

tiques et des pratiques professionnelles instituées, le tout (re) confirmant sans cesse le scepticisme des praticiens, des disciplinaires purs et durs et de ceux parmi eux qui deviennent des acteurs politiques... Peut-être y a-t-il quelque fondement à pareille image, mais ne peut-on aussi analyser l'évolution des cinquante dernières années, au delà des oppositions et pourquoi pas, grâce à elles, en terme d'hybridation des savoirs issus de diverses disciplines ou champs d'études, et de leur contribution à l'émergence d'une analyse à la fois rigoureuse et pertinente des pratiques et des politiques, ainsi que de méthodologies d'intervention de nature à non seulement rendre compte de ce qui est, mais aussi contribuer à son évolution et sa transformation. À cela, la pédagogie/didactique ne saurait renoncer sans se nier elle-même; il ne peut non plus y avoir de professionnalité enseignante qui ne soit fondée sur cette centration sur l'acte d'enseigner et sur les savoirs qu'il mobilise, met en circulation et produit tout à la fois.

Claude LESSARD
Université de Montréal

BRÈVES

DONNAY Jean, ROMAINVILLE Marc (éds.) (1996) – *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boeck, 155 pages.

134

Si cette question semblait choquante il y a vingt ans, elle commence aujourd'hui à être un peu moins saugrenue. L'idée d'une formation des enseignants du supérieur, en début et en cours de carrière, devient une réalité à cause de deux phénomènes : d'une part, la séparation de plus en plus grande entre les deux missions d'enseignement et de recherche, et, d'autre part, par l'augmentation et la diversification des publics étudiants.

Ce livre, coordonné par deux collègues belges, rend compte d'un symposium organisé par le REF et rassemble sept contributions qui tentent de poser les bases d'une formation pédagogique des enseignants du supérieur.

L'état des lieux est d'abord dressé par B. Galinon-Méléneç : l'université est coincée entre des contraintes d'entrée, les nouveaux publics, et des contraintes de sortie, la demande de formation des entreprises. Ce tableau est complété par une analyse de J.-P. Kesteman qui s'interroge, à partir de l'université québécoise, sur le type d'université qui s'amorce et pour laquelle il faudra former des professeurs

Les trois contributions suivantes tentent de poser quelques principes pour élaborer cette formation. Pour J. Donnay et M. Romainville, la pédagogie universitaire ne sera acceptée qu'à trois conditions : celle-ci doit être une aide, un outil ; elle doit rester sous le contrôle de l'enseignant, celui-ci étant « le seul maître à bord » ; elle doit enfin porter des théories implicites des enseignants sur l'apprentissage pour se construire en tant que formation.

A. Dreyfus s'interroge sur le moment le plus opportun pour cette formation, et penche plutôt, au regard de la prééminence de la recherche dans les premières années de la carrière, pour une formation continue.

J.-M. De Ketele propose une typologie très éclairante de différents « scénarios » de formation pédagogique. Celle-ci va de la formation la plus informelle, par la valorisation d'expériences pédagogiques novatrices, au scénario le plus institutionnel, où la formation pédagogique est obligatoire. Toute la question est de savoir ce qui peut motiver un universitaire à se former, et ce qui pousse une université à mettre en place une telle formation.

Les deux derniers chapitres illustrent, en quelque sorte, cette typologie. A. Bireaud analyse le cas de la France et la politique « timide, hésitante et controversée » qui a abouti à la mise en place des CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur). La création du monitorat a eu le mérite d'introduire en France l'idée d'une formation à l'enseignement. Mais ces quelques années de fonctionnement font apparaître des limites importantes. D'abord, elle se situe au plus mauvais moment de la carrière, quand les moniteurs sont préoccupés par leur thèse et ne sont pas assurés d'être recrutés. Ensuite, « cette formation n'en est pas une », ce n'est qu'une sensibilisation à certains problèmes de l'enseignement. Enfin, il n'y a pas de formation pédagogique continue en France.

Le dernier chapitre présente une enquête menée à l'Université de Montréal (J.-G. Blais, M. Laurier, M. Lévesque, G. Pelletier et J.-M. Van der Maren). Il s'agissait de savoir comment les universitaires se sentent soutenus dans leurs activités pédagogiques. Les supports à l'enseignement sont de natures diverses : rencontre avec des collègues, participation à des ateliers ou à des journées pédagogiques, remise de documents pédagogiques. Ces supports sont appréciés de façon différenciée selon les unités d'appartenance, l'âge, etc. Les résultats de cette enquête permettent de cibler plus précisément les besoins en formation initiale et continue. Plus largement, on peut mesurer deux conditions au développement d'une réflexion pédagogique : les relations dans les équipes d'enseignants, et la volonté politique de l'institution.

Ce livre, clair et précis, fait le point sur les recherches et les expériences en cours en Belgique et au Québec, et a le mérite d'introduire le lecteur francophone à la littérature anglo-saxonne qui a travaillé sur ces questions depuis des décennies.

À l'heure où l'on s'interroge, en France, sur la nécessité de revaloriser les activités pédagogiques des enseignants-chercheurs, voire de les évaluer, ce livre passe les bases des formations passibles dans ce domaine. L'expérience de nos collègues

belges et québécois peut nous aider. Plusieurs constats peuvent servir de base de réflexion et d'action : la nécessité de revalorisation des activités d'enseignement dans les carrières, l'articulation entre la formation initiale et la formation continue, la prise en compte de la formation « sur le terrain », la place des équipes pédagogiques, l'implication des établissements, etc.

Espérons que ces contributions serviront à la mise en place d'une politique de formation « éclairée » dans ce domaine...

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Université Paris X- Nanterre

NOUS AVONS REÇU

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques (1997). – *Mots clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Université, 193 p.

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques (1997). – *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.

AUDUC Jean-Louis (1997). – *L'école en France. De la maternelle à l'université*. Paris : Nathan, 159 p.

BEHRENS Matthis (1996). – *La Télématicque à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Neufchâtel : INRDP, 262 p.

BERNARD Françoise, SIMONET Renée (1997). – *Le parcours et le projet. Quel fil d'Ariane? La méthode Autographie-Projets de vie*. Paris : Éd. d'organisation, 175 p.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel (1997). – *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 276 p.

CHARLES C.-M. (1997). – *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck Université, 349 p.

FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique, MATHY Philippe (1997). – *Nos savoirs sur les savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 169 p.

FOURNET M., BEDIN V., SANCHOU P. (1997). – *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels. Un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue*. Rapport d'étude. Université de Toulouse-Le Mirail. Service de la formation continue, 105 p. (multigraphié).