui jamais ne font la faute, ou n'en n'ont jamais fait depuis le début, puis d'autres ils la feront 50 fois. (...) maintenant ils commencent à savoir hein, mais il faut rabâcher, je crois qu'il faut toujours revenir en arrière, je crois que c'est ça. Alors moi, finalement, je regrette un petit peu, je leur donne des devoirs à la maison, c'est du rabâcher que je fais, c'est à dire qu'ils font un devoir, puis on en refait un autre et puis c'est toujours un petit peu des devoirs qui se ressemblent, pas qui se ressemblent, mais je reviens constamment en arrière, alors, à la longue ça fini par rentrer, ça rentre par force. »

(21) « (...) on se sclérose très vite (...) moi je ne prépare jamais à l'avance un cours ni rien, enfin jamais d'une année sur l'autre, je n'écris rien, enfin j'écris au jour le jour etc. , parce que je veux pouvoir improviser, je n'ai pas un papier parce que je m'ennuierai mortellement, puis eux aussi. »

II. LE CHANGEMENT DE MODÈLE

Des questions qui résistent

À part l'élimination consentie de l'ancien modèle de la reproduction et de la pratique mimétique dans la fonction enseignante, la diversité et de la complexité du métier échappent encore et sont difficilement maîtrisables, notamment parce que les questions commencent à se poser aux enseignants dans leur naïveté brutale : à quoi fait-on servir les mathématiques ?

La fonction de sélection que les mathématiques ont parfaitement assurée jusqu'à aujourd'hui supposait évidemment que l'on admette qu'elles constituent le principal critère d'évaluation, donc de justification, des trajectoires des élèves. Cette « auréole » pèse maintenant de tout son poids social et culturel (22), et constitue un élément non négligeable de la culpabilité inavouée qui traverse l'identité professionnelle des enseignants. Devant le constat de l'inadéquation entre leur formation et ce dont ils se savent capable d'une part, – les deux n'étant pas nécessairement liés –, et l'attente sociale, pédagogique, politique, le « socialement désirable » (Abraham, 1982, et al, 1984), d'autre part, les réponses individuelles peuvent se grouper autour de lieux communs rassurants.

Malgré les pressions de toutes sortes qui s'exercent sur les enseignants – et nous entendons par là le bouleversement des exigences qui définissent le statut d'enseignant (Meirieu 1989), la définition de son rôle dans la loi d'orientation de juillet 89, par exemple, il est parfois très difficile de faire coïncider ce qui est socialement désirable et une réalité professionnelle qui lui est contradictoire (23). On peut même en arriver à une définition de l'interaction dans le cours magistral, ce qui, en soi, représente un tour de force, révélateur de la volonté réelle de concilier des modes traditionnels de communication et la nécessité de procédures différentes, plus individualisées, centrées sur les élèves et la diversité de leur mode d'apprentissage.

(22) « J'ai lu un article sur l'enseignement des mathématiques, il n'y a pas longtemps, il y a le mot auréole qui est là. (...) Oui (...) en France je pense que l'enseignement des mathématiques, et l'enseignant des mathématiques a une certaine auréole par rapport à l'enseignement général. »

(23) « (Il y a) assez peu (de moments où l'on utilise les interactions entre les élèves) parce que (...) c'est sûr que dans ce que nous appelons le « cours » qui reste pour une partie du cours magistral, (...), ce cours magistral peut faire intervenir les élèves, poser des questions aux élèves et ils peuvent, disons l'un corriger l'autre. »

Si, comme l'a formulé un enseignant, « l'écoute c'est le gros problème de tous les profs » (24), comment être écouté et pour cela être entendu ? La force de ce constat tient à son ambiguïté : il est inquiétant s'il se contente de déclarer l'enseignement impossible, mais il est dynamique s'il oblige à diversifier le travail et les modes de communication pour autant que l'on tente de le prendre pour une donnée à dépasser. C'est sans doute un des facteurs du succès de De La Garanderie, même si ses apports apparaissent comme une réponse parfois toute faite : la question était bonne et méritait d'être posée.

L'échec scolaire ou comment s'en débarrasser

La perception lucide du métier peut être entravée par l'impression de la démesure qui existe entre les difficultés et la formation professionnelle de l'enseignant. En effet, le discours sur l'échec est très difficile à tenir quand on est enseignant. Tout d'abord, parce qu'il semble être un reproche qui lui est directement adressé ; on comprend qu'il ait parfois tendance à repasser la culpabilité à d'autres (25). Et que faire pour continuer à accepter sa propre image, quand on ne parvient pas à penser l'échec scolaire autrement que dépendant de la responsabilité du corps enseignant ? Car ce discours désigne implicitement des coupables et ne lui laisse guère de possibilité de repli. On notera dans l'entretien cité en note que l'enseignant emploie une métaphore médicale implicite, celle d'un mal déjà installé, ancien, pour lequel il se déclare impuissant ; mais d'autres ont à ce sujet des compétences qu'il n'a pas, citant là l'autorité qui fonde son avis, ici M.B., universitaire, professeur ès sciences de l'éducation. Ce recours au spécialiste évite de désespérer. Dans cette métaphore médicale, l'enseignant a tendance à être celui qui ne peut que constater que le mal est là : il n'est jamais en train de se

(24) « Il y a une recommandation générale, c'est d'essayer d'écouter ce que je dis. Parce que ça c'est très difficile, l'écoute, c'est un autre problème. Je pense que pareillement il y a une question de milieu d'enfants qui sont trop sollicités et qui ont beaucoup de mal à se concentrer. L'écoute c'est le gros problème de tous les profs (...). Alors là même si on ne parle pas trop longtemps, même si on ne dépasse pas dix minutes, il y a la moitié des élèves qui ont décroché avant la fin. »

(25) « (remédier à l'échec en maths ?) Je vais dire oui parce que sinon je serais très malheureux en tant qu'enseignant. (...) remédier à des échecs ça n'est, a priori, pas facile, sauf si l'échec est simplement très récent ; s'il est très récent alors je pense qu'effectivement on peut, ou s'il est occasionnel. Par contre les échecs qui sont déjà bien ancrés et bien établis, je pense qu'on peut le faire, mais bon ce qui est là c'est (...) l'expérience que j'ai entendue dans le cours d'apprentissage de B sur une méthode de remédiation qui n'est pas spécifique aux mathématiques. »

faire avec lui, il est toujours déjà mis en place. Et si la contagion est récente ou le mal bénin, il peut faire quelque chose, ou du moins il désire le croire. Quoi qu'il en soit, on a intérêt à s'attaquer au mal lors des premières attaques ; pour les cas plus anciens, le maître est sans arme et renvoie sur le spécialiste toutes disciplines.

Paradoxalement, les exigences de la quantité sont souvent reprises au travers d'un discours du manque dans la relation éducative : trop dans le programme, trop dans les classes, pas assez de temps, les élèves n'ont pas leur part. Quel enjeu à cette perte indéfiniment déplorée dans le système éducatif (26) ? Les apprenants ne seraient-ils pas les principaux bénéficiaires d'un temps qui ne serait pas compté par le calendrier extérieur du programme ? Le temps de l'enseignement n'est-il pas celui des capacités d'apprentissage des élèves ? Celles-ci varient-elles suivant les individus ou sont-elles identiques et prises en compte lors de l'établissement des programmes comme définissant le cours moyen d'une compréhension moyenne ? Une fois de plus, la difficulté essentielle trouve sa source dans l'histoire des élèves, ici celle de l'organisation de l'enseignement dans les classes antérieures. La relation enseignant-enseigné peut-elle cesser d'être individualisée à l'âge d'entrée en classe de seconde pour devenir collective ?

Avant et Maintenant ou la nostalgie latente

Le discours de l'enseignant sur son métier est très souvent porteur d'une dichotomie particulière liée au temps, distinction entre un avant et un maintenant qu'il convient de repérer (27). On admet que les modalités de l'enseignement sont soumises aux variations des capacités d'attention du public, avatar de la coupure entre Anciens et Modernes autant

(26) « Il y a le programme qui est chargé, les classes qui sont chargées puisqu'on a 35 élèves. Et puis le fait que les enfants arrivent en seconde en ayant l'habitude d'être dans des petites classes et d'avoir un professeur qui s'occupe d'eux. Alors ils sont constamment en train de poser des questions, de demander à ce qu'on vienne voir ce qu'ils ont fait et ça fait perdre beaucoup de temps. »

(27) « (...) je n'ai pas tellement de souvenirs de ma scolarité. Je suppose que, bon, ben le prof devait expliquer un certain nombre de choses, puis après chacun se débrouillait. Je pense que le prof était moins proche d'un élève qu'actuellement. Je pense que la différence a été surtout là. (...) C'est-à-dire que bon, il y avait le prof et puis il y avait les petits élèves qui se tenaient à carreau, et là on n'avait pas le contact avec le professeur, et je pense qu'à la limite on n'osait pas poser d'autres questions. (...) qu'autrefois la démarche ne se faisait même pas hein. Moi, je n'ai pas souvenir d'avoir levé le doigt pour demander à un professeur : je n'ai pas compris telle étape. Bon, et puis il y a des chances qu'il m'aurait répondu d'ailleurs : vous n'avez qu'à suivre, ou un truc dans ce style-là. »

que du conflit de classes d'âge différentes (28). Des effets de mode, extérieurs au processus éducatif, en déterminent les formes, au-delà de la volonté de l'enseignant. Le tableau ne peut lutter contre le Minitel, et une enseignante avoue qu'on peut se sentir de trop, dépassée par les attentes de la classe, incapable de diriger et de conduire la symphonie mathématique (29). On comprend qu'avec une telle conception véritablement magistrale, on soit amené à penser qu'une machine serait parfois plus efficace : l'idéal est trop éloigné de la réalité de la classe, peu maîtrisable dans les comportements des exécutants ; on en arrive à les souhaiter confrontés au silence péremptoire du « moniteur » informatique. Ce témoignage marque à la fois l'impossibilité du maître chef d'orchestre, son regret et son effacement.

L'école répond, en tant qu'institution, à la nécessité d'assurer la liaison entre générations, d'installer la continuité derrière l'écoulement du temps. Elle est réponse au devenir qui est irréversibilité, et, au moment où l'on ne sait certainement moins que jamais de quoi demain devrait être fait, il est bien normal que le maître soit plus que quiconque pris entre son souhait de l'identique et la volonté de changement. Cette évidence éclaire plus simplement la réalité éducative entre hier et aujourd'hui que le bavardage passionné sur la baisse de niveau.

III. FORMATION ET FORMATIONS

Formation et pratique

Le discours sur l'absence de formation ou l'inadéquation entre la formation initiale et les réalités professionnelles est fréquent dans le public rencontré (30). La qualité supposée des interviewers venus de l'Univer-

(28) « Les cours magistraux c'est bien gentil, mais je crois que c'est un peu périmé maintenant. Les élèves n'ont plus la même optique qu'avant, je les vois très mal rester une heure et être attentifs. »

(29) « Peut-être qu'un enseignement par informatique, par Minitel, ce qui est moderne maintenant leur conviendrait mieux qu'un prof au tableau, que celle de femme chef d'orchestre. »

(30) « (...) quand j'ai commencé à enseigner (...) j'ai effectivement apporté des connaissances sans vraiment me demander comment ça passait de l'autre côté, ça a duré plusieurs années et c'était un problème pour moi. Je me suis cassé la figure très très vite dès la première année en 6ème, et je m'étais promis de ne jamais recommencer les 6èmes. J'ai repris les 6èmes sept ans après. En terminale, j'avais l'impression que les connaissances passaient. En 6ème pour moi les enfants c'étaient tous des points d'interrogation. »

sité a certainement été en partie un élément d'amplification de ce phénomène (31). Comment ne pas se sentir en-deçà de ce qui serait souhaitable professionnellement ? Comment même ne pas penser qu'une telle absence de formation véritable puisse parfois donner à certains enseignants le sentiment d'une imposture (Abraham, 1982) ? À la question des conditions de la formation professionnelle et de ce qui a été important dans celle-ci, on peut dégager deux types de réponses.

Dans un premier cas on revendique l'absence de formation professionnelle (32). La formation, c'est ce qui s'est fait sur le terrain dans la relation avec les élèves, formation constituée au coup par coup qui est devenue une expérience (33), l'apprentissage professionnel se constituant par les propres moyens de l'enseignant, sans l'aide de l'institution.

Dans le second, c'est un parcours dans la filière plus traditionnelle où il y a une formation théorique qui peut mener à un concours, ensuite le CPR (34), et puis, au moins pour certains, après la rencontre de difficultés qui n'avaient pas été indiquées dans cette formation initiale, c'est l'occasion d'un retour en formation, par exemple avec un certificat de didactique des maths (35). On reprend du service d'une certaine façon, on va au delà pour des compléments indispensables ; c'est l'idée d'une formation incomplète qui doit être poursuivie, avec parfois l'idée qu'elle est maintenant close (36).

(31) « D'abord on n'a aucune formation au niveau psychologie, pédagogie, didactique. Ça c'est vraiment une question de volontariat des professeurs. Si on veut le faire, on peut, mais il n'y a aucune obligation. Par exemple moi j'ai été précipitée dans l'enseignement à 22 ans et je n'avais aucune formation pédagogique. (...) Je n'avais jamais vu une classe de ma vie, alors évidemment on apprend, mais il me semble qu'on pourrait quand même nous aider un petit peu au départ. »

(32) « Je n'ai reçu aucune formation ; j'ai passé le Capes interne, après 9 ans comme MA. (...) ma première année s'est passée à l'École Normale d'Institutrices où je remplaçais à l'année un professeur, et où j'ai appris par mes propres moyens, au CRDP, qu'il y existait un programme de mathématiques ; où, enfin j'étais censée enseigner à des jeunes femmes ce que j'ignorais totalement... »

(33) « Je n'ai aucune formation professionnelle. Dès ma sortie de l'agreg, j'ai été nommée sur un poste. Les élèves m'ont formée et leur amitié a été le plus important. »

(34) « Sur le tas, en tant que maître auxiliaire. Je n'ai jamais reçu de formation pédagogique, à proprement parler, sauf pendant mon année de CPR (...). Quelques collègues conseillers ont été plus efficaces que les longues et ennuyeuses conférences. »

(35) « Formation théorique en ENS + 2 années de CPR + certificat de didactique des maths. Ce qui a été important : acquérir une formation théorique suffisante permettant de prendre du recul vis-à-vis des programmes à enseigner ; découvrir qu'il y avait un fossé entre « savoir » et « communiquer son savoir », découvrir la didactique : apprendre à tâtonner, à chercher, à créer un débat, bref à se poser des questions ». »

(36) « Bien longtemps après j'ai travaillé à l'IREM, (...) il y avait des questions qui étaient déjà posées mais ces dernières années il fallait que j'aie vu vraiment comment les

Dans les deux cas, la formation, faute d'être préprofessionnelle, est seconde : on est d'abord enseignant et ensuite on se forme, soit avec les élèves et les collègues, soit avec les possibilités offertes par la formation permanente, avec implicitement chez certains enseignants, une opposition entre ces deux moyens, mêlée parfois d'ironie (37). C'est l'école qui introduit à la profession, l'expérience irremplaçable de l'individu dans sa classe qui procure les savoir-faire sur fond de savoir-être. Dans ces conditions, on saisit la prétention qui se cache sous une proposition de formation continue et toute la supériorité qu'il y a à être passé par le terrain plutôt que d'avoir fait de la formation un préalable à la pratique professionnelle.

Formation impossible et formation interminable

Ainsi on peut comprendre l'idée d'une *formation impossible* : devant la complexité de la relation éducative (38) et du métier (39), dans la ligne de l'opposition entre théoriciens et praticiens proposées plus haut, les enseignants renvoient des propositions de formation implicites, celles des universitaires de l'IFM par exemple, à l'affirmation de l'irréductible complexité de la situation professionnelle. Dans cet axe, nous percevons alors dans quelle mesure la formation est une réponse grossière aux difficultés d'une pratique, toute en nuances et en finesses (40).

enfants allaient acquérir ces connaissances. Dans mes classes aujourd'hui, je fais passer des connaissances, mais il y a derrière une certaine vigilance que je n'avais pas autrefois. »

(37) « Je croyais que le CPR ça servait à ça justement, à apprendre aux gens à avoir une relation avec une classe qui soit plus pratique. Moi j'ai pas fait de CPR et c'est peut être pour ça que j'ai eu toutes ces difficultés au début. Faudrait faire des CPR en 6'. »

(38) « (...) c'est qu'on est nous-mêmes surpris chaque fois qu'il y a des réactions de nos élèves ; il y a tellement de paramètres qui interviendraient que ce serait très difficile de faire une formation. »

(39) « (...) on met des années à s'en rendre compte, d'abord ils n'apprennent pas tous de la même façon. Et on ne peut pas faire des petites cases avec celui-ci, il apprend comme ça, c'est long ; il faut au moins 4 ou 5 ans pour arriver à entrevoir comment certains enfants apprennent et comme d'autres n'apprennent pas. »

(40) « Disons dans une formation on apprend le b a, ba, les choses énormes, on dégrossit le métier mais c'est tout, ça n'apprend pas à comprendre un élève, à être à l'aise en classe, à savoir répondre quand il le faut ou à savoir dire simplement : je ne sais pas, laisse moi réfléchir ; ce sont des choses qu'on n'ose pas faire d'ailleurs au début et qu'on n'apprend pas non plus en CPR. »

On trouve aussi la position extrême, utilitariste, qui définit la *formation interminable* (41) parce que le métier offre sans cesse des difficultés auxquelles il faudra donner des réponses (42).

Plus lucidement, ce sera enfin l'idée d'une *formation maintenue* pour répondre aux questions surgies de la complexité du métier (43). On rencontre parfois l'expression de la formation professionnelle souhaitable (44), formation qui ferait rompre l'enseignant avec l'isolement appris dans sa formation initiale et passerait par la volonté professionnelle d'introduire des pratiques autres dans un métier où guette la routine (45).

La formation des enseignants, pour ceux qui ne l'ont pas connue peut être l'occasion de l'expression d'un regret, celui de l'absence d'un travail avec le tuteur, intermédiaire introduisant à la vie professionnelle par l'échange, médiateur magistral installant les savoirs indispensables par une collaboration au service du néophyte (46).

(41) « Je me demande si on est formé un jour, (...) j'ai encore quelques années avant la retraite mais je me demande si, à la veille de la retraite, on est vraiment formé parce qu'on a toujours des ennuis avec nos enfants, on veut faire passer quelque chose ça ne passe pas, il y a des choses qui passent avec plaisir, y en a d'autres qui ne passent pas. »

(42) « Q - ...pour vous être formé, ça voudrait dire ne plus avoir d'ennuis ?

R - En avoir moins. Il y a des moments, je me demande si je suis plus à l'aise que je ne l'étais quand j'avais 25 ans. »

(43) « J'ai eu une année de CPR et ce que j'en ai retenu c'est surtout la notion de leçon-type : présentation d'une bonne leçon. Apparemment en 6^e ça ne marche pas. Je pense qu'il est effectivement indispensable de présenter les problèmes qui peuvent se poser à un enseignant quand il débute, et il y a des problèmes de connaissances mais aussi les problèmes d'acquisition de connaissances au niveau des enfants, et ça il faut qu'ils en soient conscients. Je suis complètement d'accord qu'il est nécessaire d'être en situation pour pouvoir voir vraiment les problèmes et que la formation initiale ne peut pas être suffisante, elle doit continuer pendant plusieurs années avec la pratique qui vient »

(44) « Justement je pense que ça serait bien d'avoir une formation après 5 ou 6 ans d'enseignement. Avoir de nouveaux des stages. Je sais que maintenant j'aimerais bien voir comment d'autres professeurs travaillent. Je n'évolue pas finalement, je fais toujours pareil, il faudrait changer un petit peu sa façon de faire. »

(45) « Je suis persuadée que le fait de se revoir en parlant de nos problèmes c'est bon pour chacun de nous, de ne pas être isolé et de ne pas penser qu'il n'y a que nous qui avons des problèmes. »

(46) « Moi j'aurais bien aimé au début, (...), comme les gens de l'Ecole Normale faire des séjours dans des classes nombreuses, voir vraiment ce qui se passe... Mais je crois que c'est le cas maintenant, les gens sont d'abord stagiaires CPR. (...) seulement c'est toujours pareil, il me semble qu'ils sont seuls en classe, donc ça ne sert pas à grand chose. (...) enfin, il y a des tas de détails qui nous tombent sur le dos, je m'en souviens encore quand on débarque, on ne sait pas ce que c'est qu'un cahier de texte, on ne sait pas ce que c'est

Mais cet initiateur n'aurait servi qu'à installer le quotidien, qu'à répondre à des demandes pratiques. Comme pour les jeunes enseignants au sortir de l'année de CPR (Lapierre et al, 1987), la demande ne concerne pas la didactique de la discipline, ni les inévitables difficultés du travail dans la classe ou en équipe : ce sont les éléments les plus banals de la pratique professorale qui auraient dû être facilités, l'apprentissage de l'organisation des rituels de la classe.

Des représentations variées au total, où la formation semble souvent n'être qu'une autre scène, moins vraie, trop éloignée, peu intégrée dans la complexité des pratiques professionnelles plus sérieuses. Mais la formation peut prendre des voies peu évidentes et notamment celles ouvertes par les enfants de l'enseignant.

Le parent et l'enseignant

On ne devient vraiment enseignant que lorsque l'on devient parent : cet énoncé qui ancre dans l'histoire personnelle la compréhension véritable du métier n'a pas seulement pour caractéristique de refuser irrémédiablement la compétence à ceux qui n'ont pas connu cet état. Il avance aussi que l'on pourrait trouver dans sa vie personnelle de quoi pallier le manque de formation professionnelle (47), ce qui irait jusqu'à saisir dans la relation parentale les moyens d'une meilleure relation aux élèves (48).

Le risque est évidemment celui de la confusion. On en viendrait à penser que les réactions du fils sont présentes chez l'élève et que l'enfant est présent dans sa permanence générique en chacun (49) ... Mais le

qu'une feuille de note, on ne sait rien des choses administratives et de routines, s'il faut faire un appel, bon enfin des choses aberrantes qu'on trouve naturelles au bout de quelques années, mais enfin au début on est vraiment débordé et envahi par des détails. »

(47) « La bonne recette c'est d'avoir soi-même des enfants d'abord pour voir leur façon de raisonner.

« J'ai compris beaucoup de choses depuis que mes filles ont commencé à grandir, il y a un mode de raisonnement, un mode de réflexion, des acquis. »

(48) « J'ai eu deux garçons qui ont fait leurs études à S. et je crois que j'ai passé mes meilleures années quand mes enfants étaient à S. parce que j'avais parmi mes élèves les copains de mes enfants qui me connaissaient autrement que comme prof, j'ai vraiment de bons souvenirs de ces années là. Maintenant j'ai pris peut être plus de distance vis-à-vis des élèves que j'ai maintenant. »

(49) « Et puis quand on n'a pas d'enfants soi-même, on ne connaît pas tellement les réactions des élèves, c'est à dire qu'on débarque jeune sans rien. »

parent est-il un avatar de l'enseignant ou inversement et dans quelle mesure ? En tous cas, c'est sur le tas qu'on se forme, à l'école ou chez soi.

Ce qui est livré ici, c'est une analogie éclairante : on peut expérimenter dans sa propre vie ce qu'est véritablement un enfant pour mieux comprendre ce qu'est un élève. Avenu inquiétant quand même d'une impréparation où la bonne volonté ne saurait suffire. Car s'il y a bien de l'adulte en relation à l'enfant, ce n'est pas de manière interchangeable entre l'enseignant et le père ou la mère. La confusion est à interroger dans une compréhension précise des rôles en jeu (Pelpel, 1986). Seul l'accès à l'expérience du parent peut faire accéder à la substance de la relation éducative : c'est aussi reconnaître qu'il y a un état transitoire, où la volonté individuelle et la formation professionnelle ne sauraient à elle seules suffire pour faire accéder à l'être même de l'enseignant. Symboliquement, c'est aussi en finir avec les représentations héritées de l'enfant en soi pour rencontrer vraiment à travers son enfant la réalité extérieure, objectivée et connaissable au plus près de l'enfance. Souci de mieux comprendre ce qu'il en est du métier et avenu du lien avec le désir qui travaille sous la relation du maître à l'élève. On comprend l'intérêt qu'il peut y avoir en formation des Maîtres à l'utilisation de l'Analyse Transactionnelle (Chalvin, 1982 ; Ramond, 1983).

C'est une confirmation supplémentaire de la liaison entre l'histoire très individuelle du sujet et son rôle d'enseignant. (Huberman, 1987). L'histoire personnelle envahit des ses savoirs le champ professionnel ; c'est, par exemple ce qu'on retrouve dans ce Grand Art que révèle les propos de cet enseignant parlant de la supériorité de son *intuitus personnae* sur toutes les pratiques rationnelles. Évaluer mais intuitivement, en se fiant à l'expérience professionnelle et à ce qu'elle fait sentir à l'enseignant des capacités virtuelles de l'élève ; pas de doute, l'enseignement est un art qui repose sur des savoir-faire empiriques, où les indices sont donnés par une réalité qu'on sait lire mieux que n'importe quel spécialiste théoricien des sciences de l'éducation (50).

(50) « C'est pour faire plaisir aux parents. Parce que je pense que l'évaluation..., je suis bien plus capable moi qui suis prof de maths depuis 18 ans, de voir ce que vaut un élève en regardant ce qu'il fait pendant la classe, qu'à partir d'un texte comme ça, ça ne vaut rien ça. Les élèves il y en a qui ont peur d'abord, il y a des enfants qui sont complètement terrorisés quand on fait des tests, c'est ridicule mais c'est comme ça. »

Supériorité ici analogue à celle du paysan, qui sait le temps qu'il va faire en contemplant le ciel de l'aurore, sur le météorologue dont le savoir naît dans le laboratoire.

Les significations qui ont permis le choix professionnel disparaissent aujourd'hui sous les contraintes d'un métier autrement plus complexe, devenu relation obligée avec les autres adultes, parents, enseignants, et celles des élèves entre eux. La fonction enseignante hérite explicitement de la question de la « gestion des apprentissages » et de celle des « connaissances relatives au système éducatif » sans pouvoir les éviter en se réfugiant dans la prééminence des contenus, eux-mêmes compris dans « les connaissances relatives aux identités disciplinaires » (Bancel, 1989) Dans cette mesure, peut-être enthousiasmante (51), la formation des maîtres demande à être construite après un travail indispensable de mise à jour des difficultés qu'exprime le discours des enseignants sans qu'ils soient toujours en mesure de les expliciter.

En ce sens, ce travail est le premier volet d'une démarche qui vise à intervenir sur les éléments explicites ou implicites qui se conjoignent dans la prise de décision en situation didactique. Il s'agit de mettre en place une formation qui devra donner les possibilités de choisir, c'est-à-dire de disposer de la diversité de réponses possibles à des questions liées aux pratiques professionnelles et, pour lesquelles, jusque-là, l'enseignant ne trouvait invariablement qu'un type de comportement à proposer. Former, c'est créer les conditions d'accès à d'autres pratiques là où il n'y avait jusque-là que réponses obligées, identiquement installées, apparemment solidement fondées.

(51) « Je suis enthousiasmée par cette formation, j'aimerais recommencer ! » (Réaction d'une enseignante après lecture d'un texte synthétique décrivant le projet de formation des maîtres, repris par la Commission ministérielle de travail sur les contenus des IUFM.)

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM (A. et al.), 1984, *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF.
- ABRAHAM (A.), 1982, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EAP.
- ABRIC (J. C.), 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg, DelVal.
- BANCEL (M.), 1989, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BELISLE (C.) et SCHIELE (B.), 1984, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes, recherches sur les représentations*, Paris, CNRS.
- CHALVIN (M. J.), 1982, *Comment réussir avec ses élèves*, Paris, ESF.
- COMITI (C.), GRENIER (D.), BONNEVILLE (J.F.), LAPIERRE (G.), 1989, Paris, Séminaire Didirem, Jussieu.
- DEMAILLY (L.), 1984, *Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, Revue française de sociologie*, volume XXV.
- DENIS (M.), 1989, *Image et cognition*, Paris, PUF.
- ESTÈVE (J. M.), FRACCHIA (F.B.), 1988, *Le malaise des enseignants, Revue Française de Pédagogie*.
- GILLY (M.), 1980, *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- GILLY (M.), 1984, *Psychosociologie de l'éducation*, in *Psychologie sociale*, PUF.
- HANNOUN (H.), 1988, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF.
- HUBERMAN (M.) et al., 1987, *Le cycle de vie professionnelle des enseignants du secondaire*, vol. II, Université de Genève.
- HUSTI (A.), 1985, *Temps mobile : emploi du temps*, Paris, INRP.
- LAPIERRE (G.) et al., 1988, *Un outil pour la formation des Conseillers Pédagogiques Tuteurs de CPR, Cahier du séminaire Recherche-Formation*, publication de l'IFM, Université J. Fourier.
- LAPIERRE (G.), 1986, *Représentations et significations des rôles dans la formation des adultes*, Thèse de philosophie de l'éducation, Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- MASSONAT (J.), PIOLAT (M.), 1976, *La déformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement, Sciences de l'éducation*, n° 2-3.
- MEIRIEU (P.), 1985, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF.

- MEIRIEU (P.), 1989, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- NIMIER (J.), 1986, *Les maths, le français, les langues... à quoi ça me sert ?*, Cedic/Nathan.
- NIMIER (J.), 1988, *Les modes de relations aux mathématiques*, éd. Klincksieck.
- NIMIER (J.), 1983, *Recherche sur les divers modes de relation à l'objet mathématique*, Thèse d'État, Paris X.
- PASSAQUAY (G. D.), 1989, Des enseignants entre la souffrance et la dépression, *Recherche et Formation*, n° 6.
- PELPEL (P.), 1986, *Se former pour enseigner*, Bordas, Paris.
- POSTIC (M.), 1982, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2^e éd.
- PROST (A.), 1985, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- RAILLON (L.), 1989, « Il faut casser la pyramide », *Le Monde*, 6 septembre.
- RAMOND (C.), 1983, *L'analyse transactionnelle dans l'éducation et la formation*, Paris, Éditions La Méridienne.
- RANJARD (P.), 1984, *Les enseignants persécutés*, Paris, R. Jauze.
- Rapport SECED, 1987, *Images du métier d'enseignant auprès des jeunes*, Ministère de l'Éducation Nationale.
- RICCEUR (P.), 1988, J'attends la Renaissance, Paris, revue *Autrement* n° 102.
- ZILLER (R.), 1973, *The social self*, New York, Pergamon Press.