

la calculatrice fait écran entre cette notion mathématique et l'élève, et indique quelques pistes pour révéler à l'élève et au maître la présence et la fonction des masques sous lesquels la calculatrice présente les objets mathématiques.

- Mathématiques / Calculatrice / Apprentissage / Intégration / Conditions d'apprentissage

Georges-Louis BARON
INRP (Technologies nouvelles et éducation)

NOTES CRITIQUES

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

1. À une époque où la formation imposée ou offerte par les institutions éducatives n'a jamais été aussi longue, aussi lourde, on peut s'étonner que trois enseignants de l'enseignement supérieur préconisent les pratiques de l'autoformation. Philippe Carré, psychologue formé à l'école historique d'Antoine Léon et d'Ignace Meyerson, place d'emblée le développement inattendu des pratiques de l'autoformation individuelle mais aussi collective au cœur de la transformation actuelle des pratiques de l'éducation vécues par les intéressés et souvent ignorées des programmes institutionnels.

D'un côté, la majorité des adolescents ne trouve plus aucun sens à la plupart des savoirs scolaires qui leur sont imposés jusqu'à 16 ans et plus (Charlot et *al.*, 1991). De l'autre côté, la société elle-même exige pour le travail et les autres activités l'acquisition permanente de connaissances nécessaires à « la qualité de la vie » (Delors et *al.*, *L'Éducation, un Trésor est Caché Dedans*, 1997). C'est pour répondre à cette double situation que les pratiques d'autoformation permanente, leur apprentissage et leurs médiations éducatives anciennes et nouvelles deviennent un nouveau *fait social*. Il est très étendu dans la néo-autodidaxie (G. Lemeur), la formation en entreprise (Ph. Carré), la formation associative (P. Portelli), dans l'éducation initiale elle-même (le travail autonome, N. Leselbaum). Philippe Carré rassemble, classe, interprète toutes ces observations. Il évoque les colloques et rencontres que ce fait social a suscité en France dans les universités de Tours, Nantes, Lille, Rennes et Bordeaux à partir de 1993 et dans les universités de l'Amérique anglophone et francophone, dix ans auparavant.

2. Philippe Carré montre ensuite toutes les nouvelles recherches psychologiques et psycho-pédagogiques suscitées par les pratiques individuelles et sociales d'autoformation. La notion d'autonomie dans l'éducation analysée par Piaget ou Wallon dans la psychologie de l'enfant a fait l'objet de nouvelles études en partant des expériences d'autoformation permanente, indépendante, accompagnée ou guidée, aux différents âges de la vie. Philippe Carré, parfaitement bilingue, nous fait connaître

beaucoup de travaux psychologiques et psychanalytiques américains qui ont suivi ceux de Rogers bien connus en France, mais ces travaux sont restés à peu près inconnus chez nous malgré un colloque international annuel sur ces questions en Floride : qui connaît l'enquête de la Québécoise Nicole Tremblay, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, publiée à l'université de Montréal (1986) ou le *self-directed learning A guide for learners and teachers* de Knowles, paru dès 1975 à New York associated Press.

3. Ceux qui s'imaginent que les pratiques d'autoformation d'aujourd'hui pourraient se passer d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs ou d'animateurs, liront avec surprise le chapitre rédigé par le directeur du CUEEP de l'Université de Lille, Daniel Poisson. Celui-ci traite de « l'autoformation éducative » et de « l'ingénierie » qu'elle suscite. Il fait connaître toutes les inventions technico-pédagogiques qu'elle engendre, pour relier davantage la formation à une prise meilleure sur l'histoire locale, sur l'environnement et les « multi-ressources », pour mieux vaincre les résistances au changement que rencontre la formation scolaire dans la société médiatique aujourd'hui.

Daniel Poisson s'appuie sur l'expérience novatrice du Centre université-économie d'éducation permanente de Lille (CUEEP) pour nous faire comprendre l'éthique de « l'autoformation éducative », l'ingénierie des « formations ouvertes » ainsi que la nature et le lieu de « la production des aides à l'autoformation » par une pratique nouvelle de l'université et de l'enseignement secondaire mieux intégrée dans les milieux locaux.

4. Enfin, c'est par une sociologie totalement oubliée par la sociologie française de l'éducation qu'André Moisan, sociologue du Conservatoire des Arts et Métiers, termine l'ouvrage. Il se pose la question incontournable dans les sciences sociales actuelles : quels questionnements, quelles hypothèses sociologiques peuvent permettre de mieux observer les faits sociaux qui sont en train de se constituer dans « les sociétés éducatives modernes » à l'intérieur de l'école et surtout dans toutes les institutions en transformation, à tous les âges ? Il esquisse finalement « une sociologie de l'autoformation ». Elle s'inspire beaucoup plus de la pensée de Norbert Elias sur les « configurations » et la « civilisation des mœurs » que de celle de Bourdieu ou de Durkheim mieux équipée pour saisir les phénomènes de reproduction sociale ou d'intégration conservatrice par l'école. Moisan illustre sa pensée par cinq monographies d'autoformation dans un contexte professionnel où la formation est rapprochée des situations de travail. Il nous permet de mieux comprendre les nouveaux rapports entre organisation et savoirs. Il fait l'état des lieux de ce qu'on appelle déjà une « organisation apprenante ».

Pour finir, les trois auteurs s'entendent pour définir trois défis à l'autoformation déjà évoqués à la naissance de l'éducation permanente dans les années 60 : s'agit-il d'une autodirection, d'une autre aliénation ? L'autoformation éducative ne serait-elle qu'un « dualisme éducatif » ? Enfin, comment bien distinguer autonomie et exclusion ? Préoccupantes questions qui nous accompagneront probablement encore longtemps.

Philippe Carré parle prudemment de « pré-concept » pour l'autoformation, l'aide à l'autoformation, l'apprentissage à l'autoformation. Je crains qu'il s'agisse plutôt d'un concept encore davantage pluridimensionnel que l'éducation d'hier et qu'il faille s'habituer à une conceptualisation plurielle. C'est elle qu'il nous faudra toujours énoncer dans la clarté pour mieux savoir ce dont on parle en dehors des choix ou des rejets idéologiques variés qui guettent chacun s'il n'y prend garde.

Joffre DUMAZEDIER
Professeur honoraire, Université Paris V

MOTTET G. (dir.) (1997). – *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan-INRP, 397 p. (préface de G. Ferry et postface de R. Canter Kohn).

Les activités de vidéo-formation appliquées aux enseignants et spécialement les ex-instituteurs, ont depuis longtemps démontré leur efficacité. En partie grâce à elles, nous n'abandonnons pas les formés au mystère de leurs talents soi-disant naturels ; nous nous attachons au contraire à penser leur adaptation aux contextes, aux situations et à tous les processus qu'ils peuvent ou paurront rencontrer. Gérard Mottet, qui n'a pas ménagé ses efforts en ce domaine depuis plus de vingt ans (nul ne veut l'oublier, espérons-le), nous donne fort à propos une vivante synthèse de ces pratiques avec un ouvrage collectif, *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*.

Cet ouvrage est issu d'une recherche développée, en partie à l'INRP, de 1990 à 1994, par une dizaine d'équipes issues de sept IUFM. Dans ce cadre nouveau, une des premières impressions que l'on retire du volume, c'est d'ailleurs que la vidéo-formation y est confrontée à des dispositifs dont ce n'est rien de dire qu'ils résistent au changement. Aussi les formateurs concernés semblent trop souvent contraints d'employer leur énergie à reconstruire un *modus vivendi* acceptable, sans être à même d'approfondir les acquis de la période précédente.

Cela dit, la trentaine des contributions de l'ouvrage éclaire de façon positive la vidéo-formation, et toutes les démarches d'entraînement qu'elle déploie pour « professionnaliser » la préparation à l'enseignement c'est-à-dire la rapprocher des conditions normales du métier d'enseignant. A l'origine, on privilégiait en ce sens l'observation des classes et l'auto-observation des futurs maîtres dans les essais plus ou moins réglés qu'ils pouvaient effectuer (essais et enregistrement, visionnement et analyse, reprise de l'essai, etc.). Cette finalité personnelle et technique de la vidéo-formation est largement représentée ici à travers plusieurs contributions sur l'observation de soi, notamment dans le deuxième chapitre du livre, qui décrit quelques aspects des activités à l'intérieur des IUFM. L'article de Claude Grosset, « Les futurs professeurs de lycée et collèves découvrent la vidéo-formation » (p. 109 et suiv.), concerne un public qui n'était pas jusqu'à ces dernières années appelé à ce genre de travail, tandis que l'exemple choisi par Maguy Chailley, « Réactions des stagiaires à la vidéo-forma-

tion », suit plus communément l'entraînement des professeurs d'école à la conduite de la classe et la conception de « séquences » (p. 149 et suiv.).

Toutefois, l'esprit de la vidéo-formation que restitue ce livre est davantage celui des démarches d'observation et d'analyse qui cherchent moins à adapter le formé aux situations habituelles de l'enseignant en exercice, qu'à lui donner une capacité d'intervenir, d'interpréter et éventuellement de transformer les dites situations ou du moins certaines de leurs composantes pédagogiques. De telles démarches sont apparues dans une évolution typiquement française du micro-enseignement (dont nous avons déjà rendu compte ici même (1). Sans négliger, répétons-le, l'autoscopie et l'acquisition d'« habiletés » (*skills*), cette réorientation privilégie la phase d'analyse des bandes enregistrées, une phase qui est dans ce cas systématisée et refondée sur un modèle « expérimentaliste » (identification des variables situationnelles, manipulation des causalités entre les variables, etc.). Ainsi s'affranchit-on d'une imitation de modèles, qui aurait voulu platement rivaliser, sans l'avouer peut-être, avec une formation « sur le tas ». Comme le résume G. Mottet dans le précieux bilan historique qu'il donne en début du volume (« Du voir au faire : le trajet de la vidéo-formation », p. 59 et suiv.), on vise donc non plus seulement « à un remaniement de l'action mais à un remaniement des conceptions ». Un dispositif comme le Laboratoire Pédagogique, d'abord conçu comme une « structure d'essai de la pratique enseignante » (Mottet, *id.*, p. 63-64), se voit finalement assigner pour objectif non plus la reproduction des schémas professionnels existants, mais leur déconstruction et leur reconstruction (*id.*, p. 65). Cette ambition, qui fait l'une des richesses principales de la vidéo-formation, la rattache du reste aux courants de critique et d'innovation qui sont au cœur de la culture pédagogique française (fortement liée, en outre, au contexte de la démocratisation).

Qu'une visée de progrès individuel pour les formés s'inscrive dans une visée de progrès collectif pour la pratique enseignante elle-même, cela suppose qu'on dépasse l'horizon « technologique » de l'outil vidéo en surmontant les limites empiriques et pragmatiques de l'observation et de l'analyse. Dans le livre dirigé par G. Mottet, ce dépassement apparaît typique des recherches à orientation didactique ; d'abord les approches spéciales, au 6^e chapitre, intitulé « La vidéo, outil d'observation des apprentissages » ; et ensuite les approches plus généralistes : dans le 5^e chapitre, celles d'Annie et Charles Balduzzi, « Qu'est-ce que la vidéo apporte à l'analyse d'une situation didactique ? » (p. 211 et suiv.), puis dans le 4^e chapitre, les articles de Nadine Faingold, « Le rôle de l'enregistrement vidéo dans l'analyse des situations pédagogiques » (p. 167 et suiv., texte qui est repris d'une thèse plus ancienne), et aussi, rédigé avec Maguy Chailley, « Utilisation conjointe de l'outil vidéo et de l'entretien d'explicitation pour l'analyse des pratiques pédagogiques et des situations d'apprentissage » (p. 189 et suiv.).

1 - Voir F. Jacquet-Francillon, « Retour sur le micro-enseignement », in *Recherche et Formation*, n° 21, 1996.

De telles « problématisations des situations didactiques » comme disent A. et Ch. Balduzzi, ne sont certainement pas nouvelles dans le cadre de la vidéo-formation ; mais elles n'avaient pas une place aussi marquante dans son *background* originel. Et surtout, étayées aujourd'hui sur un paradigme cognitiviste qui était peu connu il y a vingt ans, elles prolongent les nombreux travaux qui cernaient les difficultés de l'observation, et ce faisant elles réaménagent les frontières où se joignent et se séparent l'observable et le pensable. Les textes de N. Faingold confrontent rigoureusement, à propos de l'analyse, par l'enregistrement vidéo (et par l'observation directe), de la tâche-élève et des processus mentaux correspondants, d'une part les indices saisissables dans la sphère visible et d'autre part les inférences formulables hors de cette sphère (pp. 171-172). Du même coup est repensée et retournée pourrait-on dire, la relation entre ce qu'il est permis d'énoncer et ce qu'il est possible de voir : car au fond c'est l'énonçable qui règle le perçu, et non l'inverse. Certes, le visible semble conférer à la vidéo la fonction du microscope pour l'entomologiste, si bien que le formateur croit naturellement « passer du faisable à l'énonçable par la médiation de l'observable » (Mottet, p. 329). En revanche, à la lecture des articles cités à l'instant, il vient à l'esprit que le réalisme initial de la visée technologique laisse place à un nominalisme qui admet en effet que le « faisable », comme le « visible », est d'abord énoncé, et que l'observation est cadrée par un régime d'énonciation (technique, scientifique, voire politique, etc.) où se fixe le rapport de l'observateur avec l'observé, surtout si ce dernier est une réalité sociale. Voilà pourquoi, désormais, le visionnement de la bande ne sert plus fondamentalement à analyser la situation, mais plutôt à reprendre, à prolonger, à développer ou seulement à verbaliser les pensées, les « représentations intérieures » (Faingold, p. 195) qui enveloppent *a priori* le faire et le voir des sujets au travail.

178

Une conséquence immédiate de cette révision épistémologique, bien éclairée dans ce livre, ce qui est un autre de ses intérêts, c'est en fin de compte que la vidéo-formation y redéfinit son objet propre, qui était le principal motif de tous les types d'apprentissage qu'on vient d'évoquer, à savoir la fameuse et névralgique articulation de la « théorie » et de la « pratique ». Dans un premier temps, cette articulation a eu pour but essentiel de faire surgir la pratique dans le lieu de formation où elle était sinon absente du moins réduite à l'état d'ectoplasme. Il fallait, dirions nous d'une manière un peu triviale, imposer la pratique et une analyse de la pratique à un discours des formateurs qui en manquait singulièrement ou qui ne l'intégrait que sous la forme atrophiée des conseils au départ et au retour des stages (il est vrai que, dans les écoles Normales primaires, c'était le discours possible pour des formateurs issus d'une corporation, celle l'enseignement secondaire, étrangère à la corporation des formés, celle de l'enseignement primaire). Mais dans un second temps, qui livre ici certains de ses attendus, la vidéo formation a fait évoluer sa conception des rapports théorie-pratique en engendrant un approfondissement du pôle théorique lui-même. La contribution d'André Ouzoulias, une des plus percutantes du livre, montre d'ailleurs à quel point la vidéo peut « favoriser la construction des connaissances théoriques professionnelles » (p. 333 et suiv.). Quand certains documents vidéo sont

utilisés, au-delà des sessions d'entraînement, en rapport avec l'argumentation théorique du formateur – sur la base de situations professionnelles connues de tous, évidemment –, alors, du même mouvement d'enseignement, ces documents favorisent la construction d'un référent, une représentation commune des étudiants sur lequel un concept ou une connaissance peut être fondée. Dès lors, la vidéo promeut en même temps une connaissance pratique et une connaissance théorique, avec l'avantage que, dans le cas de cette dernière, la part de savoir verbal est contextualisée, configurée par les images, donc, et c'est l'essentiel, mieux convertible en schémas d'action. En d'autres termes, « la vidéo ouvre la possibilité d'une opérationnalisation ultérieure des connaissances théoriques » (Ouzoulias, p. 339).

En fait, avant que de telles hypothèses de travail aient cours, le pôle théorique n'était jamais questionné, jamais construit. Qu'entendait-on par ce mot de « théorie » ? Pas les savoirs dispensés dans les institutions universitaires et qui fondent les professions intellectuelles, donc des savoirs que l'exercice réel va récupérer dans une utilisation voire une application plus ou moins experte, et potiemment banifiée par l'expérience. Car dans le domaine de l'enseignement, les savoirs scientifiques ou disciplinaires sont peut-être une finalité majeure, mais une finalité qui ne dit rien sur l'activité en tant que telle, rien sur ses modalités, rien sur ses possibilités et ses impossibilités. Alors il ne restait plus pour la « théorie » que les généralités dont on parlait plus haut, des hypostases d'organisation des classes, des « séquences » et de la discipline : un sens vulgaire, lourdement connoté, dans l'univers de l'enseignement primaire, par cet adage qui prétend que ce qui est juste en théorie ne l'est pas forcément en pratique.

La vidéo-formation a tranché cette mauvaise alternative car, le plus volontairement, le plus systématiquement possible, elle a jeté tous les ponts imaginables entre la théorie et la pratique, entre les cours et les stages, entre les formateurs et le terrain. C'est ce que montrent deux textes de Mottet qui se répandent en clôture du volume : « Entre théorie et pratique la médiation vidéo » (p. 319 et suiv.) ; et « L'espace vidéo-formation, une mise en circuit de la théorie et de la pratique » (p. 375 et suiv.), textes où la vidéo se veut en effet un intermédiaire, une « médiation », une « mise en circuit », le lieu incontournable des transitions, des conversions et des détours. Or on s'aperçoit du même coup que les reconstructions et les questionnements de la pratique, toute cette inscription dans la dynamique événementielle des classes, a finalement réaménagé les représentations de l'espace « théorique » lui-même. Mottet insiste d'ailleurs sur le fait que la théorie, ou plutôt les théories, les savoirs théoriques, ne sont pas ceux à partir desquels il faudrait imaginer des applications (p. 323). D'un côté les savoir faire et l'action pédagogique sont des vecteurs d'élaboration des connaissances théoriques ; et d'un autre côté les connaissances théoriques sont des référentiels de toutes sortes qui ont diverses fonction dans l'activité pratique, par exemple de contrôle, d'évaluation, d'intégration des information en retour, etc. (p. 330). Entre théorie et pratique il y a, ajoute Mottet, logique de passage d'une part et logique de confrontation d'autre part (cf. p. 323-324) ; mais à condition de comprendre que l'interaction n'est pas *a priori* orientée dans un sens. Aucun terme

n'est au départ de l'autre (cf. p. 328-329) ; la distinction se complexifie, les frontières s'effacent. Il n'y a, pour reprendre le terme que nous avons déjà utilisé plus haut, que des niveaux et des formes d'énonciation, qui ont un plus ou moins grand et un plus ou moins direct pouvoir de mobilisation des enseignants eu égard à ce qu'ils font et aux effets lisibles qu'ils produisent. Peut être s'agit-il ici des questions que la vidéo-formation aura eu le mérite de poser clairement mais, en quelque sorte, au-delà d'elle-même.

François JACQUET-FRANCILLON
Université Lille III

PERRENOUD Philippe (1996). – *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, 198 p.

Philippe Perrenoud nous fait le plaisir de réunir dans un ouvrage un ensemble de textes dispersés auxquels il pourrait être difficile d'avoir accès : articles publiés dans diverses revues et surtout interventions dans des séminaires et des journées d'études auprès de professionnels. Ces textes sont encadrés par de nouveaux écrits qui les lient et les situent dans une réflexion autour des compétences enseignantes. Elle se déploie conjointement sur le plan théorique, sur la manière adéquate de penser ces compétences et sur le plan pratique, autour du sens, des enjeux, des méthodes de leur évolution.

On connaît la clarté de la langue de Philippe Perrenoud et son approche fine, sensible, des réalités quotidiennes des établissements scolaires et du travail enseignant. L'ouvrage ne décevra pas le lecteur. Rappelons quelques points essentiels selon lesquels Perrenoud résume sa posture sociologique :

- décrire les compétences enseignantes implique de regarder les pratiques, plutôt que de fabriquer des listes et des modèles abstraits (Perrenoud s'inscrit là explicitement dans les traditions intellectuelles de la sociologie du travail) ;
- aucune définition techniciste, rationaliste de la compétence enseignante ne décrit adéquatement la réalité de celle-ci. Aucune approche techniciste des problèmes d'enseignement ne parvient à favoriser concrètement l'enrichissement ou le changement des pratiques ;
- la pratique enseignante est marquée par un certain nombre de contradictions fondamentales, voire d'aporées, dont il vaut mieux prendre conscience pour « faire avec » de la manière la plus raisonnable possible, plutôt que de les lisser et les masquer sous les discours prescriptifs dont nos institutions scolaires sont coutumières.

Perrenoud donne une démonstration éclatante de la fécondité de ce point de vue méthodologique, par une intelligibilité du quotidien des actes éducatifs, notamment dans le chapitre 2 du livre « La communication en classe : onze dilemmes », dans le

chapitre 3 « Dix non dits ou la face cachée du métier enseignant et dans le chapitre 5 « Travailler en équipe : résistance et enjeux ».

Les passages plus purement théoriques présentent également un grand intérêt. Je voudrais introduire deux sujets de débats, qui se réfèrent donc plutôt aux chapitres introductifs et conclusifs de l'ouvrage.

Philippe Perrenoud semble attaché à une définition parsonienne de la notion de « profession » (groupes professionnels caractérisés par l'idéal de service, un statut social élevé, un corps de savoirs scientifiques qui légitime les savoirs pratiques, des études supérieures longues, le monopole d'un champ d'exercice, l'autonomie, du prestige, l'autorégulation du groupe...). On pourrait se demander pourquoi cette référence, alors que celle-ci est de plus en plus largement contestée par les sociologues du travail ou des groupes professionnels. Les approches interactionnistes – pensons par exemple à l'œuvre de E.V. Hughes qui commence enfin à être traduite en Français grâce aux initiatives de J.-M. Chapoulie – montrent bien le caractère scientifiquement inutile et foncièrement idéologique de la distinction métier / profession, et qu'une profession établie n'est qu'un métier dont la stratégie de monopolisation a, à un moment donné, réussi.

On peut s'interroger pour une deuxième raison : la référence au modèle fonctionnaliste paraît peu indispensable au raisonnement de Perrenoud. Très vite dans son texte, il utilise de fait le mot « profession » pour évoquer surtout la nature des compétences enseignantes, plutôt que l'étendue de l'autonomie du groupe professionnel et ses prétentions à un monopole. Si la question de la *professionnalisation* des savoirs enseignants est bien une question pratique importante, aiguë, centrale pour l'évolution actuelle, elle se pose d'abord, me semble-t-il, en terme de rupture avec la domination symbolique des savoirs académiques sur la pratique enseignante. Pour le dire en termes positifs, la question de la professionnalisation est celle du développement de savoirs de métiers spécifiques (différents des savoirs académiques auxquels on continue à vouloir limiter le savoir enseignant), solides, explicites et partagés.

181

Je rejoins sur ce point tout à fait le texte de Perrenoud quant aux orientations pratiques qui devraient inspirer la formation initiale et continue des enseignants, ou plus largement l'encadrement du travail enseignant. Il faut retenir de son ouvrage deux axes essentiels de construction et d'évolution des compétences enseignantes :

- la mise au jour des savoirs d'expérience, leur explicitation, l'analyse de la pratique, la réflexion sur la pratique ;
- la mise en commun de ces formalisations, analyses et réflexions, la création de langages partagés permettant de discuter des situations concrètes rencontrées ; une socialisation des savoirs professionnels qui permette et opère l'alchimie spécifique du sens pratique de savoirs de sens commun, de savoirs cliniques et de savoirs savants (de différents ordres) utiles à l'action, et qui en fasse le bien commun du groupe professionnel.

On pourrait, en jouant sur les mots pour prendre la rhétorique fonctionnaliste à revers, dire que l'enseignement n'est malheureusement maintenant qu'une profession (un moyen de gagner sa vie avec un certain statut social) mais malheureusement pas encore un vrai métier, avec un langage partagé et spécifique, une connexion « naturelle », c'est-à-dire longuement sédimentée, de savoirs formalisés, de savoirs pratiques et de valeurs.

Toujours à propos de ce terme de « professionnalisation » employé au sens fonctionnaliste, il faudrait poser un deuxième problème, non plus théorique mais pratique, ou plus précisément politique : est-elle souhaitable du point de vue du bien commun ? Sans doute la diffusion du modèle « professionnel » (toujours au sens parsonien) joue-t-elle un rôle positif dans la légitimation de l'esprit d'initiative, les revendications d'autonomie, la valorisation du professionnalisme. Mais tout phénomène étant contradictoire, Perrenoud ne me démentira sans doute pas sur ce point, n'oublions pas les effets pervers dont sont porteurs certaines « professionnalisations » poussées (bien décrites par Hughes) : esprit de corps, mépris du profane, mépris de l'urgence telle qu'elle est vécue par l'utilisateur ou de sa définition des problèmes, incapacité à travailler avec d'autres groupes professionnels par hypertrophie des défenses du monopole et des luttes de frontières. Les médecins, les avocats, les grands corps de l'État en France en offrent des exemples.

Le deuxième point de débat que je voudrais introduire concerne les compétences enseignantes, et plus particulièrement l'habitus. On ne peut qu'être d'accord avec Perrenoud pour dire que les compétences enseignantes ne sont pas que des savoirs et impliquent quelque chose d'autre pour lequel le terme d'habitus convient assez bien. Mais il me semble que dans l'usage qu'il en fait ensuite le sens est un peu trop rabattu sur la dimension cognitive des compétences, même si les « schèmes cognitifs » viennent remplacer les savoirs. Alors même que la question initiale centrale posée par Ph. Perrenoud était celle de la mobilisation. Et alors même que l'usage bourgeois du terme (la question n'est bien sûr pas ici de défendre une orthodoxie, mais de préciser les contours de l'outil conceptuel le plus maniable) paraissait plus adapté au propos même de Perrenoud : ensemble très large de dispositions de tous ordres, y compris donc les goûts et les dégoûts (éthiques, esthétiques, vitaux...)

Plus précisément, si la composante éthique de la compétence enseignante est mentionnée à plusieurs reprises dans l'ouvrage, et notamment dans les descriptions empiriques du travail, si la dimension affective, sexuelle – il faut le saluer – n'est pas censurée, il n'en est pas de même pour la dimension proprement politique du métier.

Or, à observer des enseignants qui travaillent et tiennent le coup dans des établissements difficiles, confrontés à l'échec scolaire, à la violence, au racisme, au choc des cultures, aux effets sur les enfants et adolescents de la dégradation économique de la vie de nombreuses familles, comment ne pas voir que, dans l'ensemble des dispositions qui font qu'un enseignant ne renonce pas, ne fuit pas, il y a bien souvent

les idéaux éthico-politiques : civisme, attachement à la démocratie et à la justice, ou défense des droits de l'enfant, ou positions politiques antifascistes et antiracistes, positions de gauche, ou esprit de service public..., etc. Bien des décisions « prises dans l'incertitude », sont prises au nom de principes éthico-politiques incorporés ou revendiqués.

La professionnalité enseignante, dans les zones dures, s'il s'agit d'éviter le repli défensif et douloureux sur soi, alimenté par la peur, la culpabilité, la haine de soi et de l'autre, n'a, en quelque sorte, pas intérêt à se couper de ses racines vocationnelles et militantes, même si celles-ci sont intégrées dans le cadre d'une professionnalisation où les composantes cognitives et techniques prennent progressivement plus de place au fur et à mesure du développement de savoirs pédagogiques validés. C'est là bien souvent que gît et résiste le ressort de cette mobilisation, à la fois « immédiate et réfléchie », qui fait de la compétence quelque chose de plus qu'un simple ensemble de savoirs et de savoir-faire.

Pour conclure, le livre de Ph. Perrenoud nous propose en quelque sorte les bases d'une intelligence et d'une raison pratique non rationalisatrice, pour penser l'acte éducatif comme complexe et pour transformer le monde enseignant et le système scolaire en reconnaissant cette complexité et en s'appuyant sur elle.

Lise DEMAILLY
IUFM Nord-Pas-de-Calais

NOUS AVONS REÇU

183

ARDOINO J., LOURAU R. (éd.) (1997). – « Analyse institutionnelle et formation. L'A.I. hors les murs ». *Pratiques de formation*, 34, pp. 1-150.

AUDUC J.-L. (1998). – *Les institutions scolaires et universitaires*. Paris : Nathan. 128 p.

BEHRENS M. (1986). – *La télématique à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. 262 p.

BONNIOL J.-J., VIAL M. (1997). – *Les modèles de l'évaluation*. Textes fondateurs avec commentaires. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. 368 p.

BUCHETON D. (dir.) (1997). – *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : Centre régional de documentation pédagogique. 308 p.

CHARLOT B., GLASMAN D. (dir.) (1998). – *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris : PUF. 341 p.

CORNALI-ENGEL I., WEISS J. (dir.) (1996). – *Des utopies à construire. Hommage à J.-A. Tschoumy*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. 185 p.

CURONICI C., McCULLOCH P. (1997). – *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université. 169 p.