

## NOTES CRITIQUES

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.) (1998). – *Action, affects et formation de soi*. Paris : PUF, 287 p.

Ce livre a la volonté et le mérite de réunir des approches théoriques traditionnellement cloisonnées dans le champ de la recherche en France, et de proposer des modèles sur la manière dont chacune interroge les liens entre affects, action et transformation de soi (pour reprendre le titre de l'ouvrage), mais également cognition, construction et développement de soi.

Les auteurs montrent que l'on peut repérer dans différentes filiations intellectuelles l'existence « d'un paradigme de pensée distinguant de façon récurrente le PENSER, l'AGIR, et le SENTIR » et que, si des articulations sont parfois proposées, elles le sont toujours en terme de dominance, de détermination ou d'intégration.

« L'hégémonie et la guerre idéologique sévissent dans les sciences humaines » souligne Max Pagès, « et le chercheur qui s'aventure en terrain découvert risque d'être fusillé de deux ou plusieurs côtés, ou ignoré ce qui revient au même »... il nous paraît donc d'autant plus important de saluer cette ouverture.

177

Mais si un consensus se dégage pour dire que Descartes nous a entraînés dans des modes de pensée restrictifs (remplaçons le *cogito ergo sum*, par « *patior et cogito ergo sum* ») et qu'il serait temps de penser l'être humain dans sa totalité, l'ouvrage nous montre bien la complexité du chemin à accomplir ; nous sommes à un constat d'approches multiples et si la reconstruction s'amorce elle reste à l'état d'articulations parcellaires : l'approche « polysystémique » évoquée par M. Pages n'est encore qu'interdisciplinaire.

La richesse et la diversité des contributions ne permettent pas un travail de reconstruction de l'ensemble, et un exposé linéaire irait, nous semble-t-il, à l'encontre de la volonté des auteurs.

Nous avons donc tenté d'organiser les différentes contributions autour de quelques grandes questions qui émergent... laissant libre cours à nos propres affinités (voire affects?)...

Nous proposons une entrée autour des psychologies et des sciences du langage, qui tissent des liens entre différents concepts clefs, Puis une entrée sur des apports plus ponctuels de modèles de développement et de construction de la personne, et enfin, les apports de psychologues et philosophes qui mettent en perspective l'ensemble des interrogations qui traversent cet ouvrage.

La notion d'affects pour les psychologues et psychosociologues renvoie de façon marquée au concept d'ÉMOTION. E. M. Lipiansky développe son rôle central : « Médiation entre la pensée et l'action, elle est au centre de la vie psychique,... elle est la manifestation immédiate de notre relation à notre environnement et aux autres » car « le système émotionnel est (...) tout ensemble une façon d'éprouver le monde, de se le représenter et de communiquer avec autrui. »

Cette notion de construction est reprise par I. Getz et T. Lubart qui décrivent un processus de transformation de soi où les émotions jouent un rôle fondamental : elles sont considérées comme « des constructions organisées par des facteurs biologiques, sociaux et psychologiques. »

J. R. Averill, à son tour, en montrant que les émotions ne sont pas du domaine du seul « soi », des « réactions instinctives de l'animal humain », mais des constructions sociales, souligne le rôle déterminant du LANGAGE : « L'interaction à trois dimensions entre l'émotion, les soi et la société, se fait en partie, au travers du langage » ; il va avoir un rôle non seulement dans l'acquisition des émotions (apprentissage de réponses ritualisées des situations/expériences, et mises en mots dès la petite enfance), mais tout au long de la vie, comme « catalyseur des transformations émotionnelles » ; cette construction de l'individu comme être social ne peut faire l'économie de la référence à des VALEURS : une émotion et la façon dont elle s'exprime vont être plus ou moins conformes dans chaque société ; le discours émotionnel est un moyen de se positionner dans la société.

Enfin, s'il élude le débat sur la primauté de l'intellect ou de l'affect comme forces unificatrices dans ce qui fait l'unité d'une vie, il insiste sur l'idée que « l'ensemble de l'expérience sociale humaine » est « profondément conversationnel ».

Un détour par la sémiotique des passions (D. Bertrand), nous montre, à travers l'analyse de récits, donc activité langagière, comment « le sujet intentionnel de l'action intègre le sujet extensionnel de la passion ».

Partant également d'approches scientifiques du langage, les auteurs de l'ouvrage (Olga Galatanu et Jean-Marie Barbier) affinent et précisent un ensemble de notions (définitions à travers différents espaces de signification) ; ils développent les liens qui se nouent entre elles dans le développement de l'action-lien de concomitance ou de solidarité, lien de codépendance, lien de transformations mutuelles itératives, lien de consubstantialité partielle.

Les liens qui se nouent dans l'action vont contribuer à la compréhension du développement et la transformation des identités des acteurs ; cette notion d'IDENTITÉ permet d'unifier l'appréhension de la personne dans sa complexité et de lier l'être organique, psychique, social et actionnel.

La notion de REPRÉSENTATIONS, nous paraît jouer un rôle central dans l'argumentaire développé par les auteurs, puisque point de passage constant dans les constructions langagières, affectives, expérientielles et cognitives.

Mais travailler à la transformation des représentations pour la TRANSFORMATION DE SOI est-il suffisant ? L'apport de la théorie psychanalytique (S. Lebovici) met en évidence que la représentation peut être refoulée mais pas l'affect (exemple de « représence » d'affects). Freud distingue en effet (rappelle l'auteur) la représentation de choses qui ne s'exprime pas par le langage et ses symboles ; c'est le langage de l'inconscient ; le déchiffrement intellectuel des symptômes ne saurait aboutir à leur disparition ; il faut que l'affect se déplace. Cet apport souligne une autre frontière dans les clivages des sciences humaines mais ne propose pas de modèle plus englobant pour le dépasser, à moins que ce ne soit le modèle analytique lui-même, prenant en compte la globalité, qui se veut la réponse ?

179

E. M. Lipiansky, en prolongement des travaux de Rogers, fait avancer la question, nous semble-t-il, en proposant un modèle de « dynamique émotionnelle ». Il propose un modèle de changement fondé sur l'expression libre de soi dans une communication empathique avec autrui : « Seul l'homme peut se changer ; mais il ne peut se changer seul » et « c'est à travers un travail émotionnel impliquant autrui qu'on peut faire que les émotions ne soient plus une entrave aux processus cognitifs mais au contraire les stimulent ». Pour changer il y a donc un travail sur soi, sur la représentation de soi, sur ses émotions qui passent par la prise de distance, le dire et donc une cognition de soi...

Ces apports tissent donc des imbrications multiples entre émotion/cognition/transformation de soi, proposent des concepts médiateurs qui permettent de naviguer entre ces notions, langage et représentation, et des concepts fédérateurs qui permettent d'unifier l'ensemble comme l'identité ou les valeurs.

Quelques contributions interrogent les processus de construction du rapport au monde, à l'école, à la société.

Comment un ensemble d'émotions se construisent-elles chez l'enfant et contribuent-elles à son développement ? C'est autour de la notion de « contour de vitalité », que D. Stern tente de rendre compte, de modéliser la façon dont les émotions sont vécues en temps réel, dans une approche écologique.

J.-Y. Rochex, affirme le caractère dialectique du rapport entre ce qui relève du développement cognitif et ce qui relève du développement subjectif. Reprenant certains de ses travaux sur l'analyse de l'expérience scolaire, il montre comment des élèves se situent dans une dynamique d'ouverture au monde et à autrui, en y cherchant les significations et les espaces où ils peuvent se saisir en tant que sujet (travail de subjectivation).

Autre modalité de construction de l'homme : la mimesis. Pour C. Wulf, elle est imitation créative : « Ce terme décrit le processus d'une relation avec l'autre » ; ce processus est au centre du développement de l'enfant (« la ressemblance et l'acte de se faire le semblable de quelque chose sont des moments cruciaux dans l'évolution de l'enfant ») et au centre du développement des sociétés (renvoie à la question des rituels en anthropologie) ; il permet de lire et de comprendre des phénomènes sociaux comme phénomènes de mimesis sociale... Mais si les processus mimétiques vont de pair avec le corporel ce ne sont pas de simples reproductions ; il y a pour les sujets une réinterprétation d'un monde symbolique déjà interprété. C'est donc un processus complexe : « Le comportement mimétique inclut l'ambition de montrer un monde créé symboliquement de telle manière qu'il puisse être vu comme un monde bénéfique. »

Cette dernière partie déplace les questions d'articulation/intégration en proposant d'autres voies pour comprendre l'Homme, la personne, la vie...

M. Pages a porté une attention particulière au problème de l'intégration possible/impossible de différents courants des sciences humaines et plus particulièrement en psychothérapie : cela l'a amené à abandonner le niveau métathéorique des Principes ultimes (Libido, Instinct de mort, Lutte des classes...) pour travailler sur des théories intermédiaires et des processus. Il montre que différentes approches thérapeutiques alors débarrassées de leurs superstructures métathéoriques, ne se montrent pas contradictoires mais peuvent être complémentaires. Le risque alors est de les affadir et d'arriver à une sorte de « melting pot » ; il s'agit de dynamiser les oppositions, tout en conservant l'identité propre à chaque approche. L'auteur propose qu'on se situe dans la problématique de la complexité, chère à Morin, plutôt que dans celle de l'intégration.

Le philosophe L. Sève dénonce les dérives d'une idéologie qui nierait les affects. Dans la lignée des psychologues soviétiques, il voit dans le désir « l'essence même de l'homme », mais l'affectivité est vue comme activité, activité d'être au monde, de devenir humain car « on devient homme en se faisant participant actif au monde de l'homme », mais il regrette les carences des psychologues contemporains et leur incapacité à répondre à la question centrale : « Quelle sorte d'homme veut-on contribuer à former et pour quel monde humain ? »

Ph. Malrieu, en posant la question des « vraies » valeurs, pose le décor de l'ensemble des interrogations et de la construction à effectuer : entre la subjectivation et la socialisation, les voies de compréhension du comportement humain sont multiples ; mais c'est un triangle qui sans doute permet de saisir la complexité d'une trajectoire humaine, le troisième pôle de notre histoire personnelle étant le projet historique que l'on a de l'homme, c'est-à-dire le sens que l'on se donne et qui transcende le *hic et nunc* de la psychologie et de la sociologie.

Cet ouvrage marque le nouveau visage qui se dessine dans les sciences humaines. Il ne s'agit pas de renoncer aux objectifs scientifiques des sciences de l'homme mais d'ouvrir la voie à un nouveau paradigme, à une nouvelle objectivité qui permette un dialogue entre différents champs et de les revisiter par des questions sur le sujet social, le sens de son action et « des vraies valeurs ».

Annette GONNIN-BOLO  
IUFM de Nantes

181

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (coord.). – *Analyser les pratiques professionnelles collectives*. Paris : L'Harmattan, 357 p.

Comme le précédent ouvrage *L'analyse des pratiques professionnelles* également coordonné par les mêmes auteurs, chez le même éditeur, celui-ci est constitué de différents apports. Mais ils convergent tous dans l'optique d'une analyse des pratiques professionnelles. Tour à tour sont présentées dans les trois parties du livre :

- l'analyse des pratiques et la formation professionnelle continue ;
- l'analyse des pratiques et la formation professionnelle initiale ;
- les interventions et consultations d'équipe.

« Personne, groupe, institution » remarque F. Oualid sont les maîtres mots qui balisent le champ des pratiques analysées. Il s'agit chaque fois, à partir d'exemples théorisés, de comprendre l'agir social humain, les phénomènes d'interaction dans un groupe avec la part importante des coefficients subjectifs à décrypter et les cristallisations institutionnelles auxquelles cet agir donne lieu. La psychanalyse individuelle

et de groupe ainsi que la psychosociologie sont les deux clefs interprétatives le plus souvent utilisées dans cette sorte de « position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement », pour reprendre une expression de J. Beillerot dans son introduction.

Les interventions en établissement de formation (exemple : école de puéricultrices, CAF), ou dans les entreprises, se situent généralement sur le versant psychosociologique. On y retrouve les échos des travaux de l'ARIP et de la revue *Connexions* avec des références à Enriquez, Rouchy, Dubost, Lesne et même une fois à G. Mendel. La note majeure est lewinienne, la mineure psychanalytique de groupe. Les articles qui relèvent de cette ligne sont situés plutôt dans la première partie mais parfois dans la troisième. On notera, à côté de descriptions d'interventions, assez classiques mais toujours bien menées, l'originalité d'une supervision des pratiques de volontaires dans le champ humanitaire que relate une équipe lyonnaise.

Dans cette perspective, Paul Fustier montre bien tout le travail de décryptage à effectuer sur les dispositifs institutionnels qui, à côté de justifications purement organisationnelles, sont aussi le lieu ou le réceptacle des projections d'un imaginaire à la fois individuel et groupal. L'intérêt c'est « ce que révèle et ce que produisent les dispositifs institués à savoir que ces constituants "sont infiltrés de projection" ». On peut alors dire que « ce qui est appelé résistance au changement relève en institution de ce dépôt imaginaire ». D'où tout un travail sur les dispositifs qu'analysent D. Fablet et d'autres rédacteurs, travail qui a pour but « d'éviter la routine, le repli sur soi, l'usure professionnelle », ce qui va permettre aux scléroses du dispositif de ne pas « se chroniciser ». Bien entendu, comme le souligne Ch. Humbert, ce travail porte aussi sur les méthodes, les objectifs d'action et leur évaluation.

La partie médiane est davantage centrée sur les problèmes de l'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants (articles de M.-C. Baietto, L. Gadeau, J. Moll, S. Nadot, auxquels on peut adjoindre celui de C. Blanchard-Laville et celui de J. Noël, déjà paru dans le n° 24 de *Recherche et Formation*). De même les recherches de C. de Lagausie sur les ateliers d'écriture.

Les thématiques de cette partie sont celles que l'on retrouve dans les groupes Balint d'enseignants par rapport à ce type de formation. Le participant qui se croit en position d'extériorité par rapport à son récit découvre peu à peu la part de subjectivité infiltrée dans sa parole et la nécessité de travailler sur lui, dans la zone du relationnel et du personnel, ce qui ne veut pas dire de l'intime. La symbolique du langage, les mécanismes de répétition, les projections, les transferts ou les contre-transferts lui apparaissent clairement. Il admet qu'il a droit à la bêtise comme disait Balint et qu'il s'agit moins de juger que de comprendre l'implicite des comportements et de « reconnaître l'Autre en soi » (J. Noël). Il est amené peu à peu à renoncer à la posi-



tion de toute puissance d'un moi idéalisé pour s'efforcer d'être seulement un « enseignant suffisamment bon » si l'on veut se référer à la mère winnicottienne. Un travail de deuil est nécessaire. Chaque fois le groupe, comme le moniteur, est une aide à l'analyse car « il y a du savoir partiellement chez chacun » soulignent M.-C. Baietto et d'autres.

Les auteurs convergent également sur l'importance des règles mises en jeu, règles que l'on retrouve parfois légèrement transposées dans les interventions en institution. Ils insistent tous sur l'importance du cadre et de ses limites, le statut du groupe hors ou légèrement en marge de l'institution, fût-ce en accord avec elle, la confidentialité, la position de l'animateur-moniteur, l'engagement accepté par chacun, les résistances conscientes et inconscientes. Au terme, chacun des enseignants note sa propre amélioration et celle du climat de ses classes ce qui permet « de libérer l'imagination et l'inventivité trop peu sollicitées dans ce métier » (J. Moll et, dans le même sens, M. Glod et G. Theuveney).

L'importance de ces expériences n'échappera pas à cause des « trous » ou des manques que manifeste encore la formation actuelle des enseignants à ce sujet. Celle-ci, soulignent les auteurs, en reste trop à des contenus sur les savoirs et sur les didactiques. C'est au plan du vécu, et spécialement du vécu des classes, que se situent beaucoup de blocages. Ce n'est plus le notionnel mais l'émotionnel qui est à travailler. Non plus même les méthodes et les techniques mais la personne. Les participants des groupes de formation s'aperçoivent alors qu'ils disent plus qu'ils ne disent, « qu'ils réactualisent souvent dans le champ professionnel des problématiques intérieures touchant aux questions identitaires » (Blachard-Laville) ou à « l'implicite qui sous-tend les actes et les conduites » (J. Moll).

183

À travers la multiréférentialité des niveaux d'explications – la référence à Ardoino s'impose chez tous –, les sources d'inspiration sont freudiennes, freudo-lacaniennes, plus rarement rogériennes. Les travaux sur les groupes de la ligne Anzieu, Kaës sont ainsi évoqués. De même, ceux de Bion, de M. Balint, à titre de fondateur des groupes qui ont inauguré ce type de réflexion, et ceux de M. Cifali, pour ses analyses en forme de « contre-jour psychanalytique », figurent en bonne et juste part dans les références des auteurs. Mais ceux de Ada Abraham (« Le monde intérieur des enseignants ») ainsi que ceux d'Aspy, d'inspiration rogérienne, pourraient l'être, ce qui montre qu'ils ne sont pas assez connus en France.

Quelques redites se produisent inévitablement dans le livre. Mais elles ne sont pas redondantes tellement la matière est riche et la manière variée. Restent au moins deux types de questions que l'on est amené à se poser.

• En ce qui concerne plus généralement la formation des enseignants d'abord. On devine, à lire entre les lignes, qu'un maillon manque à la chaîne formatrice. Avec les « Balint » d'enseignants, débutants ou non, qui se pratiquent de plus en plus, nous sommes au bout de la chaîne. À l'autre bout se situent les formations sur les contenus et sur les didactiques disciplinaires. La question est de savoir s'il n'y aurait pas, juste avant les Balint, des formations psychosociologiques et pédagogiques de type « pédagogie générale » à résonance lewinienne dans la conduite et la gestion des groupes ou les méthodes de travail d'aide à l'apprentissage, communes à toutes les disciplines, qui pourraient faciliter, sans aucunement les remplacer, les méthodes de formation des Balint. Ici, par exemple, J. Moll note l'ignorance des méthodes interactives (p. 240), S. Nadot l'importance d'un ensemble de techniques de communication (p. 260). Tout ceci, qui a déjà été tenté ailleurs sans pouvoir être poursuivi longtemps et qui ne devrait pas relever de l'ingénierie dure, exogène que condamne H. Lenoir, serait un préliminaire nécessaire. Car c'est à travers ces types de formation, fussent-elles effectuées par niveaux, que le relationnel commence à s'apercevoir. Les problèmes des résistances se poseraient alors avec moins d'acuité, de même celui du caractère, obligatoire ou non, des groupes d'analyse professionnelle en formation initiale ou continue.

• La deuxième série de questions roule autour du corpus qui pourrait rassembler toutes ces recherches, en particulier celles qui traitent des connexions entre la zone du professionnel et celle du personnel. P. Dosda s'y essaye. Mais nous en sommes actuellement aux descriptifs, aux récits. Des éléments théoriques y sont certes intégrés. Ce sont de bons exemples sur lesquels les formateurs, animateurs – certains diraient régulateurs car le concept de régulation s'imposera peut-être à côté de celui d'analyse – peuvent s'exercer. Viendra l'heure où il faudra conceptualiser en rassemblant, en hiérarchisant. Heure redoutable car si le danger d'intellectualisation guette dans les groupes d'analyse du vécu, comme le souligne dans l'ouvrage P. Dosda, le durcissement conceptuel sera ici l'ennemi. Le vivant restera toujours du mouvant, de l'unique. Mais un corpus, une théarisation s'imposeront au nom de la spécificité des pratiques et pour mieux les fonder. Les auteurs de cet ouvrage y auront, en tous les cas, bien travaillé par les pierres qu'ils apportent à cet édifice futur.

Albert MOYNE  
Institut catholique de Paris



BOUVIER Alain, OBIN Jean-Pierre (coord.) (1998). – *La formation des enseignants*. Paris : Hachette Éducation, 253 p.

Si l'on met à part les travaux pionniers de Pelpel et ceux initiés à Nanterre autour de Gilles Ferry, il existe très peu d'ouvrages concernant la formation des enseignants sur le terrain. Or, cette part de la formation risque de devenir très importante, si l'on en croit l'expérience des pays qui ont universitarisé leurs formations d'enseignants depuis plus longtemps. Ayant en effet constaté depuis plus longtemps qu'ailleurs les insuffisances de cette solution, ces pays (États-Unis, Royaume-Uni, Québec) essaient aujourd'hui de les combattre en obligeant les universités à s'associer à des établissements scolaires et des formateurs de terrain pour pouvoir faire reconnaître leurs formations. C'est dire que si cet entre-deux des stages, cette zone frontière entre deux types de fonction, la formation et l'enseignement, deux milieux socioprofessionnels, deux cultures même n'intéressait pas grand monde, et notamment pas les universitaires et leurs recherches, qui y sont facilement mis en cause, il a bien fallu qu'ils s'y mettent sous la pression des gouvernements.

En France, une telle pression n'existe pas (encore ?). Aussi faut-il savoir gré aux coordinateurs de l'ouvrage d'avoir abordé un tel sujet en préservant largement la diversité des acteurs et des points de vue qui s'y expriment. On y trouve en effet des contributions de formateurs d'IUFM et de MAFPEN, d'universitaires et même d'un inspecteur général. Notons toutefois l'absence remarquable des formateurs de terrain en exercice. Cette diversité des contributions n'empêche pas une architecture d'ensemble cohérente. En introduction, les coordinateurs s'interrogent sur l'imaginaire du terrain, marqué par de fortes hiérarchies, celle du novice qui s'embourbe et en « bave » dans ses premières pratiques professionnelles, celle du conseiller pédagogique, armé par ses expériences et ses routines, et qui revendique leur légitimité face à une théorie qu'il dévalorise. La compétence spécifique de ces formateurs et leurs fonctions restent cependant floues tandis que leur identité est toujours incertaine, étant donné leur variété.

185

La première partie est consacrée très chronologiquement à la place du terrain dans la préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement que propose l'université au cours de ses premières années. Le but est de faire acquérir une perception plus réaliste du métier et des compétences nécessaires, et non de faire directement acquérir celles-ci. Dans ces conditions, le recours au terrain doit permettre d'élargir et d'actualiser les représentations qu'a l'étudiant du métier d'enseignant et des réalités éducatives, quitte à travailler sur les images préalables et anciennes qui orientent ses perceptions et à diversifier les stages et leurs fonctions, de l'observation de l'enseignement dans son milieu institutionnel et de politique éducative jusqu'à l'observation dans la classe et même à des phases d'action ou d'expérimentation limitée.

La deuxième partie est plus diverse : deux textes portent sur la formation de catégories particulières d'enseignants, celle des professeurs d'EPS (J.-P. Euzet) et celle des enseignants spécialisés (D. Millet). Deux autres textes portent sur des instruments transversaux de formation, la visite de classe (M. Mante) et le mémoire professionnel (R. Étienne). Attardons-nous sur la visite de classe, « objet aussi banal que peu étudié ». Après la phase d'observation, l'entretien qui suit laisse très souvent apparaître chez le formateur une conception normative et transmissive de la formation : faites comme moi, ou comme le modèle que j'ai en tête. Or, il est vain de vouloir imposer un modèle à un stagiaire ou un collègue. Si l'on veut lui faire abandonner certaines pratiques et élargir l'éventail de ses choix, il faut lui permettre d'abord de prendre conscience des raisons de ces pratiques non souhaitées. Pour ce faire, l'auteur propose une approche constructiviste de la visite de classe, avec mise en place d'un référentiel de compétences ; repérage des obstacles à leur acquisition ; explicitation par le stagiaire de ses conceptions de l'éducation ; théorisation et enfin contractualisation.

La troisième partie est consacrée à la formation des formateurs de terrain. Si pendant longtemps, il ne semblait pas nécessaire de former spécialement ceux que l'on chargeait d'accueillir et d'accompagner de futurs collègues dans la pratique ordinaire de leur métier, ce rôle est aujourd'hui perçu non plus comme celui d'un compagnon qui soutient et initie mais comme celui d'un formateur, rôle bien différent de celui d'enseignant. En fait, comme le montre L.M. Bélair à partir notamment d'un exemple canadien, les formateurs de terrain sont même devenus des partenaires à part entière des formations universitaires d'enseignants, ce que favorise leur coformation avec les formateurs ordinaires. Pour F. Clerc, les formateurs de terrain, parce qu'ils sont à la fois formateurs et praticiens, peuvent mettre en œuvre une pédagogie et une didactique de la formation pratique, dont elle propose quelques éléments méthodologiques centraux sur l'observation de classe et l'activité de conseil auprès des stagiaires. M. Bois enfin présente une opération lyonnaise de formation de formateurs de MAFPEN, qui sont par nature des formateurs de terrain.

La dernière partie propose « des vues plus aériennes du terrain », « prises avec plus de hauteur ». A. Bouvier, directeur de l'IUFM de Lyon, propose une analyse socio-politique et organisationnelle de la place et du statut des formateurs de terrain. Après le règne de l'Université jusque dans les années 70, la formation continue des personnels et les idées de 68 auraient assuré la prépondérance des formateurs de terrain, qui représentaient à la fois la base et le plus grand nombre. Les IUFM constitueraient un terrain propice à une reconnaissance mutuelle des apports des différents types de formateurs, leur choix se faisant non sur la base des procédures peu claires de cooptation, mais selon les procédures jugées plus scientifiques des commissions de spécialistes discutant contradictoirement des compétences voulues. J.-P. Obin, après une analyse du sens des mots centraux que sont sur ce sujet, formation, ter-

rain et alternance et un éclairage historique de la place des formateurs de terrain dans la formation des enseignants des trois ordres primaire, secondaire et professionnel, propose une modélisation de la formation des compétences professionnelles faisant place non seulement aux processus bien connus et éminemment scolaires de l'acquisition volontaire et organisée, mais aussi aux phénomènes moins bien maîtrisés et pourtant si puissants de l'imprégnation culturelle. Ph. Perrenoud enfin pense que le terrain, en tant que lieu de l'exercice professionnel auquel on prépare le futur enseignant, devrait être la référence constante de tous les formateurs, mais de manière diversifiée et selon des conceptions de l'alternance plus ou moins intégrée.

En conclusion, on a ici un recueil de textes très divers, certains proposant des analyses essentiellement pédagogiques et didactiques en s'appuyant sur des descriptions de formations, d'autres y ajoutant des analyses linguistiques, épistémologiques, historiques, et même sociopolitiques. C'est dire la richesse, mais aussi l'hétérogénéité de ces textes. On peut cependant y repérer deux principes d'unité partielle. D'abord plusieurs se réfèrent à des expériences liées à l'IUFM de Lyon. Ensuite tous sauf deux (Belair et Perrenoud) se situent dans un contexte uniquement français, ignorant, ou dans certains cas, disqualifiant le recentrement de la formation sur la pratique professionnelle et sur son lieu d'effectuation, la classe et l'établissement scolaire, que l'on constate dans les pays qui ont universitarisé leurs formations d'enseignants depuis plus longtemps. Or, une telle évolution pose de manière tout autre la place et le rôle non seulement des formateurs de terrain, mais de tous les formateurs, et même de l'établissement de formation. On peut regretter que cette évolution, il est vrai non visible ici, ne soit pas plus analysée dans cet ouvrage, car rien ne nous dit que cela ne se produira pas en France. Une telle évolution n'est-elle pas le prix à payer pour éviter la diatribe d'un ministre de l'éducation québécois en 1994 contre l'inadaptation de la formation universitaire des maîtres, trop éloignée du milieu scolaire pour former des professionnels compétents ?

Raymond BOURDONCLE  
Université de Lille 3

TERRAL Hervé (1998). – *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan, 248 p.

H. Terral poursuit ici une réflexion historique d'ampleur – dont une publication de 1997, *Profession : professeur*, témoignait déjà pour la période postérieure à 1945 – une dimension essentielle de la construction des identités professionnelles enseignantes : l'acquisition de « savoirs » au sens large du terme (c'est-à-dire allant au-delà des compétences scientifiques relevant des seuls champs disciplinaires) permettant d'établir et de légitimer la compétence professionnelle globale. Le sujet est

important et original. La démarche adoptée est « régressive » (au sens de Marc Bloch) : partant des réalités actuelles de la formation des « enseignants » – mise en route des IUFM, discours surabondants sur la « professionnalité » et les « compétences » – elle se refuse à croire que les « mythes fondateurs » d'aujourd'hui soient « spécifiques de cette fin de siècle » et en cherche les racines. Deux moments clés sont retenus, les années 1830-1840 et la période 1880-1914. L'auteur se réclame de Foucault, il vise à mettre en évidence des « strates enchevêtrées où se déploie une régularité discursive ». Tentative qui le conduit à investiguer non seulement le champ des notions, lieux communs, justifications, représentations, etc., caractérisant ces savoirs, mais aussi les conditions qui président à leur production institutionnelle à travers notamment l'analyse des organisations (écoles normales, universités) saisies dans le champ du pouvoir. Dans cette analyse, il s'efforce en effet de tenir la balance égale entre instituteurs et professeurs et d'examiner les éventuelles interactions entre les deux groupes.

Projet vaste et ambitieux, on le voit. L'essai est-il concluant ? On n'en est qu'à moitié convaincu, une fois le livre refermé. Données générales sur le corps enseignant, les institutions et les grands débats scolaires (dignes des bons manuels en cours sur le marché...) ne parviennent pas vraiment à encadrer des développements tous azimuts, procédant de lectures boulimiques et de références arborescentes, il en résulte un effet d'accumulation, des rapprochements parfois déconcertants, et pour tout dire une impression de pointillisme et de manque de fermeté dans la direction du propos. En revanche, le sérieux et l'érudition de l'auteur ne font aucun doute, en particulier lorsqu'il aborde la culture pédagogique des écoles normales de la III<sup>e</sup> République. Les pages les plus intéressantes portent en effet, à notre avis, sur le statut de la philosophie, de la morale, de la sociologie ou de la psychologie dans la formation initiale des hussards noirs. Souhaitons que dans un prochain travail, H. Terral reprenne ce dossier de manière plus circonscrite, explicite clairement ses postulats et soumette à la discussion une conceptualisation cohérente.

Jean-Paul MARTIN  
Université de Lille 3