



Recherches en éducation

**Formation et professionnalisation
des métiers de l'éducation
et de la formation**

N°8 - Janvier 2010

Numéro coordonné par
Marguerite Altet, Pascal Guibert, Philippe Perrenoud

Recherches en éducation est une revue généraliste ouverte aux multiples formes de la recherche ayant cours en Sciences de l'éducation.

La revue publie des articles relevant de recherches théoriques, de revues de questions, de travaux d'ordre épistémologique, philosophique ou historique ; de recherches empiriques ; de recherches pédagogiques ou didactiques.

Elle est ouverte à toutes les disciplines contributives des sciences de l'éducation. Toutes les méthodologies sont admises pourvu qu'elles fassent l'objet d'une explicitation suffisante et d'un usage rigoureux.

Créée en 1993, la revue s'intitule les "Cahiers du CREN", revue du Centre de Recherche en Education de Nantes, équipe d'accueil EA 2661 de l'université de Nantes. Elle est alors distribuée par le CRDP des Pays de la Loire. En 2006, la revue change de titre pour devenir "Recherches en Education", se dote d'une mise en ligne électronique à partir du site du CREN et publie sept numéros en libre accès. En 2009, "Recherches en Education" devient une revue internationale de recherches en Sciences de l'éducation en modifiant sa ligne éditoriale et en renforçant ses modalités d'évaluation et d'expertise des articles.

Cette revue est reconnue par l'AERES.

Elle est dotée d'un comité éditorial, d'un comité scientifique et d'un comité international de lecture. Elle publie deux numéros par an. Sa ligne éditoriale prévoit également la publication de numéros Hors Série.

■ **Buts de la revue**

L'objectif général de la revue "Recherches en éducation" est de contribuer à l'avancement et au partage des connaissances en matière d'éducation et de formation. Cette diffusion des travaux en sciences de l'éducation s'oriente plus particulièrement sur "L'École" au sens large du terme.

Une attention particulière est aussi réservée aux jeunes chercheurs dans le but de les intégrer dans les réseaux de recherche et de publication. Ainsi dans chaque numéro, un ou deux articles de jeunes chercheurs sont présentés.

Si la revue vise en premier lieu les milieux universitaires de la recherche, elle tient aussi à s'adresser aux praticiens et personnels de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ainsi un de ses objectifs est de diffuser les connaissances, les données et les résultats de recherche pour une intégration dans les pratiques, de participer aux débats sur des sujets en lien avec les problématiques de l'école et de l'éducation.

■ **Fonctionnement de la revue**

Les numéros sont thématiques et sont placés sous la responsabilité scientifique d'un ou de deux rédacteur(s) invité(s) francophone(s). A chaque numéro thématique s'ajoutent des articles hors thème dans la rubrique Varia.

Le fonctionnement de la revue est organisé à partir de trois comités (un comité éditorial, un comité scientifique et un comité de lecture), avec une procédure de sélection et de suivi.

■ **Comité éditorial**

Michel FABRE
Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation et Directeur du CREN

Frédéric TUPIN
Rédacteur adjoint
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, IUFM des Pays de la Loire

Membres du comité

Carole DAVERNE
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Yves DUTERCQ
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Denise RAVACHOL
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Isabelle VINATIER
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Secrétariat d'édition

Mohammed GHALIMI (Secrétariat de rédaction)
Sylvie GUIONNET (Edition électronique)

ISSN 1954 3077
<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ : 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

mohammed.ghalimi@univ-nantes.fr
sylvie.guionnet@univ-nantes.fr



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

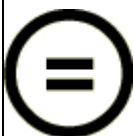
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006

Recherches en éducation

N° 8 - Janvier 2010

Coordonné par Marguerite Altet, Pascal Guibert et Philippe Perrenoud

Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation

| | |
|---|-----|
| Édito - Marguerite ALTET, Pascal GUIBERT, Philippe PERRENOUD | 7 |
| Marguerite ALTET Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage | 12 |
| Christophe MICHAUT Le recrutement des professeurs des écoles : un effet IUFM ? | 24 |
| Thérèse PEREZ-ROUX Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes | 38 |
| Pascal GUIBERT & Gilles LAZUECH Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières | 50 |
| Pierre PERIER La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation | 63 |
| Joël CLANET Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques | 73 |
| Patrizia MAGNOLER Une formation on line pour former l'enseignant réflexif | 85 |
| Christine PIERRISNARD La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté | 97 |
| Umberto MARGIOTTA Le métier d'enseignant : formation professionnelle et formation des talents | 109 |
| Philippe PERRENOUD Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle | 121 |

Varia

Virginie RUPPIN

Quels sont les effets de l'éducation artistique ?

Etude d'une situation paradoxale.....128

Frédérique ADELIN

L'accès à l'écriture à l'école maternelle :

la dictée à l'adulte, un dispositif en question.....139

Bruno KLEIN

La leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier145

Yves ALPE et Jean-Luc FAUGUET

Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives en milieu rural ?155

Édito

La professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des enseignants est une tendance internationale des deux dernières décennies qui a des significations et des enjeux différents. C'est pourquoi il nous est apparu important de consacrer un numéro thématique de la revue « Recherches en Education » à ces objets de recherche à un moment où la maîtrise de la formation des maîtres soulève de nombreuses interrogations sur ce qu'a été la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation dans les IUFM et sur ses possibles transformations à venir.

La professionnalisation a été développée à partir de différents travaux de recherche. Sans avoir l'ambition d'être exhaustif, parmi ceux-ci, on peut citer l'analyse plurielle, qui permettent d'appréhender, de décrire, de caractériser les différentes dimensions des pratiques enseignantes (et de formation) et de mettre en évidence les dynamiques d'interaction et d'ajustement réciproque des différents acteurs dans la situation d'enseignement-apprentissage. Les chercheurs (notamment ceux du CREN) se sont demandés en quoi cette recherche d'intelligibilité du fonctionnement des pratiques des enseignants aide le processus de professionnalisation du métier. De même, l'apport de l'analyse de pratiques, tant au niveau de la démarche de recherche que de formation, participe au questionnement sur le processus de construction des compétences, des savoirs professionnels « dans » et « par » la pratique, l'expérience et la réflexion sur la pratique. L'observation de la formation des enseignants a été menée autour de différents dispositifs dits professionnalisants : le groupe de référence (GR), le rapport aux savoirs professionnels, l'analyse de pratiques, le mémoire professionnel. Ces processus de professionnalisation ont été analysés au niveau des dispositifs et du développement professionnel des personnes formées.

D'autres travaux (du CREN et de LIFE à Genève) interrogent plus directement le versant sociologique de ce courant de professionnalisation des enseignants et plus largement des métiers de l'éducation et de la formation (la professionnalité des formateurs par exemple). L'analyse des conditions et des contextes institutionnels, leurs effets sur les acteurs mettent en évidence une redéfinition des qualifications et la transformation des référents de la professionnalité. Il s'agit ici de comprendre comment se construisent les compétences d'un groupe professionnel. Comment celui-ci se positionne socialement et cela particulièrement lorsque les contextes de formation et de travail sont transformés. D'autres recherches mettent prioritairement l'accent sur les parcours personnels et l'insertion professionnelle des acteurs. Partant du principe qu'on ne peut dissocier les trajectoires des « manières d'être au métier », il s'agit dans cette perspective de comprendre la construction de logiques de développement professionnel. Retenons qu'en définitive la professionnalisation est indissociable des recherches sur la formation et sur le métier d'enseignant, à la fois parce qu'elle contribue à produire des savoirs qui alimentent la formation mais aussi parce qu'elle est au centre d'enjeux de définition de la formation et au-delà du métier d'enseignant.

Sens et enjeux de la professionnalisation

Le terme professionnalisation qui vient lui-même du mot profession, est polysémique et plurivoque. R. Bourdoncle en avait déjà distingué trois sens (1991).

- La professionnalisation *liée à la quête d'une profession*. « Ce premier sens, porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités ». L'obtention du statut de profession n'est envisageable que si certains critères sont

réunis : une longue formation, des connaissances universitaires, une autonomie, une responsabilité, une éthique (Lemosse) dans le travail, et des savoirs qui « se professent ». Dans le cas des enseignants, la professionnalisation comme l'a montré la sociologie nord-américaine des professions consiste à faire passer les enseignants d'une « semi-profession » à une profession (Etzioni). Ces recherches ont montré comment se fait la structuration fonctionnelle d'un métier avec ses règles d'action préétablies à une profession dans laquelle le professionnel choisit ses stratégies et en est responsable (Perrenoud).

- Le second sens relie *professionnalisation et formation*. Pour Bourdoncle, il « désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent. » La mise en place de dispositifs de formation professionnalisants vise le développement de savoirs professionnels propres et l'amélioration des compétences des individus. Cet objectif est à l'origine de la création des IUFM avec la volonté de référer la formation aux situations professionnelles et de l'outiller par les apports de la recherche (Altet). L'étude du processus de professionnalisation s'effectue à la fois du point de vue des conditions de sa mise en place et de ses conséquences sur la profession (Lang) ainsi que par les parcours des individus et les conditions de leur insertion professionnelle (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008).
- Le troisième sens chez Bourdoncle « désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective ».

Ces trois sens ont été repris dans de nombreux travaux sur la professionnalisation des enseignants (Altet, Lang, Perrenoud, Baillat), puis largement développés par R. Wittorski (2008, 2009) en particulier, le troisième sens plus récent qui vient selon lui, du champ des organisations en lien avec le développement du terme de compétence, à partir des années 1970-1980 et relie « la *professionnalisation et l'efficacité du travail* avec la recherche de "flexibilisation" des personnes ».

Comme en témoignent les travaux de recherche réalisés, les enjeux du processus de professionnalisation sont à la fois sociaux, organisationnels et individuels. Sur le plan social, le développement de la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation correspond à la valorisation d'une décentralisation politique, sociale et organisationnelle ainsi qu'au souhait d'une responsabilisation accrue des personnes. La professionnalisation correspond comme l'écrit Wittorski (2008) à « une intention implicite de "mise en mouvement" des personnes permettant, au final, leur acceptation d'un nouveau mode de "gouvernance sociale" ». Dans le cas des enseignants, il s'agit de se constituer en profession pour retrouver une place dans la société et obtenir une autonomie plus grande au niveau de leurs activités professionnelles. Ce courant s'accompagne d'une demande de reconnaissance d'une professionnalité développée autour des compétences mises en œuvre dans l'activité. Cette volonté de professionnalisation a été vue comme un moyen de dépasser la crise des anciennes identités enseignantes devenues inadaptées face aux nouveaux publics hétérogènes et au changement des conditions d'exercice et a permis de promouvoir de nouvelles identités autour de nouvelles compétences. La professionnalisation est entendue alors comme la construction de nouvelles professionnalités : c'est-à-dire d'un ensemble de compétences et de références culturelles adaptées aux situations professionnelles de l'école d'aujourd'hui.

Mais dans un contexte d'évolution forte du travail, un enjeu fort se situe aussi au sein des organisations avec le passage d'un système éducatif centralisé à une certaine décentralisation des responsabilités, qui s'accompagne d'une conception managériale de la professionnalisation (autonomie professionnelle, responsabilité accrue des enseignants, place plus grande du terrain dans la formation). Avec la professionnalisation, il s'agit bien de déléguer une partie du pilotage du changement aux individus. Ainsi le modèle du praticien réflexif, vise à développer chez l'enseignant la capacité de trouver par lui-même une réponse adaptée au lieu qu'elle lui soit prescrite (Perrenoud, 1997).

Par ailleurs, on constate aussi un passage d'une logique de production poussée par l'offre (les savoirs à transmettre) à une logique de production tirée par la demande (l'élève « au centre » avec ses besoins). À cela s'ajoute une logique économique du résultat : nouvelles prescriptions publiques concernant les finances (dans le cadre de la LOLF par exemple) (Wittorski, 2009).

Les articles de ce numéro interrogent de façon réactualisée ces différentes approches. Ces textes ont été regroupés dans ce dossier sous trois rubriques. La première traitera de la professionnalisation en formation dans les institutions universitaires de formation des maîtres. La seconde vise à montrer les liens qui existent entre professionnalisation et parcours professionnels, et la dernière traite des apports de la recherche pour et sur la pratique réflexive. Les travaux qui suivent ne sont bien sûr pas représentatifs de l'ensemble des recherches sur la professionnalisation des enseignants mais on peut noter qu'ils l'abordent en recourant à plusieurs champs disciplinaires et à différents groupes professionnels des métiers de l'éducation.

Professionnalisation et formation

Dans le premier texte, Marguerite Altet montre qu'en dépit des contradictions et des interrogations, c'est bien un nouveau modèle de professionnalité qu'ont développé les IUFM, s'écartant ainsi des deux modèles anciens actuellement dominants : celui de l'artisan (formé par compagnonnage et principalement « sur le tas ») et celui de l'expertise académique minimisant la complexité de l'activité professionnelle à la fois dans la formation mais aussi dans l'exercice du métier. Ainsi, en mettant en œuvre les recommandations du législateur, les IUFM ont progressivement proposé un nouveau curriculum à visée professionnalisante. À un moment où la formation des enseignants semble s'éloigner de ce modèle de formation, cette réflexion sur les références, les outils et des concepts développés dans le cadre des IUFM, est particulièrement utile pour comprendre les enjeux et la portée des réformes actuelles.

Se situant en amont des processus de professionnalisation dans les établissements de formation, l'article de Christophe Michaut porte sur le recrutement des candidats au concours de professeur des écoles. Il s'agit ici d'évaluer l'effet IUFM, dans les chances de réussite au concours. Les résultats qu'il nous livre montrent (toutes choses égales par ailleurs) que les étudiants qui ont suivi une préparation au concours dans un IUFM ont quatre fois plus de chances d'être reçus que les candidats libres. Cette différence s'explique notamment par la présélection à l'entrée de l'IUFM laissant une place importante à la scolarité antérieure. Dès lors, ces analyses interrogent un autre aspect de la professionnalisation : celui qui met en relation le profil des candidats et le type de professionnel attendu : faut-il sélectionner les candidats les plus aptes à réussir le concours ou ceux qui sont susceptibles de devenir les enseignants les plus efficaces et/ou les plus équitables ? Au final, C. Michaut montre que la situation des IUFM apparaît paradoxale : « demandeurs d'une plus grande professionnalité, ils excluent généralement des critères de sélection, la préprofessionnalisation des candidats en se focalisant le plus souvent sur des critères académiques ».

Toujours dans le domaine de la formation, le texte de Thérèse Perez-Roux aborde la professionnalisation par le versant de l'identité des formateurs. À partir d'un corpus d'entretiens, il s'agit de comprendre la manière dont ces acteurs définissent leur mission d'une part dans un contexte relativement maîtrisé (celui des IUFM) puis à un moment où se profilent des changements lourds dans la formation avec la mise en place des masters « enseignement ». T. Perez-Roux montre, à partir d'une analyse lexicale, que la perspective de réorganisation de la formation engendre des inquiétudes qui questionnent la place de ces formateurs dans la formation. Ces transformations structurelles apparaissent comme un catalyseur qui met en lumière des transactions identitaires révélatrices d'un rapport au métier de formateur. Plus largement, ces identités plurielles construites sur le modèle de la professionnalisation, tel qu'il est décrit par Marguerite Altet dans ce dossier, semblent fortement remises en cause par une logique de formation plus universitaire.

Professionalisation et entrée dans la carrière d'enseignant

Cette seconde partie, qui rassemble deux articles, abordera la professionnalisation par le vecteur de l'entrée dans la « carrière enseignante ». La professionnalisation dans sa dimension collective et *a fortiori* individuelle dépend fortement du travail que les acteurs doivent faire sur eux-mêmes. En effet, outre les intentions et les moyens de formation, la professionnalisation est tributaire des acteurs auxquels elle s'adresse.

Le texte de Pascal Guibert et Gilles Lazuech analyse les modes d'accès à la profession et les parcours-types d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans le second degré. Ils mettent en évidence des régularités, structurant ces processus. Puis les auteurs confrontent ces régularités aux trajectoires singulières des individus. Pour cela, à partir d'entretiens biographiques, ils observent comment se construisent des parcours professionnels singuliers ainsi que leur importance dans le développement professionnel des débutants. La compréhension de ces processus permet également de mieux comprendre la place qu'occupe l'insertion dans le développement professionnel des enseignants et ce faisant son importance sur la professionnalisation car l'amélioration des capacités et des savoirs mis en œuvre dans l'exercice du métier est à penser bien au-delà de la formation.

À partir d'un corpus d'entretiens avec des enseignants stagiaires, Pierre Périer dégage deux grandes familles d'épreuves organisant l'entrée dans le métier : l'une mettant en jeu leur autorité et l'autre l'ajustement des contenus à transmettre et des modalités d'enseignement. Pour l'auteur, l'imprévisibilité des situations d'enseignement engendre des négociations, des révisions que les enseignants tentent, avec une réussite inégale, de surmonter. Dès lors, l'année de stage en responsabilité représente un temps fort de réflexivité professionnelle, impliquant de profonds remaniements. Se dessinent alors des trajectoires de professionnalisation forgées à la fois par le parcours biographique des individus (passé scolaire ou familial que le professeur convoque) et par le jeu des expérimentations et des erreurs. Comme le note P. Périer, un tel mode de socialisation professionnelle, fortement basé sur la résolution des difficultés par soi-même et non pas sur une rationalisation partagée des savoirs et des compétences, ne peut que renforcer la vulnérabilité des acteurs.

Professionalisation par les apports de la recherche en éducation

La contribution de Joël Clanet montre l'apport indispensable des travaux de recherche à la connaissance des pratiques en contextes et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. S'appuyant sur un cadre théorique construit au sein du réseau OPEN, l'auteur montre dans un premier temps qu'enseigner ne se réduit pas à une simple application de méthodes ou de scénarii mais consiste en un processus dynamique et complexe. Dans un second temps, en s'appuyant sur l'observation de pratiques d'enseignement en situation, J. Clanet montre qu'au-delà de la diversité constatée, des régularités, des formes invariantes de pratiques peuvent être dégagées. Même si les recherches montrent bien que les savoir-faire des enseignants observés relèvent de l'existence de schèmes qui sont, en grande partie, inaccessibles aux acteurs qui les mettent en œuvre, l'observation des pratiques enseignantes permet d'objectiver/conscientiser les pratiques professionnelles (sous la forme d'une démarche réflexive) et participe ainsi en premier lieu à la professionnalisation des métiers de l'enseignement.

Le texte de Patricia Magnoler, se situe dans le prolongement du précédent. L'auteur analyse l'utilisation et l'intérêt de l'écriture « en ligne » dans le processus de professionnalisation. Cette recherche menée en Italie (Université de Macerata), dans le cadre d'un master, montre l'intérêt pour les enseignants en service d'un outil novateur permettant la réflexion sur sa propre pratique. L'objectif de cette formation, dans une « classe virtuelle », est de rechercher de nouvelles modalités d'interaction entre formés et entre formateurs et formés, afin de développer par l'écriture « on line » des pratiques réflexives permettant aux étudiants de repenser leurs propres actions. L'intervention sur les écritures d'autrui, favorisée par des outils comme le forum, provoque le développement d'opinions personnelles, le repérage de connaissances et la construction d'argumentation. La connexion des écritures, facilitée par le support technologique

utilisé, aide à reconstruire des parcours personnels et collectifs et ce faisant développe un processus de professionnalisation.

Toujours dans le champ des recherches permettant de construire des savoirs utiles à la professionnalisation des métiers de l'enseignement, Christine Pierrisnard cherche à identifier les ruptures et les continuités temporelles dans les pratiques enseignantes. L'hypothèse d'une dimension temporelle spécifique à l'aide spécialisée trouve dans cette étude des éléments de confirmation. L'analyse permet de comprendre comment peut se co-élaborer une aide à la conceptualisation de représentations temporelles plus adéquates pour tous les acteurs du système didactique.

Le texte d'Umberto Margiotta s'inscrit en rupture avec la professionnalisation telle qu'elle est pensée à travers les champs conceptuels convoqués dans ce numéro. Même s'il rappelle que la professionnalisation des enseignants doit tenir compte des aspects contextuels et individuels de la situation d'enseignement, c'est en premier lieu le champ des neuro-sciences qu'il convoque pour définir et pour penser autrement, à partir des savoirs issus de cette discipline, la professionnalité enseignante. Pour l'auteur, c'est aussi en s'appuyant sur ces recherches concernant « la formation des esprits » que le praticien doit être formé de manière à « développer des talents personnels ». Dès lors, un peu comme le fait un médecin, l'enseignant doit établir un « diagnostic, acte intellectuel expert qui doit être rapporté à la complexité des obstacles, des attentes, des contextes » de manière à construire son jugement pratique.

Philippe Perrenoud rappelle, en s'appuyant sur les acquis de la sociologie nord-américaine que la professionnalisation est une abstraction qui doit être appréhendée comme un processus permettant de rapprocher un métier d'une profession. Ce processus multidimensionnel, et les critères qui permettent de le caractériser ont été étudiés dans le cadre du Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) distinguant des dimensions entre lesquels se situent métiers et professions. Après avoir exposé ces critères, l'auteur tente de saisir les évolutions actuelles de la (dé)professionnalisation du métier d'enseignant à partir, d'une part, de l'analyse de la « nature du travail prescrit et de l'autonomie au travail » et d'autre part de la « référence à un état de l'art et des savoirs ».

Ces textes montrent, si besoin était, que la professionnalisation revêt des acceptations conceptuelles et épistémologiques larges et que dans la réalité on constate un décalage entre les conceptions des chercheurs et les mises en œuvre. Dès lors, nous pouvons observer que la professionnalisation est perçue et traitée soit comme formation professionnelle, soit comme socialisation professionnelle collectivement peu structurée. La professionnalisation est souvent invoquée comme un but à atteindre qui n'est pas toujours suffisamment défini ou un processus de mise en mouvement plus ou moins abouti. Elle apparaît comme une valorisation sociale de la profession d'enseignant en lien avec des usages scientifiques et sociaux divers.

Il ressort aussi de ces textes que la professionnalisation peut être analysée comme un champ, un processus, comme un espace de conflits, d'intérêts antagonistes, visant à imposer dans un contexte donné une transformation du métier d'enseignant. Ces transformations mises en œuvre à différents degrés pouvant aller, malgré les recherches et les convictions engagées, dans un sens non attendu : celui de la déprofessionnalisation du métier.

Marguerite Altet

CREN - Centre de Recherche en Education de Nantes

Pascal Guibert

CREN - Centre de Recherche en Education de Nantes

Philippe Perrenoud

LIFE - Laboratoire Innovation Formation Education - Université de Genève

Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage

Marguerite Altet¹

Résumé

L'article tente de montrer que les deux dernières décennies de formation des enseignants dans les IUFM ont enclenché un vrai processus de professionnalisation de la formation en rupture avec la formation modélisante antérieure. A partir des principes fondateurs mis en place par le législateur, s'est développé un nouveau paradigme d'une formation professionnalisante qui fixe en priorité à la formation une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation. Avec un nouveau curriculum de formation centré sur l'alternance et comportant des savoirs professionnels et un référentiel de compétences, il s'agit de construire la professionnalité d'un enseignant professionnel réflexif et autonome par le biais de différents dispositifs intégrateurs. Certes ce processus a été mis en œuvre à des degrés divers selon les IUFM et a produit des identités différentes selon les acteurs. Mais la récente décision d'une intégration des IUFM dans les Universités et la volonté d'une Mastérisation risquent de compromettre ces avancées de la professionnalisation si le curriculum de formation professionnalisante progressivement construit et hérité de vingt ans d'expérience, n'est pas approprié par les Universités et est remis en cause.

À partir de 1991, la formation initiale de tous les enseignants français qu'ils appartiennent à l'enseignement public ou à l'enseignement privé sous contrat avec l'État a été assurée par des établissements d'enseignement supérieur : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Ces Instituts se sont substitués aux anciennes « écoles professionnelles », qui formaient séparément, sous la responsabilité de l'employeur, les diverses catégories d'enseignants selon des durées, des méthodes et des programmes différents (Instituteurs dans des Ecoles Normales départementales, Professeurs des Lycées professionnels dans des Ecoles Normales Nationales, Professeurs de Lycées et Collèges dans des Centres Pédagogiques Régionaux). Avec les IUFM le système de formation de tous les enseignants a été unifié. Depuis 2006, dans une nouvelle loi d'orientation, les IUFM ont de plus été intégrés comme école interne à l'Université.

Les IUFM ont, dès le départ, été créés contre des oppositions souvent relayées par des groupes de pression représentatifs des courants contradictoires qui nourrissent le débat français sur l'école. Leur courte histoire a été marquée, au gré des changements politiques, par des avancées, des régressions voire des remises en cause, le choix actuel d'une mastérisation de la formation réinterroge aujourd'hui à nouveau le modèle développé pendant près de vingt ans.

Nous nous attacherons à montrer qu'en dépit des contradictions et des interrogations, c'est bien un nouveau paradigme de formation qu'ont développé progressivement les IUFM en s'inscrivant dans la tendance internationale de la professionnalisation pour former des enseignants

¹ Professeure de Sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, membre du CREN et du Réseau OPEN.

professionnels de l'enseignement en dépassant ainsi les deux modèles anciens : celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc sans intervention de l'Université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité réelle du métier.

Dans une première partie, nous indiquerons les choix pédagogiques que le législateur français a retenus en créant les IUFM, puis en les intégrant à l'Université. Dans notre deuxième partie nous nous efforcerons de montrer qu'en mettant en œuvre les recommandations du législateur, les IUFM ont construit progressivement un nouveau cadre de référence pour la formation des enseignants qui se structure autour de quelques outils-clés que nous présenterons brièvement : enseignant professionnel, formation professionnalisante et autour d'un nouveau curriculum basé sur l'alternance comportant un référentiel de dix compétences, sur des dispositifs d'analyse de pratiques et le mémoire professionnel.

1. Les principes qui orientent la formation en IUFM

Premier principe : former tous les enseignants dans le même établissement Universitaire intégré dans une université.

Les IUFM ont en effet à former tous les enseignants du primaire et du secondaire dans le même établissement universitaire et parfois en commun. Cette volonté parachève le double processus de rationalisation et de démocratisation du système éducatif français. Après avoir unifié les ordres d'enseignement dans une structure articulée et dans un contexte de démocratisation où le système scolaire se présente comme la succession des étapes d'une formation ouverte à tous, il ne paraissait plus pertinent de former séparément des personnes destinées à travailler dans le même ensemble. La volonté de former ensemble tous les enseignants a répondu en fait à deux objectifs.

1) A l'école unique développée en France dans les années 60, il s'est agi de faire correspondre aujourd'hui un corps unique d'enseignants dont les membres sont recrutés au même niveau d'étude qu'ils enseignent à l'école maternelle ou au Collège unique, ou au lycée (Licence), touchent le même salaire, bénéficient d'une formation professionnelle de même durée (2 ans) et de même forme (alternance). Cette formation prévoit des temps communs et des temps de différenciation en fonction du niveau d'intervention et non plus de l'ordre d'appartenance.

2) Le développement de la scolarisation de masse en France exige le développement d'une Culture commune à tous les enseignants. Que l'on enseigne au niveau de l'école primaire ou du lycée, on est amené à fonder son action d'enseignant sur un socle de pratiques professionnelles, de responsabilités et de valeurs partagées que l'on doit construire en formation par exemple, tout ce qui concerne l'élève et les apprentissages, les techniques d'enseignement, la responsabilité d'acteur au sein du système éducatif. Que l'on enseigne au niveau de l'école primaire ou du lycée, il s'agit de développer une culture de coopération entre pairs qui va être initiée en formation : travail collégial entre enseignants responsables des mêmes élèves ou d'élèves du même niveau, projets mis en œuvre en commun dans un même établissement, organisation de la cohérence entre les cycles, entre les étapes d'un cursus, voire entre les établissements.

Ce choix, délicat à mettre en œuvre, de former tous les enseignants dans le même institut n'est pas anodin puisqu'il permet de dessiner au-delà des spécificités des savoirs que l'on enseigne, un espace commun professionnel que la formation doit habiter et qui constitue sans doute la part essentielle de la profession commune aux différents métiers qui la composent.

Deuxième principe : orienter la formation par un référentiel de dix compétences à partir de la pratique enseignante.

Les textes de cadrages, le cahier des charges élaborés par l'employeur à l'intention de l'institut de formation qu'est l'IUFM sont formulés à partir d'un référentiel de dix compétences à construire

et de l'analyse des tâches qu'un enseignant d'aujourd'hui est amené concrètement à assurer (juin 2007).

S'il est clair que les enseignants ont à transmettre des connaissances et que le niveau scientifique auxquels on les recrute doit garantir la maîtrise des savoirs académiques construits à l'Université pendant les 3 ans de Licence, voire à présent les 5 ans de Master, il existe également tout le champ des savoirs pour enseigner, savoirs propres au métier à construire pendant la formation (savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante) et tout le champ des savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, savoirs contextualisés acquis en situation de travail. Ces savoirs constituent des objectifs majeurs de formation. De plus, le métier d'enseignant exige, en lien avec l'acquisition des savoirs, le développement de compétences et d'attitudes dont certaines dépassent largement la question de la transmission des savoirs.

Rappelant que l'enseignant a à exercer son rôle non seulement dans la classe, mais dans l'établissement et dans l'ensemble du système éducatif tout entier qu'il contribue à faire exister et qu'il aide à se développer, les textes de cadrages décrivent dix compétences à développer ou plus exactement dix domaines, champs de compétences.

Ce référentiel de dix compétences prescrit par l'Institution, permet d'identifier les points clés, « les champs de compétences » qui doivent être pris en compte dans la formation et d'installer un socle pour la construction d'une « professionnalité globale en devenir » (reprenant l'objectif du rapport Bancel, 1989). La formation initiale est alors conçue comme une entrée dans une formation tout au long de la vie. Elle est pensée dans un continuum articulant la formation initiale et la formation continue. Ceci suppose que le dispositif de formation initiale crée les conditions pour que chaque professeur en formation :

- soit capable de comprendre, d'analyser et d'explicitier le fonctionnement de sa pratique,
- soit capable d'établir son propre bilan de compétences,
- soit capable de négocier un projet de formation commune avec ses pairs,
- soit capable de travailler en partenariat avec d'autres acteurs sociaux (collectivités, associations diverses...).

Le nouveau cahier des charges de 2007 décrit un cadrage commun national pour une formation des maîtres centrée sur la construction de dix compétences professionnelles du métier dans un dispositif de formation par l'alternance. C'est donc une logique d'articulation entre action, expérience pratique, d'une part, et analyse référencée et outillée de cette pratique, d'autre part, qui guide l'élaboration de ce plan de formation, dans la perspective de former un enseignant capable d'analyser ses propres pratiques et de résoudre des problèmes professionnels. Même si les champs de compétences à construire sont prescrits, le développement de la capacité individuelle d'adaptation et d'innovation est un objectif-clef autour de la dixième compétence : « se former et innover » ; le développement de l'autonomie au travail caractéristique constitutive de la professionnalisation est donc bien inscrit dans la formation.

Le cadrage national du cahier des charges s'inscrit dans un continuum de formation et de développement professionnel. La formation commence dès le cursus licence et se poursuit avec l'année de préparation aux concours puis avec une année de formation professionnelle prolongée les deux premières années de l'exercice professionnel en T1 et T2. Ce continuum n'exclut pas des parcours universitaires et professionnels très variés des professeurs stagiaires, qui ne peuvent, de ce fait, s'accommoder d'une formation identique pour tous. Le parcours de formation proposé est donc constitué d'une partie commune, ménageant les formes groupales et intégratives de la formation, et d'une partie individualisée, répondant aux nécessaires ajustements pour chaque stagiaire. Cependant, cette indispensable spécification des propositions de formation liées aux origines, aux parcours antérieurs ainsi qu'aux profils très différents des futurs enseignants ne doit pas mettre en cause le caractère intégrateur d'une formation professionnelle favorisant la construction d'une identité partagée.

Un dossier de compétences accompagne le professeur stagiaire tout au long de sa formation professionnelle et participe à l'évaluation formative de l'ensemble du parcours. « Le jury de qualification professionnelle se prononce sur la base du dossier de compétences du professeur stagiaire et après un entretien personnel avec chaque professeur stagiaire. » (Extrait de l'annexe au cahier des charges de la formation des maîtres). Il n'est pas envisagé d'exiger une maîtrise approfondie de chacune des compétences énumérées dans le cahier des charges mais l'examen de qualification professionnelle vérifiera qu'elles sont « maîtrisées à un niveau satisfaisant ».

Le cursus licence – préparation aux concours – professionnalisation permet la délivrance de crédits ECTS et ouvre la perspective de l'obtention, pour les professeurs stagiaires, d'un master de l'université. Dans ce cadre, le nouveau plan de formation intègre les exigences de la validation universitaire des Unités d'Enseignement (UE).

Le socle commun de connaissances et de compétences à développer chez les élèves « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire ». On veille, dans les contenus et modalités de formation, à ce que les professeurs stagiaires, identifient d'une manière satisfaisante ces compétences à construire par les élèves.

Troisième principe : placer la formation des Maîtres dans l'Université et au centre d'un système d'interactions.

Contrairement à d'autres pays, le choix n'avait pas été fait jusqu'à présent en France de confier la formation professionnelle des enseignants à des départements de l'Université ou à une faculté d'éducation. Il y a à cela des raisons historiques, culturelles et conjoncturelles. Toutefois le choix d'un établissement universitaire (Institut Universitaire Spécifique), école interne d'une Université, IUFM intégré à l'université depuis la loi de 2005, en relation avec de nombreux partenaires, permet de placer la formation professionnelle au cœur d'un système d'intégration des tensions et d'interactions. Selon les créateurs des IUFM, une formation des maîtres rationnelle, inventive, critique répondant aux exigences concrètes du métier doit être organisée dans un établissement universitaire qui mette en tension et articule les exigences scientifiques dont l'université est garante, les exigences institutionnelles dont l'employeur est comptable, les exigences pratiques dont le terrain est porteur. Cette position intéressante mais souvent inconfortable favorise le développement de partenariat et de coopérations multiples. L'autre avantage d'un tel système est que les formateurs appartiennent à toutes sortes de catégories d'enseignants : universitaires enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques tuteurs, formateurs de statuts autres que les enseignants-chercheurs, formateurs en didactique, formateurs en philosophie et sciences de l'éducation, formateurs ayant des statuts asymétriques, des appartenances institutionnelles distinctes et qui se constituent progressivement en équipes pédagogiques et se donnent ainsi une compréhension identique des objectifs et des demandes de formation. Il s'agit là d'une condition favorable pour articuler les postures, intégrer les savoirs et savoir-faire d'origine différente, construire l'interférence entre pratique et théorie, même si dans les faits la coopération professionnelle entre enseignants de statuts variés est difficile (Rayou, Ria, 2009).

Quatrième principe : articuler la Formation à la Recherche dans le cadre d'un Institut Universitaire comprenant des formateurs de toutes catégories, de terrain ou de l'université.

Depuis 2006, les IUFM sont intégrés à l'Université et sont devenus une école interne de l'université, un établissement universitaire où l'articulation formation/recherche constitue un enjeu majeur. Si la Recherche permet d'éclairer et potentiellement d'améliorer la formation initiale en fournissant aux futurs enseignants et des connaissances issues de l'analyse du travail enseignant ou des processus d'apprentissage, et des cadres théoriques pour l'action, encore faut-il que ces connaissances ne soient pas trop éloignées des pratiques concrètes, et qu'elles soient diffusées dans des conditions pertinentes. Deux éléments de réponse sont apportés par les IUFM pour répondre à ces défis. Du côté des formateurs, la construction d'équipes pluricatégorielles, la collaboration, inévitable entre chercheurs et enseignants de métier, la position de formateurs occupée par les enseignants-chercheurs permettent d'ancrer la recherche

sur les réalités vécues par les professionnels. Du côté des enseignants en formation, l'obligation de rédiger un mémoire professionnel fortement articulé à la situation d'alternance dans laquelle ils se trouvent placés permet d'accéder aux démarches de recherche considérées comme des composantes essentielles d'un métier marqué par l'incertitude, le changement, la nécessaire adaptation et l'innovation.

2. La formation des enseignants dans les IUFM: quelques notions clés pour un nouveau paradigme

L'enjeu central de l'ouverture et du développement des IUFM a été de répondre aux défis de démocratisation, d'anticipation et d'adaptation que doit relever le système éducatif français. La formation ancienne orientée par les modèles de l'artisan ou du

maître instruit a montré ses limites. A travers des avancées et des régressions, un nouveau paradigme est en construction que nous proposons d'identifier à travers quelques notions clés qui structurent les plans de formation de l'IUFM et organisent leur mise en œuvre dans un processus de professionnalisation :

- la notion d'enseignant professionnel qui permet de définir les principes, les objectifs et les méthodes de formation autour des compétences du métier,
- la notion de formation universitaire professionnalisante dont les contraintes, les exigences et les conditions de mise en œuvre permettent d'engager et de réguler les actions de formation,
- la notion d'analyse de pratiques qui constitue l'un des dispositifs les plus adéquats pour la formation « d'enseignants professionnels »,
- la notion d'alternance qui est une condition nécessaire pour l'analyse de pratiques et la construction des compétences professionnelles, du jugement, du raisonnement professionnel.

■ ***Le modèle de "l'enseignant professionnel" comme visée de la formation***

Le travail engagé dans les IUFM depuis leur création a permis de dégager progressivement un modèle de l'enseignant à former, qui correspond à ce que la littérature pédagogique nomme l'enseignant professionnel et on peut définir les principales caractéristiques (Altet 1998) :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

C'est ce type d'enseignant que les IUFM visent à construire. Des dispositifs intégrateurs et des situations de formation sont mis en place à cette fin : séances d'analyse de pratiques entre pairs, rédaction d'un mémoire professionnel, formations didactiques et transversales. Ces situations contribuent à la mise en œuvre d'une formation professionnalisante.

■ ***"La formation universitaire professionnalisante" comme cadre de référence pour les IUFM***

On peut définir comme « formation professionnalisante » une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants : 1) une formation qui place en premier une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action

qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier ; 2) une formation qui développe « la spécificité du savoir-enseigner » et qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner ».

Cette formation reconnaît la spécificité d'une « professionnalité enseignante » comme « travail interactif » en situation pédagogique, contextualisée, finalisée. L'enseignement est un métier complexe, qui ne peut être défini par des tâches, des méthodes ou des techniques planifiées *a priori*. La mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations interactives, contextualisées et particulières. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, « décideur » qui planifie, gère à l'avance ses actes par les algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré P. Perrenoud (2004), du « flou, de l'incertain, de l'indéterminé ». C'est pourquoi la formation professionnalisante abandonne ainsi l'utopie de la maîtrise rationnelle au profit de l'adaptation à des situations inédites et de l'autonomie au travail. On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du « savoir-enseigner », expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage s'adaptant de façon autonome aux situations complexes rencontrées.

■ **“L'analyse des pratiques” :**
une démarche privilégiée pour la formation professionnalisante

L'enseignant-professionnel étant celui qui sait « cadrer et recadrer » les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. En formation, l'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes » à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de la pratique.

On trouve dans de nombreux IUFM des dispositifs variés d'analyse de pratiques ; ils ont été institués par un texte de cadrage en 2002. C'est le cas de l'IUFM des Pays de la Loire où les professeurs stagiaires se retrouvent 15 journées programmées sur toute l'année universitaire dans un groupe de pairs nommé « groupe de référence ». Dans ces séances, la pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe. Au-delà de cet exemple, la spécificité des dispositifs d'analyse de pratiques peut être définie à partir de quelques caractéristiques :

- une démarche finalisée par la construction du métier,
- une démarche groupale (travail entre pairs),
- une démarche accompagnée par des formateurs experts,
- une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse,
- un lieu d'articulation théorie-pratique.

**■ Un curriculum basé sur “L’alternance”
comme condition nécessaire pour l’analyse de pratiques**

En formation initiale, l’Alternance est une condition indispensable pour l’analyse de pratique et donc pour la formation professionnalisante. Ce terme désigne le va et vient du futur professionnel entre des heures de formation dans un institut de formation et des heures d’intervention professionnelle dans un établissement scolaire. Ce va et vient n’est pas formateur lorsqu’il se réduit à une simple juxtaposition perçue comme telle pour le formé. Il constitue par contre une situation particulièrement favorable lorsque certaines conditions sont réunies.

- Le temps passé dans l’établissement scolaire doit correspondre à un véritable exercice professionnel en responsabilité pleine et entière tel que l’effectuent des enseignants ordinaires.
- L’intervention dans l’établissement doit être d’une durée suffisante (en général, la totalité de l’année scolaire) ; elle doit être régulière (généralement hebdomadaire), correspondre à un volume horaire assez important (1/3 temps à un mi-temps) et exposer le stagiaire à des réalités professionnelles complexes, à l’incertitude, aux dilemmes professionnels.
- Le temps passé dans l’établissement doit être perçu par le stagiaire à la fois comme un temps d’exercice professionnel authentique, à la fois comme un temps de formation pendant lequel il est amené à construire des compétences métacognitives et les mobiliser.
- Les expériences vécues dans l’établissement doivent constituer la matière qui nourrit des séances fréquentes et régulières d’analyse de pratique menées à distance entre pairs et accompagnés par un expert.
- Une part significative de la formation (formations didactiques, formations transversales, formations pédagogiques, formations en sciences humaines) ont à prendre appui sur les situations professionnelles rencontrées dans la classe et l’établissement et être travaillées par des équipes pluricatégorielles mêlant des formateurs de statuts différents (enseignant de terrain, enseignants chercheurs etc.)... C’est à cette condition qu’une articulation forte entre théorie et pratiques peut être construite et qu’il est possible de dépasser l’illusion de maîtrise du praticien expert comme celle de “l’homme de science” expert.

Indissociablement liée à l’analyse de pratique l’alternance assume la rupture avec le modèle applicationniste si prégnant en formation. Il ne s’agit plus d’acquérir *a priori* un modèle d’enseignement en classe mais d’analyser *a posteriori* les situations complexes, incertaines et imprévisibles vécues pour les comprendre, se donner des outils d’analyse et d’action, réajuster et construire de nouveaux schèmes.

Ainsi le modèle de formation par alternance retenu dans les IUFM, « Pratique <-> théorie <-> pratique » tel que nous l’avons décrit (Altet, 1994) comporte bien deux processus : de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schémas d’action ; de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l’épreuve des concepts préalables.

Dans les IUFM, l’alternance est une « alternance-articulation » ou alternance intégrative qui « se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l’acquisition des compétences requises pour l’exercice d’un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s’effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l’établissement de formation » (Pasche Gossin, 2006). Cette alternance, est mise en place dans les IUFM avec un dispositif pédagogique d’analyse et de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elle suppose le recours aux pratiques comme prise d’expérience et la création d’un pont entre acquisitions sur le terrain et en IUFM avec une prise compte de la pratique dans les contenus de formation. Elle nécessite aussi la facilitation d’un processus d’autonomisation des élèves-maîtres dans l’intégration des savoirs, « la sensibilisation aux processus en jeu par des situations d’interaction » (Pasche Gossin, 2006).

Le curriculum professionnalisant des enseignants mis en œuvre dans les IUFM s'est donc progressivement construit à la fois autour des savoirs et des compétences nécessaires au métier (professionnalité) mais aussi en s'appuyant sur l'expertise du groupe professionnel (professionnisme) des différents types de formateurs, sans oublier l'intégration de plus en plus nette des apports de la recherche en lien avec les autres savoirs issus de la pratique : recherches disciplinaires, recherches en éducation qui portent sur la problématique de l'enseignement, de l'appropriation des savoirs scolaires, des apprentissages, du travail enseignant, recherches didactiques disciplinaires, comparée ; recherches en SHS : psychologie(s), sociologie(s), sciences de l'éducation, sciences du langage, ergonomie, clinique de l'activité. Même si l'on peut relever des degrés différents dans le processus de professionnalisation des 31 IUFM selon les plans de formation et le rapport à la formation construit par les formateurs (Altet, 2008), le processus s'est progressivement bien enclenché partout sur ces deux décennies.

■ **Les nouveaux textes et la place de la Mastérisation
à l'Université dans ce modèle de Formation**

En 2007, en faisant le constat de ce qui a progressé dans les seize ans de mise en œuvre des IUFM, on pouvait relever les points suivants (Altet, 2007) :

- la professionnalisation comme rapport réflexif au terrain,
- la construction de compétences attendues et d'une posture professionnelle réflexive et de décision par rapport aux situations rencontrées, avec une vraie part d'autonomie au travail pour le débutant,
- l'appui sur des savoirs professionnels propres issus de la recherche en éducation et des pratiques formalisées.

Certes, malgré cet engagement dans un processus de professionnalisation, des obstacles restaient à surmonter dans de nombreux IUFM avec un programme de formation souvent en tension entre logique disciplinaire et logique de recherche (des modules), le dilemme entre former un enseignant « opérationnel » à court terme (par modules) et le professionnel « réflexif » (professionnalisation durable), la difficulté de construire la polyvalence des professeurs des écoles (temps trop court, difficulté à articuler le travail des formateurs, faiblesse des didactiques disciplinaires) et des cultures professionnelles différentes chez les formateurs (primaire, secondaire, université) qui n'ont pas suffisamment réussi à fabriquer une culture commune. Mais à présent, la circulaire de 2008 qui instaure des « Masters » pour l'enseignement, remet en cause les principes professionnalisants de formation en réclamant une Universitarisation plus longue avec la Mastérisation pilotée par les Départements de l'Université.

Les IUFM reconnaissent les enjeux d'une formation universitaire professionnelle qui contribue à la distanciation critique sur les disciplines enseignées, sur son enseignement, qui ancre davantage l'action professionnelle sur des savoirs de haut niveau pour enseigner, issus des sciences humaines et sociales, qui développe la réflexivité sur la pratique et l'action professionnelle, la prise de conscience, en mettant en œuvre une démarche clinique au plus près des tâches professionnelles (Perrenoud, 2004). Mais ce que redoute les formateurs à la lecture des nouveaux textes c'est une orientation vers la juxtaposition entre le terrain, les stages un curriculum théorique académique, modulaire assuré à l'IUFM ou dans un Département disciplinaire, avec un nouveau curriculum découpé comme à l'université selon la logique des disciplines ou de la recherche et omettant de prendre en compte le découpage de la culture professionnelle.

Ce qu'il s'agit maintenant de réussir avec l'intégration à l'université, c'est la construction d'une vraie formation universitaire à finalité professionnelle avec des apports universitaires et des cursus appropriés, avec une structuration des savoirs spécifique qui fassent place à des pratiques, à des postures, à des valeurs (« pratiques sociales de référence ») qui réussisse à articuler professionnalisation et universitarisation.

Comme le souligne Danvers (2008) « malgré leurs manques, les IUFM restent la seule instance à avoir accumulé une expérience significative dans la formation des enseignants, et rien ne justifierait de repartir à zéro » et il devient essentiel de conforter l'identité des IUFM autour d'une formation professionnelle universitaire renforcée en poursuivant au sein de l'université la recherche d'une articulation entre deux processus en tension autour des curricula de formation professionnelle au niveau :

- d'un curriculum intégré articulé à un référentiel de compétences,
- des structures, un IUFM intégré à l'Université avec son caractère professionnel spécifique,
- des acteurs : différentes catégories d'acteurs, avec des cultures différentes (disciplinaires, professionnelles).

Pour ce faire, un défi reste à relever : comment faire mieux se rencontrer la culture professionnelle et la culture universitaire académique dans la formation des enseignants intégrée à l'Université ? Comment « faire se rencontrer deux aventures humaines fondamentales, celle de l'action et de la réflexion » (Lessard, Bourdoncle, 2002) autour de quels savoirs ? Par quels dispositifs ? Quels acteurs ? Comment faire évoluer les pratiques de formation et aménager un véritable curriculum de formation universitaire professionnelle comprenant savoirs et réflexion sur les savoirs avec des disciplines enseignées, des didactiques autour des savoirs enseignés, des approches transversales qui servent d'ossature autour des apprentissages, des difficultés d'apprentissage, des pratiques pédagogiques, de la gestion de classe, la différenciation, l'évaluation, l'école, l'environnement, le système, les dimensions éthiques, philosophiques et des unités, espaces, groupes d'intégration des savoirs et savoir-faire, de construction de la professionnalité : groupes d'analyse de pratiques, groupes de discussion qui permettent de tisser des liens entre les différents éléments de formation pour donner du sens à la formation et faciliter l'articulation des différents champs des savoirs, leur intégration et la construction des compétences professionnelles.

Cette démarche nécessite la structuration d'un curriculum universitaire professionnel avec des savoirs organisés autour d'objets complexes du métier et identifiables dans la pratique, relevant de plusieurs approches disciplinaires, pour que les savoirs issus de la recherche soient des outils de lecture ou des savoirs mobilisables dans l'action. Le curriculum se construit alors aussi à partir de questions, de problèmes des enseignants, de la profession, avec un choix fait pour une approche par problèmes, des études de cas, un ancrage sur des situations concrètes ou encore des approches pluridisciplinaires d'objets professionnels complexes, de séquences d'enseignement-apprentissage, des approches transversales qui intègrent les apports des recherches SHS et de la recherche collaborative comme grilles de lecture de l'action.

Avec la Mastérisation, le mémoire professionnel, comme problématisation d'une question issue de l'exercice professionnel, peut être conforté. Des études ont montré l'intérêt de l'écriture professionnelle comme soutien à la réflexion professionnelle, à l'analyse de la pratique, à l'intégration des savoirs de la recherche et des savoirs pour enseigner ainsi qu'à la problématisation et au développement professionnel.

L'enjeu actuel est de placer le référentiel de compétences comme fondement du curriculum de formation pour affirmer le caractère professionnel de la formation autour de compétences et « d'aligner » le curriculum de formation sur le socle commun de connaissances et de compétences de l'enseignement primaire et secondaire.

L'articulation curriculum de formation/référentiel de compétences peut permettre à tous les formateurs, universitaires, de terrain, PIUFM de partager la même vision de la professionnalité enseignante à construire et de se concerter, de faire évoluer les pratiques, d'agencer les dispositifs appropriés pour développer telle ou telle compétence pour construire la formation comme un tout cohérent.

Des équipes ont construit un curriculum qui permette une mise en cohérence de toutes les composantes de la formation autour de la pratique dans un projet global de formation :

- en arrimant les activités de formation souvent conduites de manière indépendante les unes des autres ou morcelées ;
- en proposant des occasions, des espaces de concertation, d'intégration autour des objets de formation au sein d'équipes de formateurs en faisant travailler en tandem, en équipes les différentes catégories de formateurs autour d'une action concertée ;
- en développant le travail en équipes des différentes catégories de formateurs et stagiaires autour des objets de formation ;
- en faisant éclater « les territoires », la division du travail des formateurs de l'université, du terrain, du second degré au profit d'une formation des enseignants réussie.

L'universitarisation induit une division sociale du travail entre le maître formateur et l'enseignant-chercheur et une différence de statut. Sensevy y voit une hiérarchisation implicite et s'interroge sur les moyens de faciliter une « irrigation mutuelle » (2009). Il reste au Ministère à avaliser ces projets de nouveaux curriculums en prenant en compte à la fois l'héritage des IUFM et leur récente intégration dans le monde universitaire.

■ ***La formation professionnalisante : vers une autre vision de la pratique enseignante comme mise en œuvre permanente et réfléchie de savoirs, procédés et compétences en actes d'un professionnel en situation***

La conception d'une formation professionnalisante engage une autre vision de la pratique de l'enseignant qui se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne singulière en situation professionnelle.

L'enseignement - « métier impossible » selon Freud - est une réalité professionnelle souvent décrite à partir des difficultés, « du malaise » des enseignants ou au travers de discours pédagogiques normatifs qui veulent faire évoluer les pratiques. Les recherches récentes sur l'enseignement (Réseau OPEN) ont essayé ces dernières décennies, de décrire, de caractériser et de comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail afin de tenter d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. L'enseignement y est alors abordé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves, dans une institution avec ses prescriptions, ses contraintes, au travers de situations pédagogiques et didactiques incertaines ayant des finalités multiples voire contradictoires.

Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre qui prenne en compte les contraintes du système éducatif ou de la classe, tout en respectant la liberté pédagogique de l'enseignant et sa responsabilité personnelle. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, « relayée » à travers les activités et apprentissages des élèves. Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent. Enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, « résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter », « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 2001).

Comment former à un métier si complexe si ce n'est par l'action et la réflexion sur l'action pour rendre l'enseignant autonome.

Le choix d'une approche multidimensionnelle systémique de la pratique enseignante acté par nos travaux (CREN, OPEN) amène à reconsidérer une série de distinctions entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et de l'autre, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, ou encore, les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux initialement distincts, longtemps présentés comme antagonistes apparaissent comme complémentaires à partir du repérage de l'enchâssement dans l'action, du didactique et du

pédagogique et de l'identification de registres de fonctionnement, épistémique, relationnel, pragmatique (Vinatier, Altet, 2008).

Le repérage de l'ensemble des dimensions que recouvre la notion de « pratique » et de leur articulation dans l'action permet de comprendre les conditions de fonctionnement qui président à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage en situation et de repérer les compétences en actes de l'enseignant.

De même, lorsque les chercheurs parlent des compétences professionnelles des enseignants, un accord se dégage pour les définir comme un « ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey), comme l'idée d'un « savoir-agir » au sens de « savoir faire usage de » « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001), relié à des situations complexes, visant à une adaptabilité dans un répertoire de situations, rendant plus signifiants les apprentissages réalisés.

Ainsi, la compétence, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle à construire chez l'élève, est conçue comme un rapport actif entre savoirs et agir, comme un savoir-agir, une capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, d'où l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent et l'importance de la décision et de l'autonomie de l'acteur. Les compétences ne sont donc pas transmises, mais bien construites « dans » et « par » l'activité en situation professionnelle, contextualisées. Elles se développent donc lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action, et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. L'analyse des pratiques permet donc d'identifier ces compétences à l'œuvre en situation c'est-à-dire dépendantes de différentes strates contextuelles (micro, méso et macro) et de différents micro-événements inscrits dans le déroulement des interactions, des compétences « en actes ». L'enjeu des travaux sur la pratique est de faire que la pratique elle-même et l'intelligibilité que l'enseignant en a, deviennent un moyen continu de formation, que la réflexion sur la pratique et le métier entre dans la définition même du métier.

Conclusion

Ainsi depuis leur création et leur intégration à l'Université, les IUFM attestent d'une évolution très importante dans la conception et dans la mise en œuvre d'une formation professionnalisante des enseignants, accumulant une véritable expertise et un héritage indiscutable. Ils se sont inscrits dans les grandes orientations européennes et américaines marquées par la volonté de mener conjointement universitarisation et professionnalisation. Ils contribuent à formaliser une nouvelle définition de l'enseignant réflexif et autonome et participent à la construction de sa nouvelle identité. Bien sûr comme le montrent fort bien d'autres articles de ce numéro (Perez-Roux, Guibert, Perier) la mise en mouvement identitaire reste le propre des acteurs, et la professionnalisation du métier reste liée à leur appropriation du processus, différente selon les personnes et les contextes. Toutefois en France comme ailleurs, le débat que les IUFM suscitent autour de la question du savoir professionnel de l'enseignant et de la question de sa formation entraînent quantité de réactions. Avec la toute récente intégration des IUFM dans une université et depuis deux ans, le projet de Mastérisation qui piétine au sein des Départements universitaires à cause des difficultés à construire des Masters d'enseignement, les IUFM sont aujourd'hui à nouveau fortement réinterrogés. Leur position aux carrefours de diverses institutions et dans une université pas toujours encline à prendre en compte la professionnalisation les fragilise. Leur stabilisation professionnalisante est loin d'être effective, Perrenoud parle de « dé professionnalisation », et s'ils sont d'ores et déjà engagés dans une dynamique de formation professionnalisante visant à développer les savoirs et les compétences de l'enseignant professionnel et son autonomie, tout va à présent dépendre de la place et de la forme que

prendra le Master dont l'obtention va devenir nécessaire pour enseigner et tout peut encore basculer vers un retour à une formation très académique articulée à du compagnonnage. Le pari à réussir actuellement, au-delà de la critique radicale du pédagogisme des IUFM par quelques intellectuels, est celui d'une professionnalisation renforcée et d'une universitarisation adaptée, et non d'une universitarisation faite au détriment de la profession ; cela va nécessiter certaines conditions dont la conception et construction d'un curriculum « nouveau » intégré prenant en compte le savoir-faire propre des IUFM et la mobilisation de tous, formateurs, chercheurs de l'université agissant de concert avec la profession, les praticiens, corps de professionnels dans la logique de la professionnalisation !

Bibliographie

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (2001), « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et formation*, n°35, INRP, Paris.

ALTET M. (2002), « L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°138.

ALTET M. & al. (2004), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.

ALTET M. (2009), « Enjeux et pratiques d'un curriculum de formation universitaire des enseignants », Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2-4 mai 2007. En ligne : <<http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>>.

ALTET M. (2009), « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives », *Recherche/formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BANCEL D. (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de pédagogie*, n°148.

CLANET J. (dir.) (2009), *Recherche/formation des enseignants ? Quelles articulations?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ETIENNE R., ALTET M., LESSARD C. et al. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles, De Boeck.

PASCHE GOSSIN F. (2006), « La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? », *Actes de la recherche*, n°5, mai 2006.

PERRENOUD P. (2001), *Agir dans l'urgence, Décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n°160, septembre 2004.

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.

RAYOU P. & RIA L. (2009), « Former les nouveaux enseignants : autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n°23.

SENSEVY G. (2009), « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : Vers de nouveaux modes de coopération », *Recherche/formation des enseignants*, Joël Clanet (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Le recrutement des professeurs des écoles : un effet IUFM ?

Christophe Michaut¹

Résumé

De nombreux travaux portent sur le travail enseignant (Lessard et Tardif, 2005 ; Maroy, 2005), leurs pratiques professionnelles, leurs rôles dans les établissements, leur identité (Rayou et van Zanten, 2004) ou leur socialisation professionnelle (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008), mais très peu sur leur recrutement alors que le départ à la retraite de 45% des enseignants du primaire est prévu entre 2003 et 2013 (Evain, 2005). L'article porte sur le recrutement des candidats au concours de professeur des écoles. Les candidats peuvent s'y préparer dans le cadre d'un IUFM ou s'y présenter en candidat libre. Il s'agit ici d'évaluer l'effet IUFM, c'est-à-dire la valeur ajoutée qu'apporte l'IUFM dans les chances de réussite au concours par rapport aux candidats qui n'ont pas bénéficié de cette préparation, à partir d'une enquête de cheminement des candidats inscrits aux épreuves d'entrée d'un IUFM (N=1266) jusqu'à leur admission dans le corps de professeur des écoles. Les résultats montrent toutes choses égales par ailleurs que les étudiants suivant une formation à l'IUFM ont quatre fois plus de chance d'être reçus au concours que les candidats libres. Cet effet très significatif de l'IUFM résulte en partie du pré-recrutement des candidats les mieux armés pour réussir les épreuves du concours.

De nombreux travaux portent sur le travail enseignant (Lessard et tardif, 2005 ; Maroy, 2005), leurs pratiques professionnelles, leurs rôles dans les établissements, leur identité professionnelle (Rayou et van Zanten, 2004) ou leur socialisation professionnelle (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008), mais très peu sur leur recrutement alors que le départ à la retraite de 45% des enseignants du primaire est prévu entre 2003 et 2013 (Evain, 2005). Autant dire que ce renouvellement massif de ces enseignants mérite que l'on s'intéresse de près à leur recrutement. Jusqu'à aujourd'hui, celui-ci s'effectuait par un concours accessible à tout titulaire d'une Licence ou sous certaines conditions (sportifs de haut niveau, mères et pères d'au moins trois enfants). Les candidats qui s'inscrivent au concours externe de recrutement de professeur des écoles (CERPE) peuvent s'y préparer dans le cadre d'un IUFM durant une première année dite PE1. A défaut, ils peuvent suivre une préparation assurée par le Centre National d'Etudes à Distance (CNED) ou par une structure privée. Il s'agira ici d'évaluer l'effet IUFM, c'est-à-dire la valeur ajoutée qu'apporte l'IUFM dans les chances de réussite du concours par rapport aux candidats qui n'ont pas bénéficié de cette préparation, candidats que l'on qualifiera de candidats « libres ». Une simple comparaison des résultats au CERPE montre qu'à la session 2006, le taux de réussite des candidats ayant préparé le concours en IUFM est de 36,8% contre 14,7% pour les candidats libres (Paola, 2006). Ce résultat semble donc souligner le bénéfice que tirent les étudiants de l'IUFM par rapport aux candidats libres. Il serait alors tentant de considérer que la préparation offerte par l'IUFM garantit aux étudiants des chances supplémentaires d'accéder au professorat des écoles par rapport à une préparation alternative (CNED, structure privée, préparation individuelle). Cependant, le pré-recrutement des candidats en PE1 opéré par les IUFM les conduit à sélectionner *a priori* les « meilleurs » étudiants, c'est-à-dire les étudiants qui ont la plus forte probabilité de réussir le CERPE. Pour véritablement évaluer « l'effet IUFM », il faudrait comparer les résultats des étudiants des IUFM à ceux des candidats libres en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles (en particulier leur scolarité antérieure) et les

¹ Maître de conférences, Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de Nantes.

conditions de préparation aux épreuves du concours. A défaut d'une enquête spécifique auprès de tous les candidats, nous avons retenu d'exploiter une enquête réalisée en 2005 auprès d'un échantillon de candidats inscrits aux tests d'entrée en PE1 dans un IUFM. Parmi les 3209 candidats inscrits à ces tests, 1266 ont répondu à un questionnaire (soit 39,5%) qui portait sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leur scolarité antérieure, leur représentation du métier, etc.

Le suivi des 1266 candidats aux tests d'entrée permet de comparer les chances d'accès en PE2 des étudiants IUFM aux candidats libres. En effet, parmi les 1266 candidats, 587 s'inscriront au CERPE dans la même académie l'année suivante. Parmi ces derniers, 308 étaient inscrits à l'IUFM (soit 52,4%) et 279 n'y étaient pas. C'est donc le cheminement de ces deux catégories de candidats qui sera examiné ici de manière à estimer toutes choses égales par ailleurs leurs chances respectives de réussite au CERPE.

Par ailleurs, cette enquête permettra d'estimer l'éventuelle corrélation entre les épreuves du test d'entrée en PE1 (Mathématiques, Français et Culture professionnelle) et les résultats au CERPE (admissibilité et admission). Ces corrélations donneront des indications sur l'adéquation entre le pré-recrutement de l'IUFM et le concours de professeur des écoles : les chances de réussite au CERPE dépendent-elles des scores obtenus à chaque épreuve du test d'entrée ? Certaines de ces épreuves sont-elles plus déterminantes que d'autres ? Mais avant d'aborder le cheminement des étudiants, attardons-nous sur les modes de pré-recrutement réalisés par les IUFM.

1. Les modes de pré-recrutement des candidats

■ *Un pré-recrutement sous contrainte*

Les IUFM doivent arbitrer entre différents modes de recrutement tout en répondant à plusieurs exigences. Les IUFM doivent d'abord rendre compte à la tutelle de leur efficacité. Or, cette mesure recouvre des définitions variables selon les objectifs visés. Un IUFM peut être considéré efficace si ses taux de réussite au CERPE sont supérieurs à la moyenne nationale. Dans ce cadre, l'efficacité que l'on pourrait qualifier d'efficacité interne (Duru-Bellat et *al.*, 2000) s'établit sur l'adéquation recrutement-réussite au concours, des taux de réussite plus élevés que la moyenne nationale renvoyant subjectivement à la qualité de la formation. Une seconde manière d'appréhender l'efficacité repose sur une mesure externe des résultats produits par chaque IUFM. Il s'agirait alors de les évaluer selon leurs capacités à former des enseignants plus efficaces. Mais, la principale difficulté réside ici dans la définition d'un enseignant efficace. Est-ce celui qui adoptera des comportements attendus par l'institution scolaire ou celui qui fera davantage progresser les élèves ? Une deuxième contrainte repose sur l'égalité de traitement des candidats à la préparation au concours. Cette égalité consiste à sélectionner les candidats sur des critères précis et des barèmes préalablement établis. Les IUFM devront donc choisir les épreuves, constituer des barèmes et/ou établir une grille d'indicateurs pondérés. Une troisième tension est fondée sur les contraintes des partenaires ou de la tutelle. Il en va ainsi lorsqu'il existe un accord entre l'IUFM et l'Université locale pour que les modules de préprofessionnalisation garantissent des points supplémentaires aux candidats. De même, le rectorat peut demander aux IUFM de réserver des places aux assistants d'éducation, aux étudiants ayant échoué une première fois au CERPE ou aux candidats préparant des concours spécifiques (*e.g.* langues régionales). Une quatrième contrainte repose sur l'organisation de la sélection des candidats. Dans la mesure où la sélection des candidats s'effectue sur un grand nombre de postulants et, afin de limiter le coût de cette opération, les IUFM peuvent difficilement multiplier les modes de recrutement (épreuves sur tests, dossier, entretien). Une cinquième tension repose sur le caractère local du recrutement. Tension entre la volonté d'attirer les meilleurs candidats et refus de mise en concurrence des IUFM. Il est patent que la passation des tests, lorsqu'elle se déroule le même jour, dans différents IUFM, outre des raisons

organisationnelles, permet de limiter les candidatures multiples et de mettre en concurrence les IUFM. Il s'agit parfois de favoriser l'attractivité d'un IUFM, particulièrement lorsque l'établissement est peu demandé (cas des IUFM d'Ile-de-France), par un dispositif de sélection évitant la « fuite » des candidats vers d'autres académies (points supplémentaires pour les titulaires d'une Licence de l'académie, recrutement sur dossier moins contraignant pour les candidats que les épreuves sur table). Finalement, chaque IUFM doit arbitrer entre ces différents éléments : être efficace et équitable dans un contexte local et social donné.

■ **Modèles de pré-recrutement**

Il est possible de dresser une « typologie » des modes de recrutement opérés par les IUFM en retenant trois dimensions essentielles :

- la reconnaissance des aptitudes des candidats : à un premier pôle, la sélection s'effectuera sur la base d'attestation (de diplôme, de brevet, de certificat). A l'opposé, l'institution ne s'appuie pas sur la certification mais opère la sélection sur les acquis et les compétences des candidats ;
- le type d'expérience privilégié : à une extrémité, seule l'expérience scolaire et en particulier le capital scolaire est reconnue. A l'autre, les expériences « professionnelles » sont fortement valorisées ;
- les caractéristiques sociodémographiques et géographiques des candidats : certains IUFM peuvent exclure totalement cette dimension, alors qu'à l'inverse, d'autres accorderont des points supplémentaires ou réserveront des places aux candidats présentant certaines de ces caractéristiques.

Un premier modèle que l'on pourrait qualifier de modèle de l'« égalité formelle des chances » vise à offrir formellement les mêmes conditions d'accès à la formation en IUFM indépendamment *a priori* de toutes caractéristiques sociales, scolaires et personnelles des candidats. Seules certaines connaissances disciplinaires et quelques compétences didactiques rudimentaires sont exigées des candidats. Il s'agit avant tout d'éliminer les candidats qui ne maîtrisent pas ces compétences dont on considère qu'elles sont la base du métier, la formation en IUFM ayant pour objectif d'apporter les compétences professionnelles. Ce modèle, proche de nombreux concours de la fonction publique, va privilégier les épreuves standardisées, ne souffrant d'aucune contestation possible de la part des candidats et ne laissant aucune interprétation de la part des recruteurs. Dès lors, l'épreuve par test, offrant de telles garanties, est privilégiée. Dans ce modèle, l'expérience professionnelle et la qualification sur titre (hormis l'obtention d'une Licence) ne sont pas reconnues en tant que telles.

Un deuxième modèle s'appuiera, comme le précédent, sur les connaissances scolaires des candidats mais également sur leur capacité à exercer la future activité professionnelle. En particulier, il s'agit d'évaluer chez les candidats l'expression orale, leurs motivations et leurs représentations du métier. On peut émettre l'hypothèse que les recruteurs anticipent la seconde phase du CERPE au cours de laquelle certaines de ces compétences seront valorisées. L'entretien ou un dossier détaillé seront retenus dans ce modèle « des attitudes et des représentations ».

Un troisième modèle, que l'on pourrait qualifier de modèle de « l'excellence scolaire » est fondé sur le « signalement » des candidats. Tout comme dans le premier modèle, la dimension scolaire est prégnante. Il s'en distingue néanmoins par le mode de reconnaissance. Il est en effet fondé sur la distinction des candidats sur titres. Titres qui sont essentiellement d'ordre scolaire (type d'études suivies, qualité du parcours scolaire, admissibilité à un concours de l'enseignement). La sélection des candidats ne s'opère donc pas sur des compétences cognitives mais surtout sur la certification scolaire. L'examen des dossiers est alors indispensable pour distinguer les candidats sur ces caractéristiques qui seront pondérées localement.

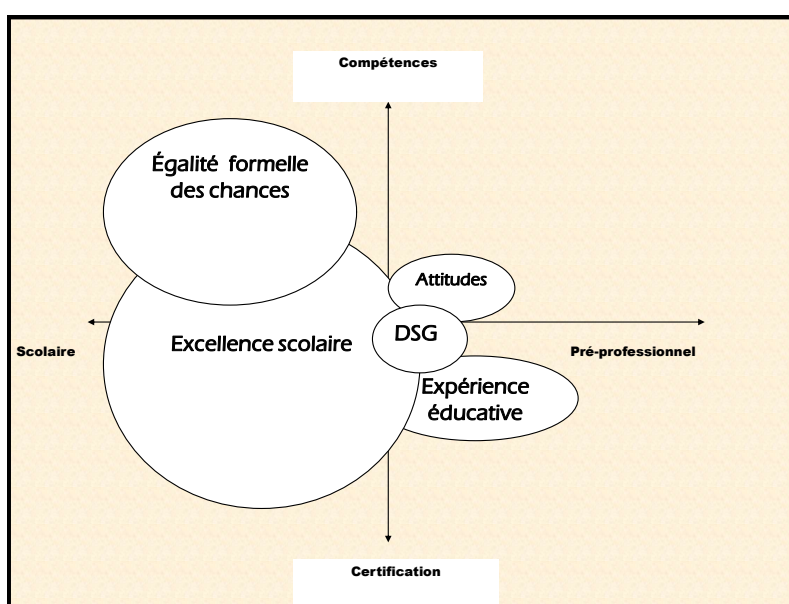
Un quatrième modèle, le modèle de « l'expérience éducative », vise à privilégier les candidats ayant une expérience éducative attestée dans le champ éducatif, de l'animation ou du

périscolaire. L'idée sous-jacente consiste à retenir les candidats ayant participé à la gestion d'un groupe d'enfants. Plus distant avec les savoirs scolaires dont on suppose que le niveau d'étude exigé suffit à en garantir l'acquisition, ce modèle repose sur l'expérience accumulée par les candidats dans des professions voisines mais pas tant en termes de connaissances ou sur les savoir-faire que sur la proximité du public. La procédure de recrutement s'effectue sur dossier.

Un cinquième modèle est fondé sur la « discrimination sociogéographique » (DSG) des candidats. Il s'agit ici de réserver explicitement ou implicitement un quota de place aux candidats présentant certaines caractéristiques sociales (âge des candidats, boursier, etc.) et géographiques (maîtrise d'une langue régionale, appartenance à une académie). Ce modèle est peu fréquent et plus récent que les autres.

L'examen des modalités de recrutement établi à partir d'une analyse des sites internet de l'ensemble des IUFM permet de situer chacun d'entre eux par rapport à cette « carte ».

Figure 1 - Modèles de pré-recrutement



On constate que si certains IUFM s'inscrivent pleinement dans le modèle de l'égalité formelle des chances, aucun IUFM n'adhère complètement et exclusivement aux autres modèles. Il n'existe pas d'IUFM qui ne retiendrait que des critères scolaires pour effectuer leur sélection. Ils tiennent toujours compte d'autres critères tels que l'expérience dans le secteur éducatif ou la validation de modules de préprofessionnalisation. La majorité d'entre eux sont proches des modèles de l'égalité formelle des chances et de l'excellence scolaire.

Il s'agit désormais de porter une attention particulière sur l'un des deux modèles dominants : le modèle d'égalité des chances. Dans quelle mesure les candidats ont-ils des « chances » équivalentes d'accéder à l'entrée à l'IUFM ? Auront-ils par la suite, s'ils réussissent à intégrer la formation, de meilleures chances de devenir professeur des écoles ? Pour répondre à ces deux interrogations, une enquête spécifique a été conduite auprès de candidats à l'entrée d'un IUFM de province. Un échantillon de 1266 candidats (soit 39,5% de la population inscrite) a répondu à un questionnaire permettant d'établir leurs caractéristiques sociales et scolaires, ainsi que leur représentation professionnelle du métier d'enseignant. Après avoir rappelé les principaux déterminants de la réussite de ces tests, nous examinerons successivement l'auto-sélection des candidats et leurs résultats au CERPE.

2. Le cheminement des candidats aux tests d'entrée à l'IUFM

Quels sont les déterminants de l'entrée à l'IUFM : une bonne scolarité antérieure, une préparation aux épreuves, un « engagement » pour le futur métier, une préprofessionnalisation ? Et que deviennent ceux qui

n'auront pas été admis à l'IUFM : vont-ils définitivement abandonner leur projet initial, auront-ils des chances d'être admis en PE2 sans avoir suivi de préparation à l'IUFM ? Ce qui nécessitera d'examiner les déterminants de la réussite au CERPE (admissibilité et admission). On s'attardera notamment sur la relation entre test d'entrée à l'IUFM et résultat au concours : sont-ils corrélés, certaines épreuves du test sont-elles plus prédictives que d'autres ?

■ *Le « filtrage » progressif des candidats au professorat des écoles*

En 2005, 3209 candidats étaient inscrits au test d'entrée de l'IUFM étudié². Un an plus tard, 265 seront admis sur liste principale en PE2, soit 8,3%. Si l'on se réfère aux candidats présents au test, le taux s'élève (10,6%) car 22,4% des inscrits sont absents le jour des tests (nous y reviendrons). De surcroît, si l'on calcule le taux d'admis au CERPE parmi les présents au test d'entrée à l'IUFM et présents l'année suivante au CERPE, il s'élève alors à 26,3%. Cela étant, l'absence d'admission à l'IUFM à l'issue du test ne dissuade pas complètement ceux qui ont échoué. 22,3% d'entre eux se présenteront l'année suivante au CERPE contre 95% pour les étudiants de l'IUFM. Il est intéressant dans une perspective d'évaluation de l'« effet IUFM » de comparer les chances de réussite des étudiants IUFM aux candidats libres. Parmi les candidats se présentant au CERPE et ayant passé l'année précédente les épreuves d'entrée à l'IUFM, on constate que 7,5% des candidats libres seront admis sur liste principale en PE2 contre 41% pour les candidats IUFM. Ces derniers ont donc 5,5 fois plus de chance d'être admis que les candidats libres. Il serait alors tentant de considérer que la préparation au concours des étudiants IUFM offre de sérieuses garanties de devenir professeur des écoles. Ce serait toutefois surévaluer l'effet IUFM dans la mesure où celui-ci sélectionne ceux qui ont le mieux réussi le test d'entrée dont on peut légitimement penser qu'ils auront des chances plus importantes d'obtenir le CERPE. Mais avant d'estimer toutes choses égales par ailleurs cet effet, revenons sur la sélection des candidats à l'entrée à l'IUFM.

■ *Etre admis à l'IUFM : la scolarité antérieure déterminante*

Pour suivre la formation en première année de professeur des écoles dans l'IUFM retenu, les candidats à l'entrée doivent passer trois épreuves : mathématiques, français et culture professionnelle. Les épreuves de français et de mathématiques « prennent appui sur les programmes de seconde et de troisième » (formulation donnée sur le site Internet de l'IUFM de l'enquête). L'épreuve de culture professionnelle évalue les connaissances des candidats sur le métier de professeur des écoles, sur les programmes scolaires, sur les contenus des disciplines enseignées au primaire (EPS, sciences de la vie et de la terre, histoire, etc.) autres que le français et les mathématiques. Cette épreuve ne comporte pas de questions se rapportant au fonctionnement général du système éducatif et très peu aux sciences de l'éducation. Le format des épreuves est celui d'un questionnaire à choix multiples. D'une durée totale d'une heure trente, chaque épreuve comporte vingt questions. Le coefficient de chacune des épreuves (français, mathématiques, culture professionnelle) est égal. Nous examinerons dans un premier temps les résultats aux différentes épreuves avant d'étudier les facteurs de réussite de ce test.

² Sur le profil des candidats, voir Lang et Michaut (2005).

- *Les résultats aux épreuves*

Les candidats présents aux tests ont obtenu des résultats en moyenne plus faible en français qu'en mathématiques ou qu'en culture professionnelle. Au-delà de cette tendance générale, la dispersion des résultats donne des indications intéressantes : le coefficient de variation, qui rapporte l'écart type à la moyenne, est plus faible dans l'épreuve de culture professionnelle que dans les deux autres épreuves. Ce qui signifie que les résultats des deux épreuves « disciplinaires » sont plus hétérogènes que ceux de l'épreuve de culture professionnelle.

Tableau 1 - Résultats au test des candidats présents à l'épreuve (N=1108)

| | Moyenne (sur 20) | Ecart type | Coefficient de variation |
|-------------------------|------------------|------------|--------------------------|
| Français | 3,98 | 2,96 | 0,74 |
| Mathématiques | 6,65 | 4,37 | 0,66 |
| Culture professionnelle | 7,09 | 2,95 | 0,42 |
| Ensemble | 5,90 | 2,43 | 0,41 |

Au total, 21,2% des candidats inscrits – 27,3% des présents – sont autorisés à suivre l'année prochaine la formation en IUFM.

- *Les déterminants de la réussite au test*

A l'instar des recherches sur la réussite universitaire (Michaut, 2000 ; Michaut et Romainville, 2009), on peut faire l'hypothèse que la réussite aux tests d'entrée dépend des caractéristiques sociodémographiques des candidats, de leur scolarité antérieure et de leur investissement dans la préparation des épreuves. Une dernière dimension, non sans lien avec les précédentes, porte sur les représentations professionnelles des candidats. Soulignons tout d'abord que le score total obtenu par les candidats est principalement déterminé par le score en mathématiques. Ce dernier représente 61% de la variance expliquée alors que le score en culture professionnelle et en français n'explique respectivement que 24% et 15% de celle-ci. Les modèles de régression linéaire et logistique suivants testent toutes choses égales par ailleurs l'effet spécifique de chaque variable sur les scores obtenus dans les trois épreuves et sur les chances d'admission à l'IUFM.

Modèle 1 - Régression des scores standardisés aux tests d'entrée à l'IUFM

| | Français | Mathématiques | Culture professionnelle | Admission odd ratio |
|---|--------------|---------------|-------------------------|---------------------|
| (constante) | 89,17 | 93,27 | 88,64 | 0,05 |
| SCOLARITE ANTERIEURE | | | | |
| Bac Economique et social (réf : bac S) | -3,79 (***) | -10,29 (***) | -1,56 (ns) | 0,25 (***) |
| Bac Littéraire (réf : bac S) | 1,54 (ns) | -11,73 (***) | 0,60 (ns) | 0,31 (***) |
| Autres bacs et équivalences (réf : bac S) | -6,29 (***) | -10,50 (***) | -3,63 (*) | 0,18 (***) |
| Mention bac AB et plus (réf : passable) | 3,59 (***) | 3,89 (***) | 2,95 (***) | 1,79 (***) |
| Licence (réf : Bac+2) | 3,43 (***) | 4,45 (***) | 2,14 (**) | 1,89 (***) |
| Maîtrise et plus (réf : Bac+2) | 4,67 (***) | 5,90 (***) | 5,36 (***) | 3,50 (***) |
| A redoublé au cours de sa scolarité | -3,68 (***) | -2,55 (***) | -0,54 (ns) | 0,63 (***) |
| A redoublé entre bac et Licence | -2,85 (***) | -0,16 (ns) | -0,01 (ns) | 0,62 (***) |
| Module de préprofessionnalisation | 0,27 (ns) | 0,92 (ns) | 2,43 (***) | 1,36 (*) |
| CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES | | | | |
| Fille (réf : garçon) | -1,79 (ns) | -7,89 (***) | -3,41 (***) | 0,48 (***) |
| Père cadre (réf : père non cadre) | 0,34 (ns) | -0,41 (ns) | 1,92 (*) | 1,10 (ns) |
| Mère cadre (réf : mère non cadre) | 1,75 (ns) | 1,11 (ns) | 1,74 (ns) | 1,23 (ns) |
| Chômeur, foyer (réf : étudiant non salarié) | 2,12 (ns) | -1,53 (ns) | -0,50 (ns) | 0,83 (ns) |
| Etudiant salarié (1/2 temps et plus) | 0,14 (ns) | -1,68 (ns) | 1,20 (ns) | 0,78 (ns) |
| Actif à tps plein (réf : étudiant non salarié) | -2,59 (*) | -1,41 (ns) | -0,19 (ns) | 0,83 (ns) |
| PREPARATION DES TESTS ET REPRESENTATION DU METIER | | | | |
| Temps hebdomadaire de préparation | 0,00 (ns) | 0,28 (**) | -0,07 (ns) | 1,00 (ns) |
| Dispositif d'aide (réf : aucun) | 2,79 (***) | -0,22 (ns) | 2,39 (***) | 1,37 (*) |
| Supports utilisés pour la préparation des tests | | | | |
| Annales | 2,95 (***) | 2,44 (**) | 1,53 (ns) | 2,72 (***) |
| Manuels scolaires | 0,70 (ns) | -0,04 (ns) | -0,37 (ns) | 1,22 (ns) |
| Textes officiels | 0,98 (ns) | 0,32 (ns) | 3,00 (***) | 1,07 (ns) |
| Ouvrages généraux sur l'éducation | 0,07 (ns) | 0,56 (ns) | 0,31 (ns) | 1,10 (ns) |
| Internet | -0,94 (ns) | -0,34 (ns) | 0,60 (ns) | 0,93 (ns) |
| Inscrit à un autre concours | -1,09 (ns) | -1,56 (ns) | 1,95 (ns) | 0,79 (ns) |
| Candidatures autres IUFM | 2,82 (***) | 1,78 (**) | 1,00 (ns) | 1,16 (ns) |
| Expériences professionnelles et sociales | | | | |
| Expérience enseignement | -0,84 (ns) | -0,74 (ns) | -1,00 (ns) | 0,89 (ns) |
| Expérience baby-sitting | 1,81 (**) | 1,59 (**) | 2,52 (***) | 1,17 (ns) |
| Expérience secteur éducatif | 0,90 (ns) | 0,77 (ns) | -0,20 (ns) | 1,09 (ns) |
| Expérience secteur périscolaire | -0,03 (ns) | 0,48 (ns) | -0,39 (ns) | 0,83 (ns) |
| Suivi un stage dans une école | 1,37 (*) | 1,39 (*) | 0,71 (ns) | 1,54 (**) |
| Principale raison du choix du métier (réf : « enseigner ») | | | | |
| « S'occuper des enfants » | -1,03 (ns) | -1,21 (ns) | -1,79 (*) | 0,94 (ns) |
| « Autres choix » | -1,16 (ns) | -1,93 (*) | -1,84 (ns) | 0,92 (ns) |
| Choix métier avant le bac (réf : après bac) | -2,06 (**) | -0,22 (ns) | -2,67 (***) | 0,68 (**) |
| Niveau d'enseignement souhaité | | | | |
| CP (réf : maternelle) | 4,11 (***) | -0,22 (ns) | 1,70 (ns) | 1,75 (**) |
| CE1-CE2 (réf : maternelle) | 3,25 (**) | -0,06 (ns) | 0,67 (ns) | 1,80 (**) |
| CM1-CM2 (réf : maternelle) | 5,03 (***) | 1,79 (ns) | 2,04 (ns) | 2,74 (***) |
| Pas de préférence (réf : maternelle) | 4,66 (***) | 0,52 (ns) | 2,10 (*) | 1,95 (***) |
| Substantifs pour qualifier le métier (réf : « Prof. des écoles ») | | | | |
| « Instituteur » | 2,68 (***) | 1,05 (ns) | 2,68 (**) | 1,42 (*) |
| « Maître d'école » | 0,30 (ns) | 0,55 (ns) | 0,29 (ns) | 1,37 (ns) |
| « Enseignant » | 4,16 (***) | 1,77 (ns) | 3,20 (**) | 2,03 (***) |
| R² ajusté ou de Cox and Snell(en %) | 15,7% | 32,9% | 9,0% | 22,1% |

Lecture : les candidats possédant un baccalauréat ES ou B obtiennent en moyenne 3,79 point (sur 100) de moins que les bacheliers scientifiques à l'épreuve de français. Par rapport à la probabilité d'être admis des bacheliers scientifiques, les bacheliers ES ont une probabilité 4 fois moindre (1/0.25). Les seuils de significativité sont les suivants : *** : 0,01 ; ** : 0,05 ; * : 0.10 ; ns : non significatif.

L'influence des caractéristiques sociodémographiques : avantage aux garçons

L'âge et l'origine sociale des étudiants ne sont pas directement associés à une meilleure réussite. Certes les enfants de cadre, en particulier ceux dont les parents sont enseignants, réussissent significativement mieux les tests mais c'est surtout parce que leur scolarité a été meilleure : davantage bacheliers scientifiques avec une mention au bac, meilleurs résultats au bac de français. Autant d'indicateurs qui s'avèreront fondamentaux pour réussir à être admis à l'IUFM. Le résultat le plus surprenant concerne la meilleure réussite des garçons alors que l'inverse s'impose dans les recherches sur la réussite universitaire (e.g. Gruel et Thiphaine, 2004). 42% des garçons présents seront admis contre 25,5% des filles. Cette meilleure réussite s'explique en partie par une surreprésentation des garçons dans les filières scientifiques, filières qui nous le verrons réussissent mieux les tests. De plus, ils n'améliorent leurs résultats qu'en mathématiques et qu'en culture professionnelle sachant que cette dernière épreuve comporte un certain nombre de questions portant sur les sciences expérimentales. Indéniablement, ces épreuves favorisent les garçons qui pourtant marquent un « engouement » moins important pour le professorat des écoles. Ils ont moins fréquemment suivi des stages dans une école ou un dispositif de préprofessionnalisation ; ils ont consacré moins de temps à la préparation du test (5,2 h/semaine vs 6,2 pour les filles). Il faut préciser que ce moindre engagement a également pour origine un choix tardif vers le professorat des écoles. Seuls 15% des garçons avaient fait ce choix avant d'entrer au lycée contre 46,2% des filles. Ida Berger (1979) évoquait déjà cette moindre « vocation » des garçons pour le métier d'instituteur. Le statut social et les conditions de vie ont un impact mineur sur la réussite aux épreuves. Par rapport aux étudiants n'exerçant pas d'activité salariée régulière, les candidats ayant une activité professionnelle au moins à mi-temps n'obtiennent pas de résultat significativement différent. Mais, au total, les résultats dépendent peu des caractéristiques sociodémographiques. Celles-ci n'expliquent que 2,3% de la variance supplémentaire du score moyen aux épreuves.

La scolarité antérieure dans le second degré déterminante

Par rapport aux caractéristiques sociodémographiques, la scolarité antérieure apparaît déterminante dans la réussite aux tests, en particulier pour l'épreuve de mathématiques. Ainsi, les bacheliers scientifiques réussissent globalement mieux et ont une probabilité plus forte d'être admis à l'IUFM. Les bacheliers littéraires obtiennent les meilleurs scores en français sans arriver toutefois à se distinguer significativement des scientifiques. Enfin, les bacheliers technologiques ou ceux qui possèdent une équivalence du bac ont des résultats significativement inférieurs aux autres bacheliers et ceci dans les trois épreuves. La qualité du parcours scolaire et universitaire (mention au baccalauréat, nombre de redoublement) et le plus haut niveau d'étude atteint exerce également une influence sur les résultats aux tests. Les candidats possédant un diplôme de niveau bac+4 ou plus obtiennent de meilleurs résultats que ceux de bac+3, eux-mêmes étant en meilleure position que les bac+2 surtout s'ils n'ont jamais redoublé dans l'enseignement supérieur. La maîtrise des savoirs scolaires à la sortie du lycée apparaît plus déterminante que le type de formation suivie à l'université. Un modèle dans lequel figure concomitamment la série du bac et la discipline de Licence montre que le pourcentage de variance expliquée du score total augmente de 5% avec la série du bac contre 2,3% pour la discipline de Licence. Autrement dit, il importe moins d'avoir telle ou telle Licence que de posséder un baccalauréat scientifique. Certes, les candidats possédant ou préparant une Licence en Sciences de la vie ou en sciences de la matière obtiennent de meilleurs résultats mais ils ne se distinguent pas toutes choses égales par ailleurs des bacheliers scientifiques inscrits dans d'autres disciplines (hormis en STAPS et en Géographie). Cela étant, les étudiants de certaines filières peuvent tirer un bénéfice de leurs études spécifiques. Ainsi, les étudiants de Lettres, à l'épreuve de français, obtiennent des scores significativement supérieurs aux étudiants de STAPS, des filières juridiques et économiques ou que les étudiants de Psychologie. Toutefois, ces derniers compensent ce résultat par de meilleurs scores en mathématiques. Dans l'épreuve de culture professionnelle, ce sont les étudiants d'Histoire et de Sciences de l'éducation qui se distinguent des autres filières. La nature des épreuves a par conséquent une influence déterminante sur les caractéristiques des étudiants sélectionnés.

La préparation des tests : le « bachotage » bénéfique

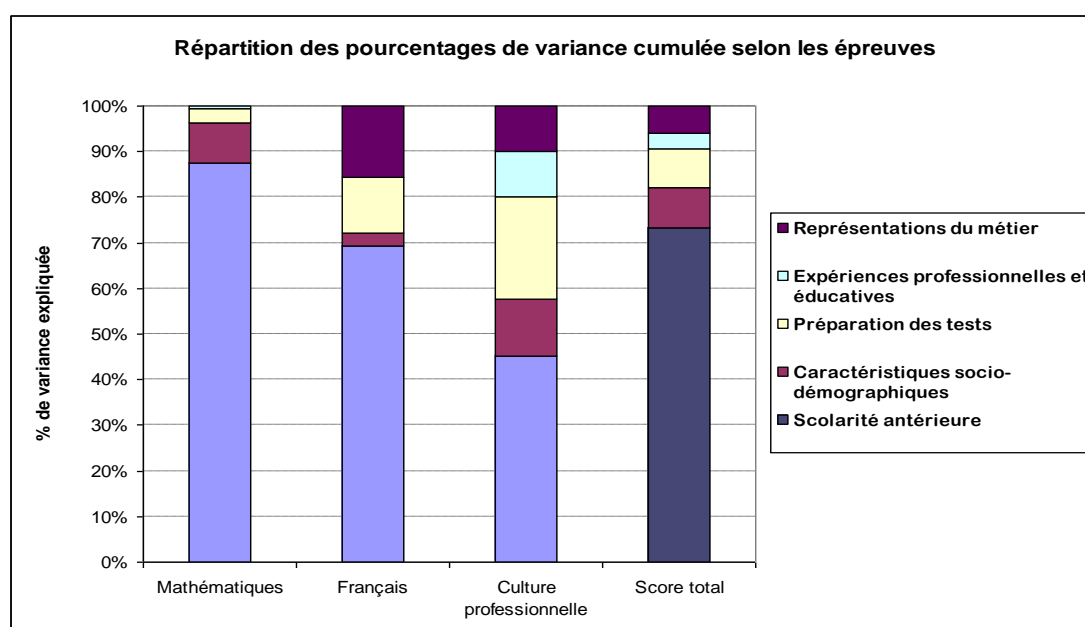
Le temps de préparation des tests n'est pas significativement associé à de meilleurs résultats aux tests, sauf en mathématiques ; épreuve pour laquelle les candidats qui s'investissent fortement (plus de 10 heures par semaine) obtiennent des scores plus élevés. Plus que le temps, ce sont les modalités de préparation qui s'avèrent décisives. Ainsi, utiliser des annales – ce que font 90% des candidats – pour les épreuves de français et de mathématiques, consulter les textes officiels pour l'épreuve de culture professionnelle sont plus efficaces que d'utiliser des manuels scolaires, des ouvrages généraux sur l'éducation ou Internet. De même, avoir suivi un dispositif spécifique de préparation des tests ou du CERPE offre des chances supplémentaires de réussite. En définitive, tout laisse à penser que le « bachotage » des épreuves, en particulier les mathématiques, est associé à une probabilité plus grande d'entrer dans un IUFM. En atteste par exemple, le faible impact des modules de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement ou les expériences professionnelles (enseignement, secteur éducatif ou périscolaire). Seul un stage dans une école a des conséquences positives sur les chances d'inscription dans un IUFM mais l'effet du stage semble davantage révéler un engagement et un investissement forts dans le métier que la résultante d'un supplément de compétences contribuant à la réussite des épreuves.

Les représentations du métier : avantage aux « enseignants »

Toutes choses égales par ailleurs, les candidats qui ont choisi ce métier durant ou à la fin de leurs études supérieures obtiennent de meilleurs résultats en français et en culture professionnelle. On peut penser qu'il s'agit d'étudiants moins scolaires, ayant accumulé du « capital culturel », mieux organisés, plus stratégiques. Plus fondamentalement, ceux qui qualifient le métier par le substantif « enseignant(e) » obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui utilisent des autres appellations, notamment celle de « maître(sse) d'école ». De même, ceux qui souhaiteraient enseigner au cours moyen réussissent mieux les épreuves, en particulier celles de français. Au total, les candidats privilégiant les apprentissages fondamentaux plutôt que l'aspect éducatif du métier ont de plus grandes chances d'intégrer l'IUFM.

Pour conclure, le graphique suivant représente la répartition des pourcentages de variance cumulée des différentes dimensions pour chaque épreuve. Près des trois quarts de la variance expliquée du score total dépend de la scolarité antérieure. Ceci apparaît d'autant plus vrai pour l'épreuve de mathématiques et dans une moindre mesure pour l'épreuve de français. La préparation du test apparaît beaucoup moins déterminante hormis pour l'épreuve de culture professionnelle sachant toutefois que ce n'est pas cette épreuve qui fait la « différence ».

Graphique 2 - Répartition de la variance expliquée des résultats au test



■ **Persévérer en cas de non admission à l'IUFM**

Avant d'examiner la réussite au CERPE, il convient de s'attarder sur le devenir des candidats non admis à l'IUFM. Vont-ils persévérer dans leur projet initial ou préféreront-ils abandonner ? A défaut de pouvoir interroger individuellement les candidats non admis à l'IUFM, il est possible d'examiner leur situation un an plus tard en se focalisant exclusivement sur leur inscription au CERPE dans l'académie enquêtée. Ainsi, 25,3% des candidats non admis à l'IUFM s'inscriront et se présenteront aux épreuves du CERPE l'année suivante dans l'académie. Cela ne signifie pas que les trois quarts restants auront tous abandonné le projet de devenir professeur des écoles. Certains d'entre eux se sont probablement inscrits dans une autre académie, d'autres n'auront pas obtenu leur Licence et ne pourront pas par conséquent s'inscrire au CERPE. D'autres enfin passent le concours de professeur des écoles dans le secteur privé. Autrement dit, cette proportion d'un quart de « persévérants » est sans nul doute sous-estimée.

Ces « persévérants » présentent-ils des caractéristiques spécifiques ? On peut faire l'hypothèse que les candidats ayant obtenu des scores faibles au test d'entrée à l'IUFM abandonneront plus fréquemment, et que persisteront surtout ceux qui avaient des résultats suffisants pour espérer réussir le concours. Mais on peut aussi considérer que cette persistance sera davantage présente chez les candidats s'étant déjà engagés dans leur projet professionnel. Cet engagement se caractérise sous diverses formes : antériorité du projet, préprofessionnalisation, préparation des tests et du CERPE, stage dans les écoles, etc. La rareté des débouchés professionnels de certaines filières universitaires pourraient également jouer un rôle dans la persévérance.

En moyenne 25,3% des candidats non inscrits à l'IUFM se présentent au CERPE. Les plus faibles – *i.e.* le premier quartile du score au test d'entrée à l'IUFM – seront 22,4% à s'inscrire néanmoins au CERPE (versus 25,3% en moyenne). La persistance n'est d'ailleurs associée à aucun des trois scores (mathématiques, français et culture professionnelle). L'hypothèse d'une persévérance plus forte de ceux qui se sont engagés dans la préparation concours (suivi d'un module de préprofessionnalisation et de préparation du CERPE, temps important de préparation des épreuves) est elle aussi invalidée. De même, ni les caractéristiques sociodémographiques, ni la scolarité antérieure des candidats ne sont associées à l'inscription au CERPE. En définitive, c'est essentiellement la situation géographique des candidats qui s'avère déterminante. Les candidats ayant suivi leurs études dans les universités de l'académie se présenteront plus fréquemment (32,1%) que ceux des universités non limitrophes (11,2%).

■ **Réussir le CERPE : des résultats au test d'entrée à l'IUFM déterminants**

Parmi les 477 candidats inscrits et présents au CERPE 2006 de notre échantillon, 256 seront admissibles (soit 53,7%) et parmi eux 133 seront admis sur liste principale. Au total, 27,9 % auront passé le cap de l'admission. Les modèles de régression suivants mesurent progressivement l'effet de chaque variable d'une part sur l'admissibilité au concours, d'autre part sur l'admission.

- *L'admissibilité au CERPE : avantage aux « scientifiques »*

Le premier modèle est simplement constitué d'une variable indépendante : le type de préparation au concours, soit au titre de candidat libre, soit après avoir reçu une formation à l'IUFM des Pays de la Loire. Il apparaît alors une réussite significativement supérieure des candidats IUFM. L'odds ratio de 11,63 signifie que la proportion d'admissible parmi les candidats IUFM (74,9%) est largement supérieure à celle des candidats libres (20,4%).

Modèle 2 - Probabilités d'être admissible et d'être admis au CERPE 2006

| Modalités | 1. IUFM | | 2. IUFM+scores | | 3. IUFM +scores+ Scolarité antérieure | | 4. IUFM+Score+Scolarité Antérieure+ CSD | |
|--------------------------------------|--------------------|--------|--------------------|--------|---------------------------------------|--------|---|---------|
| | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp (B) |
| Constante | -1.36 | | -9.59 | | -10.93 | | -10.67 | |
| IUFM (réf. Candidat libre) | 2.45*** | 11.63 | 1.25 | 3.49 | 1.40 | 4.10 | 1.39 | 4.02 |
| Score math | | | 0.078*** | 1.06 | 0.042*** | 1.04 | 0.045*** | 1.05 |
| Score français | | | 0.016* | 1.02 | 0.015 (ns) | | 0.015 (ns) | |
| Score culture professionnelle | | | 0.014 (ns) | | 0.015 (ns) | | 0.018 (ns) | |
| Bac ES (réf. S) | | | | | -0.83*** | 0.43 | -0.93*** | 0.40 |
| Bac L (réf. S) | | | | | -1.09*** | 0.33 | -1.22*** | 0.30 |
| Autres bacs (réf. S) | | | | | -1.57*** | 0.20 | -1.52*** | 0.22 |
| Moyenne bac français | | | | | 0.30*** | 1.34 | 0.29*** | 1.34 |
| Préprofessionnalisation | | | | | -0.06 (ns) | | -0.06 (ns) | |
| Fille (réf. Garçon) | | | | | | | 0.56* | 1.77 |
| Boursier | | | | | | | -0.42 (ns) | |
| Age | | | | | | | -0.05 (ns) | |
| R² de Cox et Snell | 25,8% | | 30,6% | | 35,0% | | 36% | |

Il serait alors tentant de considérer la préparation « institutionnelle » comme garante d'une réussite au concours. Or, les IUFM présélectionnent les « meilleurs » candidats de sorte que la mesure de la « valeur ajoutée » de l'IUFM doit tenir compte des caractéristiques individuelles des candidats et notamment leurs résultats antérieurs. Le deuxième modèle intègre les résultats des candidats lorsqu'ils se sont présentés aux épreuves d'entrée à l'IUFM en 2005. L'effet IUFM reste très significatif mais l'odd ratio diminue fortement (3,49). Autrement dit, une part importante des meilleurs résultats des candidats IUFM tient aux scores qu'ils ont obtenus au test d'entrée. En effet, quelle que soit l'épreuve, plus le score augmente, plus les chances d'admissibilité s'accroissent. Toutefois, le résultat à l'épreuve de mathématiques apparaît plus déterminant que ceux obtenus à l'épreuve de français ou de culture professionnelle. Le V de Cramer qui mesure l'association entre le score et l'admissibilité est beaucoup plus élevé pour l'épreuve de mathématiques, attestant du poids fondamental qu'occupe cette épreuve. Au total, le quart des candidats les plus faibles seront 17,6% à être admissibles alors que le quart des plus forts seront 86,5%. Plus encore, ceux qui appartenaient au dernier quartile des trois épreuves (les plus forts) seront 95% à être admissibles alors qu'à l'inverse seuls 4,5% le seront s'ils appartiennent au premier quartile (les plus faibles).

Tableau 4 - Proportion de candidats admissibles au CERPE 2006 selon les quartiles des scores au test d'entrée à l'IUFM 2005

| | Mathématiques | Français | Culture professionnelle | Score total |
|-------------|---------------|----------|-------------------------|-------------|
| Q1 | 22,5% | 33,6% | 32,7% | 17,6% |
| Q2 | 38,6% | 49,1% | 50,8% | 40,0% |
| Q3 | 73,8% | 62,5% | 56,4% | 73,0% |
| Q4 | 82,1% | 72,6% | 69,9% | 86,5% |
| V de Cramer | 0,487 | 0,295 | 0,262 | 0,544 |

Lecture : 22,5% des candidats appartenant au premier quartile (25% les plus faibles) du score en mathématiques au test d'entrée à l'IUFM sont admissibles au CERPE 2006.

Ce premier résultat montre que les critères de la sélection effectuée à l'entrée à l'IUFM correspondent assez bien à ceux utilisés pour le CERPE. L'IUFM sélectionne effectivement les candidats qui ont les chances les plus fortes d'être admissibles. Toutefois, il apparaît que l'admissibilité dépend davantage du score en mathématiques que du score en français ou en culture professionnelle. A score équivalent au test d'entrée, la scolarité antérieure continue à avoir un effet sur les résultats des candidats. Ainsi les bacheliers S sont plus fréquemment admissibles que les autres bacheliers généraux, ces derniers étant plus admissibles que les bacheliers technologiques ou les « équivalents » du bac. La série du bac apparaît plus déterminante que la discipline de Licence. En effet, un modèle dans lequel figure celle-ci n'indique pas de différences très significatives entre les différents secteurs disciplinaires. Certes, les étudiants de SHS, de Lettres et de Langues obtiennent des résultats significativement inférieurs aux étudiants de Sciences de la vie ou de la matière mais à bac et à score au test d'entrée équivalents, les écarts entre les secteurs disciplinaires disparaissent. Par exemple, parmi les titulaires d'une Licence de Sciences de l'éducation, 82% des bacheliers S sont admissibles alors qu'ils ne seront que 31% avec un autre bac ! Au final, les bacheliers scientifiques accroissent leur avantage : davantage recrutés à l'entrée à l'IUFM, ils seront également plus fréquemment admissibles au CERPE. La dernière variable relevant de la scolarité antérieure concerne la moyenne obtenue au baccalauréat de français. Alors que celle-ci n'était pas corrélée à l'épreuve de français du test d'entrée, elle est significativement associée à une plus forte admissibilité au CERPE. Ce résultat semble valider l'hypothèse d'une inadéquation entre les épreuves de français du test d'entrée à l'IUFM et du CERPE.

L'admissibilité est peu dépendante des caractéristiques sociodémographiques des candidats, hormis une meilleure réussite des filles toutes choses égales par ailleurs. Les taux d'admissibilité « bruts » sont en leur défaveur – 51,8% des filles sont admissibles versus 62,4% des garçons – car elles possèdent moins fréquemment un baccalauréat scientifique que les garçons. Mais à série du bac et à score équivalents, elles auront finalement davantage de chance d'être admissible.

- *Réussir l'admission au CERPE : avantage aux « littéraires »*

256 candidats de notre échantillon seront au total admissibles et parmi eux, 133 (soit 52%) seront admis sur liste principale en seconde année de professorat des écoles. Les déterminants de l'admission sont-ils identiques à ceux de l'admissibilité. Les étudiants des IUFM conservent-ils l'avantage constaté pour l'admissibilité ? Un premier modèle de régression qui compare uniquement les taux d'admission des candidats libres aux étudiants IUFM indique que ces derniers sont plus fréquemment admis. En effet, 54,6% des candidats IUFM seront admis sur liste principale contre 36,8% des candidats libres. L'écart entre les deux catégories de candidats est significatif mais il est nettement moins important que lors de la phase d'admissibilité. Plus encore, si on introduit dans un deuxième modèle les caractéristiques individuelles des candidats et plus particulièrement des indicateurs de la scolarité antérieure (série du bac, scores au test d'entrée), l'écart entre les deux groupes n'est plus significatif. Les étudiants de l'IUFM admissibles se distinguent des candidats libres admissibles par un score au test d'entrée à l'IUFM largement supérieur et une proportion de bacheliers scientifiques plus importante (56,8% vs 28,9%). Les candidats libres admissibles ont davantage un profil de « littéraires » ayant obtenu de meilleurs résultats au bac de français (en moyenne 12/20 vs 11,1 pour les candidats IUFM). Or, ces deux variables (bac L et moyenne au bac de français) sont déterminantes pour l'admission en PE2. En effet, 64,6% des bacheliers littéraires seront admis contre 50,4% des bacheliers scientifiques et un point de plus au bac de français offre en moyenne 6% de chances supplémentaires d'être admis. Le score à l'épreuve de mathématiques du test d'entrée à l'IUFM n'a par contre pas d'incidence significative sur l'admission. Ce qui explique que les bacheliers scientifiques et plus généralement les étudiants des disciplines universitaires « scientifiques » n'obtiennent pas de résultats meilleurs. A noter également que les caractéristiques sociodémographiques sont sans effet notable sur l'admission. Le faible pouvoir explicatif de ce modèle a vraisemblablement pour origine les critères de sélection retenus par les jurys lors des

épreuves orales. Les candidats doivent davantage faire preuve d'une « culture générale » et s'exprimer aisément que démontrer leur maîtrise de compétences professionnelles (Dequière, 2008).

Modèle 3 - Probabilités d'être admis sur liste principale au CERPE 2006 parmi les admissibles

| P=52% | 1. IUFM | | 2. IUFM+scores | | 3. IUFM +scores+ Scolarité antérieure | | 4. IUFM+Score+Scolarité é Antérieure+ CSD | |
|--------------------------------------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|--|--------|--|--------|
| | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) | Coeff. B (Signif.) | Exp(B) |
| Constante | -0.54 | | -3.65 | | -6.38 | | -6.16 | |
| IUFM (réf. Candidat libre) | 0.72** | 2.06 | 0.27 (ns) | | 0.65 (ns) | | 0.63 (ns) | |
| Score math | | | 0.006 (ns) | | 0.011 (ns) | | 0.010 (ns) | |
| Score français | | | 0.014 (ns) | | 0.008 (ns) | | 0.009 (ns) | |
| Score culture professionnelle | | | 0.012 (ns) | | 0.009 (ns) | | 0.008 (ns) | |
| Bac ES (réf. S) | | | | | -0.32 (ns) | | -0.32 (ns) | |
| Bac L (réf. S) | | | | | 0.56* | 1.75 | 0.60* | 1.82 |
| Autres bacs (réf. S) | | | | | 1.42 (ns) | | 1.43 (ns) | |
| Moyenne bac français | | | | | 0.03*** | 1.03 | 0.03*** | 1.03 |
| Préprofessionnalisation | | | | | -0.42 (ns) | | -0.44 (ns) | |
| Fille (réf. Garçon) | | | | | | | -0.19 (ns) | |
| Boursier | | | | | | | 0.18 (ns) | |
| Age | | | | | | | -0.01 (ns) | |
| R² de Cox et Snell | 1,6% | | 2,8% | | 10,8% | | 11,1% | |

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent, outre une variété des modes de recrutement opérés par les IUFM, l'importance de la sélection des candidats dans la « productivité » des établissements de formation. Les IUFM sont contraints d'effectuer le recrutement adéquat. Leur faut-il sélectionner les candidats les plus aptes à réussir le concours ou sélectionner les candidats susceptibles de devenir les enseignants les plus efficaces et les plus équitables ? Outre la polysémie que recouvrent ces deux termes, il conviendrait d'établir les caractéristiques d'un enseignant efficace. C'est davantage dans les pratiques pédagogiques et les attentes des enseignants que les différences d'efficacité s'observent (Bressoux, 2007). On peut dès lors faire l'hypothèse que les IUFM n'ont d'autres alternatives que celle de recruter des candidats qui seront le mieux à même de réussir le concours. Or, les résultats précédents montrent le poids déterminant de la scolarité antérieure sur cette réussite. La maîtrise de la culture scolaire qu'elle soit révélée par des tests ou attestée par des titres est au cœur de cette sélection. Les IUFM y accordent d'ailleurs un poids déterminant dans la sélection des étudiants. L'impact du niveau de formation n'est pas spécifique à l'accès au professorat des écoles. Il est fortement associé à l'entrée dans la fonction publique (Fougère et Pouget, 2003).

Toutefois, l'effet IUFM semble désormais moins important qu'il y a dix ans. La part des étudiants IUFM parmi les admis au concours est passé de 70,5% en 1995 à 53,5% en 2005. Cette diminution pourrait résulter d'une détérioration de la qualité du recrutement et de la préparation au concours opérées par les IUFM mais aussi de la concurrence accrue entre candidats IUFM et candidats libres. La multiplication des dispositifs de formation privée et des publications préparant au concours atteste de ce renforcement de la concurrence. S'y ajoute vraisemblablement une translation des candidatures du second degré vers le premier degré, conséquence de la baisse des emplois offerts dans le second degré. Ainsi, le nombre de postes ouverts aux concours externes du second degré (hors agrégation) a largement diminué entre

1995 et 2005, passant de 18100 à 11535 alors que dans le même temps le nombre de postes au CERPE est passé de 9622 à 12435, entraînant parallèlement une diminution des candidatures au professorat du second degré (de 71258 à 64460) et une augmentation des candidatures au professorat du premier degré (de 49954 à 57324). On peut par conséquent penser qu'à l'avenir une partie des étudiants projetant initialement d'enseigner dans le second degré se présentera plus fréquemment au concours de professeur des écoles.

Au final, la situation des IUFM apparaît paradoxale : demandeurs d'une plus grande professionnalité, ils excluent généralement des critères de sélection, la préprofessionnalisation des candidats en se focalisant le plus souvent sur des critères académiques. De surcroît, leur « valeur ajoutée » se situe essentiellement lors des épreuves d'admissibilité alors que l'on s'attendrait à ce qu'ils fassent la différence lors des oraux. Il faut peut-être interpréter cette situation comme une volonté institutionnelle de « professionnaliser » les seuls lauréats...

Bibliographie

BERGER I. (1979), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.

BRESSOUX P. (2007), « Qu'est-ce qui caractérise un enseignant efficace ? », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), Paris, PUF, pp.95-107.

DEQUIRE A.-F. (2008), *La sélection des professeurs des écoles : regard sociologique sur une pratique*, Paris, L'Harmattan.

FOUGERE D. & POUGET J. (2003), « Les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique », *Economie et statistiques*, n°369-370, pp.15-48.

GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GRUEL L. & THIPHAINE B. (2004), *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*, OVE-LESSOR.

LANG V. & MICHAUT C. (2005), « Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM », *Colloque international de l'association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation (ADMEE)*, Reims.

LESSARD C. & TARDIF M. (2005), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.

MAROY C. (2005), « Évolutions du travail enseignant en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances », *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°42.

MICHAUT C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

MICHAUT C. & ROMAINVILLE M. (dir.), (2010), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, à paraître.

PAOLA M. (2006), « Concours de recrutement de professeurs des écoles- Session 2005 », *Note d'information du Men*, n°06.20.

van ZANTEN A. & RAYOU P. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard Centurion.

Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes

Thérèse Perez-Roux¹

Résumé

L'article s'intéresse à l'identité des formateurs d'enseignants de lycée professionnel au moment où se profilent des changements liés à la mise en place d'une formation universitaire de niveau Master. Deux enquêtes qualitatives ont été conduites avec les formateurs d'un même IUFM, à deux ans d'intervalle. Les résultats de 2007 permettent de comprendre la manière dont ces acteurs définissent leur mission, entre culture partagée avec les autres formateurs et spécificités revendiquées. L'enquête de 2009 rend compte d'une évolution. La perspective de réorganisation de la formation génère des incertitudes sur l'avenir. L'étude met en relief des inquiétudes en termes d'intégration et de légitimité. Elle souligne la nécessaire redéfinition des contours de l'activité professionnelle. Des questions de reconnaissance traversent les discours des formateurs, éclairant la place que l'institution accordait jusqu'ici à ces acteurs. Cette place, à renégocier dans un avenir proche, génère des positionnements différents au sein du groupe étudié.

1. Des formateurs d'enseignants dans un contexte particulier

■ **Etre formateur d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM**

Si des recherches se sont centrées sur la professionnalité des formateurs d'enseignants en formation initiale ou continue (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Lang, 2002), de multiples interrogations apparaissent lorsque l'on prend pour terrain d'investigation la deuxième année de formation des enseignants de lycée professionnel (PLP2) au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Les travaux de Grave (2002) sur l'identité professionnelle des formateurs font état de positionnements différents liés, entre autres, à la définition et au degré de reconnaissance de leur fonction. D'après ses analyses, les formateurs d'enseignants en formation initiale devraient se sentir plutôt valorisés dans la mesure où ceux « *dont le rôle assigné est le perfectionnement professionnel et le conseil bénéficiant majoritairement d'une forte reconnaissance* » (Grave, 2004). Dans le contexte de l'IUFM se côtoient formateurs d'enseignants intervenant dans des champs très différents. Au-delà de la volonté institutionnelle de construire une culture commune (premier et second degré, enseignement général et professionnel), les formateurs de PLP2 semblent vivre une forme de tension entre une intégration valorisante dans l'IUFM et une spécificité qui les définit, y compris dans leur trajectoire professionnelle. Le public dont ils ont la charge est lui aussi très diversifié.

¹ Maître de Conférences, IUFM, Université de Nantes.

Etudier la place des formateurs dans ce paysage complexe suppose de prendre en compte le contexte, c'est-à-dire l'influence effective des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) et de leurs acteurs dans la mise en place locale des IUFM. Une enquête menée par Gonnin-Bolo en 1997 (2003) met en évidence une « juxtaposition d'identités brouillées » pour les formateurs de PLP2, certains d'entre eux étant issus des ex-ENNA, d'autres recrutés plus tardivement, n'ayant pas cette prime culture de formation. De son côté Troger (2003), dans une étude conduite en région parisienne, montre que « *ces formateurs ont dû apprendre à procéder à de multiples ajustements pour collaborer avec des collègues dont les cultures sont extrêmement différentes de la leur. Mais ils ont dû aussi faire l'expérience de la situation dominée qui est traditionnellement celle de l'enseignement technique dans le système éducatif* ».

Cela nous amène à questionner le positionnement de ces formateurs de PLP dans l'institution, la manière dont ils définissent leur mission à travers les valeurs qu'ils défendent, elles-mêmes fondées sur les caractéristiques du public dont ils ont la charge. Enfin, le rapport aux savoirs théoriques et pratiques qu'ils développent, en lien avec leur propre parcours nous semble intéressant à explorer, de manière à comprendre comment ils construisent une identité professionnelle : a) entre intégration au groupe des formateurs et spécificités revendiquées ; b) dans une institution où leur place est diversement affirmée et reconnue ; c) à l'heure des réformes en cours, inscrites dans le processus dit de *masterisation* de la formation.

■ ***Ancrages identitaires et rapport à la formation***

Nous envisageons l'identité professionnelle des formateurs comme un processus complexe et dynamique traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992), organisée autour de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui (Perez-Roux, 2006). Tout d'abord, l'axe continuité/changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment l'individu préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en changeant de posture pour faire face à la complexité de sa mission, dans une institution où le groupe des formateurs de PLP est relativement restreint ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants questionnent leur position et leur légitimité ?

On le voit ici, cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans l'IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs PLP qui doivent à la fois s'insérer dans le groupe professionnel des formateurs, partager une certaine philosophie de la formation et se définir dans ou revendiquer leur spécificité liée au(x) monde(s) des LP. D'un autre côté, l'articulation formation-validation les amène à travailler en lien avec les Inspecteurs de l'Education Nationale, garants de la logique de l'institution qui va recruter les enseignants dont ils ont eu la charge durant une année. Comment cette relation peut-elle s'élargir au monde universitaire et aux jeux de pouvoir qui s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ?

Au final, dans une professionnalisation accompagnant de nombreuses transformations identitaires chez les stagiaires (Perez-Roux, 2008a) comme chez les formateurs, chacun tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux (nouvelles) normes institutionnelles, aux réalités des classes dans lesquelles sont engagés leurs stagiaires et aux exigences d'une mission en train de se redéfinir.

L'étude longitudinale interroge par ailleurs la notion d'implication telle que la décrit Mias (1998) au niveau du travail social, à travers une articulation sens-repères-contrôle. Il nous semble intéressant d'étudier les tensions inhérentes à ces différentes composantes identitaires au moment où l'avenir professionnel des formateurs traverse une zone d'incertitude institutionnelle.

■ **Des acteurs de la professionnalisation sous tension**

La construction identitaire nécessite de prendre en compte à la fois l'histoire sociale, le parcours scolaire, la trajectoire de formation mais aussi l'ethos du groupe professionnel, le poids des valeurs personnelles sur la conception du métier, les interactions sociales et les pratiques professionnelles (Peyronie, 1998). Autant d'éléments à démêler lorsque l'on veut comprendre les questions identitaires inhérentes au monde de la formation.

A ce niveau, les images idéales relatives au métier vont orienter les conduites et venir se « frotter » aux réalités professionnelles, amenant chacun à s'inscrire dans le travail de formateur de façon à la fois différenciée et collectivement partagée. Dans ce cas, le partage est susceptible de s'opérer à différents niveaux, dont la cohérence ne va pas de soi : avec les collègues formateurs à l'IUFM, avec ceux affectés à la formation des PLP et à l'intérieur de cette catégorie, entre ceux issus des disciplines générales et ceux qui viennent des secteurs industriels ou du tertiaire ; entre ceux qui ont enseigné ou enseignent en LP et ceux qui ont un parcours différent ; enfin entre les formateurs recrutés à plein temps à l'IUFM (et qui sont amenés à intervenir dans d'autres secteurs) et ceux qui restent à temps partagé, recrutés spécifiquement pour le suivi des PLP. Cet ensemble d'éléments rend compte d'une réelle diversité à l'intérieur du groupe, elle-même inscrite dans le monde composite des formateurs (Lang, 2002) et engage des formes de légitimité plus ou moins assumées. Celles-ci sont parfois bousculées par les collègues des établissements scolaires dont les regards sur la formation - et sur le métier - peuvent constituer une source de tension supplémentaire dans l'accompagnement des stagiaires. Ces derniers, dans le cadre d'une professionnalisation par alternance, doivent en effet s'ajuster aux discours discordants entre logique de formation IUFM et réalités des établissements scolaires où ils effectuent leur stage en responsabilité.

Plus récemment, les perspectives de recrutement des enseignants à un niveau Master et la construction de maquettes négociées avec les différentes composantes de l'Université, interrogent l'avenir de la formation initiale des PLP et le sens du travail pour ces formateurs, confrontés à des problèmes de reconnaissance des diplômés et de statut. Leur diversité, perçue le plus souvent comme un atout dans la formation des PLP sur le site étudié (complémentarité des regards), se transforme en obstacle dès lors qu'il s'agit de s'intégrer dans un processus de *masterisation* qui bouscule tant les dispositifs de formation mis en œuvre jusqu'ici, que les convictions avec lesquelles les formateurs PLP les défendent. L'étude cherche à comprendre ce qui se joue au plan identitaire pour ces formateurs aux prises avec des réformes dont ils saisissent l'importance des enjeux.

2. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, des entretiens semi directifs ont été réalisés en juin 2007 avec huit formateurs concernés par des disciplines : générales (Lettres-Histoire et Maths-Sciences), industrielles (Bois, Conduite routière), du secteur tertiaire (Comptabilité-Administration-Bureautique) présentes sur le site étudié. Ces premiers entretiens se situent au moment où se met en place, dans l'IUFM, un nouveau plan de formation prenant en compte : 1) les exigences liées à l'intégration universitaire, notamment en termes de validation ; 2) le nouveau cahier des charges de la formation des Maîtres (2007) ; 3) la perspective d'un recrutement au niveau Master.

Ces entretiens, enregistrés et retranscrits intégralement, se sont organisés autour de trois questions touchant : a) à l'explicitation des caractéristiques de la formation pour l'enseignement en LP ; b) à la spécificité des stagiaires PLP (ressources, besoins, difficultés, évolutions repérables au fil de l'année) ; c) à la définition de la mission de formateur (valeurs défendues, savoirs privilégiés, etc.).

Les huit entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales *Alceste 4.8*. La procédure de classification double a permis de traiter 74% d'Unités de Contexte Élémentaires (UCE) ; elles correspondent au discours retenu et classé par *Alceste*. L'analyse des données de 2007 met en lumière quatre catégories permettant de saisir les faisceaux de préoccupations dominants chez les formateurs de PLP.

Deux ans plus tard (juin 2009) une autre série d'entretiens a été réalisée avec six formateurs, dont quatre avaient été interrogés en 2007. Les quatre autres ayant pris leur retraite, deux nouveaux formateurs à plein temps à l'IUFM, intervenant par ailleurs avec d'autres types de publics, ont complété le corpus. Deux questions ont structuré les entretiens : comment voyez-vous à ce jour l'avenir de la formation des PLP2 ? et comment situez-vous votre future mission de formateur dans le nouveau contexte de *masterisation* ? Les résultats que nous présentons permettent de comprendre les enjeux d'une mission définie par les acteurs eux-mêmes dans un système relativement maîtrisé (2007), puis de pointer les éventuelles questions que génère une réforme, dans la phase précédant sa mise en œuvre (2009).

3. Une mission relativement bien assumée

L'analyse des données recueillies en 2007 met en lumière quatre catégories renvoyant à des univers de sens, plus ou moins partagés par les acteurs. Ces catégories aident à saisir les préoccupations dominantes à l'intérieur du groupe interrogé.

■ *S'adapter à la diversité et reconnaître la spécificité des parcours*

Dans cette catégorie, se retrouvent majoritairement des formateurs de disciplines générales revendiquant un parcours professionnel valorisé par des concours internes ou par un engagement préalable en formation continue, ce qui présuppose une forte reconnaissance institutionnelle. Toutes les UCE retenues dans cette catégorie, quelles que soient les disciplines, indiquent une grande diversité de parcours, que les formateurs appréhendent d'abord comme une richesse.

En effet, les filières professionnelles présentent une hétérogénéité des niveaux de diplômes que relaient les formateurs, soucieux d'éviter un certain nombre de « clichés » sur le faible niveau de recrutement des PLP, tout en cherchant à revaloriser une filière dont la plupart sont issus. Les formateurs des disciplines générales, quant à eux, présentent les caractéristiques de leurs stagiaires un peu différemment. Suite à un parcours universitaire fréquemment ponctué par un échec au CAPES, ces derniers se sont orientés, pour la plupart à défaut, vers l'enseignement professionnel. D'autres viennent du monde de l'entreprise et tentent une reconversion.

Il s'agit donc, pour l'ensemble des formateurs, d'aider les stagiaires à approfondir leur connaissance des élèves de LP, public spécifique mais lui aussi très diversifié, selon que l'on enseigne à des CAP/BEP le plus souvent en échec à l'issue du collège ou à des bac professionnel, voire des post-bac ; cela se trouve renforcé par les caractéristiques d'établissements reconnus difficiles ou relativement sereins en termes de recrutement des élèves et des filières proposées.

N'ayant pas la culture de ce public-là, les PLP2 sont amenés à s'adapter, comme les formateurs disent l'avoir fait à leurs débuts. Ces derniers envisagent le LP comme le lieu d'une deuxième chance pour des élèves capables de réussir. Au passage, tous les formateurs interrogés insistent sur la méconnaissance de ces élèves, sur le peu d'intérêt porté à ces filières professionnelles et, plus largement, sur l'image dévalorisée de l'enseignement professionnel à l'échelle de la société française. En début de formation, cette image dévalorisée semble affecter les PLP2 issus des cursus universitaires traditionnels et nouvellement recrutés dans un secteur dont ils ignorent quasiment tout.

C'est là que se situent le défi et la nécessité pour les formateurs d'individualiser la formation, de manière à prendre en compte de façon plus pertinente les ressources et les besoins de leurs stagiaires. Ces derniers, réunis à l'IUFM dans des groupes hétérogènes, mettent les formateurs face à un enjeu majeur : construire une culture commune avec les autres stagiaires, mais aussi comprendre celle des enseignants et des élèves de leurs futurs établissements d'affectation.

Insister sur les diplômes (obtenus dans et hors de l'enseignement), valoriser des parcours diversifiés, c'est prendre en compte l'expérience et revisiter son propre itinéraire d'enseignant puis de formateur. On perçoit un croisement permanent entre la manière dont les formateurs décrivent leur propre parcours et la mise en avant de l'hétérogénéité des stagiaires ; pour eux, cette hétérogénéité, riche mais complexe à gérer, rend leur tâche plus délicate mais les invite à s'ouvrir aux différences et à s'adapter, pour assurer une formation pertinente et reconnue par les différents acteurs de l'IUFM.

■ **Articuler pratique-théorie et rechercher la mise en activité de l'élève**

Cette catégorie, fortement représentée par deux formateurs (l'un dans une discipline d'enseignement général, l'autre dans une discipline industrielle) éclaire l'importance accordée à la formation par alternance et aux enjeux qui la traversent. Elle s'organise autour de la construction avec les stagiaires d'un enseignement permettant une mise en activité des élèves : « *mon attente c'est qu'ils soient capables d'entrer dans des démarches où ils mettent les élèves en activité* ». Pour les stagiaires de la filière bois, recrutés majoritairement au niveau Bac+3 : « *c'est extrêmement important qu'ils fassent cette expérience du cours magistral et qu'on puisse, après, en discuter* », c'est-à-dire une fois vécue l'interaction avec les élèves et une fois mesurée leur faible réceptivité à ce type d'approche.

Ainsi, l'analyse de pratiques est vécue comme un moyen permettant de revenir sur les difficultés rencontrées. Sur la base de situations concrètes présentées au groupe, elle permet d'aborder des thématiques professionnelles (autorité dans la classe, difficulté scolaire, etc.) sur lesquelles les formés reviennent fréquemment.

Il s'agit donc pour ces formateurs d'aider les stagiaires à faire acquérir aux élèves les savoirs et compétences attendues, par une démarche essentiellement inductive. Tout ceci suppose de transformer les représentations sur l'enseignement, sur la classe, sur les savoirs et leur appropriation par des élèves (Perez-Roux, 2008b). Nombre de formateurs soulignent la difficulté à laquelle ils sont confrontés en début d'année : pour les stagiaires « *c'est plus compliqué que les cours magistraux* » d'autant plus que certains valorisent « *les recettes qui les sécurisent* ». Si certains formateurs des disciplines générales revendiquent une similitude des contenus avec l'enseignement non professionnel, chacun insiste fortement sur la place à donner aux élèves : « *les connaissances sont identiques mais ce qui fait la différence c'est la manière de construire les contenus* ». La mission des formateurs de LP est posée ici de façon radicale : « *l'enjeu du travail en groupe de référence, c'est d'apprendre à construire une séquence adaptée aux élèves... Il y a tout un questionnement qui va être le fil directeur. C'est fondamental que ce fil directeur ils le passent pas à la moulinette d'un discours général mais qu'ils le fassent construire avec les élèves, autour d'activités précises* ».

Pour les formateurs, l'attitude des élèves face au savoir rend cette démarche quasi obligatoire : « *la grande majorité des élèves est là parce qu'à un certain moment, ils ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire... il faut donc apprendre à faire refonctionner une certaine manière de penser* », sous-entendu : différente de celle qu'ils ont connue auparavant. On repère ici des représentations relativement tranchées sur l'enseignement au collège sur lesquelles nous reviendrons.

Enfin, les résultats mettent en relief l'importance accordée à la réflexivité dans la formation des stagiaires : carnets de bord, présentations écrites de séances et séquences, travail du mémoire

professionnel sont évoqués comme des moyens intéressants pour analyser son action et développer des compétences professionnelles. Pourtant, la cohérence de cette formation reste toujours à construire car certaines pratiques des collègues sur le terrain semblent aller à l'encontre des préconisations des formateurs. Des écarts existent entre normes de la formation et logiques des établissements scolaires, créant des tensions « théorie-pratique », inhérentes à toute forme d'alternance.

■ **Construire la bivalence et questionner le rapport à la discipline**

Cette catégorie regroupe essentiellement les discours des formateurs dans les disciplines générales. Bien que leurs parcours et leurs statuts soient différents, on repère une forte préoccupation autour de la bivalence de l'enseignement. Chaque formateur intervenant dans une seule discipline, en binôme avec un collègue, doit nécessairement partager les heures de formation et opérer des choix au niveau des contenus abordés. Les discours mettent en avant le manque de précision des programmes et la marge de liberté laissée aux enseignants sur le terrain ; celle-ci conduit à des ajustements horaires en fonction des aptitudes perçues par l'enseignant (liées à son parcours universitaire entre autres), au détriment de certaines disciplines jugées relativement mineures : « *un petit bémol relatif à la bivalence... il y a toujours une priorité en quelque sorte...* ».

Les analyses montrent par ailleurs une tension entre disciplines associées, chacun revendiquant le fait de ne pas être forcément au service de l'autre. L'enjeu consiste donc pour les formateurs (associés par paires) à accompagner les stagiaires dans un processus d'appropriation intégrant à la fois une approche adaptée de la discipline d'origine et la construction de savoirs et savoir-faire dans celle qui leur est moins familière.

Ainsi, chaque formateur a pour mission de donner des ancrages essentiels pour l'enseignement et doit réfléchir aux modalités les plus appropriées pour que les futurs enseignants bivalents dont il a la charge : a) ne soient pas trop affectés par une mise à distance de certaines connaissances acquises dans leur formation disciplinaire initiale : « *en histoire, ils sont amenés à faire un petit peu quand même, le deuil de leur discipline* »; b) construisent des compétences dans l'autre valence où, *a priori*, le manque de formation provoque, en début d'année, un certain désarroi.

■ **Accompagner et valider les stagiaires**

Cette catégorie se construit sur les discours de formateurs particulièrement soucieux des différents aspects liés à la validation de la formation. Plusieurs éléments sont mis en avant et contextualisés. Tout d'abord, le stage en entreprise, obligatoire et parfois mal perçu des stagiaires ayant déjà une expérience de ce type, reste très valorisé par l'ensemble des formateurs dans les disciplines professionnelles : « *c'est un moment crucial où ils vont aussi observer nos élèves dans des stages... et voir les stages qu'on confie à nos élèves* ». Insistant sur la nécessité de le justifier pour que les stagiaires en saisissent l'intérêt pédagogique, ils précisent leurs attentes : comprendre l'entreprise, s'y investir pour prendre des informations multiples permettant de construire des situations à travailler en classe (études de cas), voir comment peut s'opérer le suivi des élèves en stage, etc. Tout ceci est plus ou moins étayé par des documents à rendre, attestant d'un réel investissement des stagiaires et ouvrant, à terme, sur un lien « école-entreprise » renforcé et mieux assumé.

Un autre type d'écrit nécessite un accompagnement : le mémoire professionnel dans lequel le stagiaire est amené à analyser sa pratique en traitant d'une question professionnelle rencontrée dans l'exercice du métier. A ce sujet, les formateurs signalent un déplacement sur les dernières années : de l'analyse de séquences (plus didactique) à des thèmes liés à la gestion de classe, à l'autorité, à la non motivation des élèves, etc. ; ce déplacement semble s'effectuer au détriment d'aspects plus disciplinaires qu'ils aimeraient aussi voir travaillés.

Enfin, certains formateurs pointent des résistances de la part de quelques stagiaires pour s'engager dans ce travail d'écriture réflexive, ils insistent sur leur difficulté à les accompagner dans une démarche nécessitant à la fois de partir de sa pratique et de l'analyser, à l'appui de lectures théoriques, pour trouver et expérimenter des pistes d'amélioration. En fonction des formateurs et des filières, en fonction sans doute aussi de leur propre rapport à l'écrit, les niveaux d'exigence se révèlent assez variables quant au contenu du mémoire et à sa validation.

Parallèlement, la question de la « structuration du savoir en fonction des élèves » (BO, 22, 1997) reste très présente : « *les élèves sont très différents en LP. On les a fait venir là en leur disant qu'on allait s'occuper d'eux autrement* » ; elle rend l'exigence plus forte en termes de stratégies liées au processus d'enseignement/apprentissage.

Cet ensemble d'éléments, décliné de façon variable par les uns ou les autres, touchant à leur propre identité d'enseignant ou d'ancien élève de LP, peut conduire à une réticence pour valider la formation. A ce niveau, l'adéquation avec ce que pensent les inspecteurs s'avère essentielle pour assumer les choix. Globalement, peu d'écarts sont signalés entre les exigences affichées par les formateurs de PLP et l'épreuve de qualification professionnelle dans laquelle les inspecteurs se prononcent. Ceci met en relief une forme de reconnaissance qui vient appuyer l'identité professionnelle de ces formateurs.

4. Des formateurs face à la réforme : un effet de brouillage

Les entretiens réalisés deux ans plus tard (juin 2009), au moment où se profile la mise en place d'un Master, dont une des spécialités s'adresse aux PLP², font état de prises de positions variées, liées aux statuts et fonctions occupées ; ils renvoient

aux valeurs défendues par les formateurs lors des entretiens de 2007, mais aussi aux perspectives ouvertes - ou fermées - par les réformes en cours.

■ Des craintes diversement partagées

Certains formateurs PLP interrogés en 2007 n'ont plus les mêmes fonctions en 2009. L'un d'entre eux, attaché à la direction, chargé de la négociation des maquettes avec différents partenaires institutionnels, affiche un réel optimisme : « *il n'y a pas de souci... enfin, moins que pour les Professeurs de Lycées et Collèges (PLC). Le LP n'intéresse pas grand monde... Donc, on a pu monter une maquette de Master [...] Pour créer de la professionnalité, on a un terrain de jeu plus facile à mettre en œuvre [...] La maquette est en attente... il y aura encore sans doute des petits changements, des trucs à moduler en fonction des textes sur les concours... mais elle est tout à fait satisfaisante au niveau de son approche... Je crois que si on maintient ça, il y a moyen de faire quelque chose d'intéressant et de novateur*».

Si des craintes sont évoquées sur l'alternance, sur la difficile articulation théorie-pratique, sur le statut et le rôle des formateurs de terrain, celles-ci restent en arrière plan par rapport au sentiment d'avoir réussi à avancer, en profitant du fait que ce segment professionnel n'intéresse pas réellement les composantes de l'Université et ouvre donc des possibles. L'analyse du discours révèle une posture de concepteur, conscient de sa mission, confiant dans la formation de formateurs pour faire évoluer les mentalités et construire des compétences adaptées aux nouvelles exigences. La cohérence institutionnelle fonde ici le sens de l'action et laisse aux acteurs concernés - les formateurs - la réalité et la complexité des mises en œuvre, différées dans le temps.

Pourtant, les formateurs dans les disciplines professionnelles sont réellement perplexes sur le devenir de la formation : « *pour moi, c'est totalement flou. Depuis le départ de la masterisation, les PLP, on ne sait pas bien où les situer. S'il y a certaines disciplines qui peuvent y être, je*

² Cette spécialité s'intitule « Enseignement et Formation Technologiques et Professionnels ».

pense au génie électrique, au génie mécanique au génie industriel bois... mais les conducteurs routiers, c'est tiré par les cheveux... et pour les peintres, les maçons, l'hôtellerie, c'est pratiquement impossible. Je sais pas comment on va pouvoir s'inscrire à l'intérieur de ça ». A ce flou s'ajoutent des aspects structurels : « rien n'est sorti, c'est un gros point d'interrogation... encore plus dans une discipline rare où il y aura de moins en moins de reçus aux concours. Et si le concours pour les conducteurs routiers est fermé en 2011 comme prévu, la formation à l'IUFM n'existe plus, réforme ou pas réforme ! ».

Dans les disciplines générales, l'ambiguïté persiste entre une reconnaissance potentielle des parcours universitaires des étudiants et le souhait de maintenir une marge d'action plus confortable, recentrée sur les logiques spécifiques aux lycées professionnels : « *les PLP ne sont pas des PLC comme les autres, malgré notre volonté acharnée depuis des années de les assimiler* ». La crainte majeure, quels que soient les formateurs, reste la césure avec le terrain : « *il y a une telle perte de la dimension d'alternance et de la dimension professionnelle au sens d'un métier à apprendre, avec ses savoir-faire [...] Il faudrait pas qu'on ait des professeurs-docteurs quoi !* »

En écho, c'est l'avenir même de l'enseignement professionnel qui est questionné : « *que vont devenir les LP ? Quand tu lis le rapport Descoings³, tu comprends l'importance redonnée aux bacs technologiques... et ça devient difficile pour se différencier. Je sens que le bac pro va glisser vers l'apprentissage...* »

Enfin, quelques formateurs attendent de voir la place donnée effectivement aux PLP pour se mobiliser, ne voyant dans les textes aucune confirmation de telle ou telle orientation. A la fois déçus par une possible marginalisation de la formation, ils se sentent protégés de et par une Université qui leur semble balbutier devant la reconnaissance de parcours atypiques, éloignés des exigences académiques : « *la formation des PLP court un double danger : elle peut être diluée dans les parcours universitaires actuels et constituer une voie de secours... ; elle peut être décrochée des exigences d'une véritable formation professionnelle et universitaire de niveau Master* ». Malgré ces différences de perception d'une évolution pourtant inéluctable, chaque formateur, à son niveau, s'interroge sur le sens de sa mission dans un avenir proche.

■ **Une évolution du sens de la mission**

Les entretiens montrent dans quelle mesure le contexte actuel semble requestionner la définition d'une mission organisée en 2007 autour de quatre pôles. Tout d'abord, l'adaptation à la diversité des stagiaires, qui constituait une spécificité revendiquée par les formateurs, semble remise en cause. La priorité donnée au niveau de qualification plutôt qu'aux compétences peut conduire à des phénomènes d'exclusion dans un secteur où prédominait l'idée d'intégration par la valorisation des parcours.

Par ailleurs, l'enjeu de la bivalence amenant les formateurs à déplacer ou à élargir le domaine de compétence des stagiaires se trouve perturbé par le possible éclatement des formations. Le système modulaire reste très controversé ; il fait courir un risque majeur, celui de perdre la complémentarité des contenus disciplinaires à laquelle les formateurs restent attachés : « *mon objectif est de faire en sorte que des étudiants monovalents en histoire-géo, ayant échoué au CAPES pour 2/3 d'entre eux deviennent des profs bivalents compétents... des profs de LP, fiers de l'être* ».

L'articulation pratique-théorie, orientée vers la mise en activité des élèves, organisait jusqu'ici l'action des formateurs PLP, constituant en quelque sorte le « cœur du métier ». Cet aspect, partagé avec l'ensemble des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire, valorise l'ancrage sur le terrain et démarche réflexive. L'allongement des temps d'observation et la diminution des stages en responsabilité durant les études sont donc perçus par ces formateurs

³ Rapport de D. Descoings sur la Réforme du Lycée, 2009 (<http://www.education.gouv.fr>).

comme une atteinte grave à leur manière d'envisager la professionnalisation. Les nouvelles conditions de formation ne garantissent plus, à leurs yeux, un travail de qualité et nécessitent la conservation de dispositifs intégrateurs et professionnalisants : « *il faudrait pouvoir préserver des formes d'analyse des activités des élèves et des enseignants mais aussi des analyses de situations professionnelles complexes prenant en compte le traitement des situations de conflit, les relations avec les différents acteurs, etc.* ».

Enfin, les missions d'accompagnement et de validation de la formation sont perçues comme transformées dans le sens où les connaissances attendues peuvent s'avérer formelles et peu orientées vers la construction de compétences professionnelles : « *on va certes leur donner un appui disciplinaire dont ils ont besoin mais avec une perte de la formation pratique, qui est pourtant essentielle* ».

Face à la redéfinition d'une mission encore balbutiante, on assiste à des positionnements variables de la part des formateurs interrogés et un engagement « frileux » dans des réformes jugées trop rapides et totalement opaques.

■ **Un positionnement entre passé et avenir**

Si les entretiens réalisés en 2007 décrivaient un monde relativement pacifié, ceux de 2009 indiquent une mutation des attitudes des formateurs. Pour certains, il s'agit avant tout d'entrer dans une forme de résistance au changement : « *je crois que l'IUFM tel qu'il existe pourra continuer à exister, en changeant de nom et en ripolinant quelques murs... et moi, j'ai bien l'intention de continuer !* ». D'autres disent militer avant tout pour des conditions de formation décentes : « *il y a un enjeu essentiel en termes de démocratisation de l'accès au statut d'enseignant fonctionnaire !* ».

Par ailleurs, des alliances nouvelles s'organisent à l'intérieur de l'institution, révélant des aspects jusque-là peu mobilisés. La recherche de proximités se fait à partir des opportunités offertes dans le futur Master, mais vise sans doute le renforcement d'un territoire spécifique au sein de l'Université : « *j'envisage une formation déconnectée des PLC mais plus proche des PE* ».

L'étude met aussi en avant des stratégies anticipées de valorisation par les diplômés, notamment pour ce formateur titulaire au départ d'un CAP et en passe de valider sa deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation : « *je sais pas... La masterisation, c'est quelque chose qui m'intéresse mais il n'y a pas que ça comme paramètres... Il faut saisir les opportunités, tu vois ! Faut pas que je me retrouve coincé* ». Les moyens mis en œuvre dans une reprise d'études organisée sur plusieurs années semblent ici tout à fait en phase avec les nouvelles orientations qui se profilent.

Enfin, nombre de formateurs de PLP soulignent un positionnement en attente, conscients d'enjeux qui les dépassent et en proie au doute quant à l'avenir de leur mission : « *Je sais pas du tout, ça dépendra de ce que décide le Recteur sur les temps partagés... moi, je ne suis que PLP !* ». Une sorte de flou identitaire traverse les discours, montrant la difficulté de construire des repères dans un espace aux bornes encore imprécises : « *Sincèrement, pour le moment c'est le flou total ! Je ne me place nulle part...* ».

5. Du flou identitaire à la redéfinition des contours d'une mission

■ **Entre culture commune et spécificités**

Les éléments de l'enquête réalisée en 2007 permettent d'appréhender les préoccupations des formateurs de PLP et la manière dont ils investissent leur mission, autour de deux orientations : d'une part il s'agit d'accueillir des stagiaires aux parcours diversifiés en valorisant leurs ressources et en les aidant à renforcer certains registres moins efficaces ; d'autre part il s'agit de favoriser, à travers une articulation pratique-théorie, la mise en activité des élèves et d'évaluer les compétences acquises en fin de

formation. Si cette deuxième orientation est partagée par la communauté des formateurs de l'IUFM et ancrée dans un plan de formation largement négocié avec l'ensemble des acteurs, ce qui semble plus radicalement différencier les formateurs de LP interrogés, c'est la nécessaire adaptation à leur public, venu d'horizons hétérogènes. Considérée comme une richesse, cette diversité interroge la tension qualification/compétence que revendiquent ces formateurs, souvent moins diplômés que leurs collègues de l'enseignement général. Elle renvoie par ailleurs à leur propre carrière dans laquelle ils ont construit nombre de compétences : dans leur rôle d'enseignant, en formation continue, dans l'entreprise ou ailleurs. Au final, chacun justifie sa place pour se faire mieux reconnaître dans le monde de la formation au travers de compétences attestées par des diplômes non spécifiques au champ de l'enseignement professionnel.

Deux ans plus tard, la logique qualification/compétence semble s'inverser. Nombre d'entre eux se sentent ainsi remis en cause du point de vue de leur parcours et des savoirs construits dans l'expérience professionnelle.

Une nouvelle culture partagée s'affirme, à la marge des savoirs académiques propres à la formation initiale des enseignants des lycées et collèges. Attentifs aux processus de construction de la professionnalité enseignante, à partir de savoirs pluriels et composites, ils se mobilisent dans de nouveaux collectifs pour défendre un avenir tenable, dans lequel leur expertise de formateur serait reconnue, et à travers elle, leur compétence. Le processus d'intégration au sein de l'IUFM étudié est ainsi réinterrogé à l'heure de nouvelles spécificités revendiquées, hors champ des disciplines scolaires traditionnellement reconnues.

■ **Des formes d'intégration complexes**

Dans l'enquête conduite en 2007, la question de l'intégration des formateurs de PLP est abordée le plus souvent en termes positifs : « *non, je n'ai jamais ressenti réellement de problème de clivage, de barrière entre les formateurs ; je pense que les unités de formation, c'est bien pour ça aussi* » ; elle suppose une véritable reconnaissance institutionnelle. Dans l'IUFM étudié, le rôle joué par l'ENNA a rendu le processus d'intégration plus facile. Mais l'organisation des plans de formation s'avère souvent délicate : plus la formation comporte des spécificités (professeurs de conduite routière), plus le risque de mise à l'écart est grand. Or, l'identité des formateurs de PLP semble mieux assumée s'ils se sentent acceptés dans leur spécificité, sans être exclus des dynamiques collectives.

Le choix fait par l'IUFM étudié de mettre en place des groupes transversaux du second degré, dans lesquels les stagiaires travaillent sur des questions professionnelles, pédagogiques ou éthiques, est largement plébiscité : « *il y a eu une évolution de la réalité des établissements vers des questions de discipline, d'autorité qui dépassent le seul cadre de l'enseignement professionnel* ». Cette ouverture débouchant sur une forme d'intégration peut s'avérer productive en termes de culture commune, à condition que ne s'évacuent pas pour autant les questions spécifiques à l'enseignement professionnel, que les formateurs n'ont de cesse de défendre.

L'insistance à aborder la diversité des stagiaires à la fois comme une richesse et comme un véritable défi en formation interpelle le chercheur. Ce défi, que tous pensent pouvoir relever, ne rappelle-t-il pas le travail à mener auprès des élèves eux-mêmes et les adaptations nécessaires face à leurs problèmes d'apprentissage lorsqu'ils arrivent au LP ? De ce point de vue, les critiques voilées envers l'enseignement au collège - dans lequel les enseignants n'auraient pas su « faire avec » les difficultés des élèves - reviennent fréquemment. Les formateurs de PLP, sensibilisés à la diversité, confrontés encore plus que les autres aux questions de motivation et de sens des situations, pensent pouvoir apporter un autre éclairage sur l'enseignement général. En ce sens, prendre en compte leurs stratégies de formation permettrait à leurs yeux de faire avancer, au sein même de l'IUFM, la réflexion sur l'accompagnement des futurs enseignants de lycées et collèges (PLC2) souvent démunis face aux élèves en échec (Perez-Roux, 2008a). Cette idée apparaît en filigrane dans les discours des formateurs, convaincus d'avoir (eu) à creuser cette problématique au quotidien.

Pourtant, en 2009, ce terrain est quelque peu abandonné. La bascule pressentie des savoirs professionnels du côté des savoirs académiques, la fragmentation annoncée des contenus, les éloigne des formateurs du secondaire alors que se dessine une nouvelle proximité avec les enseignants du primaire, jamais évoqués lors des entretiens de 2007. Les attermolements institutionnels, les espaces laissés ouverts sont ainsi saisis par des acteurs qui tentent de donner un sens nouveau à leur future mission.

■ ***Nouvelles formes de reconnaissance et enjeux identitaires***

A l'heure des réformes qui agitent le monde de la formation des Maîtres, de nouvelles formes de légitimité et de reconnaissance semblent donc s'amorcer, provoquant des craintes, des déplacements, des moments de crises pour certains formateurs ayant perdu une partie de leurs repères. Ce processus, encore en cours, crée chez les acteurs des formes d'implication variables suivant le sens donné à la situation (la mission et ses valeurs), aux repères (conservés ou perdus) et au sentiment de contrôle (individuel et/ou collectif) de la situation (Mias, 1998). Ceci invite à revenir sur une enquête dans laquelle en 2007, les formateurs se définissent prioritairement comme des acteurs, au sens d'Ardoino (1994), c'est-à-dire capables d'interpréter leur rôle, d'y inclure des variations à partir du registre imposé dans un cadre préalable (les textes et l'organisation de l'établissement). Deux ans plus tard, certains se perçoivent davantage comme des agents, sans prise sur des événements institutionnels, perçus comme commandés de l'extérieur, sans vue globale sur le système et les enjeux qui le traversent. Si le choix d'une position attentiste permet de tenir le cap, elle génère par ailleurs une crise de sens que les formateurs tentent de dépasser. Pour cela, ils investissent, de façon plus ou moins consciente, des logiques différentes. Dans la « *logique de l'intégration* » (Dubet, 1994), il s'agit de préserver un ensemble de valeurs assurant une mise en ordre du monde ; pour ce faire, les acteurs prennent appui sur les principes qui paraissent les plus stables et les moins négociables, maintenant ainsi la continuité de leur identité. Le rapprochement perçu de la formation des PLP vers celle des Professeurs d'Ecole et des Conseillers d'Education assure cette permanence et rassure sur l'avenir.

Parallèlement la « *logique de la stratégie* » amène les individus à interpréter la situation, à gérer les ressources du système, à se mobiliser en fonction des opportunités qui leur sont offertes, tout en s'assurant du maintien des « règles du jeu » pour une intégration minimale (Dubet, 1994). Objectifs, intérêts et reconnaissance leur permettent alors d'investir des espaces potentiels de réalisation. On perçoit à ce niveau l'importance des parcours diplômants anticipés ou non, dont les formateurs saisissent le caractère incontournable, au moment où ils risquent de devoir justifier leur position et leur statut. On pressent aussi des formes d'inertie visant un changement *a minima*.

Conclusion et perspectives

A travers la manière de définir les grands thèmes qui organisent le métier de formateur d'enseignants de LP en IUFM, l'étude met en lumière des transactions identitaires à la fois d'ordre biographique et d'ordre relationnel. Les questions de reconnaissance traversent les discours des formateurs et donnent des éclairages sur la place que l'institution accordait ou accordera réellement à ces acteurs. En effet, dans une période où les IUFM viennent d'être intégrés à l'Université et sont engagés dans un processus de *masterisation* encore flou, que deviendront les PLP aux parcours atypiques, méconnus de la communauté scientifique ? Et de fait, quel miroir identitaire pour les formateurs ? La tension que Gonnin-Bolo (2003) avait saisie entre logique communautaire des ENNA et logique de professionnalisation des IUFM se déplace entre une logique de formation professionnalisante et une logique universitaire, valorisant avant tout les niveaux de diplômes. Cette évolution ne risque-t-elle pas de redonner aux formateurs de PLP, notamment dans les disciplines professionnelles, « *une position de dominés, voire d'exclus d'un système aux logiques bien différentes* » (Troger, 2003) ?

Pourtant, à brève échéance, la période de mise en œuvre des réformes devrait conduire à une relative stabilité des perspectives de professionnalisation des enseignants. Face aux nouvelles missions de formation, dans un espace redéfini institutionnellement, le jeu des acteurs consistera sans doute à retrouver des marges de manœuvre supportables au plan identitaire. Dans cette « *logique de la subjectivation* » (Dubet, 1994), chaque formateur aura à trouver des formes d'engagement en lien avec ses valeurs, et une mise à distance, si nécessaire, de son rôle ou de ses positions antérieures. C'est dans cette articulation des trois logiques décrites par Dubet que se jouent des recompositions identitaires, liées à la nécessité de s'adapter aux mutations institutionnelles.

Au final, cette étude questionne le rapport au métier de formateur, supposant un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent* » (Demazière et Dubar, 1997). On repère combien la remise en cause des processus de professionnalisation actuels déconstruit chez les formateurs un certain nombre de repères que les uns et les autres, individuellement et collectivement, auront à redessiner dans le nouveau paysage de la formation initiale et continue.

Bibliographie

ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD P. (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.

ARDOINO J. (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.

DEMAZIERE D. & DUBAR C. (1997), *Analyser des entretiens biographiques*, Paris, Nathan.

DUBAR C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, n°4, pp.505-529.

DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

GONNIN-BOLO A. (2003), « De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp.69-78.

GRAVE P. (2002), *Formateurs et identités*, Paris, PUF.

GRAVE P. (2004), « L'identité professionnelle des formateurs », *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), Auxerre, Sciences humaines, pp.211-217.

MIAS C. (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

LANG V. (2002), « Les formateurs en IUFM : un monde composite », *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.91-111.

PEREZ-ROUX T. (2006), « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Revue Savoirs*, n°11, pp.107-123.

PEREZ-ROUX T. (2008a), « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Eds.), Paris, L'harmattan, pp.49-80.

PEREZ-ROUX T. (2008b), « Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves », Colloque *Efficacité et Équité*, Rennes, 19-21 novembre, Symposium Duceux et al., contribution 4, pp.34-43. http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/index.

PEYRONIE H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.

TROGER V. (2003), « Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp.79-87.

Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières

Pascal Guibert & Gilles Lazuech¹

Résumé

Les parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire sont explicables par un ensemble de causes qui interagissent entre elles. Si le modèle de la « vocation » n'a pas disparu, l'accès au métier et l'insertion professionnelle sont de moins en moins linéaires et de plus en plus singuliers (Dubet, 2002 ; Dubar, 2000). Cette diversité des modes d'accès au métier ne veut pas dire qu'ils ne sont pas objectivables et modélisables (Huberman, 1989 ; Périer, 2004). Dans la première partie de cet article, à partir d'une analyse statistique, nous présenterons deux modes d'entrée dans la profession puis quatre parcours-types d'insertion professionnelle (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Dans une seconde partie, il s'agira de confronter les régularités constatées aux trajectoires singulières des individus. Pour cela, à partir d'entretiens choisis dans un corpus empirique plus large, on observera comment se construisent des parcours professionnels singuliers ainsi que leur importance dans la professionnalisation des enseignants débutants.

Les parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire sont explicables par un ensemble de causes qui interagissent entre elles. Certaines relèvent du métier, de ses transformations et de l'évolution des caractéristiques sociodémographiques du groupe professionnel ; d'autres concernent les individus dans leurs dispositions singulières ; d'autres, enfin, renvoient aux conditions d'exercice et à la perception subjective que les enseignants débutants en ont. Aujourd'hui, ces parcours sont rarement réductibles à un destin individuel qui serait fortement lié lui-même à une culture de métier (Dubar, 2000 ; Dubet, 2002). Les dynamiques sociales comme les structures ne pouvant imposer un ordre suffisant pour que la traduction des statuts en rôle se fasse sans un travail des acteurs (enseignants, élèves ou parents) ces derniers doivent élaborer du sens, rechercher de la cohérence à leur engagement et à leurs actions (Tardif, Lessard, 1999 ; Gelin, Rayou, Ria, 2007 ; Périer, 2009). Même si la « vocation » n'a pas disparu, ce mode d'accès au métier est plus rare. Moins épris d'un « idéal » les nouveaux enseignants (Rayou, Van Zanten, 2004) se caractérisent par des modes d'insertion professionnelle qui apparaissent moins linéaires et, par conséquent plus singuliers. Cette diversité est cependant modélisable (Huberman, 1989 ; Périer, 2004). En effet, des typologies d'accès au métier et des modes d'insertion professionnelle peuvent être construites, grâce à l'analyse statistique en combinant plusieurs dimensions objectives et d'appréciation de l'expérience professionnelle².

¹ Pascal Guibert, maître de conférences à l'Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes.

Gilles Lazuech, maître de conférences à l'Université de Nantes, Centre Nantais de Sociologie.

² Les résultats qui suivent ont été obtenus d'une part, grâce à une enquête par questionnaires et par suivi de cohorte. Celle-ci a été réalisée en plusieurs phases : une première campagne d'enquête en 1998 (N=550), correspondant à la fin de l'année de formation à l'IUFM, une seconde en 1999 (N= 323) correspondant à la fin de la première année comme professeur titulaire, une troisième en 2001 (N=195) pour la fin de la troisième année et, enfin, une quatrième en 2003 (N=150) clôturant ainsi la cinquième année en poste (T5). Et d'autre part, à l'aide d'une série d'entretiens (N=30) réalisée tout au long du suivi de cohorte.

Les analyses qui suivent, permettent d'identifier ce que nous avons appelé des parcours-types, c'est-à-dire des formes statistiquement régulières et récurrentes d'entrée dans le professorat (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). La construction de ces parcours-types n'est possible qu'en désingularisant le social, « c'est-à-dire en le détachant des individus singuliers et en le débarrassant des aspects considérés comme secondaires » (Lahire, 2002). L'intérêt de cette première approche est de mettre en évidence des régularités : les ressorts communs de l'action, les invariants structurels qui permettent de comprendre les processus à l'œuvre.

L'objectif de cet article est de confronter ces régularités, construites statistiquement, aux trajectoires réelles des individus. Il s'agit ici de combiner une démarche de type constructiviste et une démarche compréhensive : du raisonnement statistique au raisonnement par cas (Passeron, Revel, 2005). Les analyses de cas, construites à partir d'entretiens biographiques, ne sont pas à considérer comme de simples illustrations des relations causales (Demazière, Dubar, 1997) mises en évidence lors de la construction des parcours-types mais comme une tentative de compréhension de l'articulation entre une histoire biographique nécessairement singulière et des contextes sociaux et professionnels. Lorsque l'on passe des parcours-types aux parcours réellement vécus, on se donne la possibilité d'observer comment se construit à l'échelle des individus, un univers cohérent de significations qui s'exprime par l'expression verbale de formes de réappropriations subjectives de leur trajectoire personnelle et de leur parcours professionnel dans un contexte donné.

Pour montrer l'intérêt de ces deux niveaux d'appréhension des parcours d'insertion professionnelle on décrira, dans un premier temps, les régularités du social telles qu'elles ont été construites à l'aide de l'analyse statistique puis nous verrons ce qui s'attache davantage à la singularité des trajectoires individuelles.

1. Régularités d'accès au métier d'enseignant du secondaire

Dans cette première partie, nous exposerons deux constructions typologiques issues d'un travail d'analyse des données statistiques recueillies lors des enquêtes par questionnaires. La première typologie distingue deux groupes de professeurs. Elle met en relief les « dispositions premières »

dans leurs façons d'aborder le métier. Ces dispositions relèvent principalement de leur appartenance sociale et de leur passé scolaire. La seconde typologie, réalisée cinq années plus tard, distingue quatre groupes de professeurs qui ne sont plus tout à fait des débutants. Cette seconde typologie, qui n'invalide pas la première, permet de rendre compte des différents « états » dans lesquels se produit la phase de socialisation professionnelle. « États » à partir desquels des régularités apparaissent nettement et qui sont à penser comme des propriétés ou des ressources mobilisables par les individus dans la construction d'un certain rapport au métier.

■ Deux formes d'entrée dans le métier

Loin de former un ensemble homogène, la population des nouveaux titulaires est traversée de multiples lignes de fracture que révèlent les avis qu'ils portent sur la formation et sur leur situation professionnelle ainsi que la façon dont ils la vivent (Périer, 1996 ; Charles et Clément, 1997). À l'issue de la première année comme titulaire, on peut distinguer deux groupes de professeurs présentant un rapport différencié à la formation et au métier : les « héritiers » et les « oblats³ » (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008).

³ Selon le Petit Robert, l'oblat est celui qui se donne à un couvent avec ses biens. Par extension, le professeur « oblat » est celui qui s'offre à la communauté scolaire avec l'ensemble de ses compétences acquises.

Les « héritiers », comme le suggère la terminologie retenue, sont dans une logique de reproduction du corps et valorisent les aspects académiques voire traditionnels du métier. Ils sont venus à l'enseignement par tradition familiale et/ou par l'influence déterminante d'un professeur « hors du commun ». Bons élèves, dotés d'un capital culturel élevé, ils aiment la discipline qu'ils enseignent et expriment l'envie de la transmettre. L'accès au métier se fait sur le registre de la vocation (par « amour de la discipline »). L'enseignement est pour eux plus qu'une profession, c'est également un « art » de vivre fortement lié à une certaine conception de la culture. Dès lors, ces enseignants peuvent être considérés de prime abord comme élitistes dans le sens où ils croient au modèle de l'excellence scolaire, modèle qui les a façonnés. Ils illustrent les effets possibles sur les individus d'un décalage entre les structures objectives – ce qu'est l'école dans sa « réalité » – et les structures incorporées – la façon dont ils ont vécu personnellement l'école – qui les conduit à l'expression d'une sorte de malaise et de décalage (hystérésis des habitus, Bourdieu, 1977). Même s'ils s'en défendent, ils pensent être les dépositaires de la culture légitime, la seule qui fasse sens pour eux dans le domaine scolaire. Ils sont souvent déçus par la formation à l'IUFM car ils prennent conscience, pendant l'année de stage et plus encore lors des premières affectations, du décalage entre leurs croyances et la réalité du métier d'enseignant. Pour eux, la transmission des savoirs l'emporte sur les considérations éducatives considérées comme secondaires dans l'acte professoral. La titularisation est l'aboutissement d'un processus commencé souvent très tôt dans le système scolaire : bons élèves puis bons étudiants, ils pensent que leurs savoirs disciplinaires suffiront pour devenir de bons professeurs.

À l'opposé les « oblats » doivent à l'école leur promotion sociale et ils sont disposés à donner à l'institution ce qu'elle leur demande de sacrifice et de travail sur soi. Moins diplômés que les « héritiers », d'origine sociale plus modeste, ils sont animés d'un esprit de « mission », qui contraste avec l'esprit de « vocation » des professeurs « héritiers ». Les « oblats » ont particulièrement bien incorporé les nouvelles dispositions et compétences professionnelles recherchées (Altet, 1994 ; Altet et al., 1996) pour répondre à l'enseignement de masse. La pédagogie les intéresse autant sinon plus que leur discipline et ils se considèrent à la fois comme des transmetteurs de savoirs mais également comme des éducateurs. Ces « nouveaux professeurs » (Rayou, Van Zanten, 2004) adhèrent plus facilement aux objectifs de la nouvelle professionnalité enseignante (Lang, 1999) et aux missions qui s'y rattachent : travailler en équipe, décroïsonner les savoirs disciplinaires, comprendre et répondre aux demandes sociales des élèves et des parents, ouvrir l'école à des partenaires extérieurs. Pour ces enseignants, la professionnalisation consiste, outre les savoirs disciplinaires académiques, à acquérir des compétences pédagogiques leur permettant de consolider leur activité d'enseignant (voire d'éducateur) auprès d'élèves qui ne sont pas convertis à l'avance aux valeurs de l'école. Si leur insertion dans l'école actuelle semble plus facile c'est, en définitive, parce que les dispositions qu'ils ont acquises par anticipation sont plus adaptables ou assez bien ajustées à l'espace professionnel qu'ils rencontrent.

Cette première typologie permet de mettre en évidence certaines régularités dans les jugements que les nouveaux professeurs ont de leur première année d'enseignement et, plus généralement, de leur conception du métier. Ainsi, « Héritiers » et « Oblats » se différencient sur leur façon de penser l'école et son fonctionnement. Si 75% des professeurs du groupe « héritiers » considèrent qu'il faut mettre les élèves au centre du système éducatif, 90% des « oblats » sont dans ce cas. Par ailleurs, 41% des enseignants du premier groupe se sentent comme des éducateurs, 84% pour les seconds. L'écart entre les deux groupes est aussi important dans la place échuée aux parents : les « oblats » souhaitent davantage les associer à la vie de l'établissement alors que les « héritiers » sont moins nombreux à le penser. La référence à la socialisation familiale mais aussi et surtout la référence plus ou moins implicite à un passé d'élève forme une socialisation anticipatrice qui influe sur le rapport au métier. Les liens existant entre d'une part les expériences construites à l'école et par l'école, et d'autre part la perception du métier d'enseignant, ressortent à ce moment de leur carrière de façon particulièrement forte. Nous observerons, dans la seconde typologie que ce poids s'atténue progressivement pour laisser plus de place aux conditions d'insertion professionnelle.

■ *Parcours-types d'insertion*

Cette seconde typologie⁴ trouve moins ses fondements explicatifs dans des phénomènes antérieurs à l'entrée dans le métier que dans le rapport réel à son exercice, c'est-à-dire dans ce qui est vécu au quotidien dans les établissements et les classes. Cette typologie est constituée de quatre parcours qui ne sont pas des modes exclusifs d'insertion professionnelle, ni des passages obligés pour les jeunes enseignants. Comme le montrera, par la suite, l'analyse des entretiens, ces parcours-types d'insertion « restituent moins des ensembles homogènes et hermétiques les uns aux autres que des pôles de représentations du métier et des univers d'expérience appréhendés à partir de quelques traits statistiquement distinctifs » (Périer, 2004).

• *L'insertion par le contexte de travail*

Ce premier parcours regroupe près du tiers des enseignants de notre population. Ces enseignants se caractérisent par un net sentiment d'amélioration de leurs conditions de travail à l'issue des cinq premières années d'exercice du métier. Outre le fait qu'ils pensent avoir obtenu des classes plus intéressantes, ayant un meilleur niveau, des élèves plus motivés par la matière enseignée qu'à leur début⁵, ce sont ceux qui déclarent le plus significativement être dans un établissement qu'ils ont choisi et être satisfaits de sa localisation géographique. Ils annoncent aussi plus fortement que dans les autres parcours avoir un emploi du temps plus intéressant qu'à leur début. Par ailleurs, même si ce n'est pas ce qui les caractérise en premier lieu, ils déclarent avoir de bonnes relations avec les différents acteurs de l'établissement et expriment le sentiment d'y être bien intégrés. On trouve ici, plutôt des enseignants déjà titulaires de leur poste depuis quelques années et une surreprésentation des professeurs de lycée. Ce premier parcours distingue des enseignants qui, cinq années après leur prise de fonction, se caractérisent par un net sentiment d'amélioration de leurs conditions de travail et un rapport plutôt satisfait au métier.

• *L'insertion par la prévalence du relationnel*

Ce parcours qui représente un peu moins du tiers de la population se caractérise par des réponses qui mettent en avant l'importance des relations avec les différents acteurs des établissements : avoir plus de considération de la part de la direction et plus de responsabilités ; plus de poids ou d'influence dans les conseils de classe ; de meilleures relations avec les collègues et même avec les parents d'élèves. Les enseignants de ce parcours ont eu, plus souvent que les autres, recours à l'aide d'un collègue sous la forme de conseils ou de mutualisation du travail de préparation. Ils expriment un sentiment de progression dans leur aptitude à intéresser les élèves, en particulier les moins motivés et à leur donner confiance en eux. Ces enseignants déclarent avoir moins de difficultés à faire passer le cours et à gérer un conflit avec les élèves même s'ils ne pensent pas avoir des classes plus motivées qu'à leur début de carrière. En étudiant leurs caractéristiques professionnelles, on remarque que sont surreprésentés les enseignants qui ont été affectés dans un établissement classé en ZEP ou ZS ainsi que ceux qui ont effectué plus de trois rentrées dans le même établissement. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ces enseignants sont majoritairement dans des établissements où les nouveaux arrivants sont bien encadrés et où il existe une solidarité qui permet de « tenir » voire de compenser des conditions de travail difficiles par une sociabilité professionnelle intense.

⁴ Ces analyses s'appuient sur une enquête réalisée lors de la cinquième année de prise de fonction des enseignants faisant partie de notre cohorte. Nous avons eu recours à une analyse factorielle des correspondances (AFC) de manière à appréhender les liens entre les différentes variables utilisées pour décrire l'installation dans le métier d'enseignant. Elle met en évidence deux axes qui traduisent une satisfaction ou insatisfaction par rapport aux conditions de travail : sur le premier axe (48,4%) on trouve principalement le statut professionnel et l'affectation (être titulaire ou non de son poste, être ou ne pas être dans l'établissement de son choix et satisfait de sa situation géographique...). Sur le second axe (14,4%) ce qui oppose (et rassemble) les réponses de ces jeunes enseignants est l'amélioration (ou non) des relations avec les différents acteurs des établissements (collègues, élèves et personnels de direction). Pour plus de précisions sur la construction statistique de cette typologie voir : Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008.

⁵ 80% d'entre eux jugent les élèves plus motivés par la matière enseignée contre 34% pour l'ensemble de la population.

- *L'insertion par la mobilité*

Les enseignants qui constituent le troisième parcours (soit un quart de notre effectif total) se caractérisent par l'affirmation massive de leur insatisfaction quant à leur situation professionnelle : 77% ne la jugent pas meilleure qu'à leur début. Ils ne sont ni satisfaits par leur lieu d'exercice, ni par les classes et les élèves dont ils ont la charge et la plupart exprime le souhait de changer d'établissement. Les enseignants de ce parcours ont une faible ancienneté dans le même établissement (68% y sont depuis seulement un an et 30% depuis deux ans) ce qui est certainement à l'origine des difficultés relationnelles qu'ils rencontrent. En particulier, ils déclarent ne pas avoir un meilleur échange avec les élèves qu'à leur début et avoir peu progressé dans le domaine de la gestion des conflits avec la classe ou avec un élève. Ces difficultés s'expriment également dans les échanges avec leurs collègues puisqu'ils ont le sentiment d'être faiblement intégrés à la vie de leur établissement et ne pas avoir beaucoup de considération de la part de l'équipe de direction. Pourtant ils défendent, plus que les autres enseignants, le développement du travail interdisciplinaire et du travail en équipe. Dès lors, on peut penser que l'absence de relation et d'échange avec les personnels des établissements est plus subie que choisie. Lorsque l'on s'intéresse aux caractéristiques des enseignants de ce parcours, on constate qu'ils sont, dans leur majorité, depuis plusieurs années sur un statut de TZR (Titulaire de Zone de Remplacement). Les autres ont été affectés sur un poste que l'on pourrait qualifier d'atypique et/ou de provisoire : agrégés en collège, agrégés/TZR ou encore affectés en LT ou LP. Le parcours de ces enseignants « de passage » est construit sur un sentiment de mobilité. D'une part, ils n'ont pas ou peu d'ancienneté dans le même poste et, d'autre part, ils se considèrent en attente d'un établissement leur convenant mieux : un lycée pour les agrégés, un poste fixe pour les TZR, ou une meilleure affectation pour les autres.

- *L'insertion par le maintien des « dispositions premières »*

Le dernier parcours-type représente 14% de l'effectif de notre cohorte. Ce sont des enseignants qui se déclarent satisfaits de leur localisation géographique et qui sont, pour 76% d'entre eux, titulaires de leur poste. S'ils déclarent avoir des classes de meilleur niveau et qu'ils n'envisagent pas de changer d'établissement⁶, ces enseignants affirment pourtant ne pas être plus à l'aise dans leurs classes, ne pas avoir plus de facilité pour gérer les conflits avec les élèves qu'en tout début de carrière. Ils ont aussi le sentiment d'être peu intégrés dans leur établissement lorsque sont traitées les questions concernant les relations avec les collègues, l'administration de l'établissement et le travail interdisciplinaire. Ce groupe d'enseignants renvoie à celui des « héritiers » distingués à l'issue de la première enquête. Ils continuent à penser que le professeur peut travailler seul dans sa classe et qu'il n'est pas souhaitable de trop associer les parents au fonctionnement des établissements. L'« amour de la discipline » est encore massivement la raison invoquée comme raison principale d'attrait du métier chez les enseignants de ce parcours. C'est pourquoi, on peut penser que cinq années après leur sortie de l'IUFM, ces enseignants n'ont pas fait le « deuil de la discipline » (Barrère, 2003) et que cela est encore source de déstabilisation (Van Zanten, 2001) dans le sens où l'esprit de « vocation » qui les anime ne trouve pas à se réaliser concrètement dans le cadre de leurs activités professionnelles. Tout se passe, comme si le travail d'ajustement des dispositions premières avec les réalités des conditions possibles d'exercice du métier ne se faisait que très lentement. Dans l'incapacité objective de construire des conditions favorables à une transmission des savoirs conforme à la conception qu'ils ont de leur métier, il est peu surprenant d'observer qu'ils envisagent assez fréquemment une autre voie d'épanouissement professionnel à travers, par exemple, la préparation du concours de l'agrégation ou des démarches visant à enseigner dans des classes post-bac ou à l'université.

La seconde typologie que nous venons de présenter n'invalide pas la première : chacune des typologies correspond à un moment du parcours d'insertion des individus. Cinq ans après leur titularisation, les professeurs peuvent se répartir en quatre parcours-types alors que seulement deux groupes étaient saillants à l'issue de la première année d'exercice. L'analyse des entretiens

⁶ Ils sont seulement 38% à le souhaiter contre 54% pour l'ensemble de la population.

prolonge ces résultats et montre que de multiples configurations sont possibles dessinant des expériences singulières d'insertion professionnelle.

2. Les expériences singulières du social : une présentation par cas

Les parcours-types qui ont été présentés ont permis de mettre en évidence des régularités dans les formes d'accès et de socialisation au métier : chaque individu est en quelque sorte le dépositaire de

dispositions sociales, et confronté aux différentes situations professionnelles de début de carrière, ses réponses sont construites à partir de la déclinaison de ces dispositions dans un contexte donné. Toutefois, ces parcours-types réduisent les individus à quelques variables communes et ils ne tiennent pas compte d'autres aspects plus contingents qui sont importants à l'échelle de l'enseignant. Les entretiens permettent de restituer les épreuves subjectives et leur articulation avec les régularités du social révélant ainsi des parcours individuels d'insertion professionnelle qui sans être en rupture totale avec les parcours-types décrits plus haut, s'en éloignent de façon parfois sensible. Les deux parcours qui vont être exposés montrent bien les arrangements qui font que les individus sont à la fois singuliers et sociaux (Lahire, 2002). Nous aborderons tout d'abord le parcours de Florence, qui bien qu'étant de milieu modeste et ayant été scolarisée en ZEP restera sur une conception académique du rôle de l'enseignant ; puis, celui de Marie qui, si elle entre dans le métier par « amour de la discipline », se construira professionnellement plutôt autour de la relation aux élèves, dans une logique de développement professionnelle (Van Zanten, 1999).

■ Florence : l'attachement à l'héritage culturel scolaire

Le parcours de Florence est intéressant dans la mesure où son origine sociale (ses parents sont ouvriers) et le déroulement de sa scolarité en ZEP auraient pu laisser penser qu'elle était disposée à s'investir dans la lutte contre les difficultés scolaires sur le mode de ceux que nous avons appelés les « oblats » qui, dans une logique maussienne du don/contre don, tendent à rendre à l'école ce qu'elle leur a donné. Mais pour Florence, c'est le rapport à la culture cultivée et aux savoirs scolaires académiques qui ont été les plus forts et qui structurent son parcours. Cette jeune enseignante qui a été une élève brillante déclare à l'occasion des entretiens avoir « toujours été littéraire... la littérature, c'est vrai c'est ma première passion ». Après son baccalauréat, elle intègre une classe préparatoire mais finalement étudiera à l'Université. Elle a 22 ans lorsqu'elle obtient le CAPES de lettres classiques. Au moment de son entrée dans la profession, elle a, pour principal bagage, ses acquis universitaires et son expérience d'élève. Florence sera fortement déstabilisée par une affectation dans un collège rural en ZEP qu'elle ne désirait pas. Ce n'est pas la crainte d'avoir des classes agitées qui la préoccupe le plus mais celle de vivre dans un endroit isolé dans lequel elle ne pourrait pas avoir une vie culturelle et sociale qui la satisfasse : « *Après la mutation inter-académique, je m'étais fait à l'idée d'habiter à Lille même, et quand la mutation est arrivée, c'était un poste qui m'était attribué en campagne, c'était impossible d'habiter à Lille, c'était atroce.../... (Lille) Au niveau culturel, sportif et tout, c'était plus attractif, ça bougeait plus. Donc pour moi c'était rassurant, d'arriver dans une grande ville, de pouvoir sortir, de rencontrer des gens* ».

Pour faire face à cette difficulté, Florence va effectuer des démarches auprès du rectorat pour ne pas être « coupée de tout » et pour pouvoir « récupérer un poste qui (lui) me permettait d'habiter à Lille même ». Comme de nombreux enseignants du secondaire, elle entend ainsi pouvoir continuer à bénéficier d'une vie sociale et culturelle correspondant à ses attentes (Léger, 1983). C'est pour elle un élément capital qu'elle considère indispensable pour surmonter ses premières années de prise de fonction.

Bien que nommée dans un établissement réputé difficile, la gestion de la discipline dans ses classes lui posera peu de problèmes lors de ces premières années d'exercice. Elle y fera référence lors de l'entretien, mais sur le mode de la banalisation : « *Oui de la violence, j'en ai eu,*

mais bon, ça paraissait tellement banal. Il y avait de la violence, j'ai eu un élève qui a complètement pété les plombs et qui m'a frappée, qui m'a donnée des coups de pieds. Mais c'était un élève qui était suivi ». C'est avant tout, le niveau culturel, social et scolaire de ses élèves qui la déstabilise le plus : « C'était vraiment la misère, la misère totale, c'était des régions complètement dévastées par le chômage, l'inceste, tout ce qu'on veut quoi, voilà et puis j'étais déstabilisée par le niveau, je ne pensais pas qu'on pouvait avoir un tel niveau au collège ». Ce niveau jugé très bas, l'oblige à revoir sa conception des missions de l'enseignant et particulièrement dans le domaine de l'évaluation des élèves : « C'était aberrant, je revenais en vacances dans la région et puis je montrais les copies à des amis, ils disaient : ce n'est pas possible, t'inventes, tu as inventé ces copies ». Malgré tout, Florence n'accepte pas le décalage entre les « savoirs passionnants » qu'elle a acquis lors de ses années à l'Université puis pour passer le CAPES et ceux qu'elle peut transmettre à ses élèves. Il lui est difficile de concevoir que l'enseignement puisse se résumer à la transmission de savoirs aussi élémentaires. Pour elle, plus que le maintien de l'ordre dans la classe, c'est le décalage entre les pratiques pédagogiques effectives, les normes institutionnelles et sa conception du métier, qui constitue la découverte de ses premières années d'enseignement. N'ayant pas renoncé aux motivations initiales qui lui ont fait choisir ce métier, elle aborde son affectation dans le Nord de la France comme un mauvais moment à passer avant de retrouver des établissements plus conformes à ses espérances : « Je me doutais bien que c'était un petit peu une période de... enfin, pas de test, mais de purgatoire⁷. Je me disais : bon, c'est une étape à passer, ce ne sera pas tout le temps comme ça, ça ne peut être que mieux après, qu'il faut attendre, il faut se motiver pour pouvoir avoir de meilleurs établissements».

Ces propos situent Florence plutôt du côté du parcours des enseignants que nous avons appelés « de passage » : elle considère que ni sa situation administrative (statut, affectation géographique, établissement) ni sa situation professionnelle ne se sont améliorées depuis sa prise de fonction. Bien qu'elle n'éprouve pas de difficulté relationnelle avec les élèves, Florence constate que ses relations avec eux se dégradent. Il en ressort une sorte d'usure prématurée au travail (Lantheaume, Hérou, 2008) qui rejaillit sur sa relation avec les élèves : « je me suis dit : il ne faut pas qu'ils me laissent, qu'ils me laissent encore trop longtemps dans cette région-là parce que... malheureusement je ne vais plus supporter les élèves. Je me disais que je devenais méchante parce que je les détestais presque, donc... Je sais bien que... c'est pas bien. À la base, je les aimais bien quand même, même s'ils étaient difficiles et nuls ».

Dans ces conditions, Florence aurait pu être amenée à quitter l'éducation nationale, ce qu'elle a envisagé un moment. Ce qui lui permettra de tenir ce seront moins les dispositions incorporées - une origine sociale populaire et sa propre expérience d'ancienne élève en ZEP - que sa capacité à s'insérer dans des réseaux relationnels en partie extérieurs à son milieu professionnel. Un tissu relationnel qui va lui permettre d'éviter la solitude et de développer une sociabilité lui permettant de compenser, en partie au moins, son insatisfaction professionnelle : « J'ai fait de la danse et par ce biais-là j'ai rencontré plein de gens, petit à petit, je rencontrais plein de gens, qui me montraient les lieux à connaître.../... Au bout de quatre ans, c'est vrai que ça crée quand même des liens. Et puis j'avais pas mal de collègues jeunes qui étaient dans le même cas que moi. On faisait des sorties sur Lille, on allait se balader, se détendre. »

Ne souhaitant pas rester dans ce type d'établissement, Florence n'envisage pas de remettre en cause sa façon d'exercer son métier. Elle se contente, lors de ce premier poste, d'ajustements qui vont lui permettre de mettre en place diverses stratégies visant à mieux vivre une situation professionnelle qu'elle supporte de plus en plus difficilement. Florence ne s'inscrit pas dans un processus cherchant à transformer les élèves à qui elle fait la classe (transformer leur rapport à l'école et au savoir, c'est-à-dire en faire des élèves plus conformes à ses attentes et surtout à celles de l'institution). Au contraire, elle se situe sur une position d'adaptation contextuelle (Van Zanten, Grosjean, 2001). Pour Florence, l'important est de « sortir les élèves un peu de leur quotidien ». Cette forme de médiation pédagogique par l'« extérieur » est assez courante chez

⁷ Dans un autre entretien, une enseignante ayant un parcours proche de celui de Florence parle « d'avoir fait son service militaire » pour décrire cette phase de début de carrière.

les enseignants qui sont obligés de rester sur un poste non choisi. Ils opèrent alors un retrait subjectif vis-à-vis de l'enseignement. Dans le cas de Florence, ce retrait prend la forme de sorties, de voyages... d'activités para et/ou extra scolaires qui tout en visant à « *remotiver les élèves* » et à se remotiver elle-même, s'apparentent à des stratégies de survie car elles permettent surtout aux enseignants (et aux élèves) de s'évader d'un contexte scolaire lourd à assumer.

Après cette première expérience, Florence sera nommée comme TZR, mais à l'année, dans un lycée de la périphérie nantaise. Dans ce nouveau contexte, elle retrouve très vite les valeurs qui sont à l'origine de son engagement professionnel : « *J'étais au lycée, il y a dix ou quinze ans et je ne vois pas beaucoup de différences de niveau, de comportement aujourd'hui. Il y a une différence au collège mais pas au lycée... Je suis agréablement surprise par l'ambiance qu'il y a, par les élèves.../... je suis contente d'être au lycée, de pouvoir vraiment faire de la littérature. J'ai plaisir à enseigner au lycée car ça me rapproche quand même plus de ma formation, coté littéraire et pas seulement le b.a.-ba .* »

Le passage dans un collège de la banlieue lilloise aura été pour Florence une parenthèse ; une expérience qui n'a eu en définitive que peu de conséquence sur sa façon de penser et d'exercer le métier d'enseignant. Une adaptation contextuelle ponctuelle en quelque sorte, sans qu'un réel travail de deuil de sa conception initiale du métier n'ait été entrepris. Ainsi, malgré un séjour de plusieurs années dans une « école de la périphérie » (Van Zanten, 2001), elle n'est jamais entrée dans un processus de reconversion identitaire. L'écart existant entre sa conception du métier et la situation vécue dans l'établissement d'affectation aura été compensé par sa bonne connaissance du milieu culturel des élèves et par la possibilité d'avoir une vie sociale riche en dehors du cadre professionnel.

■ **Marie : nouvelle professionnalisation par un passage en ZEP**

Le parcours de Marie s'oppose presque point par point à celui de Florence : construit sur le modèle de la vocation, il se prolongera par un processus de transformation profonde de sa conception du métier et de sa manière de l'exercer.

Les parents de Marie occupent des postes de cadres dans un important groupe bancaire. L'intérêt qu'elle porte dès le collège pour le métier d'enseignant ne s'explique pas par une tradition familiale s'inscrivant dans une logique de reproduction. Par contre, sa vocation précoce est liée à l'influence déterminante d'un enseignant « charismatique ». Dans ce « roman social » des origines, Marie comme une majorité d'enseignants (Périer, 2004), accorde un rôle déterminant à un enseignant qu'elle considère comme étant hors du commun et qui marque le moment de sa conversion à « l'amour de la discipline ». Un enseignant dont elle parle avec émotion lors de l'entretien et qu'elle présente comme étant « *un professeur extraordinaire* » qui, selon ses propos, lui servira de modèle : « *le métier, c'est par rapport à ma matière, j'adore l'anglais. Ça a commencé dès la 6e, j'ai eu un professeur extraordinaire et je me suis dit : je veux être professeur d'anglais. C'était vraiment la passion, l'électrochoc. Donc voilà, c'est entré dans ma vie en 6e et ça ne m'a plus quittée*».

C'est lors de son stage en responsabilité, en seconde année d'IUFM, qu'elle découvrira de façon pratique ce qu'est le métier d'enseignant. Cette découverte sur le « terrain » de la pratique, qui remet en cause la représentation idéale qu'elle en avait jusque-là, sera déstabilisante car elle s'apercevra vite que la gestion de la discipline dans la classe et la préparation des cours ne vont pas de soi (Davisse, Rochex, 1995). Loin d'être un atout, sa vocation pour l'enseignement et sa passion pour la discipline enseignée lui font aborder ses premières classes avec une naïveté qui la mette en danger. Marie reconnaît qu'elle n'arrive pas à tenir ses classes, à y faire régner un ordre suffisant pour pouvoir enseigner : « *Les premiers mois de stage, je me suis complètement fait manger par les élèves. C'était affreux. Parce que j'avais des souvenirs que le cours d'anglais était une fête, que c'était quelque chose de très motivant, très dynamique, et moi j'ai cru que*

j'allais être l'amie des élèves, que j'allais apporter quelque chose de nouveau. Ils ne dansaient pas sur les tables, mais ça n'en était pas loin».

Si l'on veut revenir aux typologies construites statistiquement, Marie fait plutôt partie du groupe des « héritiers ». Outre une origine sociale élevée, il y a dans les propos tenus lors de l'entretien les principales caractéristiques de ce profil d'enseignants : un intérêt fort pour la discipline enseignée, l'excellence scolaire, une conception du métier pour laquelle la transmission des savoirs académiques l'emporte largement sur la dimension éducative.

Cette forme d'entrée dans le métier, par « vocation », est généralement assez pénalisante puisque dans la plupart des cas les jeunes titulaires ne se retrouvent pas en face d'élèves dont les dispositions scolaires font écho à celles de leur professeur. Face à cette situation de décalage entre la situation d'enseignement et les dispositions incorporées, Marie va progressivement modifier son rapport au métier ce qui lui permettra de trouver de nouvelles satisfactions professionnelles. Ne pouvant, à la différence de Florence, s'appuyer sur son expérience d'élève (elle a effectué sa scolarité dans un « *petit collège tranquille* »), cette réorganisation du rapport au métier passe par la mise en place de ce qu'elle appelle « *un nouveau cadre de référence* », lui permettant de mieux gérer la discipline dans sa classe et qui consiste également à faire le deuil, au moins partiellement, des raisons pour lesquelles elle avait choisi d'exercer ce métier.

Tout au long de ce travail de réorganisation, elle sera aidée par « sa tutrice » et par l'équipe enseignante : « *l'équipe enseignante a été super, elle m'a beaucoup épaulée, et ma tutrice aussi. On a essayé de recadrer les choses, elle m'a appris à donner un cadre, à faire de la discipline, quoi* ».

À l'issue de la seconde année de formation à l'IUFM, Marie sera affectée, pour son premier poste en qualité de titulaire, dans l'académie de Créteil : « *quand j'ai vu « Créteil » s'afficher sur le Minitel, j'ai beaucoup versé de larmes, parce que je ne m'y attendais pas du tout. Donc une fois la crise de nerfs passée, j'ai essayé d'obtenir tous les postes situés à la campagne dans l'académie* ». Elle sera TZR⁸, « *mais pas par choix, car je ne l'avais pas demandé et je ne savais même pas ce que c'était* ». Elle est nommée dans deux collèges assez différents : le premier était un établissement « *en ZEP, très très difficile, et puis l'autre était en pleine campagne, mais complètement coupé du monde. C'était vraiment le grand écart* ». Les difficultés qu'elle va rencontrer seront de nature différente dans chacun de ces deux établissements. Dans le premier, il s'agira pour elle de réussir à tenir la classe, dans le second c'est, en premier lieu, le décalage culturel avec les élèves qu'elle doit surmonter. Dans les deux établissements toutefois sont mises à mal les raisons pour lesquelles elle est devenue enseignante : un rapport fusionnel avec des élèves partageant avec elle l'« amour » de l'anglais.

Dans ce type d'établissements et *a fortiori* en début de carrière, la quasi-absence de routines professionnelles, ainsi que la disponibilité dont il faut constamment faire preuve en classe entraînent souvent une fatigue psychologique et physique importante. « *J'ai l'impression que les deux premières années se résument un petit peu à ça, tenir le coup, tenir le coup. C'est une fatigue extrême quoi* ». Son conjoint⁹ va pouvoir la rejoindre dès sa première année de prise de fonction et elle pense, rétrospectivement, qu'elle aurait « *arrêté s'il n'y avait pas eu son soutien quotidien. Je crois que j'aurais arrêté, comme l'ont fait beaucoup autour de moi, au départ. On a été plus forts à deux* ».

Pour Marie, réussir à mettre rapidement en place une façon de gérer la discipline dans la classe est véritablement une question de survie professionnelle (Woods, 1977) : « *c'était vital de développer cette discipline, enfin, cette vision de la discipline. Et petit à petit, j'ai pris modèle sur des gens qui étaient déjà là, ou dans des bouquins que j'ai lus sur la discipline, sur ce qu'il fallait*

⁸ Bien que TZR, Marie ne fera pas beaucoup de remplacements au cours de ces années dans la région parisienne. Cette stabilité est un élément permettant aussi de comprendre pourquoi elle a réussi à surmonter les écueils de ce début de carrière.

⁹ Il prépare le CAPES de mathématique et s'inscrit dans un IUFM de la région parisienne ce qui lui permettra de la rejoindre.

faire face à ces élèves-là. Et puis le fait que j'étais aussi dans un autre collège un peu plus facile quand même ça m'a beaucoup aidée, ça m'a permis de respirer ».

Les premières années d'exercice vont l'obliger, à revoir radicalement sa façon de penser et d'exercer le métier : *« par exemple au niveau de la discipline, s'ils disaient un mot en français en cours, ils avaient une espèce de moins un, qui était répercuté et au bout de cinq ils avaient une retenue. Tout était comme ça, dans la classe et dans l'établissement ».*

Le faible niveau des élèves, leur rapport très éloigné aux normes scolaires traditionnelles, la question récurrente de la discipline, la fatigue engendrée par la nécessité de « tenir » coûte que coûte ont amené Marie, non seulement à adapter ses pratiques pédagogiques aux situations professionnelles rencontrées, mais plus profondément à se construire un autre rapport au métier. Ainsi, au-delà de stratégies de survie à court terme, c'est une modification profonde de sa praxis professionnelle qui est à l'œuvre et qui caractérise son parcours d'insertion. *« Maintenant je vois ces années comme une richesse parce que j'ai appris beaucoup pendant ces années-là sur le métier, sur ma pratique, ce que je n'aurais peut-être pas pu apprendre aussi bien dans un autre endroit.../... cela m'a donné un dynamisme et beaucoup d'assurance ».*

Le processus de socialisation secondaire, dans lequel Marie a été et s'est engagée, peut s'analyser comme une conversion de l'enseignant par le terrain d'exercice. Les relations avec les élèves, le contexte pédagogique, l'obligent à développer de nouvelles compétences (Kherroubi, 1999) et Marie s'est construit progressivement un modèle pédagogique pratique. Elle n'a jamais pour autant envisagé de faire carrière dans ce type d'établissements. Plusieurs années après son premier poste, elle sera nommée (comme TZR) dans la Sarthe dans un petit collège ne présentant pas de problèmes de discipline. Dans ce nouvel établissement, il lui faut « faire le chemin à l'envers » : *« Moi je suis tombée des nues quand je suis arrivée ici. Ils m'ont prise pour une tortionnaire parce que les élèves passaient et me disaient bonjour, alors que je n'ai jamais connu ça. Donc je ne leur répondais pas. Je me disais qu'ils se moquaient de moi. J'étais paranoïaque. Et même plusieurs collègues m'ont dit : on ne sait pas ce que tu as vécu avant mais tu n'y es plus ! Tu n'es pas en région parisienne. Ici ce sont des enfants, ils sont gentils, il faut que tu t'assouplisses un peu quand même ».*

Elle qui, à ses débuts, éprouvait les plus grandes difficultés à se faire respecter dans sa classe, se voit contrainte de faire le désapprentissage de sa façon de gérer l'ordre scolaire. Au-delà de cet aspect factuel et anecdotique, le discours de Marie montre que son passage en établissement difficile aura durablement marqué son rapport au métier.

3. Insertion professionnelle et professionnalisation

L'étude de l'insertion professionnelle des enseignants révèle que les situations dans lesquelles elle s'effectue sont très contrastées. Pour appréhender cette diversité, l'analyse de la singularité des parcours et des réorganisations subjectives de la pratique et du rapport au métier sont incontournables : derrière une apparente homogénéité, il y a autant de parcours d'insertion qu'il y a d'enseignants débutants. Ce que nous avons voulu montrer c'est que chaque cas contribue à comprendre les variations qui se produisent autour des parcours-types qui représentent en quelque sorte les cadres symboliques et contextuels dans lesquels cette insertion se réalise. C'est pourquoi les différents niveaux d'appréhension des parcours, que nous avons explorés, ne s'opposent pas mais se complètent. D'un côté, les modes d'accès à la profession et les parcours-types permettent de mettre en évidence des régularités, des formes ou des cadres symboliques structurant le processus d'insertion (dans lesquelles on a noté l'importance du statut et les conditions de travail). De l'autre, l'étude de la construction d'expériences singulières du social met en évidence des stratégies que ne pouvaient laisser envisager *a priori* l'origine sociale, les raisons du choix du métier ou encore la perception des difficultés rencontrées en formation à l'IUFM.

Tout conduit à penser que l'insertion professionnelle dépend d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir puisque les individus sont porteurs d'une historicité, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs, à travers le temps et leur engagement dans le métier d'enseignant, d'une recherche continue de structuration du présent à partir des actions et des événements du passé (Mukamurera, 1999 ; Guibert, Ayraud, 2004). L'approche compréhensive qui a été présentée permet de montrer que, même si des dispositions structurent l'accès à la profession, des événements, plus ou moins directement liés à l'activité professionnelle proprement dite, influent fortement sur les parcours et leur donnent leur caractère singulier. Des doutes, des incertitudes mais aussi des rencontres, deviennent pour certains des points d'appui parfois trouvés en dehors des établissements scolaires (famille, réseaux amicaux, associations sportives ou de loisirs). Le travail enseignant met en jeu l'individu bien au-delà des limites que lui impose son statut professionnel. Cet « assemblage » a toujours existé, mais aujourd'hui il façonne certainement les professionnels de manière plus importante. Dans ce cadre la dimension relationnelle apparaît comme étant prépondérante dans le processus d'insertion. S'il reste vrai que l'enseignant est souvent seul dans sa classe, ce sont les relations aux autres (collègues, amis, parents et surtout aux élèves) qui permettent dans les premières années de trouver et de construire les repères nécessaires pour que les satisfactions puissent l'emporter sur les frustrations dans l'exercice quotidien du métier. Plus encore que les collègues (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2007), c'est le rapport aux élèves qui tient un rôle important dans la construction de l'expérience professionnelle. Comme l'analyse des entretiens l'atteste, cette négociation du travail et du respect de l'ordre avec les élèves (Perrenoud, 1996), en relation avec l'histoire singulière des individus et des contextes dans lesquels cette histoire s'inscrit, façonne l'entrée dans le métier. Cette configuration peut déboucher sur un rapport au métier qui sera plus ou moins vécu sur le mode de la souffrance au travail (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Leanteaume, Hérou, 2008). C'est pourquoi on ne peut dissocier les modes d'accès et les parcours d'insertion des « manières d'être au métier ».

Dans cette perspective, comprendre les expériences individuelles d'insertion professionnelle permet de saisir les éléments qui orientent la constitution du répertoire pédagogique de l'enseignant débutant. La compréhension de ces processus permet également de mieux appréhender l'importance de l'insertion dans le développement professionnel de l'enseignant et par conséquent de mieux réguler la professionnalisation. En effet, l'amélioration des capacités et des savoirs mis en œuvre dans l'exercice du métier (tant au niveau collectif qu'individuel - Bourdoncle, 1991) est à penser bien au-delà de la formation. Même si ce qui est transmis en formation permet d'influer sur l'édification des pratiques en début de carrière, l'expérience des premières années est souvent déterminante (Huberman, 1989, Rayou, Ria, 2009). Dès lors, dans une conjoncture où les projets de réforme de la formation aux métiers de l'enseignement réduisent considérablement la dimension professionnalisante de la formation (pour le primaire comme pour le secondaire), il apparaît encore plus nécessaire de prendre en compte les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle des enseignants débutants, de manière à les accompagner dans cette période souvent difficile de leur carrière et à en contrôler les effets. Pour cela, il faut peut-être envisager de développer, comme c'est déjà le cas dans certains pays, des programmes d'insertion professionnelle.

Bibliographie

ALTET M. & al. (1996), *Former des enseignants professionnels*, Paris et Bruxelles, De Boeck.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

BARRERE A. (2003), *Travailler à l'école, Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, les Editions de Minuit.

- BOURDIEU P. (1977), *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, les Editions de Minit.
- BOURDONCLE R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n°94.
- BOURDONCLE R. (1993), « La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n°105
- CHARLES F. & CLEMENT J.-P. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- DAVISSE A. & ROCHEX J.-Y. (1995), « Pourvu qu'ils m'écoutent », *Discipline et autorité dans la classe*, CRDP, Créteil.
- DEMAZIERE D. & DUBAR C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. (1996), *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil,
- GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
- GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2007), « Devenir professeur du secondaire : normalisation ou métissage identitaire », *Parcours professionnels entre contraintes et plaisir*, A. GONNIN-BOLO (Ed.), Paris, Armand Colin.
- GUIBERT P. & AYRAUD M. (2004), « Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle », *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherche et questions vives*, A. GONNIN-BOLO & J.-P. BENOIT (dir.), INRP.
- GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes (PUR).
- HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et de prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n°86.
- KHERROUBI M. (1999), « Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse », *Recherche et formation*, n°30.
- LAHIRE B. (2002), *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008), *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LEGER A. (1983), *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- MUKAMURERA J. (1999), « Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec », *Vie pédagogique*, n°111, avril-mai.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir), (2005), *Penser par cas*, Paris, HESS.
- PERIER P. (1996), « Les nouveaux enseignants du second degré », *Education et Formations*, n°71.

PERIER P. (2004), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue Française de pédagogie*, n°147, Avril-mai-juin.

PERIER P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, n°23.

PERRENOUD PH. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, Editions sociales françaises.

RAYOU P. & Van ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

RAYOU P. & RIA L. (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Education et sociétés*, n°23, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M. & LASSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, de Boeck.

Van ZANTEN A. (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », *Education et formation. L'apport de la recherche aux pratiques éducatives*, J. BOURDON & C. THELOT (dir.), Paris, CNRS.

Van ZANTEN A. & GROSPIRON M.-F., (2001), « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuites, adaptation et développement professionnel », *VIE enjeux*, n°124, Mars 2001.

WOODS P. (1997), « Les stratégies de « survie » des enseignants », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, J.-C. FORQUIN (coordination), Bruxelles, De Boeck (1^{ère} édition, Teaching for survival, 1977).

La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation

Pierre Périer¹

Résumé

L'objet de cet article porte sur l'analyse des premiers moments et tournants vécus par les professeurs stagiaires du secondaire à leur entrée dans le processus de professionnalisation, c'est-à-dire en responsabilité face à une classe. L'imprévisibilité et la contingence des situations d'enseignement éloignées des rôles anticipés engendrent des épreuves sous la forme de négociations, de révisions ou de deuils que les enseignants tentent, avec une réussite inégale, de surmonter. Dans la perspective de ce texte, les débuts dans le métier préfigurent, par leur diversité même, un processus d'individualisation où les subjectivités sont plus fortement engagées, sollicitées et éprouvées. Étroitement chevillées au travail des acteurs sur eux-mêmes, les trajectoires de professionnalisation naissantes n'en restent pas moins une production collective dont on interrogera le modèle d'enseignant qu'elle dessine en pointillé.

Le renouvellement massif du corps des professeurs du secondaire se produit à un moment de redéfinition des missions et activités d'enseignement, désormais plus étendues et plus complexes (Gelin, Rayou, Ria, 2007). Suivant la problématique de ce texte, l'année de stage représente le point névralgique qui condense et accentue ces processus interdépendants sous la forme d'une confrontation vive entre le métier imaginé et la réalité vécue, entre ce qui semblait acquis et les ressources effectivement mobilisées ou nécessaires en situation. Le métier révèle, au-delà de la maîtrise des savoirs disciplinaires, une forte composante relationnelle et organisationnelle requérant des compétences professionnelles élargies et un engagement personnel, c'est-à-dire inséparablement cognitif, émotionnel, affectif (Elias, 1983).

Située du point de vue des enseignants stagiaires, la perspective adoptée développe une sociologie des épreuves vécues tout au long des commencements professionnels. Si « faire un cours est pour le professeur, une démonstration de son savoir qui peut échouer et qui est chaque fois, en ce sens, une épreuve (Boltanski, Thévenot, 1991), la contingence dans l'ordinaire des séances en classe et les réponses à apporter imposent des adaptations continues, des révisions et parfois des deuils, professionnels et identitaires (Barrère, 2002). Les négociations sollicitent, selon notre hypothèse, une forte implication des enseignants dont les subjectivités sont parfois durement éprouvées, d'autant que manquent, d'après leurs témoignages, les appuis et ressources de formation ou d'accompagnement adaptés. Les réponses apportées, entre « bricolage » et recherche d'efficacité, modèlent une trajectoire de professionnalisation incertaine ou, plus exactement, une « carrière morale » (Goffman, 1984) dont les étapes, et tout particulièrement celle des débuts en classe, impliquent de profonds remaniements dans la représentation de soi, des autres et une reformulation plus ou moins acceptée de son rôle.

Le corpus d'enquête repose sur une cohorte de 21 professeurs stagiaires du second degré issus de trois académies (Créteil, Lyon, Rennes). Ils ont été suivis jusqu'à la fin de leur année de néo-titulaire et interrogés une fois, plus souvent deux, entre 2005 et 2006, selon les techniques de l'entretien semi-directif. La plupart exercent dans des collèges urbains, dont une proportion

¹ Professeur d'université à Rennes 2 et chercheur au Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD).

significative en établissement relevant de l'éducation prioritaire, sous ses différentes dénominations. L'analyse s'intéresse à saisir les traits saillants et discriminants d'un processus de professionnalisation et de construction identitaire jalonné de tournants et d'infléchissements, plus ou moins acceptés. Un tel processus n'a pas ici le statut d'un moment à part, se déroulant aux marges de l'école ou du métier d'enseignant. Il se pourrait bien plutôt qu'il porte, au travers de configurations d'expériences pédagogiques en apparence singulières, les signes parfois exacerbés de ce qui se manifeste ailleurs, quoique sous des formes plus atténuées ou plus dissimulées.

1. Les épreuves de la professionnalisation naissante

Les premiers contacts avec la classe en responsabilité représentent une expérience saisissante dans l'évocation des professeurs stagiaires et une étape cardinale dans la construction de la «carrière». A plusieurs reprises, les enquêtés ont fait référence à leurs

difficultés de prise en main de la classe et à la façon dont ils se sont attachés, avec plus ou moins de succès, à poser le cadre des règles, des exigences de travail et objectifs de l'enseignement qu'ils souhaitent voir adopter et respecter par l'ensemble des élèves. Chacun semble avoir conscience que les premières séances engagent l'année de stage tout entière et qu'il se joue beaucoup sur un temps très court, redoutant l'erreur qu'il sera ensuite difficile de rattraper (Rochex, 1995). Les tensions et incertitudes des commencements professionnels prennent la forme d'épreuves qui fragilisent les rôles et, ce faisant, mobilisent et atteignent les subjectivités (Dubet, 2002). Au-delà de la singularité des trajectoires de formation et de professionnalisation, deux grandes familles d'épreuves structurent les configurations d'expériences des professeurs stagiaires : la construction de l'autorité et la gestion des sanctions d'un côté, l'ajustement des contenus et modalités d'enseignement de l'autre.

Certes, des professeurs stagiaires font état de premières expériences plutôt rassurantes au regard des appréhensions initiales mais il semble plus fréquent que l'entrée en scène ou dans l'«arène» (Strauss, 1992) s'apparente à une mise à l'épreuve ou mise en jeu de soi qui, de façon plus ou moins durable, déstabilise et désoriente les acteurs (van Zanten, 1999). Le doute s'installe d'emblée alors même qu'un soin particulier a été apporté pour se présenter et afficher une posture d'enseignant déjouant le regard d'élèves habiles, il est vrai, à identifier le professeur novice. On peut citer l'exemple de Jonathan (certifié, physique-chimie) : *« J'ai pas dit que j'étais professeur stagiaire, je ne voulais pas leur dire, donc classique, prénom, nom... Non, j'ai pas dû leur donner mon prénom en fait, monsieur K, je pense, déjà que physiquement je ne fais pas très vieux, je ne voulais pas, je voulais quand même marquer, montrer une distance dès le départ.(...) J'étais très strict au départ, surtout en classe entière parce que, en physique, les classes sont grandes, quand il y a 35 personnes, on a vraiment l'impression, c'est très impressionnant, quand on les voit entrer, on fait : oh là, faut pas d'erreur, faut rien laisser passer ».*

La proximité d'âge ou de style (vestimentaire notamment) entre l'enseignant et ses élèves rend l'instauration d'une distance à la fois plus nécessaire et plus difficile car elle ne s'impose pas d'emblée par une différence de génération reconnue, celle-là même dont Durkheim pensait qu'elle fondait en légitimité et en autorité la socialisation des enfants par les adultes, au premier rang desquels le maître dans la classe (Durkheim, 1993). La question se pose également dans les termes d'une alternative entre tutoiement et vouvoiement ou dans les modes d'interpellation qui induisent un type de rapport avec les élèves. L'absence de règle établie en la matière implique un choix personnel fondé sur une anticipation des effets attendus. A 23 ans, Julie (certifiée, lettres modernes) témoigne de cette difficulté à imposer une distance statutaire et hiérarchique avec ses élèves : *« Je crois que je suis très jeune pour eux : j'ai dix ans d'écart et il y a une sorte de familiarité qui est bizarre, c'est-à-dire qu'ici ils connaissent tous nos prénoms, ils connaissent nos voitures (...). Effectivement, tout se sait, et puis c'est limite si les gamins ne nous appellent pas par notre prénom. (...) Je trouve qu'après il y a un problème de hiérarchie. Moi j'ai déjà du mal en étant très jeune et en doutant beaucoup de mes capacités, donc si en plus on nous tutoie, là... J'ai besoin de me prouver d'abord que j'arrive à avoir ce statut de prof et*

puis... Je me sens vraiment très jeune. Là, les élèves de 4^e pensaient que j'avais 18 ans... mais c'est vrai que quand je suis arrivée, j'avais les mêmes baskets que les leurs : on se fait tout de suite remarquer ! »

A l'issue d'une première séance plus proche du rite de passage vers l'accès à un nouveau statut que de la « leçon inaugurale » qui autorise de droit par le biais d'une institution qui légitime (Bourdieu, 1982), la gestion ordinaire de la classe n'en reste pas moins une préoccupation et les impressions des débuts peuvent masquer des évolutions en sens contraire. Soit que les enseignants constatent une amélioration sensible leur permettant d'infléchir les rapports de distance avec les élèves, soit qu'au contraire les difficultés s'accroissent. Nombre de stagiaires témoignent dans ce sens, découvrant au fil des séances des comportements s'affranchissant progressivement du cadre formel et discipliné des premiers jours, après qu'ils aient eu le sentiment de réussir cette phase probatoire. Des problèmes d'indiscipline se font jour et, plus précisément, avec quelques éléments qualifiés de perturbateurs. Certaines disciplines semblent plus exposées que d'autres, notamment lorsqu'elles sollicitent la participation orale (langues vivantes) ou physique (EPS) des élèves ou en raison d'un moindre crédit de valeur académique, mettant ainsi en jeu le pouvoir de ceux qui les transmettent et par conséquent leur autorité (Bernstein, 1975).

Si la gestion de la discipline constitue la pierre angulaire des pratiques enseignantes dans ses débuts, la sanction qui lui est concomitante représente une autre préoccupation épineuse. Les professeurs stagiaires enquêtés l'expriment au travers de leur propension - analysée *a posteriori* comme une erreur - à énoncer des sanctions tout en acceptant à plusieurs reprises de les différer ou de les renégocier. Plusieurs éléments méritent d'être pris en compte dans l'interprétation de ce constat en apparence paradoxal. L'un des problèmes consiste très souvent en la méconnaissance non seulement des règles et dispositifs de sanction en vigueur dans l'établissement, mais de ce qu'il est légitime d'exiger dans la classe voire avec tel ou tel élève. Le flou des limites en matière de droit et d'interdits, de règles et d'usages que l'enseignant débutant apprend à connaître, ouvre des marges d'appréciation mais également d'incertitude quant à la justesse des actes posés. Comme le dit Julie (certifiée, lettres modernes) : « *Si, il y a un règlement intérieur mais pas d'échelle de sanctions, donc je ne sais pas quelle est la valeur d'une colle, la valeur d'une exclusion. Là, je me sens un peu perdue quoi, chacun fait à sa sauce* ».

Appliquer les sanctions se heurte par ailleurs à la variété sans cesse renouvelée d'actes de perturbation de l'ordre scolaire plus ténus et à « bas bruit », sous la forme notamment du bavardage, de petits chahuts ou de marques d'irrespect (Debarbieux, 2000). Le problème de leur qualification rend la sanction plus incertaine et les réponses traditionnelles moins efficaces. Lorsque le chahut devient « endémique » et brouille la communication dans la classe (Lapassade, 1998), les professeurs stagiaires reconnaissent, après avoir expérimenté une palette de sanctions et punitions, ne plus savoir à quelle méthode se vouer. Gwenaëlle (certifiée, histoire-géographie) en fait l'aveu : « *En fait, les deux premières semaines ça allait à peu près. Après j'ai commencé à mettre des mots dans les carnets, ce qui ne les traumatisait pas plus que ça, j'ai donné des punitions, je me suis arrêtée de parler (...) Et puis là, depuis la semaine dernière, je ne sais plus quoi faire...* »

Généralement interprétée comme l'indice d'un manque d'autorité et de « métier », l'indiscipline culpabilise le jeune professeur mais la volonté de discipliner peut également produire un effet analogue. Le professeur stagiaire marque alors une hésitation voire préfère s'abstenir, au risque que le pouvoir dont il pourrait user ne se retourne à terme contre lui sous la forme de comportements de défiance ou de démobilitation des élèves. Plongés dans un régime d'incertitude, les enseignants inclinent à vivre l'application des sanctions sur le mode d'une décision personnelle inscrite dans un rapport de force avec les élèves, et non comme un acte du ressort de la loi (Prairat, 2001). Ainsi coupée de sa base instituante, la sanction pèse de toute sa charge morale sur la conscience des acteurs et peut nourrir le sentiment coupable d'excès ou d'injustice à l'égard des élèves.

La seconde famille d'épreuves récurrente dans les témoignages des enseignants stagiaires porte sur la préparation des cours, plusieurs fois présentée comme une pierre d'achoppement des débuts. Le déroulement attendu d'une séance et la rigueur de la préparation à laquelle ils ont été formés s'accommodent en réalité assez mal de la nécessaire modulation et adaptation en situation. A l'arrière-plan des difficultés rencontrées figure, bien souvent, l'exigence de prendre en compte le niveau « réel » (perçu comme tel) des élèves, leur manque (supposé) d'appétence pour les savoirs et ce qui relève, selon certains, de leur inégale capacité de compréhension. Eloïse (agrégée, lettres modernes) reconnaît être souvent prise au dépourvu et manquer de visibilité sur la continuité de son enseignement : *« La grosse difficulté c'est la préparation des cours... il faut être pédagogue, c'est dur (...) c'est-à-dire se rendre compte du niveau de l'élève, se remettre dans notre propre peau à nous quand on avait quinze ans, et ça c'est très dur parce que moi ça fait dix ans derrière... et en plus avec l'agrégation, ça aide pas, c'est-à-dire qu'on a un niveau vraiment beaucoup trop élevé, que les élèves n'ont pas, évidemment, et quand on comprend profondément qu'ils ne l'ont pas, c'est très dur, c'est-à-dire ne pas attendre d'eux la perfection qu'on pouvait attendre de nous... donc d'une part ça, se rendre compte de l'écart de niveau réel... Enfin on me l'avait dit, je le savais, mais le problème c'est que là on est... il faut appliquer des choses concrètes, il faut fabriquer un cours, il faut que ce soit concret, il faut être pédagogue et quand on est en classe c'est dur. C'est-à-dire que les élèves ne suivent pas, ne comprennent pas... »*

Dès lors, les premières séances avec la(les) classe(s) révèlent une complexité insoupçonnée et fonctionnent comme un test de la capacité à maintenir l'attention de tous les élèves. Se posent pêle-mêle les questions relatives à la hiérarchisation des contenus enseignés, au niveau d'exigence pour le travail dans la classe et hors la classe, à la conformité des savoirs avec le programme... Ces préoccupations didactiques forment un ensemble de facteurs interreliés dont il est difficile d'anticiper les effets. Maud (agrégée, allemand) en fait le constat avec sa classe de seconde : *« J'avais préparé une progression tout de suite à la rentrée, donc j'avais bien balisé mon terrain... et puis en réalité je suis allée de mauvaise surprise en mauvaise surprise, enfin je ne cesse de réduire mes objectifs depuis les début de l'année pour essayer, ce ne sera pas possible avant les vacances que, en une heure de cours, on fasse effectivement ce que j'ai prévu, enfin que je leur transmette le contenu que je voulais leur transmettre ou de les amener à ce contenu-là mais ils sont tellement réticents que... voilà (...) enfin j'ai envie de dire jusqu'à présent tout est bancal. »*

Un hiatus se fait jour entre la préparation documentaire et didactique et les incertitudes d'une pédagogie devant composer avec la perspective des élèves. Plusieurs stagiaires ont confié avoir modifié leur conception du cours et ses contenus, souvent en concédant sur le niveau d'exigence au profit de séances visant l'attention et la mise au travail du plus grand nombre. Conversion didactique et changement de posture de l'enseignant se conjuguent selon un processus que Yunes (certifié, EPS) résume d'une belle formule : *« Je suis passé en cours d'année de préparations pour moi à des préparations pour les élèves ».*

Beaucoup se déclarent néanmoins démunis pour faire face efficacement non seulement à l'hétérogénéité des niveaux des élèves mais à l'ampleur des difficultés rencontrées par une partie significative d'entre eux, et qui obèrent la progression de l'ensemble de la classe. Des élèves qui décrochent face à des exigences ou un rythme d'apprentissages qu'ils ne peuvent suivre sont alors plus enclins à perturber le déroulement des séances (Millet, Thin, 2005). Certaines adresses faites à l'enseignant procèdent de cette dialectique se refermant comme un piège, à l'image de l'expérience de Ludivine (certifiée, lettres modernes) profondément déstabilisée face à la « demande » de justification - qu'elle qualifiera d'« irréaliste » - d'une règle de grammaire par une élève en classe de 5^e, et qui l'occupera plus de vingt minutes en classe. Confrontés à de telles attitudes, les professeurs stagiaires se préoccupent de rendre le cours « plus » attractif, « vivant », en sélectionnant les savoirs ou en s'aidant de supports d'intérêt spontané auprès des jeunes générations. Tel enseignant (sciences de la vie et de la terre) utilise une vidéo permettant la projection sur écran grand format de planètes et de constellations d'étoiles. Tel autre (physique-chimie) visionne une émission de vulgarisation scientifique. Un troisième (français) présente sous une forme qualifiée de « ludique » des contenus dont il redoute le caractère jugé

trop austère et source d'apathie ou d'indiscipline. Ainsi, empruntant des chemins didactiques détournés, les jeunes professeurs tentent de concilier attractivité et efficacité dans les apprentissages en recourant à des ruses de la « raison pédagogique » permettant, selon eux, d'accéder à l'essentiel en usant de ce qui peut sembler insignifiant (Bourdieu, 2000). Le glissement insidieux pourrait néanmoins consister à contourner la difficulté intellectuelle et non à l'affronter de sorte que la figuration peut subrepticement se substituer à l'intellection, l'illustration à la démonstration, la logique pratique à la logique de contenu (Terrail, 2002). Mais le souci de contextualisation ou d'adaptation des savoirs ainsi reconfigurés dans des « curricula locaux » (Gelin, Rayou, Ria, 2006) ne risque-t-il pas d'engendrer, à terme, de nouvelles difficultés d'apprentissage ou conforter celles déjà-là ?

2. Tactiques des acteurs et ressources mobilisées

Les difficultés et empêchements qui émaillent une activité plus ou moins éloignée de ce qu'ils avaient anticipé interrogent sur les ressources mobilisées par les professeurs stagiaires contraints d'opérer des infléchissements

pédagogiques et identitaires. Face aux épreuves des commencements, ils cherchent des points d'appui, des outils et des références pouvant les aider à négocier de tels tournants à la fois biographiques et professionnels. Certes, les collègues ou le professeur tuteur représentent ici ou là des ressources jugées utiles mais des manques s'expriment en raison principalement de l'inadéquation des réponses aux questions vives qui perturbent le jeune enseignant. « *Mon maître de stage, il me donne des conseils, oui, mais disons que c'est de la théorie* » dit Laure (certifiée, lettres) soulignant l'irréductible distance séparant les discours des situations concrètes. S'il reste ordinairement difficile d'aborder en équipe les véritables enjeux du métier (Barrère, 2002), les professeurs stagiaires déplorent en outre l'attitude consistant à leur accorder une pleine responsabilité et autonomie pédagogique, que ce soit en matière de préparation de séquences d'enseignement ou de définition des règles et échelles de sanction. Clément (agrégé, SVT) fait l'expérience de cette liberté contrainte qu'il associe à une perte d'efficacité tandis qu'Eloïse (agrégée, lettres modernes) ne cache pas une certaine incompréhension face à une démarche d'auto-formation jugée déstabilisante : « *On pourrait nous dire des choses et on ne veut pas, on ne veut pas nous les apprendre. Mais j'essayais de le dire à mon tuteur, en disant : mais quand même vous savez bien des trucs. Il me dit : non, non, tu verras, ça se fera au forceps dans les trois ou quatre ans qui viennent. Ouais, ben cool !* »

Une telle logique d'autonomisation repose implicitement sur un double postulat : d'une part, que les problèmes sont intelligibles par le professeur stagiaire qui saura en faire l'analyse et, d'autre part, qu'il possède en lui-même les ressources et compétences nécessaires à l'élaboration de réponses adaptées. Pointe alors chez certains stagiaires enquêtés, une forme de solitude professionnelle où l'institution apparaît peu présente, au risque que la succession d'épreuves ne produise un sentiment d'épuisement tant physique que moral, enveloppant la personne tout entière (Lantheaume, Helou, 2008). Confronté à des dilemmes professionnels sans véritable solution (Lessard, Tardif, 1999), le professeur stagiaire incline à prendre pour référence l'élève qu'il a été ou les enseignants qu'il a connus. Ils représentent des points d'appui précieux pour orienter les pratiques et choix pédagogiques et un moyen de les justifier en cas de difficulté. Citons le témoignage de Laure (certifiée, lettres modernes) : « *C'est-à-dire que comme pour l'instant je débute dans le métier, mes seules références ce sont mes anciens professeurs donc j'aurais tendance à faire comme eux, et en fait mon tuteur me dit : ben non, il faut être plus à l'écoute des élèves, il faut y aller plus progressivement...* ».

Le professeur stagiaire puise, de manière plus ou moins consciente, dans sa propre expérience - du moins dans la mémoire sélective de l'élève qu'il a été - les repères et points de comparaison constitués parfois en normes d'évaluation et de jugement. Un tel mécanisme de raisonnement peut être transposé à d'autres objets que les pratiques pédagogiques et forger, par exemple, une grille d'interprétation des causes de difficultés ou de l'échec scolaires des élèves. Cependant, au fil du temps et des rencontres, y compris dans les réunions formelles, des liens d'interconnaissance se tissent et offrent des opportunités d'échanges à des professeurs en quête

de conseils pratiques et parfois de « remèdes ». La surprise et le soulagement se mêlent dans les propos des stagiaires lorsqu'ils découvrent, au détour d'un échange, que d'autres dans le même établissement ou stagiaires côtoyés dans le cadre des sessions de formation à l'IUFM, partagent ou ont partagé des difficultés similaires qui ne peuvent de ce fait être imputées à leur seule personne ou à leur incompétence supposée.

D'ailleurs, aussi sévères soient-elles, les critiques adressées à la formation dans les IUFM (Périer, 2003a ; Rayou, van Zanten, 2004 ; Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008) ne suffisent pas à conclure sur son caractère inadapté voire partiellement inutile, car les stagiaires apprécient, entre autres, de se retrouver lors de journées de regroupement entre jeunes collègues et d'échanger, de confronter leurs expériences, de se prêter des documents ou de s'apporter mutuellement soutiens et conseils, soit dans le cadre des modules dédiés à cette socialisation professionnelle des débuts (suivi de formation, séances d'analyse de pratique), soit de façon informelle en marge des formations programmées. Cette entraide où le réseau affinitaire représente une ressource aisément accessible, à la fois dans la relation et dans la nature de ce qui est discuté, a semblé jouer un rôle de premier plan pour forger des réponses à des questions restées en suspens sur le lieu de stage et rompre ainsi avec l'isolement éprouvé par certains. Les collectifs d'échanges entre jeunes collègues sont le moyen d'exprimer sans crainte de jugement les doutes, impasses et non-dits du métier (Perrenoud, 1996) qui ne rencontrent pas toujours l'écoute ou l'indulgence attendue dans le cadre de l'établissement d'exercice ou sur les lieux de formation. Plusieurs stagiaires en portent témoignage : « *C'est vrai que les premiers cours, c'est génial ça discute entre nous, il y a beaucoup de dialogues, beaucoup de communication, beaucoup de choses à échanger (...)* Oui, c'est un peu égoïste mais bon on est vraiment dans le même cocon, les autres nous comprennent, quoi, en fait, on est entre profs, on a tous les mêmes ressentis en fait, on sait de quoi on parle, on a eu la classe en face de nous, on a besoin d'en parler... de voir ce que les autres ont pu ressentir et c'est vraiment le moment que tout le monde attend » (Jonathan, certifié, physique-chimie). « *Je pense que l'IUFM ç'a été un beau lieu de discussion avec les collègues, cela ouvre un espace pour pouvoir discuter de nos expériences, et c'est peut-être un manque éventuellement dans la formation, des temps où l'intitulé de la formation serait « partage des documents », mutualisation, discussion, partage des expériences, ça c'est sûr, là je pense que cela offre vraiment un support essentiel pour des débutants qui ne serait pas offert par les collègues d'un établissement parce que, eux, ont déjà leurs routines, leurs choses mises en place.* » (Yunes, certifié, EPS)

Par ailleurs, des stagiaires ont mentionné que des apports de formation jugés *a priori* intéressants intervenaient trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouvait du même coup diminuée. Ainsi des questions auxquelles ils sont très vite confrontés telles que la prise de la classe, l'autorité et la discipline ou la manière de gérer sa voix, nécessiteraient d'être abordées tôt dans l'année scolaire afin de leur procurer en temps utile les éléments de connaissance et de réflexion pour l'action. Ils reconnaissent aussi volontiers que des contenus de formation perçus initialement comme théoriques ou éloignés intellectuellement de leurs préoccupations immédiates pouvaient agir de manière différée dans l'analyse distanciée et critique des expériences vécues.

3. Un rapport pragmatique à la pratique

Au cours des entretiens, certaines expressions et notions ont pris un caractère récurrent dans la description des expériences d'enseignement, acquérant ainsi de manière implicite et non personnelle, le statut d'indice d'un type de rapport à la pratique (Kaufmann, 1996). Les témoignages évoquent régulièrement des situations où « *ça marche* », d'autres où il faut « *se débrouiller* » ou bien encore « *bricoler* ». Les professeurs stagiaires dessinent, sans autre forme d'explication, un modèle d'action et de professionnalisation privilégiant le rapport pragmatique et expérientiel à la pratique. Selon cette approche, il n'y a pas de bonne méthode ou d'idée meilleure en soi, mais seulement celles dont on vérifie empiriquement l'utilité et l'efficacité. Bien loin de la « comédie de la maîtrise et de la rationalité » (Perrenoud, 1996), la montée de l'imprévisibilité et de la complexité dans l'exercice

du métier renforce le sentiment d'incertitude ou de « risque » des agents dans la négociation des situations (Gelin, Rayou, Ria, 2007 ; Périer, 2009). Autrement dit, seul le temps de l'action peut éclairer les raisons des réussites comme des échecs. Gwenaëlle (certifiée, histoire-géographie) décrit cette difficulté d'anticipation persistante avec l'une de ses classes (5^e) et les risques de débordements qui, selon elle, sans cesse menacent : « *Vu que c'est une classe assez difficile, c'est très irrégulier. Il y a des cours, ça va très bien marcher, personne ne va savoir pourquoi, le lendemain ça ne va pas du tout marcher, ça va marcher bien en cours d'histoire, l'heure d'après en français c'est la catastrophe, le lendemain c'est en maths que ça se passe bien et en histoire ça se passe mal, donc on est vachement démunis par rapport à ça parce que tous les jours c'est la surprise.* »

Les professeurs stagiaires inclinent à chercher dans la pratique et ses conséquences heureuses ou malheureuses, les éléments de validation de ce qu'ils ont expérimenté et qui ne peut être vérifié, de leur point de vue, dans les théories ni se justifier sur la base de principes ou de méthodes définis *a priori*. Suivant cette logique, la compétence et les savoir-faire professionnels ne s'acquièrent qu'au fil des années d'activité, par le jeu des essais et des erreurs, et sur un mode individuel. En conséquence, la maîtrise du métier se forge par l'expérience, conférant ainsi une plus grande assurance et efficacité à celui qui a acquis de l'ancienneté et possède ses propres façons de faire ou, selon l'expression récurrente, ses « *trucs* » et autres « *recettes* » irréductibles à la personne qui les a fabriqués. Comparant les méthodes pédagogiques « passées » à celles d'aujourd'hui, Laure (certifiée, lettres modernes) précise : « *Enfin, je pense que les méthodes employées ça marchait pour les élèves qui marchaient, qui en avaient envie. Maintenant est-ce que ça marche pour les élèves qui sont vraiment en difficulté, je n'en sais rien. Seule, l'expérience me le dira.* »

Le manque de temps souvent invoqué et l'urgence des réponses à apporter contraignent les jeunes enseignants à parer au plus pressé, laissant de côté ou remettant à plus tard les apports des ouvrages de spécialistes ou, plus simplement, l'échange avec des formateurs et collègues qu'ils n'ont guère le loisir ou l'occasion de solliciter. Cette discordance des temps entre la réflexion et l'action renforce la logique de cette dernière car l'enseignant doit proposer des aménagements et trouver des solutions. Citons le témoignage de Blandine (agrégée, histoire-géographie) : « *Pour l'instant c'est vraiment un petit peu j'allais dire, les réflexes de survie. Trois semaines après la rentrée, bon les premiers cours ils sont sages, ils ne me connaissent pas beaucoup, ils me craignent un petit peu, après bon ils se rendent compte que les choses se mettent en place, ils s'autorisent certaines libertés donc pour l'instant, c'est vrai que je travaille un peu... enfin pas dans l'urgence, mais c'est vraiment du bricolage en attendant de trouver mieux.* »

Dans la phase des débuts, le mode d'acquisition du métier procède de gestes et de savoir-faire professionnels qui semblent moins ressortir à une compétence explicite, rationalisée et transmissible qu'à un « bricolage » plus ou moins improvisé, où le stagiaire concède quelques entorses au programme, dans l'organisation des apprentissages voire sur le plan de l'éthique professionnelle (Périer, 2003b). Eloïse (agrégée, lettres modernes) le reconnaît volontiers : « *Ben c'est un ajustement perpétuel, c'est-à-dire que je leur ai fait refaire une partie du devoir, ils l'ont refait mais ça a toujours été aussi mauvais. Bon je ne sais pas, j'ai du mal m'y prendre. Essayer de passer du temps, ben oui ajustement perpétuel, c'est-à-dire en gros ben, on bidouille, on bricole... Euh bon, là par exemple, ce que j'ai fait ce matin, j'aurais dû le faire avant dans l'année mais j'ai pas eu le temps.* »

Dès lors, s'impose l'idée relativement partagée selon laquelle tout ce qui ne relève pas des connaissances disciplinaires relève d'un apprentissage expérientiel et que les réponses à apporter ne peuvent être que contextuelles, individualisées, circonstanciées. A l'arrière-plan de cette représentation séparant les savoirs constitués et le « terrain », il y a bien souvent l'opposition plus radicale entre l'abstrait et le concret, le théorique et la pratique, qui elle-même se scinde entre le constat observé et les réponses à apporter. Dans cette perspective, les aspects de formation qui ne débouchent pas sur des pistes d'action ou des solutions immédiates sont source d'insatisfaction ou de frustration et engendrent un sentiment de perte de temps.

Cette grille d'appréhension et d'évaluation s'applique à des contenus différents mais elle affecte davantage les apports de caractère transversal, notamment dans les disciplines de sciences humaines et sociales. Dans ce domaine, les stagiaires opposent volontiers le cas particulier, le contre-exemple ou la « preuve par soi » à des analyses ou régularités statistiques jugées trop théoriques et paradoxalement réductrices. Rares sont les thèmes échappant à cette « loi d'airain » : la pratique vaut mieux que la théorie, et l'éclairage de spécialistes comme les moments de formation ne sont crédités de quelque utilité qu'à condition de déboucher sur des pistes concrètes pour la pratique en classe avec des exemples de ce qui a « marché » ou de ce qu'il faut éviter. Il importe de pouvoir en apprécier la validité et l'efficacité en situation, comme le suggère Caroline (certifiée, histoire-géographie) : *« Comme la violence scolaire, c'était intéressant d'avoir une heure et demie mais il manquait des témoignages directs, des exemples concrets... J'ai le sentiment qu'on reste beaucoup au niveau de l'analyse du phénomène et nous, enfin ce que moi j'attends, ce sont des solutions. Je sais bien qu'on ne peut pas avoir des solutions miracles, toutes faites, mais disons des témoignages concrets, de gens qui ont vécu ces situations et comment ils les ont résolues, les réponses qui ont marché et d'autres qui ont moins marché. »*

Le décalage maintes fois souligné dans les enquêtes entre les contenus de formation dispensés en IUFM et les attentes des stagiaires se niche dans cette impossibilité de faire coïncider la réflexion sur les modèles d'action avec le temps et les modalités de l'action elle-même. L'intérêt d'apports non indexés à la pratique et sans valeur opératoire *a priori* est minoré au profit de la pratique, surinvestie dans la cellule-classe et dans la socialisation professionnelle des commencements.

Conclusion

Analyser l'expérience des débuts dans le métier vécue par les professeurs stagiaires en responsabilité face à une (ou plusieurs) classe(s) suggère de comprendre la manière dont ils composent avec des situations pédagogiques jalonnées d'épreuves mettant en jeu leur autorité, leur rôle et le sens de leur engagement à la fois personnel et professionnel. L'année de stage en responsabilité représente un temps fort de réflexivité professionnelle au plus près du temps de l'action, c'est-à-dire une instance de formation d'un habitus réflexif d'autant plus nécessaire que le sujet se trouve confronté à des situations difficiles (Lang, 1999). En effet, rares sont les stagiaires à ne pas évoquer une expérience non seulement très chargée en raison du cumul des tâches accomplies sous des statuts différents (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008), mais subjectivement éprouvante. Les premiers pas dans la fonction révèlent le professeur stagiaire à lui-même en même temps qu'il découvre un métier à forte composante relationnelle, où les interactions construisent de façon continue et jamais acquise, les situations d'apprentissage et positions respectives de l'enseignant et des élèves dans la classe.

Les manques et insuffisances perçus du côté des ressources institutionnelles, tant en formation qu'au sein des établissements, engagent les parcours dans une démarche autonome et se voulant résolument pragmatique. Les professeurs stagiaires procèdent alors selon une double logique aux effets incertains. L'une s'appuie sur l'expérience qui, par le jeu des expérimentations et des erreurs, forge les savoir-faire de métier. L'autre, biographique et auto-référentielle, en appelle au passé scolaire ou familial que le professeur convoque, consciemment ou non, pour éclairer les situations et s'orienter dans ses pratiques et ses choix. Les contextes d'exercice les moins normés et les moins stables ouvrent plus largement l'espace de résolution par soi-même des difficultés qui appellent des réponses adaptées à l'imprévisibilité et à la complexité des situations. En ce sens, la rationalisation et l'explicitation des savoirs et compétences au principe d'une dynamique de professionnalisation (Altet, 1994) demeurent fragiles. Le rôle des collègues et celui des formateurs n'est pas négligé mais il se joue dans les interstices sinon dans les marges d'une prise d'autonomie et de responsabilité - au-delà parfois de ce qui peut être souhaité - par l'enseignant débutant. Un tel mode de socialisation professionnelle ne peut que renforcer la conception individualiste du métier et accentuer, ce faisant, la vulnérabilité des

acteurs. Il reste que seule une analyse de trajectoire rassemblant ruptures et continuités dans un même cadre analytique (Strauss, 1992), ou reliant le passé et le présent selon le jeu des reconstructions et réinterprétations successives (Huberman, 1989), permettrait d'appréhender, dans la durée, le mode de négociation des épreuves subjectives, professionnelles et identitaires des débuts. D'ailleurs, le moment charnière d'entrée dans le métier pourrait bien ne représenter que l'étape préliminaire d'un processus de professionnalisation de plus en plus incertain, où les premières fois se rejouent, au gré des variations contextuelles, à la manière d'un « travail sans fin ».

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BARRERE A. (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, n°44, pp.481-497.
- BARRERE A. (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification*, Paris, Gallimard.
- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de minuit.
- BOURDIEU P. (1982), *Leçon sur la leçon*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Points.
- DEBARBIEUX E. (2000), *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM E. (1993), *Education et sociologie*, Paris, PUF.
- ELIAS N. (1983), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2006), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Colin.
- GOFFMAN E. (1984), *Asiles*, Paris, Editions de minuit.
- GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants. « Faire ses classes »*, Rennes, PUR.
- HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008), *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF.
- LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LAPASSADE G. (1998), *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Anthropos.
- MILLET M. & THIN D. (2005), *Ruptures scolaires*, Paris, PUF.
- PERIER P. (2003a), *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, Les Dossiers, Vanves, Ministère de l'éducation nationale -DPD, n°145.
- Périer P. (2003b), « Les actions pédagogiques à la marge », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n°4, pp.69-89.
- PERIER P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire

entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, n°23, pp.27- 40.

PERRENOUD P. (1996), *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PRAIRAT E. (2001), *Sanction et socialisation*, Paris, PUN.

RAYOU P. & van ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard.

ROCHEX J.-Y. (1995), « Eloge des commencements », *Pourvu qu'ils m'écoutent...*, CRDP, Créteil, pp.175-202.

STRAUSS A. (1992), *La trame de la négociation*, Paris, L'harmattan.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

TERRAIL J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute.

van ZANTEN A. (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, J. Bourdon & C. Thélot, Paris, CNRS éditions, pp.99-121.

Professionalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques

Joël Clanet¹

Résumé

La professionnalisation des enseignants, moment particulier de leur développement professionnel ne s'envisage guère, à ce jour, en référence aux pratiques des sujets. Ces pratiques professionnelles étant elles-mêmes peu référées à ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage. La présente contribution évoque l'apport des travaux, souvent menés par des équipes affiliées au réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes), à la connaissance des pratiques en contextes. Le constat de l'activité des enseignants en classe et de ses logiques sous-jacentes permet de mieux cerner les processus en situation. Qu'il s'agisse du choix de la tâche, de la gestion temporelle ou de la dimension interactive, mieux connaître les processus organisateurs à l'œuvre dans les situations observées, possède un intérêt heuristique certain, mais peut également nourrir la réflexion des praticiens. Ces derniers, appréhendés chaque jour davantage comme des praticiens réflexifs, ont tout à gagner à enrichir leur référent d'analyse d'éléments enrichissant leur fonctionnement pédagogique, au sens d'une réflexion sur l'action pour l'action.

Notre contribution à ce numéro thématique de *Recherche en Education* intitulé « Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation » se centrera sur les métiers de l'enseignement. Leur professionnalisation, si l'on suit Perrenoud (1994, p.177), consiste à passer, pour les enseignants, « de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants ».

Après avoir précisé ce que signifie, pour nous, « enseigner », nous en développerons les formes les plus couramment retenues qui, pour chacune d'elles, se fondent sur des principes différents et réclament des connaissances et des formations spécifiques. Nous évoquerons comment les travaux menés au sein du réseau OPEN² et tout particulièrement au sein du GPE-CREFI-T³, travaux qui s'appuient sur l'observation des pratiques d'enseignement *in situ*, ont permis de montrer, par exemple, l'existence de processus organisateurs des pratiques en classe, processus organisateurs qui relèvent davantage de stratégies de la part des enseignants que de la simple mise en œuvre d'une quelconque méthode.

La professionnalisation des métiers est intimement liée à une professionnalisation des sujets ; celle-ci comporte différentes facettes et lorsqu'on parle de professionnalisation des enseignants, il est question d'une dimension du développement professionnel des sujets.

¹ MCF-HDR, GPE-CREFI-T (Groupe des Pratiques enseignantes - Centre de Recherche en Education Formation Insertion - Toulouse), Université de Toulouse.

² Observation des Pratiques Enseignantes. Ce réseau regroupe plus d'une trentaine d'équipes, françaises et étrangères. Voir : <http://www.reseau-open.fr/>

³ Le GPE-CREFI-T (Groupe des Pratiques Enseignantes - Centre de Recherche en Education Formation Insertion - Toulouse) comprend 5 composantes dont le GPE qui s'intéresse, entre autres choses, à l'étude des pratiques enseignantes et tout particulièrement des pratiques d'enseignement en situation de classe. En matière de méthodologie, l'observation des pratiques *in situ* est systématique et peut se compléter d'autres types de recueil.

Les connaissances construites à partir des observations de situations d'enseignement-apprentissage peuvent nourrir les dispositifs de professionnalisation ; nous évoquerons quelques-unes des modalités des relations recherche-formation qu'il est possible d'envisager dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, tout comme celle des futurs enseignants.

1. Professionnalisation des métiers de l'enseignement

Il y a lieu de distinguer professionnalisation des métiers de l'enseignement et professionnalisation des enseignants. Perrenoud (1994, p.176) propose une forme synthétique de caractérisation de la professionnalisation des métiers de

l'enseignement : « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Ce basculement d'une activité qui consiste à appliquer des règles préexistantes dans des situations de travail, à la reconnaissance de la complexité de ces situations et à la nécessaire élaboration d'un enchaînement d'actions intimement lié à la situation afin de servir au mieux les objectifs que l'on s'est fixé, représente pour Perrenoud le passage du métier à la profession. Altet (2003, p.29) le précise ainsi « c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie ».

En référence aux travaux de la sociologie américaine des professions, Perrenoud (1994) cite Lemosse (1989) qui propose de considérer qu'une profession comporte les caractéristiques suivantes :

- « (a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- (b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- (c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- (d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- (e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- (f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemosse, 1989, p.57). »

Nous ne discuterons pas chacune des caractéristiques que nous propose Lemosse sauf lorsque l'auteur parle de « techniques » d'enseignement qui nécessiteraient une longue formation afin de les apprendre. La distinction serait à faire entre « activité savante » (point b) et « technique » (point d) à propos de l'enseignement qui comporte, à notre sens, ces deux aspects. Dans certains cas, enseigner peut être une action de type procédural et dans d'autres relever davantage de processus dynamiques, en partie émergents.

Nous montrerons, dans cette contribution, comment les travaux menés ces dernières années au sein du réseau OPEN ont contribué à nourrir cette professionnalisation du métier d'enseignant en mettant en lumière certaines caractéristiques de l'enseignement en tant qu'activité intellectuelle, savante et non routinière comme l'évoquent les points a et b précédents. Nous n'évoquerons pas l'ensemble des travaux menés par des équipes d'OPEN, les contraintes rédactionnelles ne le permettent pas. Nous évoquerons seulement certains des travaux menés au sein du GPE-CREFI-Toulouse.

2. Qu'est-ce qu'enseigner ?

A ce jour, deux conceptions sont encore fortement prégnantes :

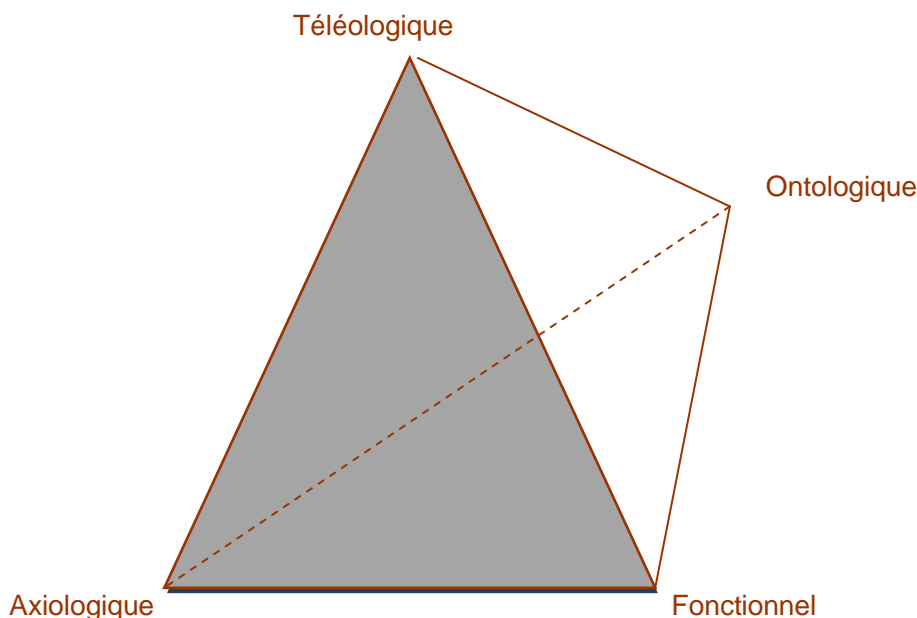
- enseigner c'est transmettre, ce qui réclame avant tout la parfaite maîtrise du contenu à transmettre et l'art de ce faire, la rhétorique. La formation vise donc l'appropriation et la maîtrise des contenus de connaissance à transmettre ;
- enseigner c'est respecter des préceptes faisant méthode, celle-ci étant considérée comme particulièrement adaptée aux situations comme aux objectifs poursuivis et donc efficace *a priori*. La formation consiste à s'approprier cette méthode.

Une combinaison de ces deux conceptions est souvent fondatrice des systèmes de formation.

Pour notre part, nous considérons qu'enseigner consiste à permettre aux apprenants ayant statut d'élève de construire des connaissances de leur rencontre avec les situations d'enseignement-apprentissage, mais également lors de ces situations grâce à la médiation de l'enseignant. Ces situations d'enseignement-apprentissage sont choisies par l'enseignant qui a la charge de les faire vivre, autrement dit de permettre, si ce n'est de faciliter, la rencontre élève-situation. Nos travaux s'ancrent tout autant dans une approche piagétienne que vygotkienne. Nous retenons notamment de L.S. Vygotski la notion de double stimulation pour caractériser le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, double stimulation à partir d'un stimulus objet (la tâche à réaliser, tâche plus ou moins problématique suivant l'élève) et stimulus instrument (les compléments, aides, et surtout stratégies que propose l'enseignant en accompagnement et en soutien à chacun de ses élèves).

A bien des égards, lorsqu'il s'agit d'évoquer l'enseignement, les différentes conceptions ou les définitions qui surgissent se réfèrent à une combinaison de trois aspects : le but poursuivi (aspect téléologique), « ce que cela fait » ou plutôt devrait faire (aspect fonctionnel) et moins fréquemment, au nom de quelles valeurs il faut agir. Ce qu'est l'activité d'enseignement est rarement évoqué, il est le plus souvent question de ce qu'il devrait être, la mise en avant des fins justifiant les moyens pour les atteindre.

Figure 1 : La dimension ontologique est souvent « oubliée » au profit d'autres dimensions dans la définition de ce qu'est enseigner.



Comme vise à l'illustrer le schéma ci-dessus, les développements en matière de pratique professionnelle comme de formation aux pratiques professionnelles s'échafaudent le plus souvent en dehors de ce qui se passe dans le quotidien des classes. Toutefois la seule prise en compte de l'ontologie de l'acte d'enseignement serait réductrice. C'est plutôt dans une dynamique interactive entre aspects fonctionnels, axiologiques, téléologiques et ontologiques qu'il faut caractériser l'enseignement.

3. Une conception « dynamique » des pratiques d'enseignement

L'enseignant ne travaille pas sans appui méthodologique, sans référence, sans avoir anticipé et planifié ses interventions auprès des élèves. Pour autant, son travail ne se réduit pas à la simple application

d'une méthode ou du scénario qu'il a lui-même imaginé par anticipation y compris en accordant la plus haute attention aux résultats de la recherche. C'est ce que souligne Shulman (2007)⁴, pour qui l'enseignant est amené à faire preuve d'une « connaissance stratégique... qui entre en jeu lorsque le professeur se trouve face à des situations particulières ou des problèmes, qu'ils soient théoriques, pratiques ou moraux, là où les principes s'affrontent et où aucune solution simple n'est possible. » Et l'auteur de donner l'exemple de deux principes qui se présentent simultanément à l'enseignant soucieux de s'appuyer sur les résultats des recherches : le principe selon lequel plus le temps d'attente accordé aux élèves sollicités est long, plus les niveaux cognitifs mobilisés pour élaborer leur réponse sont élevés et le principe selon lequel le fait de ralentir le rythme de la classe accroît la fréquence des problèmes de discipline. La solution tient peu à un bon dosage temporel décidé à l'avance et qui serait adapté à toutes les éventualités, elle tient davantage au discernement dont l'enseignant fait preuve et aux solutions *ad hoc* qu'il réalise dans les différentes situations dynamiques qui se produisent et évoluent, certainement pas de façon aléatoire, mais souvent de façon imprévisible.

Si enseigner consiste, en situation dynamique, à créer, à susciter la création et/ou à laisser se créer des conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... auxquelles les élèves sont confrontés et qui, dans le meilleur des cas, deviennent des conditions d'apprentissage, il est important de mieux saisir les processus à l'œuvre dans le fonctionnement des pratiques enseignantes (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) et non plus de se consacrer (vainement) à la recherche de méthodes ou de modalités d'enseignement qui, en tout lieu et en tout temps, garantiraient la plus grande efficacité auprès des élèves.

Alors que les approches privilégiant la notion de méthode d'enseignement pour décrire les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages reposaient sur une conception quelque peu statique d'un enseignement assez peu lié aux circonstances et à leur évolution, l'approche dorénavant privilégiée accorde une importance première aux aspects dynamiques traduits par des variations pédagogiques et didactiques en contextes, c'est-à-dire en situations d'enseignement-apprentissage.

L'étude des pratiques enseignantes ainsi que de leurs liens avec les apprentissages des élèves réclame que l'on s'intéresse à la façon dont l'enseignant agit, en classe, sur les conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... qu'il fait varier, ce qui, à travers la dynamique des situations, contribue à la régulation des apprentissages. Les questions corollaires qui se posent alors, notamment pour concevoir la formation des enseignants (Altet, 1994)⁵, sont celles des ressources mobilisées par

⁴ Shulman L. S. (2007). Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement ; traduction française de Sensevy G., Amade-Escot C., in *Education et didactique*, n°1, pp.97-114.

L'analyse de Shulman peut être rapprochée de celle de Doyle pour qui l'enseignement se déroule en situation de multiplicité et de simultanéité des événements dans la classe, ce qui amène les enseignants à accueillir l'imprévu et à réagir dans l'immédiateté. Doyle, W. (1986) Classroom Organisation and Management in M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, New Work, Macmillan.

⁵ La question de savoir avec quels moyens et de quelle manière l'enseignant s'y prend pour parvenir à des régulations efficaces en situations est au cœur de l'actualité en France au moment où le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants établit le référentiel des compétences pour enseigner.

l'enseignant pour agir en situations contrastées et évolutives et celle des processus organisateurs de son activité dans ces mêmes situations. Ainsi, l'étude de la dynamique des pratiques enseignantes devient indissociable de celle des situations d'enseignement-apprentissage dont elle est constitutive.

4. Appréhender les pratiques enseignantes en situations

Dans la continuité des travaux sur la variabilité et la contextualisation des pratiques enseignantes évoqués plus haut, les recherches actuelles du GPE-CREFI-Toulouse s'inscrivent dans le courant dont vient d'être donné un aperçu, sans prétention d'exhaustivité, et qui

associe en un tout dynamique, pratiques et dynamique des situations. A titre de contribution à la réflexion et au débat, les développements qui suivent illustrent les choix méthodologiques retenus et évoquent les résultats de travaux consacrés à l'étude de quelques-unes des dimensions repérées comme jouant un rôle important dans l'organisation des pratiques d'enseignement :

- le choix de l'enseignant quant au niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves au regard de leurs différentes possibilités de maîtrise, Distance à la Performance Attendue - DPA (Maurice 2007) ;
- les caractéristiques (en contenu et en fréquence) et la répartition dans le temps des interactions élève(s)-élève(s) et élève(s)-enseignant ;
- les liens entre la DPA, la dynamique temporelle des interactions élève(s)-enseignant et le degré de maîtrise de la lecture.

Enseigner c'est donc organiser, planifier, faire des choix, piloter dans un environnement dynamique, s'inscrire dans des processus dont l'enseignant n'est qu'en partie responsable. Pour « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), l'enseignant doit posséder et savoir utiliser les outils d'analyse des situations qu'il doit concevoir, mettre en place et faire vivre. Nous considérons donc qu'enseigner est un métier qui s'apprend, pour reprendre une formule qui a eu statut de slogan ces derniers mois.

5. Description, explication et compréhension des pratiques

La référence à A. Bandura (1980, 2003) nous semble éclairante. Celui-ci considère que le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des

circonstances environnementales. En référence à ce modèle de « causalité triadique réciproque », les enseignants sont à la fois les producteurs et les produits de leurs conditions d'exercice. Avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes oblige donc à étudier :

- la dimension « environnementale », les contextes, nous parlons à ce jour des situations⁶, dans leurs dimensions institutionnelle, didactique, socio-politique, historique, idéologique, institutionnelle, socio-économique...
- la dimension de la personne : les facteurs qui interviennent peuvent prendre des formes diverses, des événements concernant le niveau cognitif, émotionnel ou encore biologique, des perceptions personnelles d'efficacité ou encore des réactions affectives. Ajoutons un aspect de la dimension de « la personne », les aspects socio-cognitifs dont on peut rendre compte à l'étude des représentations sociales, des représentations professionnelles, du Locus of Control, de l'attribution et/ou du S.E.P. (Sentiment d'Efficacité Personnel)⁷ ;

⁶ Lors des Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation REF 2009, le symposium organisé par Y. Lenoir et F. Tupin avait pour thème « Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement-apprentissage au miroir de la pluridisciplinarité. Dialogues entre théories, empirie et pratiques ».

⁷ A ce sujet voir Marcel (2009) à propos des liens SEP / Développement professionnel.

- la dimension comportementale qui est observable.

Le modèle que propose A. Bandura a le mérite de cadrer, certes de façon très générale, l'objet que nous étudions. Il nous permet de distinguer la dimension sociocognitive accessible à partir du discours des sujets, de la dimension comportementale que nous observons, sans écarter la contextualité des pratiques. Un autre de ses mérites est de nous inviter à dépasser une opposition stérile entre une intelligibilité issue de l'analyse du discours des enseignants et une intelligibilité issue de l'observation en classe, à distinguer plus que nécessaire pratiques déclarées et pratiques constatées.

Dans la formation, la référence au praticien réflexif est de mise depuis un certain temps ; celui-ci est en mesure de prendre du recul par rapport à ses actes, de les analyser, d'en évaluer la pertinence si ce n'est l'impact au regard de ses ambitions. Nous devrions ajouter « en partie » car nul n'est expert de sa propre expertise.

Cette réflexivité que la formation a l'ambition de permettre ne peut s'envisager qu'adossée à des outils et des référents du champ de l'activité professionnelle. On ne peut réfléchir à ce que l'on envisage de faire, à ce que l'on fait ou à ce que l'on a fait qu'à condition de disposer des outils pour ce faire, et de connaître ce à quoi on pouvait raisonnablement s'attendre. Cette dimension peut se référer à des principes inscrits dans des dimensions axiologiques, dans des préceptes pédagogiques, dans des conceptions personnelles largement nourries de ses propres souvenirs ainsi que dans des dimensions socialement partagées de ce qu'il est bien qu'il soit... de nombreuses dimensions que nous inscrirons dans les dimensions sociocognitives des pratiques.

Il est tout autant possible de se référer aux connaissances construites suite aux observations menées en classe. Nous nous proposons d'évoquer, dans cette contribution, la dimension observable des pratiques, ce qui est certes réducteur mais demeure, encore aujourd'hui, peu étudié.

6. Éléments de méthodologie

Les dernières avancées en matière d'observation des pratiques d'enseignement en classe s'appuient sur l'utilisation de la vidéoscopie. Celle-ci permet le stockage et donc l'utilisation autant que nécessaire des traces de

la situation observée⁸. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à la dimension interactive maître-élève(s) et élève-maître ainsi qu'à son contenu (Clanet, 2005). La « grille d'observation » que nous utilisons s'inscrit dans une longue tradition dans laquelle la grille de Flanders a le statut de pionnière. Nous nous inspirons très largement de l'outil O.G.P. (Organisation et Gestion Pédagogique) mis au point par Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert (1994) dans le cadre d'un travail concernant les pratiques d'enseignement en classe de CE2. Cet outil reprend et développe certains des aspects d'outils tels que ceux proposés par de Landsheere et Bayer (1969), Brophy & Good (1969) ou encore Flanders (1960)⁹.

Il faut noter l'extrême lourdeur des outils d'observation dont l'utilisation est chronophage. La contrepartie est que le recueil d'information sur les dimensions choisies de la situation d'enseignement-apprentissage est précis sans, bien entendu être exhaustif. Les marges d'erreur qu'entraînaient les observations *in situ*, directement reportées sur les grilles, sont très largement gommées.

Les avancées en matière d'outils d'observation permettent d'appréhender les pratiques dans un « grain » convenant mieux aux objectifs d'intelligibilité. Trop de précision comme trop de

⁸ La vidéo est également utilisée pour garder la trace d'entretiens *ante* ou *post* et notamment d'entretiens d'auto-confrontation.

⁹ M. Postic (1992) dans son ouvrage présente un panorama conséquent de recherches portant sur l'analyse des interactions en classe (pp.67-97). Il en présente également les aspects méthodologiques. Nous renvoyons également le lecteur intéressé au chapitre de la note de synthèse intitulé « Gestion et organisation de l'interaction maître-élève », Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives (Clanet, 2002).

généralité à propos des indicateurs retenus nuisent à la description comme à l'analyse des pratiques (Clanet, 2005). Nous avons été amené à constater que c'est à propos des moments particuliers d'une séance que l'on atteint le degré d'intelligibilité des pratiques d'enseignement le plus intéressant (par exemple moment de découverte individuelle ou de découverte collective d'un texte).

Notons enfin que la multiplication des travaux d'observation a permis de constater la pertinence de certaines dimensions dans l'optique de caractériser les pratiques. Toutes les dimensions potentiellement actives dans le système classe ne le sont pas avec la même « force », certains processus, que nous désignons comme organisateurs, ont une influence toute particulière sur les pratiques enseignantes.

7. Quelques contributions issues de l'observation des pratiques en contextes

Nous allons présenter les résultats de trois recherches menées par des membres du GPE-CREFI-T. Certains éléments de leurs conclusions peuvent être convoqués pour montrer combien le métier d'enseignant se professionnalise.

Dans un premier temps à partir de la simple description des actions d'enseignement en classe, Bru (1992) a pu montrer la diversité de la pratique enseignante ; la variabilité est de mise lorsque l'on appréhende l'activité enseignante. Ce niveau d'intelligibilité a permis de repérer des degrés de variété différents suivant les enseignants comme chez le même enseignant ainsi que des amplitudes de variation différentes. Nous sommes loin de la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement, souvent dénommée méthode d'apprentissage dans une confusion entre les processus enseignement et processus d'apprentissage dans un raccourci mécaniciste de leurs relations. L'ensemble des résultats a donc joué en faveur de la prise en compte d'éléments dynamiques (variabilité) non seulement pour mieux rendre compte des pratiques enseignantes mais aussi pour saisir comment ces pratiques peuvent avoir plus ou moins d'impact positif sur les progressions des élèves. Bien sûr il faut se garder de l'interprétation hâtive selon laquelle, pour rendre l'enseignement efficace, il suffirait d'augmenter la variabilité de ses modalités.

Les travaux engagés depuis une décennie se sont déployés sous l'hypothèse générale d'un lien entre variation des conditions didactiques comme pédagogiques et apprentissages appréhendés surtout à partir de la réussite scolaire et/ou de performances à des épreuves standardisées. La prise en compte de dimensions de plus en plus nombreuses constitutives du système d'enseignement-apprentissage nous a amené à constater l'existence de processus organisateurs. Certaines dimensions (la tâche, la gestion temporelle, les interactions maître-élève(s) notamment) ont une force organisatrice particulière et fondent certaines régularités dans les pratiques (Maurice & Allègre, 2002 ; Clanet, 2007 ; Maurice & Murillo, 2008). Il ne faut pas voir dans ces organisateurs les variables explicatives des apprentissages et du degré de performance scolaire mais plutôt des dimensions sur lesquelles les choix des enseignants ont une importance particulière sur leurs actions. Ces choix ont un impact sur ce qui se passe en classe et sont liés au degré de performance scolaire des élèves.

■ *Élément de la stratégie de l'enseignant : le choix de la tâche qu'effectueront les élèves*

Dans sa gestion quotidienne de la classe, un enseignant propose à ses élèves des tâches à effectuer, tâches dont la résolution est censée entraîner l'acquisition de connaissances nouvelles. Maurice et Murillo (2008) prennent en compte la complexité de la pratique enseignante notamment due à l'importante hétérogénéité des potentiels des élèves d'une classe ainsi qu'au contraste entre les statuts des élèves (un élève très compétent se trouvant face à une tâche trop facile pour lui, alors que son voisin est en grande difficulté face à la même tâche).

L'action d'enseignement est certes variable dans ses actualisations mais, dans les configurations que nous en construisons, comporte un certain degré d'invariance, de stabilité.

A propos de la tâche, sont étudiés, à chaque observation, à la fois le savoir en jeu (les « connaissances à inculquer ») dans les tâches choisies par l'enseignant et le potentiel de chaque élève par rapport à ce savoir. L'écart entre connaissances initiales et connaissances à inculquer s'actualise alors dans *la distance à la performance attendue* (Maurice, 2007.). Cette distance est un indicateur particulièrement pertinent des conditions didactiques de l'apprentissage, conditions variant tout au long de l'année.

Les observations menées en classe de Cours Préparatoire ont permis de constater un certain nombre de régularités qui sont autant de conjectures pour les travaux à venir et qui montrent combien l'activité enseignante comme organisatrice des conditions d'apprentissage, relève davantage de stratégies en contextes que de l'application d'une quelconque méthodologie.

- « Dès le début de l'année, l'enseignant choisit des tâches (des textes à lire par exemple) qui conviennent nécessairement mieux à certains élèves - dont les connaissances initiales disponibles (mesurée à l'aide de tests de lecture en protocoles individuels) sont voisines de celles inculquées - qu'à d'autres.
- L'aide aux élèves (les actions différenciées), est affectée par ce rapport différencié aux connaissances inculquées.
- L'aide apportée à un élève est plus ou moins efficace en fonction de sa distance à la performance attendue (DPA). Ainsi, certains élèves, dont les connaissances disponibles sont très éloignées des connaissances inculquées (DPA importante), se voient « offrir » une réponse attendue pour laquelle ils n'auront pas produit par eux-mêmes un travail d'appropriation, ce qui correspond à une forte révision à la baisse de leur activité cognitive. Ces élèves sont donc placés face à des opportunités d'apprendre beaucoup plus limitées que d'autres élèves dans la classe.
- L'enseignant, s'il veut maintenir le contrôle de ce collectif hétérogène, éviter l'ennui chez ceux qui ont depuis longtemps épuisé l'énigme didactique et avancer dans le temps didactique devra *passer au « savoir suivant » alors que tous n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre.*
- Le passage au savoir suivant (nouveau texte de lecture par exemple), légitimé par le fait que la solution de l'énigme est rendue publique, officialise ce qu'il faut effectivement savoir à ce moment-là, révèle la performance effectivement attendue. Certains élèves ont bénéficié des actions différenciées mises en œuvre, mais ces dernières, face aux fortes contraintes identifiées ci-dessus, ne peuvent permettre à tous d'apprendre. On peut parler d'obstacle technique pour l'enseignant et de ghetto didactique pour certains élèves.... » (Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, 2008, p.110).

Au-delà de la diversité des situations le choix de la tâche que devront effectuer les élèves ajoute une diversité supplémentaire que l'enseignant gère de manière à servir ses objectifs qui ne sont pas exclusivement les apprentissages des élèves. Dans ses choix et donc dans leurs conséquences mesurées en termes de DPA, Maurice a pu constater certaines régularités ; les élèves demeurent à des distances à la performance attendue comparables tout au long de l'année (Sensevy & al. pp.112-113).

■ L'action-interaction de l'enseignant avec chacun des élèves n'est pas aléatoire et est en lien avec ses performances scolaires

Enseigner consiste, en situation dynamique, à créer, à susciter la création et/ou à laisser se créer des conditions cognitives, relationnelles, sociales, organisationnelles, institutionnelles, matérielles, temporelles... auxquelles les élèves sont confrontés et qui, dans le meilleur des cas, deviennent des conditions d'apprentissage... : cette proposition peut être précisée en explicitant certaines des dimensions des conditions de la situation. Parmi celles-ci nous nous arrêterons sur l'activité que déploie l'enseignant afin de dynamiser l'activité des élèves face à la tâche qu'il vient

de leur proposer. En les questionnant, les encourageant, les évaluant, les recadrant, en leur donnant des consignes, l'enseignant va solliciter collectivement certes, mais aussi individuellement ses élèves. Il le fera tout autant en réagissant ou pas aux interpellations d'un élève de sa classe. Cette activité interactive nous intéresse tant dans ses contenus que dans la fréquence d'apparition de ses modalités et les outils d'observations qui sont à notre disposition (vidéoscopie) nous permettent d'appréhender, pour chacun des élèves d'une classe, quelle a été l'activité interactive dans laquelle il a été engagé, soit de sa propre initiative (très rarement) soit parce que l'enseignant l'a interpellé¹⁰.

Exemple :

En matière de maîtrise de la lecture au cours préparatoire (première primaire), nous avons pu observer combien les liens variaient, pour chacun des élèves de la classe entre :

1. le degré de difficulté de la tâche à réaliser,
2. l'activité interactive maître-élève et élève-maître,
3. le degré de maîtrise de la lecture.

Si l'on distingue, en début d'année scolaire, trois groupes d'élèves à partir de leur degré de maîtrise de la lecture (les élèves en difficulté, les élèves « à l'heure », et les élèves « en avance », ne connaissant pas de difficulté face aux tâches de lecture du moment), nous pouvons constater que les élèves en difficulté face aux tâches de lecture observées, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne verront pas leur trajectoire modifiée¹¹, quelles que soient la qualité et la fréquence des actions-interactions dans lesquelles ils ont été enrôlés (constat lors des séances observées). Par contre, parmi les élèves à l'heure (la grosse majorité), ceux que nous avons constaté être fréquemment en relation avec l'enseignant se retrouvent être de bons lecteurs en fin d'année scolaire alors que ceux qui sont peu ou rarement en interactions avec le maître se révèlent être des lecteurs en difficulté. Les liens entre les deux organisateurs que sont « la tâche » et « les actions-interactions » ne sont donc pas systématiques mais différentiels, la diversité des interactions que noue l'enseignant avec chacun de ses élèves ne s'accompagne pas des mêmes performances scolaires en fin d'année (ici la maîtrise de la lecture). Cette variété des relations (dans leur contenu comme dans leur fréquence) ne s'inscrit pas dans une procédure préexistante à la situation d'enseignement-apprentissage mais davantage dans la dynamique de la situation et des choix qui ne sont pas obligatoirement conscientisés par l'enseignant.

Connaître ces formes invariantes de pratiques que nous avons constatées lors des observations ne saurait être le point de départ de formations / exposition / prescription de ces formes à mettre en œuvre car, si les stabilités se constatent nous observons tout autant lors d'études longitudinales, sur les mêmes dimensions, des variations intra comme inter individuelles. Les pratiques d'enseignement sont à penser dans une tension entre stabilité et variété. L'un des objectifs du GPE-CREFI-T comme d'autres équipes au sein du réseau OPEN est d'en repérer les processus organisateurs sous-jacents.

8. Professionnalisation du métier, professionnalisation des enseignants

L'observation des pratiques et notamment des interactions maître-élève(s) et élève-maître nous a permis de montrer combien enseigner relève d'une profession. Enseigner relève davantage de la stratégie que de la routine ce qui impose

une réflexion dans et sur l'action (mais également avant et après), réflexion qui ne saurait être toutefois totalement aboutie. Qu'en est-il de la professionnalisation des enseignants ? Avant d'en évoquer l'actualité nous distinguerons la professionnalisation des enseignants de leur développement professionnel.

¹⁰ Pour une présentation de la méthodologie d'observation voir Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Dossier des Sciences de l'Education, Toulouse, PUM, 14.*

¹¹ Ceux qui étaient en difficulté le resteront et ceux qui étaient performants le seront toujours en fin d'année.

Dans l'introduction de la revue de travaux concernant la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, Timperley (2008, p.6) rappelle combien l'impact de la professionnalisation des enseignants est fort sur les performances scolaires de leurs élèves. « Apprendre à enseigner requiert de la part de l'enseignant d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont confiés » (Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005). La diversité comme l'évolution des situations d'enseignement-apprentissage réclament que cet apprentissage des enseignants s'échelonnent du début à la fin de leur carrière.

A. Uwamariya et J. Mukamurera (2005) nous proposent une réflexion très fouillée à propos de la notion de développement professionnel. Sous l'angle développemental, le développement professionnel concerne la personne enseignante qui subit des changements successifs tout au long de son existence ; les auteurs ajoutent que ces transformations suivraient des stades chronologiques comme le proposent Vonk (1988) ou Huberman (1989), pour les travaux les plus anciens. Dans sa perspective professionnalisante, il est davantage question pour les enseignants, d'apprentissage, de réflexion et/ou de recherche. Cette professionnalisation « implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier. » (Perrenoud, 2001, cité par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.140)

Le développement professionnel est donc soit développemental, soit professionnalisant. Ce sont les moyens et les moments qui distinguent ces deux axes, davantage que des processus sous-jacents différents. Nous trouvons chez Wittorski (2009, p.149) une différence plus marquée et plus éclairante entre développement professionnel et professionnalisation. L'auteur nous invite à distinguer « les logiques du sujet (activité et développement professionnel) des logiques du tiers et de l'institution (systèmes d'attentes et attribution de compétences) :

- le développement professionnel relève du sujet agissant quand il met en œuvre une activité qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage)...
- la professionnalisation relève d'un tiers (institution hiérarchique...) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du -bon professionnel- mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à évaluer l'activité réalisée, ainsi à attribuer des compétences. Autrement dit la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers prescrit et évalue et ainsi -fabrique- les compétences... »

Dans une conception constructiviste et non ontologique, nous parlerons donc de développement professionnel des enseignants. Toutefois, les moments de professionnalisation initiale et/ou continue, en faisant évoluer, à des degrés divers, les pratiques des sujets, contribuent à ce développement professionnel. La part d'engagement et d'initiative des sujets varie bien entendu lors des moments de professionnalisation au sein des institutions (en France *a minima*, les IUFM, écoles internes des universités et l'Education Nationale employeur et organisateur de la formation continue de ses personnels). L'activité des enseignants en classe est liée à leur développement professionnel ; celui-ci se nourrit, chose spécifique à cette profession, de l'expérience (de plus en plus importante) acquise en tant qu'élève. Les étudiants qui abordent la formation et leur première classe « pensent apprendre à enseigner comme on leur a enseigné » (Beattie, 1997 ; Ethell, 2000 ; Lortie, 1975 ; cités par Kane, 2003).

« Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leur pratique » (Wittorski, 2009, p.147). En cela les apports des études effectuées au sein du réseau OPEN à partir de l'observation des pratiques peuvent aider à constituer et surtout à enrichir ces grilles de lecture qu'utilisent les enseignants ou futurs enseignants dans leur démarche réflexive. Il s'agit de permettre une part de conscientisation de leur action enseignante. Altet (2003, p.30), à propos du « praticien réfléchi ou réflexif » de Schön (1983) rappelle qu'il y a lieu de distinguer, chez le praticien expert, une « réflexion en action, fondée sur des cognitions implicites

enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire », de la « réflexion sur l'action » qui se situe, elle, avant ou après l'action et est fondée sur des connaissances explicitées. Les travaux d'observation des pratiques d'enseignement en situation, d'une certaine manière, ont pour ambition d'explicitier la part non explicitable des savoir-faire des enseignants. Certaines des conclusions des travaux d'OPEN montrent bien que les savoir-faire des enseignants observés relèvent de l'existence de schèmes qui sont, en grande partie, inaccessibles aux acteurs qui les mettent en œuvre. Ces processus organisateurs dont les enseignants n'ont pas conscience, nous pensons ici à l'Invariance Temporelle Relative (Maurice & Allègre, 2002) ou à la dynamique différentielle d'interactions du maître avec chacun de ses élèves qui s'accompagne d'apprentissages plus ou moins aboutis, peuvent être évoqués lors des formations et faire l'objet d'un travail de réflexion, à partir d'observation de la pratique (vidéoscopée par exemple) des sujets en formation.

Ce travail de réflexion/conscientisation ne saurait être terminé à la fin du cycle de formation, c'est un des outils du développement professionnel des enseignants, la transformation sera graduelle, « sur le modèle de l'autoanalyse plutôt que de la formation technique » (Perrenoud, 1994, p.13).

Nous ne pouvons traiter de la professionnalisation des métiers de l'enseignement et conséquemment de celle des enseignants sans évoquer, très brièvement l'actualité. Si la professionnalisation du métier d'enseignant se confirme, les études pour le devenir seront à l'avenir plus longue (dès l'an prochain, il faudra être titulaire d'un Master), la professionnalisation des enseignants semble s'inscrire dans une logique qui rejoint peu les connaissances construites à partir de l'observation des pratiques en classe. En effet, nous l'avons montré dans l'exemple, les pratiques s'actualisent dans des situations qui ne peuvent être intégralement anticipées et le *distinguo* strict entre registre didactique et pédagogique ne tient plus.

Les dernières décisions en matière de recrutement des futurs enseignants et en conséquence d'organisation des « masters d'enseignement » laissent la part belle aux contenus de connaissance à enseigner. Le modèle d'enseignement/transmission réclamant de la part des sujets une maîtrise parfaite du contenu à transmettre reste le modèle dominant. S'il est difficilement contestable qu'enseigner réclame une bonne maîtrise du contenu à enseigner, nous avons montré, à partir des observations des pratiques en classe que cela ne suffit pas et que les processus en jeu engagent des dynamiques que nous nous efforçons de mieux cerner.

Bibliographie

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (2003), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Edts.), Bruxelles, De Boeck, (2^{nde} édition), pp.27-40.

BANDURA A. (1980), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.

BANDUR A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005), « Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.5-14.

BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005), « Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.177-185.

BRU M. (1992), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des

pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, Juillet-Août-Septembre, n°148, pp.75-87.

TIMPERLEY H. (2008), Teacher professional learning and development, *Educational Practices Series 18*, IAE, Bruxelles.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf,
(consulté le 7 juillet 2009)

CLANET J. (2005), « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement. Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°14, pp.11-28.

CLANET J. (2007), « Pratiques d'enseignement. Les organisateurs des processus », *Recherche et Formation* n°56, pp.47-65.

HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n°80, pp.5-16.

LEMOSSÉ M. (1989), « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, n°6, pp.55-66.

MARCEL J-F. (2009), « Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français », *Questions Vives*, Vol 5, n°11, pp.161-176.

MAURICE J.-J. & ALLEGRE E. (2002), « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.115-124.

MAURICE J.-J. (2007), « La distance à la performance attendue », *Caractérisations des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au CP (Première primaire)*, G. Sensevy (Coord), Rapport de recherche, CREAD, IUFM de Bretagne, pp.189-215.

MAURICE J.-J. & MURILLO A. (2008), « La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, pp.67-79.

MURILLO A. (2007), « Modélisation statistique de la dynamique temporelle de l'action enseignante », Communication au colloque *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 2007

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. & PERRENOUD P. (Eds). (2003), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck. (2nde édition)

PERRENOUD P. (1994), *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

TIMPERLEY H. (2008), Teacher professional learning and development, *Educational Practices Series*, n°18 produit par International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, and the International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), pp.133-155.

VONK J.H.C. (1988), « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée », *Recherche et formation*, n°3, pp.47-60.

WITORSKI R. (2009), « Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité », *Penser l'éducation*, n° 25, pp.143-151.

KANE R, G. (2003), « Comment enseigner aux enseignants », *Perspectives*, vol. XXXII, n°3. Traduction consultée le 7 juillet 2009 sur le site :
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/123f/kanef.pdf

Une formation on line pour former l'enseignant réflexif

Patrizia Magnoler¹

Résumé

La réflexion sur sa propre pratique représente, pour l'enseignant qui vit dans une société qui change sans cesse, une compétence indispensable pour comprendre l'objet, le sens, les modalités de l'enseignement aujourd'hui. L'échange avec les pairs, la confrontation dans la communauté, l'écriture sont des éléments qui favorisent le processus de réflexion individuelle, qui donnent la possibilité de découvrir sa propre pensée implicite, de reconstruire son histoire professionnelle pour choisir des pistes d'amélioration. L'interaction avec les experts est un facteur très important pour conjuguer théorie et pratique, mais cette interaction devient encore plus efficace si elle se réalise fréquemment, si elle permet de repenser les actions, les produits du processus de l'enseignement mis en acte dans sa propre classe et simulé avec les collègues. Tout cela n'est pas possible à travers une formation qui se déroule uniquement en présentiel : il faut chercher d'autres modalités pour l'interaction. Cette contribution présente un modèle de formation on line pour les enseignants titulaires qui a été mis en place par l'Université des études de Macerata (Italie) depuis 2006. Le but de ce modèle est de construire, avec les enseignants, des pratiques de réflexion qui les aident à trouver des modalités et des instruments personnalisés pour repenser leurs propres actions et aussi la formation continue.

La complexité qui caractérise le métier de l'enseignant et qui est visible dans le profil des compétences, demande la réalisation d'un long life learning de type transformatif (Mezirow, 2003), où la construction continue de significés permet de donner un sens à l'expérience. Cela devient nécessaire surtout dans le contexte actuel de changement social, économique, politique et culturel, qui engage chaque sujet, et davantage celui qui a le devoir d'éduquer et de soutenir le développement de l'apprentissage, à connaître les schémas et les perspectives qui les engendrent, à travers la réflexion et l'analyse de ses propres pratiques.

Il est nécessaire d'éviter le « risque que les fragments prennent le dessus, avec des conséquences remarquables sur le rapport au savoir, au travail et au style de vie au sens large » (Bauman, 2008), qui empêchent de fait la construction d'une « work identity » (Illeris, 2004), d'un lien entre développement personnel et professionnel (Donnay et Charlier, 2002).

La complexité des éléments présents dans la réalité, la vitesse avec laquelle ils se succèdent et l'obligation d'agir à laquelle chaque individu est confronté tous les jours, peuvent conduire à une attitude blasée (Simmel, 1995). La réalité est alors perçue comme uniforme et cela empêche le sujet de nourrir sa propre connaissance en observant les similarités et les différences, en problématisant, en se posant des questions. L'habitus (Bourdieu, 1980) et le sens commun (Berger, Luckman, 1996 ; Jedlowski, 1994) deviennent des ressources précieuses au point de vue de la production de routines pour l'action et, en même temps, un obstacle pour un développement professionnel conscient.

La formation des adultes a pour objectif d'aider à la construction des itinéraires formatifs. Pour cela elle doit prendre en charge l'expérience et la motivation des individus par le développement de la capacité à participer-dialoguer, à négocier et réifier (Wenger, 1998), et enfin à réfléchir pour

¹ Chercheuse, Università degli Studi di Macerata (Italie).

construire des signifiés et une continuité (c'est-à-dire une finalité qui oriente la construction des itinéraires formatifs).

La *réflexion* constitue donc un processus nécessaire pour s'approprier un savoir professionnel qui naît de l'intégration entre la théorie et la pratique, qui permet d'augmenter la construction de modélisations (Lesch et Doerr, 2003), de mobiliser en situation, en construisant ainsi sa propre compétence (Perrenoud, 1999).

L'action de réfléchir est une modalité pour contrôler le présent afin de concevoir l'avenir, pour devenir capable de rendre compte de ses propres actions, pour comprendre les savoirs personnels et professionnels qui guident l'agir personnel. M. Altet (2009) introduit la réflexion parmi les objectifs de la formation professionnelle, en l'interprétant aussi comme le dépassement du sens commun ou de l'application acritique (prescriptions non interrogées). Réfléchir devient un travail sur ses propres représentations, pour en être davantage conscient et pouvoir en disposer de manière souple. Ce type de rationalité, considéré comme capacité de fournir des justifications aux discours sur l'action, doit être nourri à travers l'alternance entre des moments de pratique et de réflexion, d'étude et de transposition de la théorie dans la pratique, de confrontation avec les savoirs construits par les chercheurs et les savoirs construits par les enseignants eux-mêmes (Altet et Vinatier, 2008).

Le but est celui de co-construire une « appropriation personnalisée du réel et une accoutumance à des exigences méthodologiques » (Altet, 2009) en expérimentant différentes formes de réflexion, qui aboutissent à la rationalité technique, à l'agir éducatif et à la construction d'une pensée critique « émancipatrices » (Striano, 2001).

L'action réflexive peut être envisagée de plusieurs façons par le professionnel. Dans l'expérience formative qui sera présentée par la suite, l'enseignant réflexif est entendu comme celui qui :

- réfléchit sur sa propre pratique pour comprendre les perspectives qui orientent les décisions et pour tirer des indications pour l'amélioration,
- analyse ses propres pratiques en utilisant des moyens tirés des études théoriques,
- modélise sa propre expérience et la compare avec celle des autres enseignants et avec les formateurs.

1. La formation des enseignants par l'utilisation de dispositifs « on line »

Le concept de dispositif est présent dans différentes études disciplinaires. Dans la conception philosophique de Foucault, le dispositif a la fonction de mobiliser un processus de subjectivation qui permet à l'individu de développer une *paraskeue*, un équipement tel qui

le mette en condition d'affronter les événements et de se conduire de manière autonome tout au long de sa vie. Un rôle fondamental dans le dispositif est assigné à l'espace considéré comme *hétérotopie*, un espace qui marque une différence dans le tissu social et dans la vie : il y a « des lieux qui se posent hors de tous les lieux », des réalités « autres » ou bien des réalités « plus réelles » par intensité que la quotidienneté moyenne (Cappa, 2009). C'est un fragment d'espace flottant, c'est-à-dire une portion de territoire qui a trois propriétés : celle d'être autonome, centripète et en relation de séparation par rapport au reste du monde. Il s'agit d'un « ailleurs » dont on peut jouir, d'une place protégée, isolée, fonctionnelle, non artificielle, qui permet un type particulier d'expérience et se pose à l'égard de l'existence dans un rapport de communication qui n'est ni d'exclusion ni d'inclusion.

Perrenoud (1996), dans une perspective didactique, affirme que « tout dispositif se base sur des hypothèses relatives à l'apprentissage et au rapport avec le savoir, avec le projet, avec l'action, avec la coopération, avec l'erreur, avec l'incertitude, avec le succès et l'insuccès, avec l'obstacle, avec le temps », c'est un réseau de médiation des savoirs (Berten, 1999).

Le mot « dispositif » est également utilisé pour décrire les artefacts qui sont caractérisés par un fonctionnement technique. L'informatique a rendu de plus en plus évidente l'interaction entre la logique de l'auteur de l'artefact et la logique de l'utilisateur. A travers les réponses que la technique fournit aux actions du sujet, celui-ci se trouve dans la condition de devoir raisonner sur sa propre pensée et sur ses possibilités de fonctionnement pour atteindre un but. Comme l'a souligné Pastré (2004), « Cette capacité à se représenter un processus matériel sous la forme d'un modèle mental donne à l'action une ampleur nouvelle. Le sujet peut mettre en œuvre une régulation proactive, qui lui permet d'anticiper les événements avant qu'ils ne surviennent. Il peut déployer une stratégie d'ensemble pour résoudre ses problèmes, puisqu'il peut se représenter l'ensemble des étapes qui peuvent le conduire au but. Il n'est plus condamné à se conduire par essais et erreurs, avec une succession très caractéristique de phases de désorientation et de réorientation ».

En reprenant les définitions précédentes, la construction d'un dispositif formatif on line consiste en la préparation d'une hétérotopie où les sujets vivent des expériences significatives, créent une personnalisation dans le parcours d'apprentissage entre les objectifs personnels et ceux qu'ils ont négociés, interagissent avec une structure technique qui oriente les actions et facilite les connexions afin de produire des représentations complexes de l'itinéraire individuel et collectif. Cette hétérotopie a un début, une fin et constitue un « espace expérientiel » qui se poursuit dans une perspective de long life learning.

■ **Formation on line et écriture**

L'écriture crée une différence entre l'expérience vécue et sa traduction en mots, elle produit aussi une différence entre l'auteur, son texte et l'interprétation qu'en fait le lecteur. La pensée ne précède pas l'écriture, mais s'organise et prend forme à travers l'écriture ; la praxis, le vécu, le sens ne peuvent pas trouver pleine correspondance dans les signifiés des mots et dans la structure syntactique. Comme le dit Derrida « Mes mots me surprennent moi-même et m'apprennent ma pensée » (Derrida, 1990) ; l'écriture n'est pas une phase qui suit l'expérience, au contraire c'est une expérience même de connaissance. L'effort « pour trouver les mots pour dire » engendre la pensée rationnelle qui se manifeste dans les phrases et dans les périodes, dans la structure donnée au texte. Ce que Polanyi (1967) appelle *connaissance tacite* ne peut pas trouver une explicitation complète à travers les mots, toutefois elle affirme, dans la clarification de l'indistinct, une chance de construire une conscience qui permet au sujet de comprendre ce qu'il n'arrivait pas à saisir auparavant. Être conscient de quelque chose signifie la mettre en œuvre, savoir que cela existe ; donc il est probable qu'on n'en aperçoive même pas l'existence, avant d'avoir conscience de l'implicite (clarté rationnelle). La richesse de l'explicitation à travers l'écriture réside alors dans l'addition de quelque chose qu'on ignorait auparavant et qui, après avoir acquis une nature rationnelle, accroît le bagage cognitif. Écrire pendant et après le travail est un outil « pour aider le travailleur dans la conduite de ses gestes, dans l'élaboration de son expérience. On s'interroge alors sur ce qui fait l'efficacité du geste, sur la manière de penser l'agir [...] il s'agit d'écrire sur le travail, de façon décentrée » (Cifali, 2007). L'hypothèse de Cifali est que cette mise en écriture de l'agir permet sa propre compréhension et produit une forme d'efficacité spécifique. L'auteur ajoute encore « faut-il qu'elle se dégage des catégories traditionnelles qui régissent l'écriture dans la pratique, et trace ses propres chemins, pour élaborer l'expérience, pour construire des savoirs et une pensée de l'action ».

L'utilisation de l'écriture pour la professionnalisation renforce aussi d'autres aspects. Quand on raconte aux autres ses propres expériences, il faut « élaborer les mots de l'expérience. Il faut apprendre à nommer ce qui s'est passé » (Cifali, 2007). Dans le récit se produit une première forme de signification, le regard posé sur ce qu'on a vécu mène à repérer « les effets inconscients de la théorie et comment elle fut enrichie par l'action. C'est là que s'allient les connaissances acquises et notre capacité de les mobiliser dans un geste. Plus ces connaissances auront produit un décentrement, plus nous serons capables d'inventer sur le moment, et d'y réfléchir après coup » (Cifali, 2007). On va donc s'appropriier du passé pour donner vie au présent et concevoir l'avenir. Toutefois la connaissance subjective se nourrit

davantage à travers les processus interprétatifs des récits d'autrui ; il ne s'agit pas que d'écouter et de récupérer des modèles donnés ou des instructions, mais aussi de mobiliser une pratique de *braconnage* pour fabriquer des repères. On s'enrichit de l'autre. Ce phénomène est de plus en plus évident dans le web 2.0², qui est un énorme fourre-tout auto poïétique d'écriture et de signifiés produits par beaucoup de gens et révisés par chaque individu et par des communautés, plus ou moins établies, qui se forment « on line ». Dans le cas où ces écritures se placent dans un espace-temporel (le dispositif pour la formation on line), on peut obtenir différentes typologies de textes, à partir des plus proches de l'oralité jusqu'aux textes plus structurés (Magnoler, 2008), selon l'outil³. Il y a des outils qui suggèrent une certaine typologie d'écriture, il y en a d'autres qui en permettent la récupération et la connexion (par exemple les cartes intertextuelles) et d'autres encore qui sont utilisés pour « taguer » (marquer) et pour organiser les textes. La possibilité d'avoir à sa disposition un éditeur pour caractériser les textes réalise, en partie, ce que Barthes (1999) appelait une grammaire utopique. Celui qui écrit choisit, en plus des signifiés et des structures, la façon de faire comprendre ce qui pour lui a un signifié particulier, il crée une condition interprétative pour le lecteur. Les couleurs, les dimensions et les espaces tous seuls, dans la page, dès le premier regard, constituent un niveau de lecture à lui-même.

2. Le modèle formatif

Le modèle suivant a été élaboré pour le parcours d'un master⁴ qui s'adresse aux enseignants titulaires dans le cadre de la formation continue – « in service ». Il puise ses aspects théoriques du dispositif de l'Analyse de Pratique ; voilà pourquoi il est appelé APOL (Analyse de Pratique On Line). Des trois courants qui caractérisent l'Analyse de Pratique dans les IUFM (Altet, 2009), le modèle APOL combine deux directions : la construction des compétences en planification didactique à travers l'analyse plurielle et l'expérimentation d'une pratique de planification, préparée en avance, qui est analysée par la suite. Les autres éléments en commun avec le modèle de l'Analyse de Pratique sont l'alternance théorie-pratique et la présence de séances d'analyse et de conseil de la part des experts, la valorisation de la communauté et de la confrontation, l'utilisation d'outils théoriques de lecture ou d'outils produits par la recherche.

Le but est de conduire l'enseignant en formation à se construire sa propre modalité consciente de planification de l'action didactique, et de posséder plusieurs modélisations à mobiliser en situation. Ce but est poursuivi en suivant les indications de Lesch et Doerr (2003) pour l'élicitation⁵ des modèles, à partir des expériences professionnelles. Selon Lesh et Doerr, la première étape est constituée par un processus interprétatif de l'expérience, nécessaire mais non suffisant. Afin qu'ils deviennent des modèles il faut qu'ils soient réutilisables, partageables et qu'ils constituent un point de départ sur lequel intervenir en commun. Il ne s'agit donc pas de modèles non modifiables proposés par la théorie mais au contraire, de représentations utiles pour orienter l'action et pour réfléchir sur les différentes phases.

L'itinéraire formatif du master est formé par trois « Aree » (unités de formation) divisées en sept modules (Image 1). Chaque module peut comprendre un ou plusieurs dispositifs didactiques

² Ce qui caractérise le web 2.0 est le rôle joué par le sujet. Par rapport au web 1.0, où il n'était qu'un « consommateur » solitaire, il est ici un « prosumer », c'est-à-dire un producteur et en même temps un consommateur de matériaux et d'écritures à l'intérieur de la communauté en réseau. Les outils du web 2.0 permettent l'échange de photos (ex. Flickr), la création de catégories de matériaux grâce aux « tags » produits par les utilisateurs (ex. Del.icio.us, Diigo), le partage des écritures (Wiki, Blog) dont la valeur peut être aussi relationnelle (ex. Facebook).

³ Dans la formation « on line » on utilise des « tools » (outils) pour l'échange des connaissances (ex. Del.icio.us, Diigo), pour la réification des artefacts (cartes, Wiki), pour le partage des matériaux (Wiki, Blog).

⁴ En Italie le terme *master* indique un cours d'une durée d'une ou de deux années (1500 heures) qu'on peut fréquenter après la maîtrise. Les masters, proposés par les universités ou par des organisations autorisées par le Ministère, se placent dans une perspective de long life learning. Ce sont des moments significatifs pour la formation culturelle et professionnelle. Le master en Planification didactique en est à sa quatrième réalisation et 476 enseignants l'ont fréquenté.

⁵ Lesh et Doerr (2003) utilisent le mot « éliciter » dans deux sens : extraire/tirer et provoquer. Les modèles pour faire face à une situation complexe, telle que la planification didactique, sont tirés d'un grand répertoire d'exemples réalisés par plusieurs enseignants. Chaque exemple, à son tour, contient un « modèle personnel » que l'enseignant a découvert à travers la réflexion sur sa propre pratique mise en place selon différentes modalités (ex. faire un récit, répondre à des questions, argumenter, représenter un processus).

conçus pour favoriser les processus réflexifs et instructifs de régulation de la communauté (Rossi, 2009) (image 2).

Image 1 - L'itinéraire formatif du master

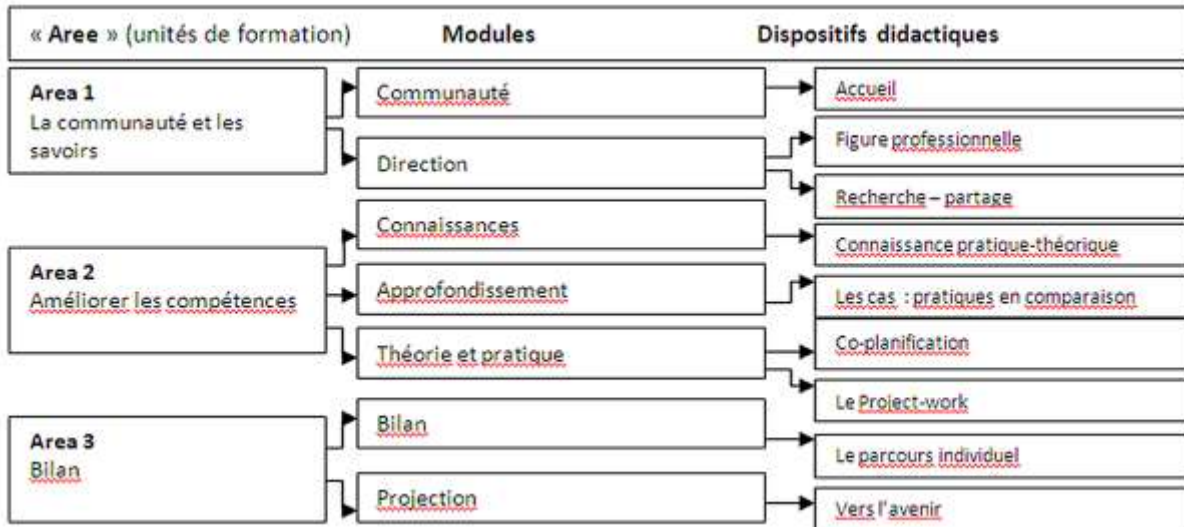
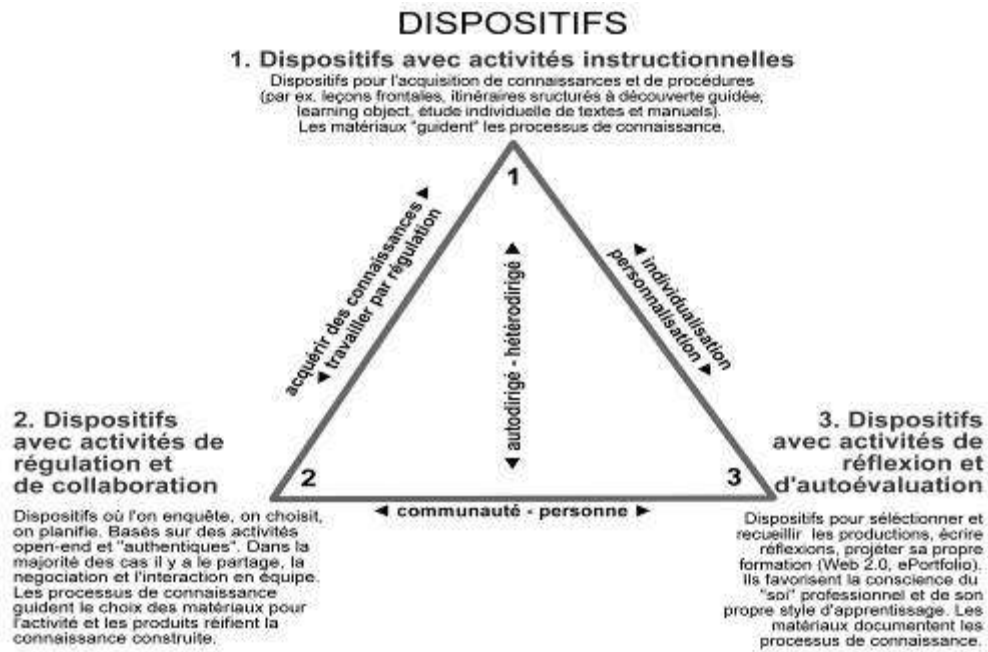


Image 2 - Dispositifs didactiques pour la formation on line



Les participants sont divisés par classes virtuelles de 25 membres environ et chaque classe virtuelle est suivie par un formateur/chercheur et par un tuteur expérimenté dans le domaine tant des technologies que des contenus développés au cours du master. Dans la deuxième « Area » les professeurs universitaires de disciplines différentes prennent part aussi aux activités, pour réaliser l'analyse plurielle des contenus. Au cours de la deuxième unité de formation, en effet, on

développe des activités visant à construire une circularité entre théorie et pratique, entre prescription et description (Dessus, 2000) avec une attention continue à la réflexion sur l'expérience. Les enseignants en formation sont mis en condition afin de prendre conscience de leur propre façon de concevoir la didactique, d'expérimenter des modèles donnés de planification et d'analyser leur propre expérience et celle d'autrui afin de découvrir les régularités et les différences, selon les contextes où ils ont opéré.

Le partage des modélisations individuelles favorise la production d'une typologie négociée de modèles (Damiano, 2006) de la part de la classe virtuelle. C'est la trajectoire Théorie-Pratique-Théorie. Dans la deuxième phase de la deuxième « Area », les formateurs partent de l'analyse des écritures et des représentations des processus pour la planification et ensuite, sur la base des éléments qui demandent des approfondissements, on fournit des matériaux pour l'étude. Les enseignants en formation sont engagés dans des simulations de planification et dans des activités de jeux de rôle afin d'acquérir les nouvelles propositions tirées de la théorie. Par la suite ils construisent un projet didactique, avec le support des tuteurs et des formateurs, à mettre en place dans leurs classes pendant une durée de 300 heures (Project Work). Cette activité représente le dernier passage d'un parcours Pratique-Théorie-Pratique.

Pendant toute la durée du Master les enseignants ont à leur disposition un e-portfolio organisé en différentes parties selon le modèle de Barrett (2000). La première section, la *Sélection*, sert à recueillir les matériaux significatifs pour leur propre formation. Ce sont souvent des textes théoriques, des écritures produites par d'autres participants, des contributions, considérées comme remarquables, postées à l'intérieur des forums. Dans cet espace on introduit, à l'intérieur d'un dossier spécifique, le Journal du Project Work (JPW). Il est composé de trois sections, dont chacune est caractérisée par certaines questions ouvertes qui aident la réflexion, en particulier à propos du processus de la planification. Les questions et leur succession ont été élaborées à partir des phases présentes dans le modèle de planification proposé par Gero (2004) et revisité par Rossi (2009) afin de l'adapter au domaine de la didactique.

La deuxième section de l'e-portfolio est la *Connexion*, un espace dans lequel sont disponibles des outils pour la création de cartes mentales et pour l'introduction des textes. Dans les deux cas, le sujet en formation est engagé dans la construction d'une révision de son propre travail à travers la connexion des matériaux et des écritures : il doit justifier les relations qui déterminent cette connexion. La dernière partie de l'e-portfolio est la *Projection* : espace ou rubrique relatif aux compétences en planification didactique, qui a pour fonction de favoriser les processus d'autoévaluation initiale et d'évaluation entre enseignants et formateurs. Un Blog, dans lequel chaque enseignant introduit sa propre littérature *grise*, est aussi présent dans l'e-portfolio. C'est l'écriture de la vie quotidienne qui sert à prévoir et gouverner les processus en action et à faire un travail sur soi. Dans le Blog, qui est comparable au Journal de cours (Cifali, 2007), trouvent leur place les détails, les éléments où se manifestent réellement la subjectivité. L'analyse des écritures présentes dans les Blogs, mise en œuvre par les enseignants en formation, devient un passage important pour la construction des réponses dans le JPW, car elle comporte la reconstruction des interprétations à propos de son propre vécu.

Au cours de la troisième « Area », chaque enseignant est engagé dans la révision, avec les formateurs et les pairs, du projet mis en place dans les écoles. Les réflexions personnelles, posées dans le JPW et dans les Blogs personnels, sont également partagées selon les intérêts montrés par les enseignants par rapport à certains problèmes.

3. La recherche pour la formation

Parmi ces dispositifs de formation professionnelle, la formation prédomine sur la recherche (Altet, 2009), mais c'est justement la recherche des chercheurs qui représente la source de l'amélioration de la formation.

L'équipe des chercheurs, en analysant les différentes écritures et aussi à travers des interviews réalisées à la fin du master, a essayé de comprendre comment les enseignants en formation ont

développé une réflexion sur leur propre compétence en planification didactique et sur les éléments du parcours formatifs qui se sont montrés les plus efficaces.

La première année (2006/2007), à laquelle ont pris part 120 enseignants, proposait un processus de formation en tant qu'application de modèles de planification didactique, de réflexion sur l'application du modèle dans l'école et finalement la comparaison entre la compétence développée au niveau individuel et les indicateurs présents dans les profils professionnels de l'enseignant. A la lecture des remarques produites par les participants eux-mêmes à la fin de la dernière unité de formation, les actions considérées comme les plus importantes étaient l'analyse de sa propre pratique, avec la chance d'avoir à sa disposition l'échange constructif entre pairs, le feedback immédiat des experts, un profil professionnel de référence qui fournissait des objectifs pour l'amélioration.

On a conduit une recherche particulière en adoptant la méthodologie de Miles et Huberman (1994), pour comprendre l'utilité de plusieurs écritures (Blog et JPW) pour réfléchir sur sa propre expérience. L'analyse, appliquée à un échantillon de 30 enseignants, a permis de comprendre que les différentes écritures conduisent à différents processus de réflexion. Le Blog permet de fixer les émotions, les vécus, les fragments de l'expérience, en les gardant pour une relecture à venir, dans certains cas les écritures sont des réflexions occasionnelles qui représentent un apprentissage réactif (Eraut, 2000). Le JPW, qui demande une structuration des écritures pour reconstruire l'expérience, active un espace spécifique de réflexion qui se « nourrit » des écritures du Blog, mais qui surtout permet de créer des relations, de revoir les actions documentées et leur sens implicite.

Le Master réalisé en 2007/2008 commençait avec une réflexion sur les profils professionnels, continuait avec l'exploration des modèles de la planification didactique et aboutissait à la narration des pratiques. La recherche sur les écritures avait pour objectif de comprendre si et comment la connexion et la relecture de ses propres écritures permettent à chaque enseignant d'augmenter la connaissance de sa façon de planifier l'action didactique (Magnoler et al., 2008). On a observé que le novice est passé d'une image cognitive de la planification didactique à une représentation opérative (Ochanine, 1981).

Ce passage a été favorisé par la pluralité des activités proposées qui ont mobilisé des « allers-retours » continus entre pratiques personnelles et réflexions des enseignants expérimentés qui ont expliqué leur façon de faire et les raisons de leurs actions. On a vu également que la connexion de ses propres écritures, produites le long du parcours formatif, aide à construire sa propre histoire d'apprentissage.

L'enseignant expérimenté, à partir de la réflexion réalisée dans la phase initiale du Master (en relation avec les compétences déjà acquises), détermine l'aspect professionnel à modifier. A la conclusion du Master, l'enseignant repense, non seulement le changement de ses connaissances et procédures, mais aussi sa propre attitude face au changement nécessaire dans un apprentissage transformatif : apprentissage fatigant mais néanmoins incontournable.

Cette recherche confirme l'idée que l'environnement en ligne est un endroit précieux pour la conservation de la mémoire collective (Baron, Brouillard, 2006), une mémoire à revisiter pour comprendre les différentes perspectives qui dirigent les pratiques de chaque enseignant.

De nombreuses recherches à propos de ce Master ont été mises en place pour comprendre la relation entre la typologie du portfolio et l'itinéraire formatif en aboutissant à des lignes directrices qui facilitent la planification des espaces destinés à l'écriture (Rossi et al., 2007).

Les analyses des processus et des produits ont montré l'opportunité de fournir des espaces, tant pour l'écriture informelle que pour l'écriture formelle, et de mettre à disposition des rubriques utiles pour faciliter les processus d'autoévaluation et de repérage des actions finalisées à l'amélioration.

La dernière analyse (Master 2008/2009) avait deux buts : celui de comprendre les actions qui favorisent une « lecture positive » des textes d'autrui et celui de comprendre la façon d'aider la production de modèles personnels et collectifs.

Les formateurs des adultes connaissent bien la peur du jugement d'autrui dans la situation où chacun doit exprimer sa pensée à propos du produit d'un autre. L'objectif est de transformer la peur en intérêt pour ce que les autres vont bien pouvoir dire. Dans le forum, ce passage d'analyse réciproque est très difficile, parce que le contact n'est ni direct ni synchrone, chaque mot écrit devient lourd, puisqu'il reste fixé sur l'écran, visible pour tout le monde. Ainsi, on peut rencontrer des obstacles au développement d'une sociabilité qui aide chaque enseignant « à formuler ses opinions et à entrer activement dans un conflit sociocognitif » (Baron, Brouillard, 2006).

Selon Cifali (2007), la qualité des échanges entre pairs relève de la responsabilité de l'animateur, de sa posture et de la précision des consignes. Pour comprendre si la consigne du tuteur a été adéquate et si elle a permis une lecture positive des textes d'autrui, on a analysé 72 messages tirés des forums de deux différentes classes virtuelles, avec la méthode phénoménologique-eidétique (Mortari, 2007) qui permet d'utiliser les affirmations fournies par les participants en tant qu'unités d'analyse, afin d'aboutir à une description du phénomène⁶. Le message du tuteur est visible dans l'Image 3.

Image 3 - Accueil du forum

Forum generale M. 2

• Indietro alla visione d'insieme

Dettagli sul contributo

Mostra i contributi tutti (thread) tutto (piatto) uno

Archivia il tema di discussione Concludi discussione Nascondi discussione

confronto sulle narrazioni e le rappresentazioni Creato in data 15/11/08 11:25

Teresa Magnaterra

Intervente nel forum per cercare di confrontarvi con gli altri e trovare punti di contatto e differenze nelle narrazioni e nelle rappresentazioni in modo da poter negoziare e condividere una serie di modelli di progettazione utili per l'azione e la riflessione.

Elimina Edita Rispondi con citazione Rispondi senza citazione

50 Avvisi

| Titolo | Autore | Data di modifica | Stato |
|---|--------------------|------------------|-------|
| confronto sulle narrazioni e le rappresentazioni | Magnaterra Teresa | 03/09/09 12.11 | |
| Re: confronto sulle narrazioni e le rappresent... | Sebastiani Marina | 03/09/09 12.11 | |
| Re: confronto sulle narrazioni e le rappresen... | Magnaterra Teresa | 03/09/09 12.11 | |
| Re: confronto sulle narrazioni e le rapprese... | Fattori Giuseppina | 03/09/09 12.11 | |

« Postez vos messages dans le forum pour essayer de vous confronter avec les autres et pour trouver des **points de contact et des différences** dans vos narrations et représentations, afin d'arriver à négocier et partager plusieurs **modèles de planification** utiles pour l'action et pour la réflexion. »

Le tuteur a mis en évidence (en gras) les deux questions du débat en les mettant en relation entre elles : la recherche des similarités et des différences dans les narrations, à propos « de la façon de planifier une leçon », et dans les représentations (tirées des narrations), avait pour objectif de développer une argumentation devant aboutir au repérage des modélisations négociées.

On a pu remarquer que la demande de partir du repérage des aspects communs et différents a non seulement suscité l'intérêt et l'attention des participants à l'égard des écritures des autres,

⁶ La datation des messages (voir « Data di modifica ») dans le forum ne correspond pas aux temps réels où ils ont été postés, à cause des opérations techniques qu'on a réalisées sur la plateforme.

mais a aussi sollicité la production d'observations qui, en remarquant les aspects en accord et en désaccord, ont provoqué un approfondissement continu de certains nœuds problématiques.

La première classe virtuelle a centré son attention sur le problème qui avait émergé des productions : « comment sélectionner, définir, les objectifs d'apprentissage et de compétence ». Les argumentations élaborées ont permis de mettre en évidence tant les besoins des enseignants (comme celui de garder le sens et le contrôle de l'enseignement) que le soin du contexte et de la complexité (besoins des élèves, changements qui se produisent pendant l'enseignement). Pendant la comparaison des projets, a émergé le problème de la cohérence entre les objectifs et les méthodologies d'enseignement ; la communauté (classe virtuelle) est ainsi arrivée à remarquer la difficulté, ressentie par les enseignants, de penser la relation entre les processus cognitifs, la typologie des activités proposées et les médiateurs utilisés. Ce qui auparavant paraissait « normal et ténu, pur, sûr » devient l'objet d'une plus profonde réflexion, après l'interrogation réciproque sur les différents passages narrés ou sur les liens entre les nœuds dans les cartes mentales créées pour représenter son propre processus.

Comme on peut le remarquer à partir des récits des enseignants sur le forum, un approfondissement continu a eu lieu, à partir des aspects liés à la pratique jusqu'à la réflexion sur les perspectives concernant l'enseignement-apprentissage.

Dans la deuxième classe virtuelle, l'attention est centrée sur les différentes modalités de construction de l'évaluation repérées dans les projets. Les enseignants se sont concentrés sur l'objet, les modalités, les moyens de l'évaluation. Le choix de « qu'est-ce qu'évaluer ? » a montré la vision de chaque enseignant à propos des résultats de l'apprentissage (connaissances, procédures, compétences...). Même dans ce cas, la communauté est arrivée à la fin du forum, à réviser la cohérence entre activités, objectifs et évaluation, en formulant différentes hypothèses sur l'hétéro-évaluation et l'autoévaluation.

A l'intérieur des deux classes virtuelles, les indications du tuteur ont aidé à centrer le débat, en le finalisant sur un but commun. Aucun message de dévalorisation réciproque n'a eu lieu ; la comparaison entre soi et les autres a suscité la critique de ses propres argumentations et a poussé les participants à poser des questions d'éclaircissement.

La deuxième indication introduite dans le message initial, c'est-à-dire « partager plusieurs modèles de planification utiles pour l'action et pour la réflexion » a suscité des observations sur le double langage (textuel et iconique) utilisé pour illustrer sa propre pratique. L'utilisation tant des écritures que des cartes pour représenter la même action facilite la compréhension, mobilise des processus qui conduisent à « retraverser » la même expérience en permettant de saisir en même temps le détail, la vue d'ensemble et les liens. Selon les affirmations des enseignants, le fait de produire un récit de son propre processus de planification (que les enseignants considèrent comme une « pratique pour mettre en forme sa propre expérience ») mobilise un repérage du détail et des actions en succession, suscite des questions implicites qui dirigent les choix ; de même les vécus émotionnels et les perspectives avec lesquelles on a réalisé la tâche vont émerger. La représentation iconique, au contraire, repère et met en relation les éléments retenus, en engendrant une vue organique qui met en évidence surtout les liens (en valeur), les priorités assignées et facilite le partage des modèles. Le récit se déroule dans le temps et trouve, dans le sens donné au passage dès *le début* jusqu'à *l'après-coup*, des matériaux pour construire le sens de l'expérience ; la représentation pose le sujet face à la modélisation de son propre processus en mobilisant la possibilité d'en analyser la structure, les composants, les relations et d'en faciliter la simulation (Schön, 2003, Gero, 2004).

A partir de ces considérations on a abouti à l'élaboration de plusieurs modèles qui se différencient sur la base des niveaux scolaires. Ils présentent des éléments communs qui sont interprétés de manière différente et qui engendrent des projets très différents.

Conclusion

Comme l'a remarqué Daele (Baron, 2006), la motivation à participer aux activités d'une classe virtuelle est très importante pour produire des changements réels dans l'apprentissage et pour la formation. Néanmoins il y a aussi d'autres aspects qui enrichissent les échanges et la réflexion : la formation « on line » en réseau demande l'explicitation de toutes les pensées et c'est donc une expérience d'apprentissage à travers l'écriture. La réflexion sur les écritures d'autrui, favorisée par des outils asynchrones tels que le forum, provoque le développement d'opinions personnelles, le repérage de connaissances et la construction d'argumentations. La connexion des écritures, facilitée par la structure technologique, aide à reconstruire des parcours personnels et collectifs, en faisant naître des « histoires professionnelles. »

En particulier la sociabilité et la réflexion se sont manifestées par deux pratiques très répandues dans le forum :

- *copier et composer*, à l'intérieur de son propre message, *des parties des textes d'autrui* (posts dans le forum, phrases tirées des narrations) pour les commenter et pour les approfondir. Il en résulte un réseau d'écritures qui représente le réseau des signifiés que la communauté a considérés comme importants (diverses classes virtuelles, tout en opérant avec les mêmes modalités, ont abordé des thèmes très différents) ;
- terminer son propre message *s'adressant à la communauté* pour qu'elle reprenne et étende ce qu'on a affirmé dans le post. Des expressions telles que « ...qu'en pensez-vous ? » offrent des relances vers les pratiques de la réflexion écrite individuelle, qui naissent du discours collectif et ensuite y reviennent, après avoir exploré d'autres trajectoires et proposé d'autres points de vue.

Innombrables sont, encore, les considérations des enseignants qui témoignent de l'utilité des échanges critiques des expériences : « *Ce forum est une mine d'or... la confrontation des expériences est une richesse... Je trouve réellement stimulant ce forum général sur la comparaison de nos récits... Je crois que ce genre de travail devrait faire partie intégrante du travail quotidien de chaque enseignant.* »

Le développement professionnel ressemble à une réécriture continue de soi. En utilisant les mots de Cifali (2007) on pourrait dire que « bien écrire n'est pas écrire un texte parfait du premier coup, mais être capable de réécritures successives ». Néanmoins il y a encore beaucoup de questions sur lesquelles on pourrait conduire des recherches pour comprendre si et comment ce dispositif de formation favorise un changement durable dans les pratiques réflexives. Pour cela, il serait nécessaire d'interviewer, au bout d'un certain temps, les enseignants qui ont vécu cette expérience afin de comprendre s'ils ont continué à utiliser des pratiques de réflexion individuelle après le Master et quels moments du parcours de formation ont été les plus significatifs. Cette enquête pourra favoriser tant la modification du parcours de formation que la recherche sur les technologies à utiliser.

Bibliographie

ALTET M. (2009), « Professionalisation et formation des enseignants par la recherche dans le IUFM : avancées et questions vives », *Recherche/formation des enseignants*, J. Clanet (dir.), PUR, Rennes, pp.19-32.

ALTET M. & VINATIER, I. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.

BARON G.L. & BROUILLARD E. (2006), *Technologies de communication et formation des enseignants*, Institut National De recherche Pédagogique (dir.), Lyon.

- BARRETT H. (2000), «Create your own electronic portfolio», *Learning & Leading with technology*, n°27, pp.14-21.
- BARTHES R. (1999), *Variazioni sulla scrittura*, Einaudi, Torino.
- BAUMAN Z. (2008), *Vite di corsa*, Il Mulino, Bologna.
- BERGER P. L. & LUCKMANN T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Garden City, New York, Doubleday and Co.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, Paris.
- CAPPA F. (2009), *Foucault come educatore*, Milano, Franco Angeli.
- CIFALI M. & ANDRE A. (2007), *Écrire l'expérience*, Paris, PUF.
- DAMIANO E. (2006), *La nuova alleanza*, Roma, Armando.
- DESSUS P. (2000) « La planification de séquences d'enseignement. Objet de description ou de prescription? », *Revue Française de Pédagogie*, n°133, pp.101-116.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006), *Apprendre par l'analyse des pratiques*, PU De Namur.
- ERAUT M. (2000), *Development of knowledge and skills at work* in Coffield F. (a cura di), *Bristol Differing Vision of a Learning Society*, The Policy Press, Bristol.
- GERO J. & KANNENGIESSER U. (2004), « The situated Function-Behaviour-Structure framework », *Design Studies*, n°25, pp.373-391.
- ILLERIS K. (2004), *Learning in working life*, Roskilde University Press, Roskilde.
- DERRIDA J. (1990), *La scrittura e la differenza*, Giulio Einaudi, Torino.
- JEDLOWSKI P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.
- LESH R. & DOERR H. (2003), *Beyond Constructivism*, LEA, London.
- MAGNOLER P. ET AL. (2008), « Dispositifs en ligne pour favoriser la documentation et la réflexion des enseignants sur la conception des actions didactiques », *Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance*, Congrès Amse, Marrakech, http://www.reseau-open.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=62&1561bf848420800d85da25285e5e1f69=35fb87d5e031a3c2245a44700688c091, consulté le 25 septembre 2009.
- MAGNOLER P., ROSSI P.G., GIANNANDREA L., ALESSADRI G., ZUCZKOWSKI A. (2008), *Indicatori semantici per l'analyse della construction di conoscenza e l'interazione in processi di apprendissage on line*, Varisco B.M. (dir.), Polimetrica © S.a.s., Milano, pp.157-197.
- MEZIROW J. (2003), *Apprentissage e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- MILES M.B. & HUBERMAN A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, Sage, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- MORTARI L. (2007), *Cultura della recherche e pedagogia*, Carocci, Roma.
- OCHANINE D. A. (1981), *L'image opérative*, Actes du séminaire 1-5 juin 1981 et Recueils d'articles d'Ochanine, Paris, Université de Paris 1.
- PERRENOUD P. (1996), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris.
- PERRENOUD P. (1999), « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », « Raisons éducatives », n°1/2, pp.61-73.
- ROSSI P.G. ET AL. (2007), « From ePortfolio models to practice. Some guidelines », *Proceedings of ePortfolio*, EIFE-L, Cambridge, <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/ep2007/papers/eportfolio/from-an-eportfolio-model-to-eportfolio-practices-some-guidelines/?searchterm=None>, consulté le 25 septembre 2009.

SAMURÇAY R. & PASTRE P. (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Octares, Toulouse.

STRIANO M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.

WENGER E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press.

La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté

Christine Pierrisnard¹

Résumé

L'aide spécialisée à dominante pédagogique dispensée aux élèves en difficulté par les personnels de RASED se différencie des autres types d'aide apportés par les enseignants généralistes et s'y articule. L'étude cherche à identifier les ruptures et les continuités qui s'opèrent, en particulier du point de vue de la dimension temporelle, dans les pratiques enseignantes et dans les activités proposées aux élèves, et qui contribuent à fonder le métier de maître E (Enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique) dans sa spécificité. L'analyse du corpus permet de dégager quelques pistes susceptibles d'intéresser la formation des maîtres pour mieux comprendre comment peut se co-élaborer une aide à la conceptualisation de représentations temporelles plus adéquates pour tous les acteurs du système didactique, précisément dans une dialectique entre rupture et continuité.

Dans le contexte français actuel des réformes engagées pour un remaniement des dispositifs institutionnels visant la prise en compte de la difficulté scolaire, se pose avec force la question de la spécificité de l'aide spécialisée apportée aux élèves en grande difficulté, au regard de l'aide que les enseignants généralistes dispensent, dans le cadre du « soutien », des « projets personnalisés de réussite éducative », de « l'aide individualisée » ou encore de « l'accompagnement éducatif »². Cette aide spécialisée, assurée depuis 1990 par les personnels de RASED³ repose sur le double principe de « l'analyse plurielle » des situations des élèves et de la collégialité des décisions présidant à l'élaboration et à la régulation des dispositifs d'aide spécialisée. La composition pluricatégorielle de ces équipes (psychologue scolaire, maître G dit « rééducateur », maître E dit « psychopédagogue ») et leur rôle de médiateur entre les familles, l'école et l'ensemble des partenaires (CMP, médecine scolaire, services sociaux...) favorise une approche systémique des situations et la prise en compte effective de la complexité des besoins des élèves en difficulté. En effet, les élèves peuvent être gênés dans l'accès aux savoirs par des contraintes multiples et souvent conjuguées, liées, aux représentations sur lesquelles ils s'appuient pour juger et décider des éléments critiques de la situation d'apprentissage (rapport aux savoirs, conceptualisation), aux spécificités d'un groupe classe particulier (effet groupe d'élèves, effet enseignant, effet école), à leur situation familiale ou d'une manière plus générale à leur vie extra-scolaire, ou encore à une déficience sensorielle ou mentale. Les textes officiels⁴ définissent les missions des RASED pour chaque catégorie d'enseignant spécialisé.

Nous nous intéressons en particulier à ce qui fait la spécificité des maîtres E. Pour cette catégorie de praticiens, la multiplicité des modalités d'intervention, des interlocuteurs, des lieux, des temps ou des tâches accomplies, rend difficilement lisible ce qui fait la réelle spécificité du métier sur le terrain. Il existe une relative hétérogénéité dans leur fonctionnement, d'un RASED à

¹ Maître de conférences, IUFM Université de Nantes site du Mans et membre du CREN.

² Selon le tableau proposé par Michel Perraudeau pour nommer les différents dispositifs d'une même façon, dans le *Journal de l'IUFM des Pays de la Loire*, janvier 2009, n°39, p.7

³ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, structure itinérante régie par la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, succédant aux Groupes d'Aide Psycho Pédagogique (GAPP) ancienne structure sédentarisée sur un seul groupe scolaire (créée en 1970).

⁴ Bulletin officiel n°31 du 27/08/2009

un autre. Les Inspecteurs de circonscription (IEN) qui pilotent ces RASED peuvent orienter différemment leurs missions selon des projets de réseaux tenant compte des spécificités locales. Sur le terrain, certains RASED fonctionnent avec des équipes incomplètes (poste de rééducateur non pourvu, psychologue à mi-temps). L'analyse plurielle des situations des élèves n'est donc pas toujours possible. Pour répondre malgré tout aux besoins urgents de certaines écoles, les maîtres E sont quelquefois conduits à élaborer des dispositifs d'aide par défaut.

D'autre part, les parcours professionnels des enseignants spécialisés sont hétérogènes. Les formations reçues et les certifications détenues par les uns et les autres diffèrent beaucoup. Les plus anciens ont un CAEI⁵ (1963-1987) antérieur à la création des RASED (1990), ceux qui ont un CAPSAIS⁶ (1987-2004) ont bénéficié d'une année complète de formation théorique, ceux qui ont un CAPA SH⁷ (depuis 2004) ont reçu une formation d'une année par alternance.

Cette grande hétérogénéité, dans les origines comme dans les conditions de pratique effective, rend difficile, mais d'autant plus indispensable, l'identification des éléments spécifiques aux pratiques des maîtres E.

1. Problématique de la recherche

A l'issue de l'année 2005/2006 de préparation au CAPA SH option E sur le site de l'IUFM du Mans, le besoin de clarifier cette question d'une spécificité effective a conduit à la création d'un groupe de recherche, composé d'enseignants spécialisés ou non, d'inspecteurs et de chercheurs en sciences de l'éducation autour de la thématique suivante : « L'aide aux élèves en difficulté : rupture et continuité entre pratiques ordinaires et pratiques spécialisées » (d'où l'acronyme « POPS » pour désigner ce groupe).

Les maîtres E sont spécialisés dans l'aide à dominante pédagogique, mais leur action doit se différencier de celle d'un maître ordinaire. En quoi une aide pédagogique peut-elle utilement et effectivement se différencier d'une autre ? Si l'aide spécialisée doit opérer une rupture dans les processus identifiés responsables de la grande difficulté scolaire pour un élève, elle doit dans le même temps assurer une continuité suffisante dans le système didactique proposé. Il s'agit de permettre à l'élève de bénéficier d'une aide globalement « intégratrice » aux activités de la classe, même si, par certains aspects, celle-ci peut emprunter, de façon transitoire, des moyens « d'exception relative » (sortir de la classe, proposer d'autres supports ou d'autres méthodes, co-intervenir en classe avec l'enseignant, négocier avec l'enseignant et la famille un dispositif personnalisé limité dans le temps...).

Entre injonctions institutionnelles, réalités de terrain et opportunités de formation ou d'auto-formation, les professionnels construisent une culture du métier qui guide leurs pratiques et que nous cherchons à mieux comprendre.

L'objectif du groupe de recherche est double :

- d'une part, il s'agit de permettre à chaque professionnel, engagé avec ses pairs et les chercheurs-formateurs du groupe dans une analyse collective de son activité, de dépasser l'expérience vécue pour en construire une interprétation, une compréhension et une maîtrise qui le conduise à « reconfigurer » sa pratique professionnelle tant dans ses composantes personnelles que collectives (Vinatier, 2009, p.206)
- d'autre part, par ce travail de compréhension, d'élucidation des savoirs d'expérience et de formalisation des connaissances pragmatiques mobilisées par les professionnels du groupe, nous espérons dégager des données théoriques susceptibles d'être utilisées dans des

⁵ Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (décret n° 63-713 du 12 juillet 1963).

⁶ Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (décret n° 87-415 du 15 juin 1987).

⁷ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH). Ce certificat se substitue au CAPSAIS (décret n°2004-13 du 5-1-2004, BO spécial n°4 du 26 février 2004).

dispositifs de formation, notamment en termes de représentation de la professionnalité. Ceci d'autant plus que plusieurs membres du groupe sont impliqués dans ces formations au titre de maître formateur ou en qualité d'enseignant-chercheur.

2. Nos choix méthodologiques

■ *Méthodologies de recueil des données*

Le groupe de recherche « POPS » analyse un corpus très riche constitué des éléments suivants :

- un ensemble de textes produits par les membres du groupe autour de trois axes de réflexion : rupture et continuité, étayage/désétayage, transfert de connaissances ;
- les échanges, entre professionnels au sein du groupe, enregistrés pendant les séminaires de recherche depuis octobre 2006.

Ces deux sources constituent la première partie du corpus.

- deux séances d'aide spécialisée réalisée par un membre de l'équipe, filmées dans le cadre d'un Regroupement Pédagogique d'Adaptation ;
- une séance enregistrée d'*autoconfrontation simple* (Theureau, 1992 ; Vinatier, 2007) au cours de laquelle un chercheur et le praticien visionnent les vidéos recueillies dans le but de faire émerger des éléments de l'activité qui différencieraient selon eux une aide ordinaire d'une aide spécialisée ;
- une séance enregistrée d'*autoconfrontation croisée* (Amigues & al, 2004 ; Clot, 1999) ayant le même objectif, mais conduite au sein de l'équipe pluricatégorielle.

Ces trois dernières sources, plus récentes, constituent la seconde partie du corpus.

■ *Méthodologie d'analyse des données*

Un premier niveau d'analyse qualitative effectuée sur la première partie du corpus a permis d'organiser les données par regroupements. Ce repérage thématique a fait émerger des hypothèses *a priori*, sur la base des éléments critiques identifiés de l'agir professionnel, c'est-à-dire, ceux qui feraient la différence entre une pratique ordinaire d'aide aux élèves en difficulté et une pratique spécialisée. A un second niveau d'analyse, nous reprenons ces hypothèses pour questionner l'ensemble du matériau de recherche et tenter de dégager des « catégories conceptualisantes » sur le modèle de la « théorisation ancrée » (Paillé, 2005 ; Savoie-Zajc, 2000).

3. L'analyse du corpus selon l'hypothèse temporelle

Parmi les six hypothèses principales retenues par un premier niveau d'analyse (Vannier & Pierrisnard, 2008) et travaillées par le groupe de recherche POPS, j'étudie de façon privilégiée l'hypothèse temporelle. En effet, cet angle d'analyse du corpus s'inscrit dans le prolongement de mes travaux de thèse (Robert-Pierrisnard, 2001). Dans un premier temps de l'analyse, cette hypothèse a émergé des données empiriques en termes de « donner du temps » ou de « prendre le temps ». L'aide spécialisée s'inscrit dans un autre rapport au temps didactique alors que dans la classe, le temps de l'apprentissage se définit collectivement. « ...*et c'est peut-être une idée qu'on peut avoir par rapport à la spécificité – donner du temps aux enfants pour faire le chemin qu'ils ne peuvent pas faire dans le cadre collectif de la classe même si l'enseignant est un enseignant remarquable.* » (Propos tenus par Yann, Inspecteur)

Il s'agit alors de « prendre le temps » de l'apprentissage, d'assouplir les contraintes temporelles, de développer de nouvelles représentations temporelles. Dans le cadre du Regroupement Pédagogique d'Adaptation, l'enseignant spécialisé peut :

- *prendre le temps de refaire quelque chose de déjà fait (...) sans qu'on ait l'impression de perdre son temps* » ;
- *prendre le temps de la confrontation et de réels conflits socio-cognitifs (...)*
- *prendre le temps d'aller au bout de l'erreur (...)*
- *prendre le temps de la validation par l'élève (...). (Extraits texte de Carole, maître E)*

Ces dispositions, « donner » ou « prendre » du temps, si elles sont effectivement plus aisées à mettre en œuvre dans le cadre de l'aide spécialisée, peuvent tout à fait relever également de pratiques d'aide « ordinaire » en classe. S'il existe une dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée, elle doit être générée par le dispositif ou relever du développement d'un agir professionnel propre au maître E. Lorsqu'on s'en tient aux observables enregistrés par la vidéo en situation de regroupement pédagogique d'adaptation (RPA), il est difficile de voir apparaître une réelle spécificité dans la mesure où tous les gestes professionnels observables peuvent, plus ou moins aisément, être reproduits dans le cadre de la classe. En revanche, lorsqu'on élargit l'étude par la prise en compte de ce que disent des professionnels à propos de séances en RPA dans le cadre des autoconfrontations croisées, on peut aller plus loin dans l'identification d'une spécificité de la dimension temporelle dans l'aide spécialisée du maître E.

■ ***Des représentations temporelles pour une pratique installée dans une pluralité d'espaces-temps***

La représentation des temps de son activité, comme la représentation des temps des apprentissages des élèves, s'inscrivent nécessairement pour le maître E dans une pluralité d'espaces-temps. L'activité globale du maître E se déploie en effet sur des temps et dans des lieux séparés : les temps d'intervention auprès des élèves, les temps de concertation avec les enseignants généralistes, les temps d'entretien avec les familles, les temps avec les autres membres du RASED en réunion de synthèse, les temps de rencontre avec les différents partenaires hors école. Concernant les temps d'apprentissage des élèves, ils se déroulent également dans des lieux et des temps séparés : les temps du regroupement pédagogique d'adaptation (RPA), les temps de la classe, les temps hors l'école. C'est probablement là que se situe, de fait, la toute première rupture entre pratiques « ordinaires » et pratiques spécialisées du point de vue temporel. Le maître E ne conçoit pas seul et ne décide pas seul. Il rend compte et négocie en permanence. Tout ce qu'il fait est tourné vers un ailleurs et s'inscrit dans un temps qui dépasse le cadre de son activité en cours. En raison de sa position dans le dispositif d'aide qu'il met en place et dont il est le garant, il est tenu de penser et de prendre en compte, comme de faire prendre en compte, et en égale considération, les différents temps et les différents lieux d'apprentissage des élèves, pour garantir la cohérence de l'ensemble des actions et assurer la continuité du système didactique global. Chaque rôle de sa mission justifie cette obligation.

- *Temps hors l'école et dans l'école, un rôle de « médiateur » pour co-construire une représentation temporelle des apprentissages qui intègre l'histoire singulière de l'élève*

Son rôle de « médiateur » entre la famille et l'école le conduit à expliciter pour la famille l'aide apportée à l'école, en RPA et en classe, et à négocier la participation des parents au dispositif, avec la famille et avec le maître de la classe (durée, nature, quantité du travail à la maison et modalités d'organisation). Ce temps d'apprentissage hors l'école, est souvent attendu, voire exigé par les enseignants mais souvent laissé au hasard des fortunes diverses. Toutes les familles n'ont pas en effet une égale capacité à prendre en charge l'« aide aux devoirs » pour leurs enfants, en termes de compétences, de temps, de disponibilité, voire de dépense financière. Pour l'enseignant d'une classe, préoccupé en priorité du bon déroulement quotidien de sa classe, du travail de préparation, de réflexion et de formation que cela nécessite, le temps

d'apprentissage hors l'école est plus volontiers considéré comme annexé au temps principal de la classe que comme composante à part entière de l'ensemble des situations d'apprentissage que rencontre l'enfant. Les familles, particulièrement lorsque leurs enfants sont en difficulté scolaire, souvent démunies face à la difficulté d'organiser ce temps d'apprentissage hors l'école, oscillent entre rejeter la responsabilité des apprentissages « manqués » sur le professionnel enseignant dans une attitude plus ou moins fataliste et s'emparer de la situation avec la volonté de réussir là où l'école échouerait, par des méthodes dites « éprouvées » (méthodes de lecture syllabiques ; apprentissage par cœur ; répétition de procédures algorithmiques ; etc.), par un traitement médicalisé de la situation pas toujours nécessaire (orthophonie, psychothérapie), voire par l'appel à divers services marchands (cours particuliers, guérisseurs,...). Les élèves vivent douloureusement ces tensions entre les différentes solutions envisagées et ne peuvent pas toujours faire le lien entre les différents temps d'apprentissage proposés. Le rôle du maître E consiste donc à mettre de la continuité, entre autres, en proposant aux différents acteurs concernés une représentation du temps des apprentissages, plus adéquate pour penser et négocier le rôle et la place de chacun dans le dispositif d'aide. Cette représentation temporelle doit prendre non seulement en compte des temps et des lieux d'apprentissage différents et plus ou moins simultanés, mais également, la dimension longitudinale du développement des connaissances chez un élève, notamment en termes de parcours et d'histoire de vie. Le maître E travaille quotidiennement avec tous les âges et tous les niveaux de la scolarité primaire et peut développer une représentation historicisée des apprentissages. Sa représentation générale de l'apprentissage repose, entre autres, sur le constat quotidien et l'analyse des effets à long terme de l'ensemble des contraintes qui pèsent sur le développement des connaissances des élèves (choix pédagogiques, redoublements, phénomènes d'acculturation, difficulté de socialisation, etc.). Quelquefois il suit un même élève par périodes tout au long de sa scolarité, personnellement ou par le biais des échanges en réunion de synthèse avec d'autres membres du réseau (rééducateur ou psychologue) qui peuvent intervenir avant ou après lui auprès d'un élève. Le maître E peut donc développer une représentation du temps des apprentissages de cet élève sur le moyen et le long terme et l'aider, lui, sa famille et son enseignant, à inscrire les difficultés et les progrès identifiés dans une logique qui peut prendre en compte l'ensemble des données de toute la scolarité et de l'histoire de vie de l'enfant.

« L'aide ne se réduit pas à une prise en charge. Il est nécessaire de penser l'aide dans un dispositif d'aides plurielles. Et ces différentes aides ne peuvent se substituer les unes aux autres, elles s'articulent, se complètent. Avant l'aide E l'élève est aidé en classe. Il est peut-être aidé chez lui, à l'extérieur de l'école. Penser l'aide implique, je crois, de raisonner en termes de parcours, de connaître l'existant, de mettre en perspective et de préparer l'au-delà de l'aide. »
(extrait d'un texte d'Alex, maître E)

- *Temps de l'aide spécialisée et temps de la classe, rôles de « remédiateur » et de « collaborateur » vers une adéquation des temps*

Son rôle de « remédiateur » hors la classe oblige le maître E à penser et assurer le transfert des connaissances dans la classe. Les compétences développées dans le cadre du regroupement d'adaptation, dans un contexte privilégié, doivent pouvoir être utilisées par l'élève en classe dans des conditions ordinaires.

Noëlle : « Est-ce que y'a une spécificité véritable (...) il me semble, hein sa particularité c'est de permettre à l'élève, dans la classe, après quand il va se retrouver en grand groupe, de retrouver une autonomie suffisante au niveau de ses capacités pour pouvoir travailler au sein du grand groupe (...)» (tour de parole 325 de la transcription d'autoconfrontation croisée)

Maître E : « oui enfin oui oui et heu et j'ai envie de dire c'est je le veux aussi enfin le but du jeu c'est quand même que les enfants puissent se retrouver dans une activité comme ça en classe autonome (...)» (tour de parole 10 de la transcription d'autoconfrontation simple)

Mais il ne s'agit pas que de transférer des connaissances disciplinaires. Ce qui gêne l'accès aux savoirs des élèves en difficulté, c'est aussi une posture inadéquate, liée au système didactique

et, en particulier, au temps didactique de la classe. En effet, en classe, les élèves en difficulté n'ont guère le temps de répondre avant les élèves scolairement performants qui font avancer le temps didactique.

« (...) dans une classe tu trouveras toujours des élèves pour donner les réponses que tu cherches à avoir (...) dans une classe les élèves en difficultés se sentent d'autant moins concernés que les autres vont avancer à leur place. » (Gérard, maître E, tour de parole 653 et 664 de l'autoconfrontation croisée)

Ce phénomène peut arranger tout le monde en classe : l'élève en difficulté qui n'a qu'à attendre que la réponse vienne d'ailleurs, et le maître dont le souci est de faire avancer le temps didactique collectivement (Tambonne et Mercier, 2003). En RPA, il y a rupture de ce système didactique. On n'est pas soucieux de faire avancer le temps didactique mais d'accompagner l'élève dans la compréhension de ce qui fait obstacle. On cherche à éviter la soumission à l'adulte ou aux pairs plus compétents, l'attentisme, l'effet « Topaze » (Brousseau & Warfield, 1999) qui déposent l'élève de l'action authentique et des prises de risque qui l'accompagnent.

« Donc y a des trucs qui lui conviennent pas ça c'est sûr... et elle fait pas juste un oui de convenance juste pour satisfaire l'adulte donc elle a quand même une position qu'elle tient même si elle a pas d'histoire en tout cas elle a sa position quand même mais oui mais en plus je veux dire elle ne fléchit pas non plus devant l'adulte et devant le groupe à dire oui ou à dire non, elle reste sur... » (Laurence, maître E, tour de parole 667 de l'autoconfrontation croisée)

On cherche entre autres à affranchir l'élève des contraintes temporelles objectives de la classe, mais aussi de celles, plus liées aux représentations qu'il peut se faire des attentes du maître supposées conformes aux aspects temporels valorisés habituellement par l'école et dans l'ensemble de la société, à savoir : la rapidité, le résultat final, l'efficacité immédiate (Pierrisnard, 2009). Ce résultat peut être obtenu par tout un ensemble de dispositions qui font système et dont on a identifié dans le corpus quelques aspects critiques détaillés infra : temps de préparation, temps de guidage, temps d'interactions, temps de silence, confort temporel, assomption du temps. Il s'agit de favoriser la levée d'une trop grande pression temporelle exercée sur l'élève de manière implicite et explicite du fait de l'inadéquation du temps didactique collectif et du temps personnel de l'élève en difficulté.

On retrouve dans les échanges de l'autoconfrontation croisée des éléments identifiés par ailleurs comme favorables au développement d'une représentation adéquate du temps des apprentissages chez les élèves (Robert-Pierrisnard, 2001).

Importance du temps de préparation de l'activité

« Carole : On est déjà pratiquement à la moitié de la séance et on a toujours pas commencé en fait et tout ce temps-là c'est du temps comme une sorte de brouillon oral, on revoit toutes les étapes de l'activité tout ce qui va être... les moments importants, les éléments importants, ce qu'il faut pas perdre de vue... c'est... c'est énorme c'est 50 % du temps. (extrait de l'autoconfrontation croisée)

L'enseignante spécialisée prend le temps de donner les codes, d'attirer l'attention des élèves sur ce qui est pertinent, de rassurer et de mettre en confiance par rapport à la compréhension des consignes. Elle laisse émerger les malentendus pour négocier le sens et les buts de l'activité avec les élèves jusqu'à s'entendre précisément sur ce dont il est question (objet d'apprentissage clairement défini). Elle accompagne par un étayage fort les élèves dans leur entrée dans l'activité. Cet étayage offre aux élèves l'occasion de remettre en cause des conceptions fausses au sujet du rythme, de la durée, et de l'ordre des tâches à accomplir pour réussir l'activité (se précipiter sur la tâche, effectuer rapidement le travail, agir avant de penser les étapes...)

Importance du temps pour guider le cheminement de la pensée

« Fanny : (...) justement je trouve que dans les classes ordinaires on ne prend peut-être pas assez de temps avec les enfants (...) on prend pas assez de temps pour les guider dans leur cheminement de pensée (...).

Fanny : (...) je les ai accompagnés dans ce qu'ils avaient envie d'écrire, chose qui n'est pas forcément faite en classe (...).

Fanny : oui, et je pense que ça leur permet de se libérer d'un certain nombre d'inhibitions, par rapport à l'écrit, parce que c'est bien ça hein, c'est pas qu'ils ont pas d'idées ces enfants, c'est que je crois qu'ils savent pas les ordonner, qu'ils savent pas les restituer ou en tout cas ils ont l'impression que ce qu'ils restituent c'est pas bien, c'est pas suffisant, c'est pas assez, c'est pas... donc je reste persuadée que la phase de préparation à l'entrée dans l'écrit elle est très très importante (...) ».

Après avoir assuré l'« enrôlement » dans la tâche, on prend le temps de réassurer les élèves à chaque étape de leur activité et de donner, dans un accompagnement étroit respectant leur rythme, les éléments facilitateurs dont ils ont besoin. Cet étayage peut d'ailleurs passer par le fait de donner moins de temps, de presser l'élève d'agir lorsque celui cherche à éviter l'activité par exemple.

« Fanny : (...) il va passer un temps fou à tourner quatre, cinq pages, jusqu'à ce que je dise : bah écoute Vincent, est-ce que tu ne sais pas où on en est ? Et alors il va faire : oh si je sais ! (...).

Guider le cheminement de la pensée peut également s'appuyer sur une conscientisation des aspects temporels des procédures (besoins en temps, ordre des tâches).

« Alex : ce qui est intéressant, quelle est la posture d'un maître E pour un enfant mutique... c'est-à-dire que par rapport à... dans, dans la classe, comment on gère un enfant mutique... on voit bien que là elle prend le temps de... essayer de lui faire dire des choses sur ce qu'elle a fait... ».

« X : Moi je crois qu'il faut qu'ils renoncent à un moment donné sur le premier jet. Il faut qu'ils apprennent effectivement à se libérer de cela pour y revenir. Il faut qu'ils sachent aussi qu'il y a des moments, où on revient là-dessus, parce que ça, ça les empêche d'avancer aussi. (...) »

Temps d'interactions entre élèves pour réguler les aspects temporels de l'activité

Cette piste est évoquée et beaucoup discutée dans l'autoconfrontation croisée par les différents professionnels. Elle est présentée comme une possibilité intéressante mais dans laquelle il ne faut pas s'enfermer systématiquement, en alternant une posture de retrait de l'enseignant spécialisé pour favoriser à certains moments les interactions entre élèves, une posture d'étayage soutenu à d'autres moments, et en laissant les élèves agir seuls et sans interactions entre eux à d'autres moments :

« Laurence : moi, je crois vraiment qu'il faut mettre, faut pas réduire notre spécificité à être en retrait et les élèves en interaction, si... c'est pas que ça quoi...

« Fanny : Moi, personnellement ça n'engage que moi, heu... quand j'ai les enfants en groupe et ça sera vrai aussi avec le groupe de CM1, je veux les accompagner dans leur cheminement de pensée le plus loin possible. J'veux pas forcément, enfin c'est pas que j'veux pas qu'y est pas d'interaction entre eux mais mon objectif c'est ça aussi leur montrer qu'ils ont un potentiel, qu'ils ont la capacité à penser tout seul indépendamment de leurs camarades ou indépendamment du maître et c'est vrai que je conçois essentiellement mon rôle comme un rôle d'étayage, enfin d'accompagnement d'où ben c'est vrai que j'suis présente, oui, c'est vrai et heu... d'où ma position aussi de reformulation, presque systématiquement, sur c'qu'ils disent. Je...Y'a des situations, enfin c'est assez rare, des situations où, effectivement, j'me mets en retrait et je les laisse parler, je les laisse échanger et à un moment ou un autre de toute façon, il faut récupérer ce qui a été dit. »

Importance des temps de silence

« Noëlle : Ce qui est intéressant c'est le moment... le temps qu'elle laisse à l'enfant... le silence. Sans perturber la recherche. Et ça c'est assez... quelque chose qui est assez enfin qui est très important et qui est assez rare en classe enfin moi si je fais la comparaison classe et pratiques spécialisées. On a du mal dans la classe à... à prendre ce temps ! »

« Gérard : (...) Ce qui est intéressant c'est que depuis quelques temps tu as arrêté de parler et c'est à ce moment-là que les enfants se mettent dans la tâche... »

On ménage pour les élèves la possibilité de décider du moment et de la durée de leur implication forte dans l'activité.

Confort temporel

La souplesse du cadre temporel permettrait aux élèves d'oser développer des activités habituellement absentes dans leurs conduites spontanées.

« Monique : La différence avec une classe, c'est peut-être qu'ils ont pu aller tous les trois au tableau, se déplacer tranquillement, ça se passe doucement, tranquillement, enfin y'a une sérénité que heu... (Inaudible) »

« Gérard : Et Lison s'est autorisée, je sais pas si elle fait cela en classe, et à un moment elle s'est autorisée, elle s'est laissée aller, alors qu'elle est toujours dans une attitude figée depuis le début, à un moment donné, elle s'est détendue.

« Fanny : Plus la séance avance et plus elle se détend, je le remarque à chaque séance, et là, sa phrase, elle me l'a dite (...) ».

Assomption du temps par l'élève

« Alex : Non, non ce que je veux dire c'est pas, c'est pas la maîtresse qui leur a demandé de venir tous les trois au tableau. »

« Monique : C'est ça ton objectif, c'est que au bout de l'aide, ils puissent faire... heu... ça sans... sans que tu interviennes autant... dans une classe, l'enseignante elle ne peut pas attendre autant les élèves en difficulté, les soutenir autant, je sais pas non ? »

L'élève est encouragé à assumer son temps, en décidant lui-même du moment, de la durée et du rythme de son activité, pour réussir et non pas pour « jouer la montre » comme c'est souvent le cas pour les élèves en difficulté au sein de la classe (attentisme). Lorsque cette assomption du temps est effective et qu'elle correspond à une amélioration des résultats de l'élève en regroupement, elle peut être conscientisée et remettre en cause la conception fréquente chez les élèves en difficulté d'un temps incontournable et exclusivement contrôlé par le maître en classe.

L'élève ne peut transférer que ce qu'il a réellement conceptualisé et une conceptualisation adéquate des temps de l'apprentissage pourrait s'élaborer précisément dans le « double temps didactique » du dispositif d'aide spécialisé. On peut faire l'hypothèse que ce « double temps didactique » peut fonctionner hors la classe comme une parenthèse temporelle, dans laquelle on travaille de manière explicite les représentations des attentes mutuelles (celle de l'élève et celle du maître en classe) et tout particulièrement de leur dimension temporelle (ordre, durée, rythme), avec le double objectif de modifier les conduites de l'élève en classe et les pratiques de l'enseignant dans le sens d'une meilleure adéquation, grâce à un travail de collaboration qui rend compte du rôle précis des aspects temporels dans la progression des élèves en RPA. Cette collaboration est indispensable pour éviter l'écueil de la « double chronogenèse » dénoncé par Toullec-Théry (2007), lorsque l'élève est confronté à « deux systèmes indépendants », dans lequel la classe est le système principal et le regroupement d'adaptation, un système auxiliaire. Dans ces conditions, l'élève se voit attribuer en RPA une place et une valeur sociale « artificielle » (Tambone et Mercier, 2000) sur la base d'un contrat pédagogique « pathologique » qui masque les objets de savoir au lieu de les identifier. Un tel contrat ne permet pas à l'élève d'augmenter son « capital d'adéquation », c'est-à-dire sa capacité à « coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne » (Sensévy, 1998), et notamment à se donner les

moyens d'être suffisamment synchrone avec le temps didactique de la classe où tout se joue vraiment.

Le rôle de « collaborateur » avec l'enseignant de la classe contraint le maître E à tenir compte de ce qui se passe en classe et à aider à la prise en compte en classe de ce qui se passe en RPA.

Fanny (maître E): « alors ils ont un cahier de classe... un petit cahier d'histoire en classe... et on va voir comment avec la maîtresse ça va pouvoir rentrer dedans parce que c'est pas forcément les mêmes thèmes... (inaudible) après ça à voir avec la maîtresse parce qu'elle fait passer son petit cahier de classe avec la maîtresse d'à côté aussi... » (tour de parole 583 de la transcription d'autoconfrontation croisée)

Fanny : « (...) à chaque fois que je les ai, je leur demande toujours ce qu'ils ont fait dans la classe quand j'étais pas là enfin bon... et puis on se rappelle ce qu'on a fait la séance précédente... » (tour de parole 18 dans la transcription d'autoconfrontation croisée)

« (...) le maître spécialisé se retrouve à aider l'élève, l'enseignant, de manière discontinue (temps et lieux différents) et de manière simultanée (par l'aide apportée aux élèves, il aide leur enseignant et par le dialogue et la transparence, elle doit être un de nos soucis majeurs, pour le maître aussi. Dans les deux sens auprès de l'enseignant, ce dernier aide mieux l'élève en classe (...)) » (extrait texte de Laurence, maître E)

Cette représentation d'un co-enseignement distribué dans l'espace et le temps et pourtant « simultané » repose implicitement sur une représentation temporelle des activités d'enseignement articulées des maîtres spécialisés et des maîtres généralistes qui correspond à celle sur laquelle s'appuient les enseignants « experts », telle que nous avons pu la mettre en évidence dans notre thèse (Robert-Pierrisnard, 2001). Un « empan temporel » large pour se représenter les apprentissages des élèves suppose la prise en compte de l'ensemble des situations dans lesquelles les connaissances se construisent (à l'école et hors l'école, sur de nombreuses années). L'analyse de l'activité de l'élève et l'analyse des tâches auxquelles il est confronté peuvent alors s'appuyer sur la théorie des « champs conceptuels » (Vergnaud, 1994), qui permet de mettre en évidence et de mieux comprendre les filiations et les ruptures dans le développement des connaissances. Un « champ conceptuel » selon la définition de Vergnaud (ibid. p.71) regroupe « un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter ». Les connaissances impliquées se construisent sur une longue période, dans un très grand nombre de situations, rencontrées à l'école ou hors l'école, et selon un rythme et un ordre qui n'est pas le même pour tous les élèves. Dans le cas des élèves en difficulté, cette notion de champ conceptuel permet d'appréhender les progrès cognitifs de l'élève en référence, non plus à la norme attendue pour un niveau de classe donné, mais par rapport au repérage fin des éléments de savoir déjà construits par l'élève et de ceux non encore acquis mais à sa portée, s'il bénéficie d'un accompagnement situé dans sa « zone proximale de développement » (Vygotski, 1934).

Le travail de collaboration du maître E avec l'enseignant de la classe permet d'identifier précisément les connaissances disciplinaires à travailler dans un champ conceptuel donné et de construire les situations hors la classe et dans la classe susceptibles de permettre les progrès cognitifs attendus en référence aux besoins particuliers de cet élève. Il permet également d'identifier les champs conceptuels que l'élève ne mobilise pas suffisamment pour réussir scolairement. En matière de gestion du temps qui nous intéresse, plusieurs champs conceptuels sont nécessaires à l'élève pour juger et décider des aspects temporels de son activité de manière autonome et efficace. Il s'agit entre autres du champ conceptuel des connaissances logico-mathématiques à propos du temps bien entendu, mais également du champ conceptuel des conventions temporelles, de celui du temps social, de celui du temps didactique et du métier d'élève (qui décide du temps de l'activité scolaire ?) et de celui des méta connaissances et de l'analyse de la tâche (quels sont mes besoins en temps pour une tâche donnée, en termes de durée mais aussi de rythme et d'ordre des événements ?). Toutes ces connaissances sont indispensables pour développer des représentations temporelles adéquates, c'est-à-dire, tenant compte du fait que le temps est relatif (mise en relation de continuums distincts plutôt qu'un

temps unique et « hégémonique »), qu'il est affaire de pouvoir (et peut donc être négocié) et affaire de prise de conscience (nécessité d'un recul par rapport à l'action impulsive) (Robert-Pierrisnard, 2001). Si ces aspects peuvent être travaillés dans la « parenthèse temporelle » du RPA (voir supra) il est indispensable d'assurer conjointement, entre spécialisés et généralistes, des reprises régulières, en RPA et en classe, qui se répondent, pour assurer le transfert et consolider progressivement les acquis. Il s'agit d'inscrire dans le moyen et le long terme les progrès de l'élève. Le maître spécialisé, prenant en charge la responsabilité et la gestion du temps hors temps didactique, guide le maître généraliste dans son travail d'aide en classe à développer l'autonomie de l'élève et sa participation active à la co-élaboration du temps didactique de la classe.

L'espacement des interventions, quelquefois dénoncé comme une faille du dispositif, un « saupoudrage » de l'aide spécialisée, autorise en fait la maturation, le retour sur des acquisitions fragiles que l'on peut reprendre après plusieurs jours de classe.

« (des situations) qu'on reprend forcément après » (Fanny, extrait de l'autoconfrontation simple, tour de parole 12)

Cette organisation temporelle de reprises successives et espacées des situations permet également de mieux identifier ce que les élèves ont vraiment retenu des séances de travail précédentes et le cas échéant d'éviter l'illusion d'avoir atteint un niveau d'acquisition alors que les élèves ne seraient pas capables de ré-utiliser les connaissances de manière autonome au sein de la classe.

« On a travaillé sur le texte, on a travaillé sur le questionnaire type qui sort tout droit du bouquin heu... proposé par rapport à ce texte avec des consignes très complexes, donc on a épluché les consignes... on a fait un tri d'adjectifs, de verbes concernant le loup, concernant l'agneau... etc. donc on en était là la séance précédente... et je re-demande. Donc là, y'a un amalgame verbes, adjectifs, et on voit c'qui reste... y'a eu les vacances entre les deux aussi hein, c'est juste le retour des vacances aussi... » (Fanny, tour de parole 599 de l'autoconfrontation croisée)

Cette particularité oblige également à faire du lien explicitement entre les situations pour aider les élèves à se construire des représentations temporelles adéquates pour penser les anticipations et les reprises, notamment pour rendre compte aux absents (aux pairs et au maître) de ce qui s'est fait, ou se fera en RPA.

Fanny, tour de parole 634 de l'autoconfrontation croisée, interrogée à propos de l'arrivée sans aucun « dérangement » de deux nouveaux élèves dans un RPA déjà constitué : « (...) parce que ce sont les autres là par contre qui ont expliqué ce qui avait été fait depuis le début, où on en était, ce qui allait se passer, etc. »

Conclusion

L'hypothèse d'une dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée à dominante pédagogique trouve dans cette étude quelques éléments de confirmation. La spécificité ne se réduit pas à "donner du temps" ou à "prendre du temps". L'aide spécialisée peut faire en sorte que l'élève conceptualise de nouvelles représentations temporelles pour penser ses apprentissages et pour augmenter son capital d'adéquation. Plusieurs pistes pour aider à cette conceptualisation sont désignées par les professionnels grâce à l'autoconfrontation croisée qui a permis l'émergence de savoirs d'expériences : temps de préparation à l'activité, temps de guidage pendant la tâche, temps d'interactions, temps de silence, confort temporel, assomption du temps par l'élève.

L'aide spécialisée, parce qu'elle se pratique dans plusieurs espaces-temps et qu'elle offre l'opportunité d'une "parenthèse temporelle", peut accompagner le développement de cette

conceptualisation en RPA et sa mobilisation en classe grâce à un travail de collaboration avec les maîtres généralistes.

La collaboration entre maîtres généralistes et maîtres spécialisés permet d'informer et d'échanger sur le rôle joué par ces représentations temporelles adéquates dans les progrès en RPA des élèves en difficulté et faciliter le raccrochage au temps didactique collectif dans la classe. Ce qui semble se dégager de cette recherche collaborative, en termes de professionnalisation des enseignants, c'est avant tout l'idée d'une reconfiguration permanente de la pratique du maître E dans l'échange avec ses différents partenaires. Le travail qu'il accomplit auprès des enfants ne vaut que s'il est compris et repris par l'enseignant de la classe.

L'étude apporte pour l'instant peu d'éléments sur les outils et les instruments que le maître E développe dans sa pratique pour atteindre ce double objectif : modifier les représentations temporelles et les conduites de l'élève pour augmenter son capital d'adéquation en classe et modifier les aspects temporels du système didactique en classe pour faciliter la réussite scolaire de tous les élèves (pratiques du maître, contrat didactique en classe, organisation sociale du groupe...). Le langage semble l'instrument psychologique privilégié et les interactions langagières, éventuellement sur la base de documents (cahiers, contrats écrits...) dont certains sont évoqués dans le corpus, nous intéressent comme perspective de la recherche.

L'intérêt de ce type de recherche collaborative pour la professionnalisation des maîtres E est d'accompagner le développement professionnel des enseignants dans la construction de leur identité professionnelle, et, dans la construction de compétences. La méthode de l'auto-confrontation croisée permet d'identifier ces compétences, au-delà de la description techniciste des référentiels de compétences, en termes de connaissances-en-acte (Vergnaud, 1991), c'est-à-dire de connaissances construites dans l'expérience du métier par une conceptualisation du réel en situation. Isabelle Vinatier souligne le double intérêt de cette approche : intérêt théorique de l'identification des connaissances en acte, puisqu'elle "vise la production d'un corps de savoirs formalisés issu de l'analyse de la pratique" (Vinatier, 2009, p.45), et intérêt opératoire d'interroger les situations d'enseignement-apprentissage pour "*apprendre des situations*". Isabelle Vinatier reprend la formule de la Didactique professionnelle initiée par Pierre Pastré pour des situations de travail impliquant l'homme et la machine (Pastré, 1999) et la rapporte au domaine de l'éducation en précisant : "... il s'agit de comprendre une activité qui a pour objet de faire apprendre d'autres humains. (...) nous cherchons à conceptualiser une dimension spécifique du processus d'enseignement-apprentissage, appelée *co-activité*, correspondant à ce qui, dans l'activité du maître se construit interactivement avec celle des élèves." (Vinatier, 2009, p.48).

Concernant l'activité du maître E, nous pouvons élargir cette définition aux interactions avec le maître de la classe dans l'activité de collaboration entre enseignants. *Apprendre des situations* relève "de la prise de conscience par le sujet de ses stratégies d'action, et à l'élucidation de ses implications personnelles." (Vinatier, *ibid*, p.49), il s'agit notamment de comprendre comment s'organise l'activité interactionnelle dans laquelle s'enracine l'identité en acte du professionnel.

Cette identité est en effet un processus "qui s'actualise en situation par l'activité du sujet et rend compte des processus de conceptualisation en acte dans les échanges verbaux" (Vinatier, *ibid*, p.77) Le schème de l'activité langagière développé par les professionnels repose sur des *invariants situationnels* et des *invariants du sujet*. Les premiers, inscrits dans la situation, permettent aux interlocuteurs de conceptualiser les enjeux de connaissance et de personnes ; les seconds sont construits par les acteurs en fonction de leur histoire, de leur expérience et des contraintes relationnelles de la situation. "Cette catégorie d'invariants tout comme la précédente redéfinit en permanence le déroulement temporel de l'interaction" (Vinatier, *ibid*, p.96). C'est pourquoi l'identification de ces invariants, constitutifs du schème, élément central de la professionnalité, constitue une préoccupation essentielle de la recherche collaborative que nous poursuivons dans un double but de construction de connaissances et de formation.

Bibliographie

AMIGUES R., FAITA D., SAUJAT F. (2004), « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie*, n°469, Tome 57 (fascicule 1), *Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle*.

BROUSSEAU G. & WARFIELD V. (1999), « *Le cas de Gaël* », *Journal of mathematical behavior*, n°18 ; 1-46 ; octobre 1999, version française consultée le 26/11/2008 sur le site : http://math.unipa.it/~frim/gael_brousseau_fr.pdf

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

PAILLE P. (2005), « Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative ». [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/ppaille_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/ppaille_ch.pdf), consulté le 28 avril 2009.

PASTRE P. (1999), « L'ingénierie didactique professionnelle », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, P. Carré & P. Carpar (dir), Paris, Dunod, 1999, pp.403-417.

PIERRISNARD C. (2009) *Difficulté scolaire dans l'apprentissage des mathématiques et conceptualisation des temps*, Communication du 9 avril 2009 à Dakar au colloque EMF 2009 (Espace Mathématique Francophone) (à paraître).

ROBERT-PIERRISNARD C. (2001), *Conceptualisation des aspects temporels chez l'enfant en situation d'apprentissage scolaire*. Thèse de Doctorat (Paris 5).

SAVOIE-ZAJC L. (2000), « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD.IST », *Recherches qualitatives*, vol.21, 2000, pp.99-123. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/21SavoieZajc.pdf, consulté le 28 avril 2009.

SENSEVY G. (1998), *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

TAMBONE J. & MERCIER A. (2000), *Les pratiques des maîtres spécialisés AIS chargés de l'aide à dominante pédagogique : enquête sur un dispositif et sur le métier correspondant*, Communication présentée au 3^e colloque international - Recherche(s) et formation des enseignants - IUFM d'Aix-Marseille, 14-16 février 2000

TAMBONE J. & MERCIER A. (2003), « L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique », *Education et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, G.Chatelanat et G.Pelgrims, Paris, De Boeck.

THEUREAU (1992), *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

TOULLEC-THERY M. (2007), « Les enseignants spécialisés à dominante pédagogique à l'école primaire : recherche, action et formation ». *Carrefours de l'éducation*, 2007/2 (n° 24).

VERGNAUD G. (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette.

VERGNAUD G. (1991), *Les sciences cognitives en débat*, Paris, Editions du CNRS.

VANNIER M.-P. & PIERRISNARD C. (2008), *Analyse d'une pratique d'aide spécialisée à dominante pédagogique*, Communication présentée au 76^e Congrès international de l'ACFAS 2008 à l'université de Québec (Association francophone pour le savoir).

VINATIER I. (2007), *Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateur ; la conceptualisation de l'activité de conseil*, Communication présentée au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation).

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes.

VYGOTSKI L.S. (1934), *Pensée et langage*, Paris, Ed. Economiques et Sociales.

Le métier d'enseignant : formation professionnelle et formation des talents

Umberto Margiotta¹

Résumé

Le processus de maîtrise de la formation initiale des enseignants, en Italie comme en France, pose de façon forte et renouvelée la question des rapports entre la formation des enseignants et la recherche. Pour nous, l'interrogation essentielle montre que, quelles que soient les questions techniques et méthodologiques, des repères sont indispensables. Ces derniers ne peuvent pas être constitués uniquement par une théorie de l'intelligence en formation. Si on veut rendre flexible, économique et experte l'offre d'enseignement et favoriser la personnalisation des parcours, des processus et des produits d'apprentissage, alors il faut, d'un point de vue de l'éducation, assurer la formation et le développement des talents car cela détermine l'efficacité des enseignants. Par conséquent, la professionnalité de l'enseignant, ou encore son action pédagogique et non pas seulement didactique, est en tous points semblable (en termes de risques, d'obsolescence, d'aspect déterminant de ses actes) à celle d'un médecin. Comme le médecin de la vie, l'enseignant est responsable de l'esprit de ses élèves ; si le diagnostic est un acte stratégique pour le médecin, en termes d'intervention et de traitement, il l'est également pour l'enseignement au titre de diagnostic éducatif.

1. Au-delà des contingences d'ingénierie institutionnelle

Le processus de maîtrise de la formation initiale des enseignants, en Italie comme en France, pose de façon forte et renouvelée la question des rapports entre la formation des enseignants et la recherche. Quelle recherche pour la formation des enseignants ? Mais, surtout, quelle recherche sur la formation des enseignants ? S'il est évident que les savoirs académiques, par la recherche dans un champ disciplinaire donné, alimentent les contenus de formation des futurs enseignants, il n'est pas moins évident que l'on ne peut oublier l'apport de la recherche sur la formation des enseignants. De nombreuses recherches dans le champ de l'éducation et de la formation ont produit des savoirs essentiels sur ce qui se joue dans les situations d'enseignement/formation/apprentissage. Ces recherches, alimentées par les cadres théoriques et méthodologiques de la formation, de la didactique, de la clinique de la formation, de la didactique professionnelle ou encore de l'anthropologie cognitive, en produisant des savoirs sur ces pratiques à partir d'analyses des situations de travail, doivent être pensées comme nécessaires pour concevoir des contenus et des situations de formation.

Il y a des savoirs pour enseigner, produits par la recherche en éducation et formation, qui, dans une formation universitaire professionnalisante d'enseignants, ont certainement autant de valeur que des savoirs à enseigner, dits savoirs académiques. Les liens entre recherche et formation renvoient à trois questions essentielles.

- La première concerne les dispositifs susceptibles de favoriser l'appropriation par les enseignants, dans une visée de développement de compétences professionnelles, de savoirs produits par la recherche. Depuis une quinzaine d'années, une tendance lourde traverse le champ des recherches s'intéressant à la professionnalisation. Sous l'impulsion de courants tels

¹ Professeur d'Université, Université Ca' Foscari, Venise.

que les didactiques disciplinaires, la didactique professionnelle, la clinique de l'activité ou encore l'anthropologie cognitive située, on constate une prise en compte marquée du point de vue subjectif de l'acteur/enseignant, des études menées dans le contexte écologique de la classe, l'utilisation de méthodologies compréhensives basées principalement sur des entretiens (entretiens d'auto-confrontation, d'explicitation, d'après-coup, instructions au sosie). Il est ici intéressant de noter qu'il est admis, par l'ensemble des promoteurs des différents dispositifs proposés, que, du simple fait de l'implication personnelle des enseignants aux protocoles de recherche sur leur activité de travail (notamment les divers entretiens), des effets de formation et de développement sont identifiables. Ces effets reposent sur la sollicitation d'une activité réflexive induite par les entretiens, les échanges avec les chercheurs ou la mise à disposition de cadres interprétatifs, de modes de questionnement par les chercheurs. Cette tendance confirme l'analyse de J.M. Barbier (1998) relative aux articulations de plus en plus fortes entre recherche, formation et action. En se rapprochant de l'action, la recherche semble offrir de nouvelles occasions de formation. Il va de soi que cela ne pourra se faire que dans le cadre d'une véritable alternance intégrative. La question des stages devient donc ici absolument cruciale. En résumé nous pourrions dire que la confrontation à des méthodologies compréhensives d'analyse des pratiques et la confrontation des savoirs académiques aux savoirs professionnels constituent deux voies fécondes de formation.

- La deuxième question renvoie à ce qu'on appelle la formation par la recherche. Il ne s'agit pas ici de se focaliser sur les modalités d'appropriation de savoirs « externes » tels que ceux produits par la recherche, mais bien de considérer l'activité, la pratique même de la recherche comme une modalité de formation.

Là où un premier travail de conception a eu lieu dans le cadre de la maîtrise de la formation des enseignants, des divergences, voire des oppositions, sont apparues entre l'expertise des Ecoles Universitaires de Spécialisation pour la formation des enseignants du secondaire en matière de formation et la culture universitaire propre, en particulier en ce qui concerne les masters recherche. Deux approches se sont opposées : l'une centrée sur la professionnalité, et l'autre très académique centrée sur la ou les disciplines universitaires. Ces divergences peuvent être résumées par le contraste entre la formule idéalisatrice de G. Gentile (1912 ; 2003) : « un enseignant ne se doit qu'à sa discipline » et l'injonction de la recherche éducative européenne (Eurydice, 2008 ; Zgaga, 2006) : « un enseignant se doit d'abord à la réussite de ses élèves, et donc il doit apprendre à savoir enseigner ». On a là, la mesure de ce qui sépare ces deux visions d'un même métier. La fonction première de la recherche sur l'enseignement devrait nous permettre d'éclairer ces divergences et, autant que possible, de déboucher sur un ensemble de principes et d'orientations le plus consensuel possible, non pas en revisitant l'interminable controverse entre les tenants d'un élitisme académique et les pédagogues et didacticiens, mais en posant clairement la question du métier d'enseignant et du type de professionnalité qu'il implique. La question n'est pas tant d'opposer la culture des enseignants à une culture universitaire trop vite caricaturée et par ailleurs très contrastée d'une discipline à l'autre, que de mesurer les conditions d'une complémentarité efficace dans la perspective d'un savoir professionnel des enseignants conforme aux exigences d'un savoir-recherche dans les différents domaines disciplinaires.

Au-delà d'éventuelles divergences de représentations, il convient de réaffirmer le caractère indivisible de ce métier, constitué à la fois d'activités relevant de la maîtrise des contenus disciplinaires, de leur didactique, de leur histoire, de leur épistémologie et d'activités relevant de leur mise en œuvre dans des situations toujours singulières qui requièrent des savoir-faire professionnels d'une autre nature que les précédents. Non pas juxtaposition et hiérarchisation entre ces deux aspects, mais imbrication dans la construction des réponses aux situations problèmes qu'un enseignant est amené à produire dans l'exercice quotidien de son métier. La première exigence consiste donc à récuser, dans ce cadre précis d'une formation à un métier, la distinction entre savoirs « scientifiques » et savoirs « pratiques » ou « professionnels » en posant, le principe que dans une formation professionnelle, tout savoir doit être réputé expert. C'est ainsi que les objets disciplinaires, en tant qu'ils participent d'une formation professionnelle, doivent être retravaillés dans la perspective de leur enseignement en situation, conformément

aux besoins du métier. Ce point, touchant la complétude du métier, est crucial si l'on veut éviter la simple juxtaposition ou addition de deux types de formation qui se borneraient à coexister sans répondre aux questions auxquelles l'exercice de la profession confronte l'enseignant.

- La troisième question montre que plus ces deux enjeux majeurs ont fait l'objet de travaux, plus il s'est avéré que, quelles que soient les questions techniques et méthodologies, une « boussole » est indispensable. Par ailleurs, cette dernière ne pouvant être constituée que d'une théorie de l'intelligence en formation. Ce dernier aspect est fondamental, au vu des aspects dynamiques, probables et à risque qui caractérisent le travail des enseignants, considérant qu'ils « façonnent l'esprit » de leurs élèves. Ainsi, là où les premiers opèrent, les esprits des seconds se forment et se développent sans perdre la moindre spécificité de leur propre identité. Au final, le nœud de la recherche et de la pratique didactique et éducative s'est révélé plus compliqué qu'il ne l'était par le passé, se retrouvant circonscrit à l'intérieur d'un triangle difficile, puisque articulant les rapports entre psychologie cognitive et de l'apprentissage (Gardner, 1987), critique et croissance de la connaissance (Lakatos, 1977), développement de la relation éducative et formation des « talents » (Margiotta, 1997a).

En bref, l'éducation intellectuelle, et de manière plus générale la formation de l'esprit, ne constitue pas un champ d'application facile, mais s'avère bel et bien être à la fois un programme de recherche et de formation. Ce dernier s'apparente en effet à un programme qui provient du modèle vivant de l'organisation des processus de production et de personnalisation des savoirs et des expériences, qui sont communément appelés apprentissage²

2. La remise en cause des mythes et autres découvertes

Il est fréquent de trouver, dans de nombreuses argumentations d'enseignants, éducateurs et pédagogues, l'utilisation de concepts non objectifs et non pertinents qui participent uniquement d'une tradition rhétorique de la connaissance et du développement des processus éducatifs.

Parmi ces concepts, le mythe le plus diffus reste sans aucun doute celui selon lequel il est nécessaire de fournir des typologies d'information diversifiées aux deux hémisphères cérébraux, à celui de droite comme à celui de gauche, pour pouvoir maximiser l'efficacité de l'enseignement et par conséquent, celle de l'apprentissage. Ainsi, est né le mythe selon lequel la pensée logique réside en un seul de ces hémisphères, et de manière collatérale, les émotions et les passions se rapportent à l'autre. On va même jusqu'à penser qu'il existe des individus dont l'activité mentale se déroule principalement au sein de l'hémisphère gauche ou droit. De manière encore plus superficielle, on tend à diffuser l'idée que l'hémisphère gauche serait le siège de la pensée analytique, logique et linguistique. Pour sa part, l'hémisphère droit serait lié aux capacités holistiques, d'élaboration de l'information spatiale et de contrôle bilatéral de l'espace. Les neurosciences nous disent en revanche que les deux hémisphères communiquent de manière efficace et systématique, en équilibrant et complétant leur potentiel et maîtrise spécifiques. Il est vrai que la théorie des différences hémisphériques, élaborée pour expliquer le comportement cognitif et conscient des individus ayant un cerveau divisé (Gazzaniga, 1995), demeure pleinement valide. Cependant, elle ne peut être généralisée jusqu'à permettre la division des individus en des catégories différentes.

Un autre mythe dérive de l'idée selon laquelle le cerveau présente des déclencheurs de croissance et de développement similaires dans tous ses districts et zones fonctionnelles. Delà, s'est répandue l'idée populaire que, ces déclencheurs correspondent à des rythmes

² Depuis de nombreuses années déjà, pour l'école vénitienne, esprit, cerveau et créativité ont constitué la pierre angulaire d'un programme de recherches qui proposait comme situation contradictoire aux options conceptuelles et épistémologiques courantes, de se structurer comme espace heuristique et interdisciplinaire de *communication pour la formation*. « Notre passé – disions-nous – est notre cerveau, dans sa composition stratifiée idéologique neuronale, dans sa configuration sémantique, dans sa fonctionnalité. Le futur au contraire est dans notre esprit, et les expériences qui le modifient représentent l'horizon de nos attentes. La créativité est enfin notre programme positif pour le futur. » (Margiotta, 1997b).

d'apprentissage selon lesquels les objectifs éducatifs spécifiques doivent être organisés. Par ailleurs, la stabilisation générale de ces déclencheurs pourrait être identifiée au dépassement d'un âge critique, coïncidant avec ce que l'on appelle la « maturité scolaire » (aux 18/19 ans de l'élève). Enfin, de manière complémentaire, est émise l'idée que le passage d'un certain âge critique, en absence de stimulations appropriées, entraînerait de graves difficultés d'apprentissage. En réalité, aujourd'hui, l'idée la plus répandue confirme l'existence de déclencheurs de croissance et de développement neural, précisant que ces derniers intéressent seulement certains districts ou zones du cerveau et non pas d'autres. Parallèlement, il est convenu que le même type de stimulation peut avoir des effets sélectifs sur certaines parties spécifiques du cerveau, pour le moins seulement lors de périodes spécifiques critiques, alors qu'il peut influencer plus longuement et de manière plus relative d'autres nombreuses parties du cerveau.

Un autre mythe est celui selon lequel, malgré tous nos efforts formatifs ou éducatifs, nous parvenons à utiliser seulement 20% du potentiel de notre cerveau. De la sorte, l'éducation a un sens du fait que c'est grâce à elle que nous réussissons à apprendre et à utiliser un pourcentage plus grand. Cette conviction populaire est liée à la découverte que le cortex cérébral comprend, à côté des zones qui guident les processus cognitifs supérieurs « latéralisés », également de nombreuses autres zones « silencieuses ». Aujourd'hui nous savons, en revanche, que bon nombre de ces zones assurent des fonctions cognitives complexes, ne se contentant donc pas d'activités sensorielles ou de base. Les recherches, en particulier celles de Damasio, ont au contraire démontré (à travers l'analyse d'expériences menées en technologie non invasive) comment de telles zones silencieuses concernent justement le développement des sentiments et de l'arbre conscientiel. Avec de successifs approfondissements, se construit l'idée selon laquelle la conscience ne résulte pas du développement senso-moteur et logico-opérationnel et, encore moins, du processus d'inculturation auquel s'adonne l'école de manière prioritaire. Au contraire, la conscience naît des sentiments et avec ces derniers, et se développe en interagissant systématiquement avec les processus biologiques fondamentaux de l'esprit et avec les sollicitations éducatives collatérales. Ainsi la conscience peut être éduquée.

Il ne faut pas pour cela exclure, comme le proposent de nombreux chercheurs, que la manière dont on apprend et dont on se représente le langage est différente de la manière par laquelle s'apprennent l'élaboration numérique, la perception des visages, la reconnaissance spatiale. En bref, les modifications structurelles de notre cerveau développent des modifications significatives dans l'architecture cognitive du cerveau lui-même, avec pour conséquence que chaque apprentissage a le pouvoir de réorganiser de manière différente la fonction de ce dernier.

Une autre découverte nous semble particulièrement significative, et qui voudrait que des portions différentes du cerveau peuvent se développer sur des périodes de temps différentes, se montrant ainsi diversement prêtes à apprendre à des moments différents. Par conséquent, l'idée des différences d'apprentissage d'un enfant par rapport à un adolescent, compte tenu de l'immaturité globale (présumée) du cerveau du premier par rapport à celui du second, est à écarter. Cela s'explique en effet par le fait que les fonctions sensorielles et perceptives, indispensables à l'apprentissage, et qui s'expriment par la maturation complète des zones corticales primaires, secondaires et tertiaires de certaines zones du cerveau, ne sont pas fonction du niveau d'âge en termes de développement ontogénétique (Zani in Frauenfelder & Santoianni, 2002).

3. Systèmes biodynamiques et connaissance pédagogique

La singularité de chaque être vivant permet d'effectuer des synthèses spécifiques desquelles dérivent des possibilités de variation dans le cadre des modifications phénotypiques. Ainsi, comme cela a déjà été noté sur le plan biologique « le sujet, au titre de système

biodynamique, est relié à une organisation plurifonctionnelle (plus grande intelligence, davantage de mémoire, meilleure qualité du mental) qui est aussi bien *circulaire que dynamique*, en pleine cohérence avec la tendance plastique et la flexibilité du système nerveux, aussi bien *modulaire que spécifique* dans les devoirs et qualités intrinsèques » (Sperry, 1985). Mais l'apprentissage et le développement doivent être canalisés, dès la naissance, au sein de contextes spécifiques culturels, linguistiques et symboliques et doivent se confronter à différentes et répétitives situations de problem-solving. L'action éducative et formative finit par se caractériser, ainsi, comme une indispensable et inéluctable *médiation tant en ce qui concerne l'évolution phylogénétique qu'en ce qui concerne le changement ontogénétique du fonctionnement mental*. Ainsi la pédagogie ne peut plus se permettre d'ignorer les problèmes posés par les séquences cognitives et métacognitives, et doit s'interroger systématiquement :

- sur les problèmes posés par la flexibilité et la plasticité du développement de l'esprit de l'individu, au titre de système intégré à l'organisation des enseignements et des milieux scolaires d'apprentissage ;
- sur la question de savoir comment préserver la *multiplicité* des qualités cognitives du risque de fragmentation, ou pire d'inhibition, des potentialités intellectuelles de l'élève étant donné qu'il se trouve exposé à une information non intelligible pour son cerveau ;
- mais aussi aux problèmes posés par la *modularité et le parallélisme* des apprentissages à la perception et à la mémoire, aussi bien des individus que des espèces.

Le premier problème est celui de la *flexibilité mentale* : c'est l'un des plus fréquemment analysés dans la pratique éducative familiale et scolaire. Toutefois, les études les plus récentes relatives aux styles cognitifs et à la métacognition (Stenberg, 1998) soulignent l'intérêt de prendre en compte l'impact de la composante biologique sur les nouveaux styles cognitifs, abandonnant les styles de pensée inadaptés ou partiels par rapport aux nouveaux seuils de difficulté d'apprentissage scolaire. Il faut bien sûr reconnaître l'existence de *spécialisations fonctionnelles des habilités cognitives*, en partie acquises en conséquence de la persistante stimulation du milieu et de l'école, en partie déjà détenues comme élément du bagage génético-biologique. Cependant de telles spécialisations ne sont pas comparables à des fonctions attribuables à un des hémisphères cérébraux, ni même ne sont précisément identifiables, dès la naissance, à cause de leur nature distribuée et circulaire.

D'autre part, il faut souligner comment la structure dicotomico-antinomique attribuée par Bruner aux styles cognitifs ne trouve pas d'issues ni expérimentales ni argumentatives. Ainsi, il n'est pas vrai qu'existent - à la différence de ce qu'il affirme - deux types de fonctionnement cognitif, deux manières de penser, chacun d'eux fournissant une méthodologie particulière du règlement de l'expérience et de la construction de la réalité (Bruner, 1988). Il semble plutôt que le développement des styles cognitifs de la part des individus en âge mur « à géométrie variable » se structure, selon un processus stochastique des résultats non prévisibles, qui lie les phénomènes d'asymétrie, de latéralisation et de spécification des actions avec l'exercice équipotentiel d'habilités en présence de devoirs concomitants et de fonctions interactives. C'est ainsi que la latéralisation et l'asymétrie procèdent parallèlement au développement individuel et entraînent, chez l'homme adulte, une asymétrie fonctionnelle entre les deux hémisphères cérébraux, même bisymétriques, et démontrent fonctionner chacun selon une propre et relative autonomie.

« Si on admet l'existence d'un substrat biologique qui justifie la manifestation du mental, on ne peut plus émettre l'hypothèse que certains processus - perceptifs ou élaboratifs - d'acquisition

cognitive sont reportés à la latéralisation d'une activité largement diffuse dans une des deux moitiés du cerveau, comme le démontrent les essais expérimentaux qui témoignent de l'implication constante de plusieurs zones fonctionnelles localisées et localisables dans les hémisphères, en proposant - bien que sans méconnaître l'asymétrie cérébrale - une possible interprétation du cerveau comme *réseau* avec des fonctions distribuées de manière circulaire » (Santojanni, 1998).

Un second problème, à savoir celui de la *modularité*, trouve écho dans les stratégies didactiques qui ont entendu par cette approche provoquer une rupture avec la didactique plus traditionnelle articulée autour des contenus et des objectifs. Elle cherche ainsi à offrir à la programmation circulaire de nouvelles pistes d'organisation des enseignements. Cependant, on peut déplorer le fait que l'expérience, menée à ce sujet en Italie, n'ait fait que ressasser des éléments déjà connus, auxquels seule l'étiquette a été changée. Et, sauf à de rares exceptions près de réflexion originale, la pratique scolaire n'a opéré qu'un retour en arrière au lieu de consacrer de possibles aspects porteurs d'innovation relatifs à la « didactique modulaire ». Mais dans la perspective de l'interprétation des processus d'apprentissage, le terme de modulaire revêt un sens bien différent. Introduit par J. Fodor (1983) dans son ouvrage *La mente modulare*, Il Mulino, le terme se réfère à une théorie du mental qui présente ce dernier comme une architecture à organisation monofonctionnelle, où les modules perceptifs se trouvent être de vrais et indiscutables résultats des systèmes en amont ; de tels modules garantissent la codification des perceptions mais pas une interrelation réciproque des données.

À la différence de l'approche computationniste à laquelle répondait la théorie de Fodor, se structurait progressivement une interprétation connexionniste du fonctionnement mental, qui trouvait dans l'œuvre de Rumelhart et Mc Clelland (1986) sur les processus mentaux à distribution parallèle, sa meilleure expression. Selon ce point de vue, les réseaux neuraux fonctionneraient selon une organisation ascendante, et en lien direct avec leur nature, positionnés en parallèle les uns par rapport aux autres, permettant au système cerveau/esprit d'améliorer les respectives prestations sur la base de propres expériences et sur la répétition de ces dernières. De la sorte, les règles à travers lesquelles le système apprend, ne sont autres que celles produites par le système lui-même durant son processus d'apprentissage.

De manière plus récente, les études sur la mémoire ont permis d'identifier et de partager un concept de modularité plus ample, puisque entendue comme orientation fonctionnelle dynamique acquise sur la base d'une disposition génétiquement déterminée, reliée à l'expérience (Santojanni, 1998). Une définition plus étoffée permet de concentrer tous les débats et recherches jusqu'alors développés dans le champ neurobiologique, désignant entre autres ces hypothèses de travail comme une indication qui incite la didactique et la connaissance pédagogique contemporaine à une révision radicale de ces présupposés de nature comme entendus par Rousseau ou encore hégéliens (Margiotta, 2009).

4. Changements de perspective dans l'éducation et l'enseignement : la formation des talents

En ce qui concerne de manière particulière l'enseignement, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que le thème des styles cognitifs individuels ne concerne pas seulement la personne qui apprend. En effet, la personne qui enseigne est également porteuse de sa propre modalité cognitive privilégiée (Valle, 2002). Cela, d'une part, a une influence implicite sur sa méthode d'enseignement alors que, d'autre part, elle s'amalgame avec la variété des styles cognitifs présents dans la classe. Cela a pour conséquence que l'enseignant valorise principalement les élèves qui utilisent un style cognitif semblable au sien, et sous-évalue, ou pire encore pénalise les capacités des autres élèves. Une telle situation peut arriver surtout si l'enseignant, en n'étant pas conscient de ses préférences, confond le désaccord entre le style qu'il demande et celui adopté par certains de ses élèves avec une insuffisance de capacités de la part de ces derniers. Cette circonstance semble en effet être à la base de nombreux échecs ou abandons scolaires, comme le révèlent des études menées à ce sujet par Stenberg (1998), qui

démontrent un succès majeur des étudiants dont le style correspond davantage à celui de l'enseignant, par rapport aux autres élèves, indépendamment des capacités réelles détenues.

Maintenant, si l'on se penche sur les théories et les méthodes d'éducation, l'orientation principale adoptée au niveau international (et qui aujourd'hui soutient et accompagne le glissement de ces thématiques dans le débat actuel) est que l'école peut reconquérir sa dignité et sa centralité dans l'actuel contexte socio-culturel, à l'unique condition qu'elle soit capable d'offrir aux usagers des parcours authentiquement éducatifs. Mais un dispositif mérite d'être défini de la sorte seulement dès lors qu'il vise, d'un côté, à rendre davantage flexible, économique et experte l'offre d'enseignement proposée dans les écoles et, d'autre part, à favoriser la personnalisation des parcours, des processus et des produits d'apprentissage de la part des élèves. D'un point de vue de l'éducation, cela consiste en la formation et le développement des talents. En effet, si les élèves sont mis dans les conditions de participer pleinement et d'être co-responsables des choix de culture et d'expériences guidés par des parcours d'études précis ; si, outre à cela, on leur donne l'opportunité d'acquérir des savoirs et des comportements dotés de sens vital qui leur servent à comprendre non seulement « où ils se trouvent » mais également « vers où » ils peuvent encore aller avec ce qu'ils ont appris, alors il disposeront d'une vision « significative » - même si non exhaustive - de la culture, quelle que soit la formation (ou contexte scolaire) spécifique de référence.

Toutefois, en ce qui concerne l'efficacité de la relation éducative, à savoir ce qui intéresse les personnalités futures des jeunes et les aspects positifs qu'ils peuvent acquérir grâce à un contact prolongé avec les enseignants, une grande inconnue mérite encore d'être abordée par les enseignants en exercice. Il s'agit en effet de la capacité des enseignants à « bien connaître » leurs élèves, et à savoir interpréter leurs projets individuels (techniquement appelés « leurs styles cognitifs »³).

Le thème des styles cognitifs ne peut pas être abordé de manière générale comme un thème de réflexion éloigné de son contexte d'utilisation. Or celui-ci change continuellement : aussi bien le contexte vital, que le contexte socio-relationnel, ou encore le contexte d'étude, au point où la thèse de Olson proposant de concevoir l'enseignement comme une maîtrise générale, substantiellement décrite par des contenus à transmettre ne semble pas si éloignée que cela. Cette perspective mérite d'être rattachée à son milieu culturel d'utilisation, comme une habilité-à-travers-les-media (Olson, 1996).

L'aspect problématique que nous souhaitons souligner réside dans le fait de devoir se demander si le sujet qui apprend se rend compte de se trouver dans une situation de conflit cognitif ; s'il a recours de manière consciente ou inconsciente à des stratégies cognitives particulières pour venir à bout de ce dernier ; s'il l'utilise de manière efficace ou non ; s'il l'utilise seulement comme source de découverte de nouvelles connaissances ou comme un moyen d'auto-régulation de ces processus d'expérience et de relation, et comment ces derniers influent sur sa propre construction du et sur le développement de ses talents.

La question de l'interaction entre aspects cognitifs, métacognitifs et émotivo-motivationnels, mérite d'être prise en considération dans l'enseignement. Pour cela, nous devons nous interroger sur deux éléments :

³ Les styles indiquent donc des propensions dans l'utilisation des habilités personnelles et ne peuvent pas être confondus avec ces dernières ; en ce sens, on ne peut pas affirmer qu'un style soit meilleur qu'un autre, mais qu'il se trouve être seulement différent. Mais s'il s'agit de propensions, il ne faut pas oublier le fait que les différents styles sont tous présents, aussi bien à des niveaux différents, dans notre répertoire cognitivo-comportemental. En effet, la recherche psychologique en la matière, a non seulement souligné l'existence de ces variations individuelles, mais également que l'utilisation constante de stratégies déterminées est liée, de manière significative, à la possibilité de succès ou d'échec lorsqu'il s'agit d'aborder les devoirs cognitifs (Sternberg). Cela tend à indiquer, notamment de manière indirecte, que l'utilisation privilégiée d'une modalité cognitive déterminée n'est pas toujours adaptée pour résoudre toutes les situations de *problem-solving* au cours desquelles le sujet parvient à trouver, en fonction des différentes questions posées dans le contexte problématique, l'utilisation d'une stratégie déterminée.

- comment se peut-il que les élèves, pris dans leur individualité, « fassent système » des différents aspects des personnalités qui sont mises en jeu du fait de l'interaction apprentissage/enseignement, sans pour cela limiter l'éducation à une maîtrise intellectualiste asphyxiée de son narcissisme ?

- comment rendre concrètement praticable le parcours d'éducation qui - à travers le signe et l'analyse du sens - permet d'atteindre au plus profond de lui-même la personnalité de l'apprenant, et de la sorte lui permet de donner un sens au parcours d'étude et de formation ?

En bref, l'activation d'une spécialité (générique) « didactique métacognitive » n'est pas suffisante pour qui s'occupe de développer des stratégies cognitives et métacognitives générales sans tenir compte également des contextes spécifiques de relation éducative au sein desquels les apprentissages mûrissent. Si la « sensibilité métacognitive » générale des élèves peut certainement être affinée, il n'en demeure pas moins que cette dernière, parce que générale, court également le risque de devenir générique et donc peu efficace quant il s'agit d'aborder les étapes d'apprentissage qui exigent des processus de pensée et des stratégies cognitives bien définies et codifiées culturellement⁴.

Réfléchir sur des aspects tels que : l'utilisation d'une transversalité épistémologique pour penser une « pédagogie expérimentale » en termes de connaissance des inter-pénétrations entre variables cognitives, relationnelles, affectives et émotionnelles, corporelles, existentielles ; profiter de la situation éducative concrète non seulement sur le plan des dimensions de programmation, d'opérativité et matérielles qui la constituent mais aussi dans la structure cachée de ses composantes non conscientes et symboliques, signifie savoir segmenter le contenu de l'évènement éducatif en toutes ses composantes plus structurelles, aussi bien sur le plan de l'élaboration pédagogique que sur le plan de l'élaboration et ajustement de méthodes et techniques qui tiennent compte des compréhensions cognitives et des dynamiques émotives et affectives, des vécus d'expériences de l'individu qui est placé dans le processus de construction de la connaissance, de construction de soi et du monde autour.

5. Le diagnostic éducatif : l'enseignant n'est pas un ingénieur de la connaissance

Il nous plaît particulièrement de penser, *que la professionnalité de l'enseignant, ou encore son action pédagogique et non pas seulement didactique, est en tout point semblable (en termes de risques, d'oblativité, d'aspect déterminant de ses*

actes) à celle d'un médecin. Comme médecin de la vie, l'enseignant est responsable de l'esprit de ses élèves ; si le diagnostic est un acte stratégique pour le médecin, en termes d'intervention et de traitement, il l'est également pour l'enseignement au titre de diagnostic éducatif. Si l'on s'attarde en effet sur les caractéristiques de fonctionnement du processus de diagnostic, est désormais partagée l'idée selon laquelle la nature cognitive des décisions en la matière ne peut être représentée qu'en application des principes de la rationalité stratégique. La configuration du diagnostic comme espace topologique le caractérise enfin comme champs de décisions. Il s'agit

⁴ Une réponse formative fiable et praticable, aspects indispensables de cette dernière, semble offerte par le Système des Curricula par seuils de maîtrise élaboré par le groupe de recherche Université-Ecole *Modèles de travail dans la didactique*, rattaché au CIRED - Centre Interfaculté pour la Recherche Educative et Didactique de l'Université de Venise. (Margiotta, 1997 ; Rigo, 2005 ; Valle, 2002 ; Zanchin, 2002). A l'intérieur de ce modèle pédagogique-didactique général, dans la partie intéressant les aspects méthodologiques spécifiques de l'intervention formative, on démontre comment et pourquoi l'enseignant doit identifier, avec des stratégies et des instruments adaptés, aussi bien les savoirs « naturels » que les styles cognitifs principaux du groupe-classe ; à la suite de cela, le parcours pourra aussi être *identique en termes de contenus, mais différenciés dans les modalités de travail* par groupes d'élèves qui ont démontré privilégier les stratégies d'apprentissage différentes. Par exemple, un groupe travaillera selon une modalité essentiellement verbale et séquentielle tandis qu'un second groupe opérera selon les modalités visuelles globales, chacun des deux groupes ayant à disposition des supports et des propositions d'exercices cohérents. Dans cette mission de programmation et de soutien à la classe, est mise en jeu l'*expertise* professionnelle de l'*équipe* des enseignants, surtout lorsque les enseignants « varient » les contenus d'une unité d'étude précise selon des différentes dimensions de styles, en prenant soin : a) d'articuler les expériences relatives à la mission en termes de complexité, adaptée aux effectives « zones d'apprentissage proximal » observées dans la classe ; b) adopter des stratégies didactiques diversifiées (Zanchin, 1997) et matériaux expérimentaux multiples, selon la gamme de styles cognitifs relevés chez les élèves, et des demandes de devoirs spécifiques ; en effet, pour certains, il sera utile de prévoir la consultation guidée et circonscrite de textes écrits alors que pour d'autres, l'utilisation de supports concrets et des technologies opératives pourra être plus appropriée.

d'un arbre décisionnel articulé autour d'une séquence de nœuds et de branches qui renferment toutes les informations relatives aux décisions à prendre. L'arbre débute par un nœud duquel part un ensemble de ramifications, chacune d'entre elles représentant un type d'évènement exhaustif et strictement exclusif. Chaque branche peut se terminer en donnant naissance à une nouvelle branche pouvant alors représenter un résultat final ou bien conclure un nouveau groupe de ramifications. Ce processus continue jusqu'à ce que chaque branche se termine par un résultat final... Quand une personne doit prendre une décision, elle spécifie le cours des possibles décisions prenant en considération toutes les conséquences possibles. On dit alors d'elle, qu'elle élabore une stratégie. L'objectif de celui qui prend des décisions est en général celui de sélectionner la stratégie qui valorisera au mieux la valeur attendue des conséquences résultantes. Cet objectif est toujours valide, y compris quand les informations sont complètes pour la solution du problème, faisant en sorte que ces derniers soient résolus dans des conditions de certitude. Mais il peut l'être également lorsque toutes les informations manquent conduisant alors à une prise de décision dans un contexte d'incertitude totale. Enfin, la validité de l'objectif n'est pas remise en cause lorsque les informations sont de seule nature probable, aboutissant à une prise de décision avec des modalités dites à risque.

L'arbre des décisions de l'enseignant est par de nombreux aspects similaires à celui du médecin. Le rôle stratégique du diagnostic, son architecture cognitive et, en particulier sa caractérisation comme acte intellectuel expert, nous permet de souligner combien l'utilité de l'analyse n'est jamais infinie et combien, compte tenu des développements précédents, elle demeure distincte du gain pour le décideur. En effet, l'utilité et le gain de chaque décision de diagnostic doivent être toujours et exclusivement rapportés à la complexité des obstacles, des attentes, des contextes et d'éventuelles possibilités disponibles à l'action clinique en situation. Par ailleurs, cette dernière, tout comme les décisions de diagnostic, s'appuie sur un contexte nécessaire d'interaction sociale et d'actions coopératives qui, sans renier la responsabilité individuelle du médecin (ou de l'enseignant), de fait les rapproche comme autant de séquences de choix et de comportements « in a medium », à caractère *pluriel* et *multi-propositif* d'évaluation anticipée des conséquences pour l'action.

Il n'empêche que cela nous induit à approfondir un autre aspect : en bref, le diagnostic examiné et identifié comme univers de probabilité et comme espace heuristique disposant d'une explicite orientation conjoncturelle et stratégique, permet de porter notre argumentation à caractériser la décision de diagnostic de l'enseignant, et *a fortiori* celle du médecin, comme une forme experte et particulière de jugement pratique⁵.

A ce stade, toutefois, dans le cas du jugement pratique la finalité générale est donnée par les catégories de *production et d'action* : à savoir *catégories qui de par leur nature sont marquées par le risque de l'erreur ; mais également du fait que dans tous les cas, il s'agit de démontrer d'être capable de tirer des conclusions qui sont certainement somme toute vraies dans leur présupposition, mais non pas dans la certitude que les présupposés de départ soient effectivement corrects.*

S'il est vrai que tout ce qui apparaît rationnel est logique, alors une décision rationnelle mérite d'être entendue comme le résultat de plusieurs facteurs et d'un ensemble d'orientations, de directions, de sens, de réorganisation et de déplacement continu des informations,

⁵ Selon Aristotele, un syllogisme pratique consiste en l'application d'une règle et d'un cas en vue d'une fin. Sans aucun doute, ce dernier conçoit le syllogisme pratique comme un élément structurellement comparable au raisonnement canonique décrit dans *Analitici Primi*. Cependant, au regard de cela, le raisonnement pratique a un impact direct en termes d'action. En bref, pour Aristotele, le fait de délibérer constitue une forme de syllogisme, c'est-à-dire un acte pour lequel une expérience particulière est vue du point de l'individu appelé à décider sur la base d'un ensemble d'éléments fournis. La caractéristique fondamentale de cet acte est donc dans le fait qu'il consiste en une délibération, dont la nature à son tour est celle d'être en substance un savoir stochastique et conjoncturel. Ainsi, choisir est toujours décider pour quelque chose d'autre. Il est vrai que chaque action est en elle-même un évènement singulier, vu qu'est accompli un acte particulier et non pas un type d'actes. Mais au terme de la décision, quand le médecin a identifié un diagnostic adapté, et donc une action (le traitement) à mener, l'acte clinique n'a pas réellement réalisé une action unique mais un programme d'actions, dont la fin définitive advient seulement au moment où l'acte clinique s'achève par la thérapie. Tout cela confirme que, bien que la délibération soit entourée de multiples précautions, on ne peut jamais établir dans la décision de diagnostic toutes les caractéristiques particulières infinies qui caractérisent l'acte de diagnostic. En effet, le jugement pratique fournit un cours possible d'action que le médecin juge utile pour atteindre son but, le caractérisant de manière générale même si apparaissent des termes particuliers.

connaissances et expériences. De cela, résulte la nécessité de caractériser une décision rationnelle, non pas tant comme une seule séquence linéaire, mais comme un programme d'action et de qualification topologique, stochastique et conjoncturelle. Etant donné qu'aucun programme d'action n'est inné, celui-ci doit être appris, élaboré en continuation, constamment transformé et réorienté, selon les fins et les moyens à disposition.

C'est donc à cet égard qu'intervient le dernier élément que nous proposons d'envisager pour situer la décision didactique et éducative de l'enseignant comme un acte de diagnostic au titre de jugement pratique : dans la persuasion que cela ne remet pas en question les caractères de rigueur, de cohérence et de rationalité de l'acte clinique produit nécessaire et reproduit. Mais nous pensons qu'au terme de cette discussion, il convient de souligner combien le critère d'évaluation du « bon diagnostic » est pertinent non pas tant au regard de sa cohérence interne mais bien plus dans son efficacité. Et cela oblige à révolutionner, de manière radicale, le cadre paradigmatique et gnoséologique de référence de l'éducation au XXI^e siècle.

Pour comprendre, en effet, et pour expliciter ce qui a été jusqu'ici abordé au titre du jugement pratique, du point de vue des futurs enseignants, il suffirait de répondre à la question suivante : « qu'est-ce qui se développe au fur et à mesure qu'un enseignant acquiert la capacité de bien connaître ses élèves ? »

Si nous synthétisons au maximum les réponses possibles, nous pourrions affirmer que l'enseignant acquiert surtout deux capacités essentielles :

- *une capacité linguistique-lexicale*, consistant en la compréhension des symptômes, en devenant progressivement expert dans la production des représentations mentales des états correspondants, tout comme dans la formulation de descriptions adaptées que ce dernier parvient progressivement à codifier sous forme de modèles mentaux du temps et des obstacles du processus d'apprentissage (à partir de son apparition jusqu'à sa conclusion) et des décisions plus ou moins opportunes d'intervention à mener ;
- *une capacité fondamentale heuristique* qui le conduit à être capable de trouver des contre-exemples par rapport à la régularité des données et aux typologies des symptômes mémorisés chaque fois que la condition spécifique et singulière de l'élève l'exige, déterminant ainsi de nouvelles configurations au problème à résoudre et sur lequel débattre.

Il est évident que le processus décisionnel se poursuit à travers une explication continue des options possibles : ces dernières, à leur tour, activent une nécessaire détermination et spécification dans le champ cognitif, mettant en jeu continuellement, non seulement les données, connaissances et mémoires possédées, mais également la façon dont l'enseignant les met en œuvre et en pratique et se les représente.

Comme on peut le voir, il s'agit d'une propriété extrêmement importante, parce qu'elle ne donne pas pour acquis le fait que l'esprit de l'enseignant puisse également apprendre successivement à d'ultérieures adaptations, chose permise du fait de sa pratique et du perfectionnement de ses capacités. Et en synthèse, on assigne à la professionnalité de l'enseignant, dans sa composante de diagnostic, une fonction supplémentaire capable d'apprendre. De la sorte, on attribue à cette forme d'apprentissage expert le but de formuler, non pas tant des règles, mais bien plus des connections à un réseau de connaissances, données et expériences d'agir *comme s'il* connaissait des règles de généralisation.

L'élément final de cette réflexion doit aborder la contradiction entre pédagogie expérimentale empirique et pédagogie expérimentale relationnelle qui est restée en toile de fond, comme implicitement non dite. Nous n'avons tout de même pas oublié comment cette contre-opposition entre ces deux pôles a été parfois dramatisée pour signifier surtout un concept. En effet, cela tend à démontrer qu'il est peu utile d'opposer l'analogie (comme instrument de production et de choix) à l'expérience de l'enseignant (comme unique et base de connaissance fiable et de règles expertes pour la décision). La pédagogie n'est pas un amas désordonné de ressemblances où interviennent des empires armés d'ordinateurs desquels proviennent des dossiers d'analyses et

des séquences de données. La pédagogie, et encore plus l'enseignement, se présente davantage comme un espace complexe de faits, principes, connaissances et procédures articulés sur plusieurs niveaux de complexité et au sein duquel la tradition scolaire constitue certainement le principal mais absolument pas l'unique soutien d'un savoir pratique. Ainsi, ce qui rapproche l'enseignement du destin de ces nouveaux savoirs, après la crise des rationalismes et des positivismes c'est la prise de conscience que l'itinéraire à suivre est complexe compte tenu de son caractère conjoncturel, stochastique et relatif.

Bibliographie

BARBIER J.M. (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.

BRUNER J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.

BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

DAMASIO A.R. (1997), *Emozione e Coscienza*, Adelphi, Milano.

Eurydice European Unit, *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General Lower Secondary Education*, Brussels, 2002, <<http://www.eurydice.org>>, 2008.

Eurydice European Unit, *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General Lower Secondary Education*, Brussels, 2004, <<http://www.eurydice.org>>, 2008.

FODOR J. (1983), *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna, (1999).

FRAUENFELDER E. & SANTOIANNI F. (2002), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.

GARDNER H. (1977), *Il cognitivismo*, Feltrinelli, Milano.

GARDNER H. (1986), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

GAZZANIGA M.S. (ed.) (1995), *The Cognitive Neuroscienze*, Bradford Books, MIT Press, Cambridge.

GENTILE G. (2003), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Le Lettere, Roma, (Palermo, 1912).

HIRSCHFELD L.A. & GELMAN S.A. (1994), *Mapping the Mind*, Cambridge University OPress, New York.

JOHNSON LAIRD P.N. (1988), *Modelli mentali*, Il Mulino, Bologna.

JONASSEN D.H. & LAND S.M. (2000), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, LEA, Mahwah, New Jersey.

LAKATOS I. (1976), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970 trad.it. *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli.

KNOWLES M. (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.

MAGNUSSON D. (1996), *The Lifespan Development of Individuals. Behavioral, Neurobiological and Psicosocial Perspectives*, Cambridge University Press, New York.

MARGIOTTA U. (1986), *Tecnologia e creatività in classe*, Maggioli, Rimini.

MARGIOTTA U. (1987), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna.

MARGIOTTA U. (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma.

- MARGIOTTA U. (a cura di) (2003), «La formazione dell'insegnante », *Formazione & Insegnamento*, n°1/2, Pensa Multimedia, Lecce.
- MARGIOTTA U. (a cura di) (2003), « La professionalità docente nell'istruzione secondaria. Syllabus », *Formazione & Insegnamento*, n°3, Pensa Multimedia, Lecce.
- MARGIOTTA U., (a cura di) (2006), « Professione Docente. Come costruire competenze professionali con l'analisi sulle pratiche », *Formazione & Insegnamento*, n°1/2, Pensa Multimedia, Lecce.
- MARGIOTTA U. (2008), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa, Lecce.
- MARGIOTTA U. (2009), *La scuola dei talenti. Modularità e modulazione degli apprendimenti*, Bruno Mondatori, Milano.
- MARGIOTTA U. (2009), *Genealogia della formazione*, vol. II, I dispositivi pedagogici della modernità, Cafoscarina, Venezia.
- MCCLELLAND J.D. & RUMELHART D.E. (1986), *Parallel Distributed Processing. Explorations in the microstructure of cognition*, 2 voll., MIT Press, Cambridge, Mass.
- OLSON D.R. & TORRANCE N. (Eds) (1996), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Blackwell, Oxford.
- RIGO R. (2005), *Didattica delle abilità linguistiche, Percorsi di formazione degli insegnanti*, Armando, Roma.
- SANTOIANNI F. & STRIANO M. (2000), *Immagini e Teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, Roma.
- SANTOIANNI F. (1998), *Sistemi biodinamici e scelte formative*, Liguori, Napoli.
- SPERRY R.W. (1990), « Forebrain Commissurotomy and Conscious Awareness », *Brain Circuits and Functions of the Mind*, C. Trevarthen (ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- SPERRY R.W. (1985), « Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain », *Neuropsychologia*.
- STENBERG R. J. (1998), *Stili di pensiero*, Erikson, Trento.
- VAN SOMMERS P. (1976), *La biologia del comportamento*, tr. it., Milano, Angeli, (1972).
- SCHWILLE J. & DEMBELE M. (2007), *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, UNESCO, Paris.
- VALLE L. (2002), *Il valore formativo delle discipline nel curricolo PSP*, in: "L'EDUCATORE", n°19, 1° Aprile 2002, Fabbri Editori, Milano, 3-10. ; *La costruzione del curricolo modulare*, in: "L'EDUCATORE", n°5, 15 Ottobre 2002, Fabbri Editori, Milano, 7-8 ; *Modularità e organizzazione didattica*, in: "L'EDUCATORE" n°6, novembre 2002, Fabbri Editori, Milano.
- WESTBURY I. (2005), Sven-Erik Hansen S.-E., Kansanen P., Bjokvist O., *Teacher education for Research-Based Practice in Expanded Roles: Finland's experience*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", 49, 5, Nov. 2005.
- ZANCHIN M.R. (a cura di) (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma.
- ZGAGA P. (ed.) (2006), *Modernization of Study Programmes in Teachers'education in an International Context*, Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- ZGAGA P. (ed.) (2006), *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*, University of Ljubljana, Ljubljana.

Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle

Philippe Perrenoud¹

Résumé

La (dé)professionnalisation du métier d'enseignant est un processus multidimensionnel. Les principales dimensions sont : nature du prescrit et degré d'autonomie au travail, référence à un état de l'art et des savoirs, référence à des orientations éthiques, prise collective des acteurs sur leur métier, contrôle de la formation initiale et continue, responsabilités juridiques, développement professionnel, prise sur l'organisation et la division du travail, mode d'encadrement, reddition de comptes, source du contrôle, diversité des tâches, complexité des problèmes à résoudre, adaptation au changement, mobilité, reconnaissance interne et sociale. Ces dimensions sont interdépendantes, mais cela n'exclut pas des évolutions asynchrones ou même des changements dans des directions contradictoires.

Y a-t-il (dé)professionnalisation du métier d'enseignant ? Notre laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE, Université de Genève) avait projeté un colloque international sur ce thème. Thème auquel il a renoncé en prenant conscience du fait qu'on ne pourrait confronter les réponses, pays par pays, ordre d'enseignement par ordre d'enseignement, que si les intervenants entendaient la question de la même manière. Or, rien n'était moins sûr. La professionnalisation admet presque autant de définitions que d'auteurs, sans compter les usages de sens commun, qui se multiplient.

S'il fallait analyser les évolutions du métier d'enseignant dans une perspective comparative, il faudrait évidemment énoncer une définition de la professionnalisation et s'y tenir. Laquelle ? Pour ce qui me concerne, je privilégierai l'approche nord-américaine, qui distingue métier et profession. De manière plus nuancée, on pourrait parler soit de la position d'un métier soit de son évolution sur un continuum allant des métiers les plus éloignés d'une profession aux métiers qui en sont les plus proches.

Ce qui déplace la difficulté : qu'est-ce au juste qu'une profession, comme type idéal, et comment mesurer la distance d'un métier à ce type idéal ? Il y a dans la littérature de nombreuses définitions, qui se réfèrent presque toutes au degré d'autonomie du travailleur dans l'exercice de son métier, en ajoutant souvent (mais est-ce un vœu pieu ou une réalité) qu'une grande autonomie entraîne une grande responsabilité personnelle.

Cette définition appelle une certaine prudence. Un métier se définit en effet, notamment, par les tâches à accomplir et/ou les situations à gérer. Cette prescription est renforcée par le contrat de travail ou de prestation. L'autonomie dont il s'agit ici concerne donc essentiellement la manière de réaliser les tâches prescrites, éventuellement l'ordre dans lequel elles sont effectuées et leur degré d'urgence, voire leur nécessité. Ce qui n'est pas rien.

¹ Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Autre prudence : peu de métiers se caractérisent par une absence totale d'autonomie ou par une totale autonomie. Nul n'ignore désormais que « travailler c'est penser » (Hubault, 2001), quelle que soit l'activité, parce que cette dernière (le travail « réel ») n'est jamais la pure et simple réalisation du travail prescrit. Il y a donc toujours une intelligence au travail, une part de décision, de conception, de prise de risque que l'organisation assume. À quoi s'ajoutent toutes les libertés qui, sans être formellement accordées aux travailleurs, sont prises et rarement sanctionnées.

Rappelons aussi qu'un métier est une construction conceptuelle, une « abstraction » qui ne fait pas justice à la diversité des pratiques. Certaines préfigurent l'avenir du métier alors que d'autres sont des traces de son passé. Mesurer le degré ou le rythme de professionnalisation d'un métier est donc aussi une construction abstraite.

1. Composer avec de multiples dimensions

La principale difficulté de l'entreprise est ailleurs, cependant. Même si l'autonomie dans la manière de travailler est souvent mise en avant, elle est en général associée à d'autres critères. Lemosse (1989) en retenait six autres :

1. l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
2. c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
3. (elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative) ;
4. sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
5. le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
6. il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

D'autres auteurs proposent d'autres listes. Quelle que soit la liste, on se trouve en présence de dimensions logiquement distinctes les unes des autres, mais estimées causalement interdépendantes empiriquement solidaires. Autre manière de dire qu'un métier est censé avoir une position relativement semblable selon ces diverses dimensions et suivre des évolutions de même sens et d'intensité comparable.

On trouve une problématique semblable dans les études de stratification et de mobilité sociales : revenu, pouvoir, prestige, niveau d'instruction sont des dimensions du statut social irréductibles les unes aux autres, mais qui forment un système.

Ce chantier reste ouvert. Au cours de ses travaux préparatoires de 2008, LIFE a distingué près d'une quinzaine de dimensions estimées pertinentes lorsqu'il s'agit d'évaluer soit le degré de professionnalisation d'un métier soit son évolution.

Ces dimensions avaient été définies par des pôles extrêmes, entre lesquels se trouvent la majorité des métiers.

Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008

| N° | Dimension | Professionnalisation minimale | Professionnalisation maximale |
|----|---|---|---|
| 1 | Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail. | Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ». | Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie. |
| 2 | Référence à un état de l'art et des savoirs. | Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée. | Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande. |
| 3 | Référence à des orientations éthiques. | Ces orientations sont à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de les connaître. La part du jugement éthique est très limitée. | Les praticiens sont censés connaître ces orientations et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies éthiques. |
| 4 | Prise collective des acteurs sur leur métier. | Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société. | Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'Etat, d'intervention dans les médias. |
| 5 | Contrôle de la formation initiale et continue. | La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs. | La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels. |
| 6 | Responsabilités juridiques | Les praticiens ne sont responsables personnellement que s'ils se sont écartés des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail. La responsabilité se limite à une obligation de moyens. | Les praticiens sont responsables civilement et pénalement de leurs actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tend vers une obligation de résultats. |
| 7 | Développement professionnel. | Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation. | Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences. |
| 8 | Prise sur l'organisation et la division du travail | L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, les opérateurs s'y inscrivent sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer. | Les opérateurs conçoivent et négocient l'organisation et la division du travail. |
| 9 | Mode d'encadrement | Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail des opérateurs, sans être pour autant capables de l'exercer. | Ne peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail que les professionnels de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même. Dans le cas contraire, les supérieurs hiérarchiques n'interviennent que sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations) |
| 10 | Reddition de comptes | Sur la conformité au prescrit. | Sur l'efficacité de l'action, sur ses résultats |
| 11 | Source du contrôle | Par la hiérarchie. | Par les pairs, même sans relation hiérarchique. |
| 12 | Diversité des tâches | Faible diversité et liste préétablie des situations de travail les plus fréquentes. | Grande diversité et liste ouverte de situations de travail |
| 13 | Complexité des problèmes à résoudre | Les problèmes sont censés avoir pour la plupart des solutions (ou des trames de solutions) répertoriées ou à défaut appeler des procédures de résolution éprouvées. | Les problèmes sont souvent inédits et appellent des solutions originales, à construire en fonction de la situation. |

Les dimensions retenues ici ont un lien avec les concepts de profession (au sens nord-américain) et de professionnalisation. D'autres dimensions (juridiques, économiques, psychologiques, etc.) sont évidemment nécessaires pour décrire d'autres facettes des métiers et les comparer.

On peut et on doit débattre de chacune de ces dimensions, en ajouter, en retrancher, faire éclater certaines d'entre elles en deux ou trois dimensions distinctes ou regrouper plusieurs dimensions proches en une seule. Quelle que soit la liste retenue, l'important est de comprendre qu'on ne peut situer la professionnalisation d'un métier et décrire son évolution que dans un espace multidimensionnel.

Les dimensions relatives à la professionnalisation sont censées être empiriquement solidaires, sans toutefois qu'il y ait homogénéisation rapide et automatique des positions et des mouvements d'un métier selon ces divers axes. Il peut y avoir des incohérences (ce qu'on nomme « status inconsistency » dans les recherches sur la stratification sociale) ou des mouvements asynchrones, voire contradictoires.

Cette conceptualisation complexifie diablement la réponse à la question initiale « Y a-t-il (dé)professionnalisation du métier d'enseignant ? », même en la limitant à une époque et un système éducatif. Car il peut y avoir professionnalisation selon certaines dimensions et (dé)professionnalisation selon d'autres.

2. Y a-t-il des dimensions dominantes ?

Ce qui conduit à une nouvelle question : y a-t-il des dimensions plus cruciales que d'autres ou pour le dire autrement, plus influentes, plus déterminantes ? S'il y a solidarité empirique, il n'y a pas nécessairement exacte réciprocité des dépendances. Si le mouvement d'un métier selon certaines dimensions entraîne régulièrement leur mouvement selon d'autres, on dira que les premières sont au cœur du processus de (dé)professionnalisation alors que les secondes sont à la périphérie.

La seule réponse définitive à cette question s'enracinerait dans des études comparatives de processus de (dé)professionnalisation, permettant en quelque sorte d'isoler les dimensions qui « gouvernent » les autres. Rien ne dit que ce seraient les mêmes dans tous les métiers.

En l'absence de telles recherches, peut-on risquer une hypothèse à propos du métier d'enseignant ? En l'état de ma réflexion et de celle de LIFE, je serai tenté de dire que les plus déterminantes sont les deux premières du tableau précédent.

| N° | Dimension | Professionalisation minimale | Professionalisation maximale |
|----|---|--|--|
| 1 | Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail. | Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ». | Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie. |
| 2 | Référence à un état de l'art et des savoirs. | Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée. | Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande. |

Pourquoi, dans cet espace à seize dimensions, privilégier deux d'entre elles ? Parce qu'elles sont *au cœur de l'activité professionnelle et de son contrôle*. Une question se pose en effet : *pourquoi* fait-on à certains professionnels une *confiance* immense, en ne leur prescrivant presque aucune modalité de travail ? Et comment expliquer que, la plupart du temps, ils usent « intelligemment » de cette liberté, bref ne font pas « n'importe quoi » ?

Dans les professions libérales, la sanction du marché peut suffire à l'expliquer, encore que certaines situations de monopole local condamnent à recourir à des professionnels faiblement compétents, faute de concurrence. Pour les professionnels salariés, un mauvais travail, de mauvaises décisions n'entraînent pas *ipso facto* une régulation rapide et énergique. C'est évident dans la fonction publique et dans le domaine associatif, un peu moins dans le secteur privé. Nul ne peut se rallier à un « darwinisme » naïf selon lequel tous les mauvais travailleurs seraient réformés ou exclus de l'organisation en fonction de leurs résultats. Quand bien même l'évaluation institutionnelle va de soi (?), elle est loin du compte ! Quant à la responsabilité individuelle, elle a plus d'effets dans le registre du droit pénal ou de la responsabilité civile que dans celui de la qualité du travail.

Raison pour laquelle les organisations prescrivent des procédures, des méthodes, des étapes, des produits à la plupart de leurs salariés. Si elles laissent à ceux qui exercent une profession à part entière une large autonomie, c'est pour deux raisons relativement évidentes :

- la difficulté de prescrire des actes professionnels aussi variés et complexes ;
- le pouvoir des corporations, qui refusent ces prescriptions, estimées attentatoires à l'expertise et à l'éthique.

Il y a une troisième raison, peut-être la principale : les professionnels se réfèrent à des savoirs fondés à la fois sur la recherche scientifique et sur ce qui est défini comme « l'état de l'art » dans leur discipline.

Les dirigeants des organisations ont compris que, s'ils ne parvenaient pas à contrôler directement l'exercice des métiers les plus professionnalisés, ils n'en avaient pas non plus un urgent besoin : au contrôle par l'employeur se substitue un contrôle par la référence voulue et obligée à l'état d'une culture scientifique et professionnelle qui normalise les pratiques. Cette culture est à la fois *intériorisée* (au gré de la formation initiale et de la socialisation entre pairs) et *incarnée* par les autres membres de la profession. Sans doute ce contrôle par les pairs a-t-il de nombreuses failles, mais sans doute guère plus que le contrôle du travail par la hiérarchie. Il y a dans les deux cas des complaisances, des cécités, des complicités, des arrangements.

Ce détour par le contrôle invite à considérer que le couple nature du prescrit/référence à un état des savoirs sont deux dimensions stratégiques, donc que l'évolution dans ces deux domaines peut faire « basculer » une semi-profession comme le métier d'enseignant soit vers une profession à part entière soit comme un métier d'exécutant. Vue sous cet angle, la professionnalisation du métier d'enseignant tend-t-elle à avancer et ou à régresser ?

Pour esquisser une piste : dans une profession à part entière, la référence aux savoirs de la discipline est une composante de l'identité de chacun, mais aussi la source de sa légitimité et de sa réputation parmi ses pairs. Les savoirs d'un métier n'ont d'effets que s'ils existent dans l'espace public. Mais il ne suffit pas qu'ils soient énoncés pour être reconnus et respectés. Le rapport des gens de métiers aux savoirs collectifs est donc déterminant et il est probable que ce rapport sera indifférent ou défensif s'ils ne jouent pas un rôle actif dans la production, la validation et la diffusion de ces savoirs. Les savoirs des sciences de l'éducation ne sont, dans leur majorité, ni produits, ni validés, ni diffusés par des enseignants de l'enseignement primaire ou secondaire (Lessard et al., 1084 ; Maulini & Perrenoud, 2008 ; Perrenoud, 2008 & 2009). Ils jouent donc un rôle mineur dans la régulation des pratiques. Quant à la culture professionnelle des enseignants, elle existe, mais le rapport à cette culture est très ambigu : réputée concrète, pratique, ancrée dans le réel et l'expérience, elle est plus « sympathique » que celle relevant des sciences sociales et humaines. Mais les enseignants, pour la plupart, se sentent extrêmement libres de « faire leur marché », de retenir ce qui leur convient et d'ignorer ce qui ne correspond pas à leurs valeurs ou leurs habitudes.

Faute de référence à un état de l'art et/ou de la science qui garantirait un contrôle par les pairs comme « gardiens des savoirs communs pour enseigner », l'enseignement pourrait bien rester une semi-profession. Et rien n'assure que l'universitarisation fasse la différence. C'est évident lorsqu'elle se replie sur les savoirs à enseigner, puisqu'elle ne constitue alors aucune référence pour les gestes professionnels. Mais ce débat, important, pourrait cacher le vrai défi : faire d'une formation initiale centrée sur les savoirs pour enseigner une référence au-delà des examens, pour la pratique (Etienne et al., 2009). L'université peut transmettre et exiger des savoirs didactiques et pédagogiques. Peut-elle, sait-elle transformer le rapport à ces savoirs ?

Bibliographie

ETIENNE R., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. & PERRENOUD Ph. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck.

HUBAULT F. (dir.) (2001), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octarès Éditions.

LEMOSSÉ M. (1989), « Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais ». *Recherche et formation*, n°6, pp.55-66.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD Ph. (dir.) *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck, (pp. 139-157).

PERRENOUD Ph. (2008). « Recherches et pratiques pédagogiques », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, PUF, pp.564-568.

PERRENOUD Ph. (2009), « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante ». *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.265-288.

MAULINI O. & PERRENOUD Ph. (2008), « Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? », *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.141-153.

Varia

Virginie RUPPIN

Quels sont les effets de l'éducation artistique ?
Etude d'une situation paradoxale..... 128

Frédérique ADELIN

L'accès à l'écriture à l'école maternelle :
la dictée à l'adulte, un dispositif en question..... 139

Bruno KLEIN

La leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier 145

Yves ALPE et Jean-Luc FAUGUET

Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives
en milieu rural ?..... 155

Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Étude d'une situation paradoxale

Virginie Ruppin¹

Résumé

L'éducation artistique prétend obtenir certains effets sur les individus. Qu'est-ce que le recours aux activités artistiques produit réellement dans l'institution, mais aussi sur les individus qui s'y trouvent, lorsque des artistes interviennent en école élémentaire ? Le cadre théorique de la sociologie de la justification et de la délégation aux objets nous permet d'une part, de mieux cerner quelles sont les attentes explicitées lors des entretiens semi-directifs menés en amont des observations de séances et d'autre part, de mieux analyser les pratiques concrètes des enseignants observées in situ en présence de l'artiste et des élèves. À travers l'exemple d'un projet artistique et culturel en musique mené en classe de CM2, nous avons pu nous rendre compte, contre toute attente, que la mise en place du projet avait tendance à renforcer les règles de conduite. L'enseignant, au lieu de se servir de la musique à l'école pour développer l'expression, la création, l'épanouissement de l'enfant, comme nous révèle le discours, en fait, y voit un moyen de discipliner sa classe.

L'éducation artistique et culturelle se donne pour objectif d'ouvrir aux élèves l'accès au patrimoine culturel dans son ensemble et à la création sous toutes ses formes. Elle entend faire appel à des démarches actives, privilégiant l'épanouissement personnel et stimulant l'esprit critique. Elle veut contribuer à l'égalité des chances et à la démocratisation culturelle. En écho à la posture institutionnelle que l'éducation artistique veut se donner, qu'en est-il sur le terrain ? Cet article a pour intention de présenter notre recherche, son cadre théorique et sa méthodologie, ainsi que les effets réels de l'éducation artistique dans une classe de CM2, autour d'un projet musique.

1. Thématique

■ Orientations générales

Les pratiques artistiques à l'école avec partenariat artistique dépendent des contenus et finalités du projet artistique déposé et validé à l'Inspection académique ; des acteurs les plus directement impliqués dans la pratique artistique (le maître, l'artiste et l'élève) ; du contexte scolaire, tant matériel qu'institutionnel.

Le respect du programme officiel dans le montage du dossier écrit permet, à l'enseignant désireux d'une classe à PAC², d'obtenir l'aval de l'Inspection Académique et un financement pour sa classe, destiné à couvrir quelque menu matériel et les interventions de l'artiste.

Nous avançons l'hypothèse que les effets de l'art à l'école ne dépendent pas des intentions des politiques éducatives ni de celles des enseignants, mais dépendent des conditions réelles

¹ Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, UMR Education et Politiques, Université de Lyon.

² Projet Artistique et Culturel.

d'exercices et des contraintes inhérentes à la forme scolaire. C'est dans ce cadre que nous avons construit notre problématique.

De multiples facteurs rentrent dans le processus d'élaboration des effets de l'éducation artistique. En effet, les facteurs développementaux³, culturels⁴ (l'importance accordée aux arts dans l'entourage de l'enfant...), ainsi que l'organisation de l'espace, l'investissement psychologique de la production, y jouent pour une part. Mais les effets dépendent tout autant des enseignants eux-mêmes, des conceptions qu'ils mettent en œuvre plus ou moins explicitement dans leur classe, dans leur projet artistique.

Comment l'enseignant va-t-il concilier ses attentes personnelles, ses choix pédagogiques tout en restant cohérent avec les programmes officiels ?

■ **Quelques constats liminaires sur les pratiques artistiques à l'école**

Dans un premier temps, la visite de classes et d'écoles nous a permis, intuitivement, de percevoir des tendances significatives dans les pratiques artistiques scolaires. Les différences de style ou de références, fussent-elles inconscientes par l'enseignant, sont aisément perceptibles. Les pratiques artistiques d'imitation, « à la manière de », contrastent avec la production libre « occupationnelle » dénuée d'intention didactique, et la situation de recherche et d'expérimentation artistique constructive.

Que penser alors de l'investissement de l'enseignant dans la pratique artistique scolaire ?

La Direction de la programmation et du développement montre dans sa note d'information du 13 avril 2002⁵, que de très nombreux chefs d'établissement du second degré estiment qu'il faut faire place à l'art, qu'il a son sens. Précisément, deux tiers des mille chefs d'établissements de collèges, lycées professionnels et technologiques interrogés « *sont très intéressés par ces activités artistiques. Certains expriment un véritable enthousiasme (...), quelques-uns annoncent qu'ils font du développement des classes à PAC leur priorité pour l'année en cours*⁶. »

Par ailleurs lorsque l'on interroge des enseignants engagés dans des pratiques artistiques, on constate qu'ils partagent très largement les valeurs et les principes mis en avant par les politiques éducatives des arts. Au point même de paraître être les répéteurs des paroles officielles : « *Apporter une culture artistique aux enfants* », « *exercer son imagination et son regard* », « *découvrir des productions artistiques du patrimoine européen*⁷ » ont entre autres été relevées dans le discours enseignant.

Le constat des intentions, des pratiques jugées parfois « décevantes⁸ », des enseignants qui disent une chose et qui font autre chose a généralement eu comme explication que les enseignants font de la résistance là où la politique éducative innove.

Mais ce raisonnement semble caduc. Les enquêtes actuelles montrent que les enseignants sont engagés et très réceptifs aux valeurs et aux principes de la parole officielle (ils consultent les I.O., reprennent le même discours). On ne peut donc s'en tenir, comme il est souvent courant de le

³ Par exemple, en musique : développement des habiletés spatiales, des habiletés de conscience phonologique... par des facteurs tels que la diversité des sources d'apprentissage dans un environnement social complexe, la spécificité et la diversité sociale de la communication verbale, la formation de concepts quotidiens par activité pratique et communication avec l'entourage...

⁴ La lecture de livre, les visites artistiques et culturelles...

⁵ « Art et culture dans le second degré », Note d'information, 13 avril 2002, MEN, Note établie par François-Régis Guillaume, DPD.

⁶ *Ibid.*, p.3.

⁷ Réponse d'un enseignant à la question « *Que représente pour vous l'art à l'école ?* », enquête menée en 2007.

⁸ Isabelle Poussier de l'IUFM de Grenoble : « *le constat reste affligeant, (...) Alain Diot, (...) affirme, et je confirme, que « trop souvent les élèves sont embarqués dans une entreprise de conformation fondée sur une idéologie de l'art et de la pédagogie en contradiction avec ce qu'on pourrait espérer* ». Alain Diot, « Les arts plastiques à la maternelle : standardisation ou formation ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°371, 1999. Isabelle Poussier « Arts visuels et culture à l'école primaire », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°464, 2008.

remarquer, à la dénonciation ou à la déploration de la distance entre les intentions de la politique éducative et ses effets dans l'école. Il est important de souligner que si l'on s'en tient à cette déploration, on méconnaît deux éléments. On méconnaît tout d'abord l'école comme milieu, comme système, comme forme spécifique : la forme scolaire (Vincent, 1980), et on méconnaît tout autant le travail de l'enseignant comme praticien réflexif. En effet, pour Donald Schön⁹, les professionnels en savent plus qu'ils ne le laissent entendre.

Il semble alors nécessaire de refuser de dissocier principes et actions, dire et faire. On ne peut pas se contenter de constater que les actes ne suivent pas les intentions. Il y a une matérialité à prendre en compte, celle de la forme scolaire regroupant les contraintes¹⁰ des enseignants. Pour tenter de comprendre ce qui se passe en classe, ce que font les enseignants, il faut commencer par saisir ensemble le dire et le faire, c'est-à-dire leurs paroles et leurs pratiques.

2. Cadre théorique

Nous savons, au travers des multiples entretiens menés, que les enseignants des écoles primaires choisissant un projet et une pratique artistique parmi une multitude d'arts proposés, le font parce qu'ils ont un intérêt que ce soit pour la cité, pour le bien éducatif, voire pour d'autres raisons : personnelles (passion pour un art, expérience...), financières (subvention attribuée à la classe...), etc.

Nous partons du principe que l'on ne peut éduquer sans hiérarchiser des biens. En ce sens, tout intérêt pour l'éducation touche nécessairement à un certain nombre de valeurs. On ne peut avoir un intérêt pour l'éducation sans avoir un intérêt pour la morale, pour le sentiment de la responsabilité de l'autre. Cela implique de ce fait un certain nombre de valeurs et de principes à prendre en compte pour comprendre les fondements de la justification de l'enseignant. Notre cadre théorique de recherche s'appuie pour cela sur la sociologie des acteurs de Luc Boltanski.

Lorsque l'enseignant est amené à parler de son choix de pratique, il a tendance à se justifier dans ses propos. Pour se justifier, il fait appel à des principes auxquels il adhère. Ainsi, des principes sont invoqués pour expliquer son choix à ses collègues ou à tout autre individu. En effet, un projet artistique à l'école implique une multiplicité d'acteurs au sein de l'école (enseignants, artistes, politiques, experts pédagogues, parents) et, par conséquent, multiplie les justifications de l'enseignant face à ces divers « mondes ».

La justification du projet, la justification de l'objet, dévoile la manière dont les enseignants s'engagent, et montre que ce qui est important n'est pas un objet éphémère qui va et vient selon les crédits et les volontés politiques, mais une loupe révélant des pratiques installées, qui les formalisent, les institutionnalisent au grand jour. Cette évolution peut être assimilée à un progrès considérable mais cela ne crée pas pour autant la perspective du recours à l'art en éducation lors de difficultés constatées (élèves démotivés, école affaiblie...).

Concrètement, un enseignant, investi dans des pratiques artistiques tout au long de sa carrière, n'attendra pas forcément d'éventuelles subventions allouées par une politique en faveur des arts. De même, ce n'est pas parce que la politique change et que les enseignants assistent au gel des budgets qu'ils abandonnent leur volonté de s'investir dans des projets artistiques et culturels dans leur classe.

Cela est donc une chose que de développer un discours en faveur de l'art à l'école, s'en est une autre que de mettre ce discours en pratique. En effet, pour analyser la manière dont l'enseignant va mettre en pratique sa volonté de mettre en œuvre un dispositif artistique, nous avons besoin de nous rendre compte comment l'enseignant délègue une partie du travail aux objets.

⁹ *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1993.

¹⁰ Spatio-temporelles, disciplinaires, comportementales...

Notre cadre de recherche fait donc ici référence à la théorie de la délégation aux objets¹¹, et de la construction de situations, cela dans l'optique de pouvoir décrire des projets artistiques tout en les inscrivant dans une dynamique, dans un processus.

La complexité du domaine étudié, celui des pratiques artistiques, a clairement été visible lors du symposium¹² de Beaubourg sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle. De nombreuses études quantitatives ou démontrant des effets extrinsèques peu évaluables objectivement, tels que les impacts de l'éducation artistique sur les disciplines académiques¹³, n'ont pas retenu notre attention. La rareté des travaux pouvant servir de référence et de point de départ nous ont conduit à choisir un protocole d'investigation précis que Jean-Louis Derouet¹⁴ a esquissé dans un document interne de l'INRP¹⁵ en 1999 en vue de mener une enquête sur l'avenir des collègues.

L'ambition de cette recherche¹⁶ est de partir des situations (séance en présence de l'artiste intervenant devant les élèves), d'observer la manière dont les acteurs (enseignant, artiste, élèves) négocient à ce niveau les règles et les identités qui définissent l'ordre en classe, puis de suivre la manière dont ces règles, ces identités se transportent, se stabilisent pour construire un fonctionnement social qui implique la référence à plusieurs mondes.

La notion de situation est complexe et nécessite un point de rappel. En effet, des personnes mises en co-présence ainsi que la configuration où l'on connaîtrait les déterminations préexistantes (position des acteurs, règlements...) pour prédire ce qui va se passer, ne sont pas suffisantes pour constituer une situation. « *Les acteurs doivent accomplir un travail pour passer d'une simple co-présence à une situation organisée et ce travail passe par la définition de buts communs qui impose des règles de fonctionnement* » (Derouet, 1999, p.4).

Nous allons donc être attentifs à la manière dont les acteurs construisent une situation, cela sans omettre qu'ils ne peuvent tomber d'accord sur une définition du bien commun que par référence à des principes extérieurs. Nous avons donc identifié les différents principes auxquels les enseignants peuvent se référer. La relecture du Plan des arts et de la culture¹⁷ a permis d'explicitier un certain nombre de modèles de compétences : le modèle civique (organisé à partir de la recherche de l'intérêt général), le modèle domestique (fondé sur la chaleur communautaire), le modèle industriel (centré sur l'efficacité), le modèle marchand, etc. Ces modèles font référence aux *mondes* développés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot dans leurs travaux sur *la justification*.

Chaque modèle possède ses propres principes et chacun d'entre eux génère une mise en ordre complète du monde scolaire qui comprend aussi bien une justification de la sélection scolaire qu'une définition des savoirs qu'il convient d'enseigner et des règles qui doivent régir les relations entre les maîtres et les élèves.

Presque tous les principes travaillés par les textes politiques sur l'éducation à l'art et la culture se retrouvent plus ou moins dans la justification des enseignants lorsqu'ils mettent en place un projet artistique dans leur classe. Selon les époques, un principe a pu l'emporter sur les autres. Ainsi, au temps de l'école de la République, le principe d'égalité civique avait écarté d'autres définitions du bien commun : la prise en compte du local, le bonheur des enfants, les droits des familles, et même, dans une certaine mesure, le souci du rendement. Ce compromis politique avait d'importantes conséquences sur la gestion des situations. En effet, dans le cas d'une situation artistique convoquant une pluralité d'acteurs et de principes se pose la difficulté d'obtenir un consensus global sur les valeurs d'un projet artistique. Même si ce type de

¹¹ Jean-Louis DEROUET, *École et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, Paris, 1992.

¹² Symposium européen et international de recherche sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle, le 10, 11 et 12 janvier 2007, Centre Pompidou, Paris.

¹³ Français, mathématiques...

¹⁴ Jean-Louis DEROUET, *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collègues*, Éléments de méthodologie, INRP, Paris, 1999.

¹⁵ Institut National de Recherche Pédagogique.

¹⁶ Thèse en cours sous la direction d'Alain Kerlan, Université Lumière Lyon 2.

¹⁷ Jack Lang et Catherine Tasca, 2000.

consensus n'assure pas forcément l'ordre en situation, il constitue un préagencement qui simplifie la tâche des acteurs. En effet, l'enseignant doit tenir compte de l'avis de l'artiste intervenant qui est, rappelons-le, issu d'un monde étranger à celui de l'école. À ce propos, pour faire face à la société critique dans laquelle nous vivons, c'est-à-dire dans une société où les outils de la critique sont à la disposition de tous, une situation, une décision, ou une organisation devraient être ajustées dans tous les systèmes de références. Jean-Louis Derouet souligne dans son ouvrage *L'école dans plusieurs mondes*, que cela est parfaitement impossible mais demeure tout de même le but du travail des acteurs.

La situation que propose le projet artistique au sein d'une classe offre un ensemble confus de règlements, d'idées, d'objets, de programmes, de personnes liées entre elles par ce projet. Un travail de mise en ordre est obligé de sélectionner, c'est-à-dire de définir l'univers pertinent de l'action : écartier ce qui n'importe pas, retenir ce qui importe. Dans le cas d'un projet artistique en classe, il faut donc retenir tous les éléments relevant de logiques diverses, car plusieurs principes cohabitent dans la situation, et mettre au jour les compromis qui permettent de faire tenir ensemble la situation.

Il est possible de décrire la constitution de ces montages composites en utilisant la notion de mobilisation des ressources. L'intérêt de cette notion est de mettre à la fois l'accent sur l'activité des acteurs et sur leur capacité d'interprétation. Pour qu'un montage tienne face aux épreuves (bavardages, tensions, questions...) auxquelles il va être soumis, il faut que le projet fasse référence à un principe supérieur commun auquel l'enseignant, l'artiste et autres acteurs du projet puissent se référer (Boltanski, Thévenot 1991). Ce principe supérieur commun peut relever de grands principes travaillés par la philosophie politique mais aussi de compromis ayant une généralité moins élevée définissant un bien commun pour un temps et une situation donnée.

3. Méthode de recherche

■ *Précisions sur le protocole de recherche*

Notre attention se porte sur un cas ayant une valeur exemplaire¹⁸ dans notre recherche. Celui d'une classe de CM2 située dans un arrondissement de Lyon sans « étiquette » particulière. Le protocole suivi a consisté en un entretien avec l'enseignant en début de projet, un deuxième entretien lors de la mise en œuvre du projet pour constater une éventuelle évolution de celui-ci (entre mars et avril), puis une observation d'une séance en classe en présence de l'artiste pendant le mois de mai, et enfin un troisième entretien de post-observation réalisé après la séance observée.

Le premier entretien a eu une durée approximative de quarante minutes. Le second et le troisième entretien ont duré approximativement une vingtaine de minutes chacun, et la séance d'observation s'est déroulée sur une heure.

Le premier but de l'enquête est de clarifier et éventuellement de formaliser les compétences mises en œuvre par les acteurs. Il est difficile d'attacher de façon permanente une logique à une personne. Les mêmes personnes peuvent se référer à des principes différents en fonction des situations : en face de l'artiste, en face des parents, en face des collègues, lors de l'écriture du projet validé ensuite par l'Inspection, etc.

Notre approche accorde une grande place aux entretiens, que nous traitons comme des sources d'information, qui rapportent une vision du monde. Notre méthode se rapproche sur le plan de celle des anthropologues : tout récit est une mise en ordre du monde, et cette mise en ordre importe, du moment qu'elle fait sens pour l'acteur interrogé. Il nous semble pertinent d'adopter

¹⁸ Une dizaine de classes à PAC ont été étudiées dans la thèse en cours.

vis-à-vis de ces récits une position compréhensive qui interroge le récit de l'extérieur, en introduisant par exemple dans l'entretien des éléments que la personne interrogée occulte, en lui demandant sur quels éléments « objectifs » de la réalité elle s'appuie (consultation des programmes), ou en introduisant dans le questionnement, les liens qu'il entretient avec les intérêts d'une position.

Il n'est pas facile de connaître ce qui est familier, c'est-à-dire les conventions si évidentes que personne n'en parle parce que tout le monde les connaît.

Une des finalités de notre enquête est de suivre le montage composite que forme une séance avec l'intervention d'un artiste et de discerner ce qui le fait tenir : un principe supérieur commun qui fait accord entre tous les partenaires. Tout cela ne peut pas toujours être saisi dans une observation. C'est pourquoi nous avons doublé l'observation d'entretiens où l'acteur explicite ses principes et présente une vision ordonnée de la situation. L'observation sert à évaluer les points d'appui de ce récit (organisation conforme à ce qui était prévu, domaine de justification conservé ou évacué au profit d'un autre, etc.).

■ *Les outils de recueil des données*

Sur le plan pratique, l'enquête procède en trois temps :

1/ Un entretien approfondi semi-dirigé avec le professeur des écoles qui explicite ses objectifs et attendus de projets, dans sa classe, après les cours. Le but de l'entretien est d'abord de cerner le principe supérieur commun de son projet. Quels compromis construit-il entre les programmes, ses goûts, ses compétences et celles des élèves, les ressources culturelles ? Il est nécessaire de déplier tous les implicites qui expliquent ses choix (sa formation, ses références, etc.) pour l'interroger sur sa stratégie d'enseignement. À partir de cet entretien, une première analyse peut-être développée sur le projet mis en place qui va permettre de préciser la ligne directrice de l'observation.

Un second temps est constitué d'un entretien avec le même enseignant dans son avancée de projet, c'est-à-dire en cours d'année, afin de voir si les attentes ont changé, si elles ont été modifiées, comment l'enseignant agence les diverses données du quartier pour tenter de construire un projet cohérent.

La connaissance du contexte et la réalisation d'un entretien avec l'enseignant avant la séquence à observer sont primordiales pour dégager les éléments mobilisés par les acteurs. Quel est son interprétation des programmes ? Qu'est-ce qu'il écarte ? Qu'est-ce qu'il met en valeur ? Quel jugement a-t-il sur la classe qui va être observée ? Quelles ressources mobilise-t-il ? Comment les agence-t-il ? sont des points sur lesquels une vigilance est demandée.

2/ Une observation de séance en classe ou dans un local (atelier, salle, gymnase). L'observation porte sur le travail de mobilisation de l'enseignant dans une situation où l'artiste intervient auprès des élèves. Sur quels éléments s'appuie-t-il ? Quels éléments laisse-t-il de côté ? Nous nous sommes intéressée à la pertinence du montage réalisé entre les intentions, les savoirs, et les objets choisis comme point d'appui, ainsi qu'aux conciliations et autres compromis.

Chaque situation observée est définie : le dispositif spatial et temporel, les personnes, le principe de référence qui sous-tend son fonctionnement et donc les règles qui régissent ce fonctionnement, la hiérarchie entre les personnes et les objets, etc. Une attention également est donnée à la question de la gestion de l'heure de la séance par d'éventuels réajustements par rapport aux intentions que l'enseignant a exprimées avant de faire la séance.

3/ Une post-observation sous la forme d'un entretien semi-dirigé donnant le récit de la situation. On sait qu'il y aurait une grande naïveté épistémologique à penser, que ce que nous avons vu à partir de notre point de vue d'observateur, soit plus vrai que ce qu'ont vu les acteurs. Nous avons

donc, le plus tôt possible après la séquence observée, recueilli le point de vue de l'enseignant sous la forme d'un entretien assez peu directif, où a été laissé à l'enseignant le soin de construire les enchaînements qui expliquent pourquoi la situation tenait. Le premier but est donc simplement d'obtenir un récit du monde, ce qu'en pense l'enseignant. Le but de l'entretien avec l'enseignant est de reprendre plus ou moins le schéma de l'entretien qui a précédé la séance observée, en lui demandant à chaque fois s'il pense avoir atteint ses objectifs, quels obstacles il a rencontré, comment il a réajusté.

■ *Les outils d'analyse des données*

Nous avons utilisé l'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative des entretiens et de l'observation de séance pour chaque classe. Durant la lecture et les relectures des entretiens retranscrits, ainsi que les observations retranscrites sous la forme de notes et de schémas rappelant la place des acteurs en situation, nous avons procédé à des classifications. Des catégories ont été créées et des codes ont été attribués afin de permettre de différencier certains points. Nous avons élaboré une grille d'observation des situations artistiques scolaires qui soit ni centrée sur les contenus, ni centrée sur les élèves, mais qui puisse saisir la dynamique des situations, c'est-à-dire le travail permanent de connexion qui est opéré par les maîtres pour faire tenir ensemble une multitude d'éléments : un cadre spatio-temporel, les contraintes liées au partenaire artistique, etc. Nous avons donc observé comment les savoirs pouvaient être connectés à d'autres éléments de la vie sociale. Notre grille de lecture et d'observation a pour étayage le concept de forme scolaire. Elle relève les objectifs de la séance, la durée, le temps, l'espace, les équipements utilisés, les programmes, les intérêts des élèves, les tâches réservées aux uns et aux autres, le type d'activité proposée afin d'observer ce qui se passe, ce qui bouge, le rôle des uns et des autres, les savoirs, les travaux d'élèves, la démarche, les relations. Nous avons regardé par exemple dans la catégorie « espace » si les élèves étaient statiques, s'ils bougeaient, ainsi que les déplacements totalement codés et les déplacements plus ouverts, l'obligation de changer de lieu, etc.

Dans cette étude nous ne nous sommes pas penchés sur les idées que les enseignants se font du rôle de l'art à l'école, mais sur ce que les enseignants attendent de leur projet en situation réelle avant, pendant et après une séance. C'est-à-dire que les enseignants interviewés ont été interrogés, non plus sur leurs représentations, leurs idées, leur philosophie éducative comme nous l'avions fait pour le premier entretien, mais au plus près de la délégation aux objets, dans une situation précise : au sein même de leur projet.

L'étape d'interprétation s'est déroulée durant les étapes de lecture et de classification.

4. Premiers résultats

Notre recherche fait état de situations singulières, de cas pour le moins différents¹⁹, sinon paradoxaux, eu égard à ce qui serait attendu en théorie dans la politique des arts et de la culture (Lang, 2000). Nous avons choisi de nous attarder sur le premier cas à l'origine de la thèse actuellement en cours.

■ *Un projet artistique singulier*

Le cas, au centre de cet article, est celui d'un projet musique d'une classe de CM2 de Lyon où un compositeur professionnel et des musiciens de l'Auditorium de Lyon sont intervenus à plusieurs reprises tout au long de l'année et où les élèves se sont rendus en immersion une semaine à l'Auditorium pour vivre au rythme des musiciens.

¹⁹ Nous avons suivi de 2004 à 2007 une dizaine de classes ayant mis en œuvre un projet artistique et culturel en collaboration avec un artiste.

Le premier entretien a été mené en début de projet, en novembre, l'enseignante avait déjà eu un contact avec le compositeur mais elle ne savait pas concrètement ce qu'il projetait de faire durant les séances, mis à part le fait qu'une semaine d'immersion était prévue au printemps. Elle savait ce détail, car chaque année l'enseignante obtenait le financement de classe à PAC depuis sept ans. Toute l'année elle n'a jamais su ce que l'artiste allait faire : « *Il n'y a pas eu de concertation sur le choix des textes des chansons. La compositrice a choisi des textes de Jules Renard.* » Le poids du projet semble être délégué à l'artiste intervenant, sans conciliation au préalable, tel un projet « clé en main » pour l'enseignante. Elle ajoute « *C'est un produit très bien rodé, j'ai demandé conseil au conseiller musical à l'Inspection Académique, comme ça pour qu'il appuie la demande. Il faut connaître le circuit, autrement on ne le fait pas.* » Par contre, l'enseignante semble s'accaparer du projet en classe, le second entretien (en amont de l'observation) le révèle. Le travail de l'enseignant, très précis dans son discours, demeure sous l'emprise de la forme scolaire : une répétition est menée tous les jours trente minutes sur les trois textes chantés, l'enseignante dirige des petits morceaux, des passages délicats. Une mise au point (orale ou sous la forme d'une expression écrite du ressenti des enfants dans un journal de bord qui sera photocopié pour chaque élève et donné en fin d'année) est réalisée après avoir assisté à chaque séance de musique, cela dans l'objectif d'« *apprendre à rédiger un plan, une introduction, un résumé rapide de ce qui va, ce qui ne va pas, rechercher un titre adéquat ...* ». L'enseignante les aide à retenir les paroles par des moyens mnémotechniques, « *Pour qu'ils se rendent compte que l'on ne doit pas compter sur le voisin mais sur soi-même* », procure des conseils, organise des répétitions « *on fait reprendre certaines choses* », donne des exercices pour la marche, une mise au point technique est prévue pour bien cadrer les déplacements et l'enchaînement des parties, et apporte du vocabulaire (des termes techniques). L'évaluation se joue à chaque répétition, l'attention particulière est accordée au progrès des élèves, à leur attitude en séance et sur scène.

L'observation d'une durée d'une heure s'est déroulée en avril dans le gymnase de l'école où les élèves chantaient à la mesure du compositeur chef de chœur, en classe entière, par groupe et parfois en solo, avec une enseignante s'occupant essentiellement du domaine disciplinaire. L'entretien de post-observation d'une durée de vingt minutes a été mené durant la récréation dans une salle vide servant de stockage, peu à l'écart du bruit des enfants. Après avoir fait état de ce qui s'est passé pendant la séance, l'enseignante tente d'expliquer son rôle. La forme scolaire est à souligner dans le discours de l'enseignant : « *On assure l'encadrement et la police, on a le rôle ingrat* ». L'enseignante remarque qu'elle fait preuve de plus d'autorité et d'efficacité que les intervenants : « *Quand il y en a qui ne chantent pas, par paresse ou qui ne veulent pas, je les booste, je me permets d'intervenir pendant la séance de l'intervenant, car aucun ne les booste comme nous on le fait. Ils ne leur parlent pas assez sèchement. Dans ces projets-là, faut vouloir pour eux, car d'eux mêmes... c'est comme dans le travail scolaire.* »

Ce projet a abouti à un concert de fin d'année dans une salle culturelle renommée de Lyon : la Bourse du travail.

■ **Les effets paradoxaux de l'éducation artistique : résultats issus du projet musique**

Il serait légitime de penser que les attentes et les effets d'un PAC musique pourraient porter sur le développement personnel et l'expression de soi, en considérant l'activité artistique comme un mode d'expression propre au sujet qui favorise, en retour, le développement de sa personnalité, de sa sensibilité ; mais aussi sur le développement des capacités de création, d'originalité, d'imagination et de facultés cognitives.

Or, paradoxalement, les entretiens et l'observation dans le gymnase en compagnie du compositeur et des élèves, nous ont permis d'arriver à un autre constat. La sociologie de la justification, parce qu'elle ne se contente pas de définir les principes de justice, avance un

mécanisme de délégation aux objets²⁰. En effet, nous avons pu nous rendre compte, contre toute attente, que la mise en place du projet avait tendance à renforcer la forme scolaire : importance des consignes disciplinaires en classe, dans la salle de musique, dans les transports en commun pour se rendre à l'Auditorium, pour la visite, fiches à compléter dès l'arrivée sur le lieu, etc.

On peut remarquer que l'enseignant, au lieu de se servir de la musique à l'école pour l'expression, l'épanouissement, comme nous révèle quelquefois le discours, en fait, y voit un moyen de discipliner sa classe (journal de bord regroupant toutes les expressions écrites du ressenti des enfants après chaque séance de musique, « *on est là pour remotiver sans arrêt, pour encadrer, gronder si nécessaire, booster les gamins, on a pas le rôle premier, ça c'est évident. On doit veiller à ce que les rapports, respect des autres, contacts en société, toutes les règles de politesse soient respectées, on rappelle les règles de déplacement, les règles du quotidien quand on sort de la classe* »). L'art devient alors un moyen de renforcer d'une manière plus appropriée, plus conforme à ce que sont les élèves d'aujourd'hui, l'apprentissage de la discipline, et donc par conséquent de restaurer en assouplissant tout en affermissant la forme scolaire (Vincent, 1980). Nous ne sommes donc pas ici dans le cadre d'une restauration d'une bonne conduite dans une éducation disciplinante stricte, mais dans l'utilisation implicite d'un objet attractif et séduisant, le PAC, pour maintenir les élèves et renforcer la discipline.

De plus, on peut se rendre compte que les idées des élèves de CM2, sources d'inspiration de l'artiste, ont été entièrement remaniées par le musicien-compositeur afin de lui permettre, en tant qu'artiste professionnel, de créer lui-même une partition qui sera ensuite apprise, puis répétée par les enfants. La question de la place qu'occupe la création de l'enfant peut alors se poser dans le monde de performance et de rentabilité qu'est le nôtre. La logique d'efficacité dans la production des partitions et le souci de l'opinion autour de la représentation finale se font ressentir dans le discours.

La notion d'imitation est également très présente. Les gestes et mouvements que les enfants exécutent pour accompagner les textes récités et les percussions corporelles, en témoignent. Ils ont pour origine les propositions d'une enseignante ayant participé aux répétitions avec sa classe et les artistes musiciens intervenants. Les élèves se placent alors dans un processus de répétition et d'imitation jusqu'à intérioriser tous les enchaînements afin qu'ils soient prêts pour le spectacle de fin d'année.

Le projet rassemble alors des valeurs et des principes pour les moins caractéristiques de la forme scolaire²¹ : une structuration précise dans le temps de l'intervention des artistes, des exercices répétés, gradués, un travail réglé, une emprise presque permanente sur la totalité des activités et de la conduite de l'enfant.

On est donc passé d'une politique éducative, où l'art est perçu comme un moyen de développer la personnalité et les facultés cognitives de l'enfant, pour épanouir l'enfant dans son processus de création, à une utilisation de l'art comme moyen de discipliner les enfants, renforçant les règles de conduite des élèves, vecteur d'écoute et de concentration. Est-ce un cas exceptionnel ? Nous ne le croyons pas. De nombreux indices, de nombreux récits d'enseignants, la convergence d'observations exploratoires nous conduisent à penser que la situation que nous venons de présenter révèle à gros traits un visage de l'art moins exceptionnel qu'on pourrait le croire, et que l'on trouve ailleurs sous des formes atténuées.

Ce cas a donc donné naissance à notre hypothèse centrale²² : les enseignants et les politiques éducatives souhaitent faire entrer l'art à l'école pour que l'art à l'école permette de faire mieux fonctionner une école affaiblie, ébranlée, où les élèves sont un peu démotivés. L'art entrerait dans l'école au service du renforcement, de la restauration, de la réparation de la forme scolaire.

²⁰ Pour faire face à l'incertitude du projet, l'enseignant s'appuie sur des objets pour élaborer des ordres et consolident les objets en les attachant aux ordres existants.

²¹ La forme scolaire est une entreprise de moralisation, d'intégration, de régulation, de mise au pas sociale et politique de l'enfance. Elle a "*une fonction (politique) d'emprise totale*". Les "disciplines" et d'une façon générale "l'organisation pédagogique" sont les instruments de cette fonction. (Vincent, 1980, p.31).

²² C'est l'hypothèse centrale qui est à l'origine de notre travail de thèse en cours.

Les situations artistiques serviraient alors à faire tenir la classe, à faire tenir l'école.

Il faut, bien entendu, se poser la question de la généralisation d'un tel cas. C'est pourquoi notre recherche en cours a élargi l'enquête à d'autres classes à PAC musique, danse, patrimoine, et arts visuels dans le but d'effectuer une analyse centrée sur la construction de situation qui permet de mettre au jour les rouages d'une situation qui tient, c'est-à-dire en mettant les identités des acteurs à l'abri des épreuves. En effet, l'école, apparentée aux univers de justice, instables par nature, met les enseignants dans une situation de faire leurs preuves malgré une relative prévisibilité des situations. Dans le cas d'un PAC, le compromis passé entre les individus est tel que l'enseignant est en mesure de prévoir la bonne tenue de la situation, et donc l'absence d'épreuves à surmonter.

Ce que fait ressortir notre recherche est le paradoxe existant entre les attentes d'une politique éducative par les arts d'un côté, et de l'autre les pratiques des enseignants et les types de situations d'enseignement qu'ils mettent en œuvre au sein d'un projet artistique et culturel. Ce premier constat oblige à penser différemment les effets de l'éducation artistique : non pas uniquement centrés sur les aspects cognitifs des élèves, mais sur les aspects comportementaux tout en prenant en compte la dimension de construction de situation, et la manière dont ces situations tiennent.

On peut alors s'interroger sur la tension existant entre les effets éducatifs attendus des activités artistiques et culturelles et les contraintes inhérentes à la forme scolaire et aux logiques qui l'animent.

Conclusion et perspectives

Ce que l'éducation artistique fait aux individus ne peut donc s'évaluer en portant attention aux seuls individus. On ne peut le comprendre qu'en prenant en compte la médiation de la forme scolaire. Pour étudier les effets de l'éducation artistique à l'école, il faut prendre en considération l'institution toute entière : l'élève, les enseignants, les méthodes pédagogiques, l'ouverture sur le monde, sa temporalité... Il ne faut pas non plus méconnaître la dimension expérimentale des recherches : le fait de placer un groupe sous observation produit inmanquablement des effets, notamment sur le comportement des enseignants et des intervenants.

Cette recherche pourrait être enrichie par des études comparatives destinées à évaluer les effets spécifiques des différents dispositifs de partenariat, selon les différentes postures de l'artiste : « artiste intervenant », « artiste en résidence », « artiste enseignant », et selon que l'artiste intervient en coopération avec un enseignant non spécialisé dans une discipline artistique ou au contraire avec un professeur de musique ou d'arts plastiques.

Reste que, lorsque l'on parle d'apport de l'éducation artistique aux élèves, il n'y a guère de réponses arrêtées et quantifiables. Le plus souvent, les observations débouchent sur la proposition de quelques hypothèses théoriques. D'après Alain Kerlan (Actes du Symposium, 2008), l'élaboration théorique du champ des activités artistiques est un préalable nécessaire à l'évaluation, et que cette tâche n'est pas encore achevée ; que cette situation bancale conduit faute de mieux à des procédures d'évaluation dont la positivité s'accorde mal aux objets évalués, bref à mesurer ce que l'on sait évaluer, ce que les instruments dont on dispose permettent d'évaluer, et pas nécessairement ce qu'il conviendrait d'évaluer. Une évaluation appropriée réclame une élaboration théorique appropriée. Nous espérons par notre recherche aller dans ce sens.

Bibliographie

- Actes du Symposium européen et international de recherche. (2008), *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, centre Georges Pompidou, Paris, La documentation française.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- CAUQUELIN A. (1998), *Les théories de l'art*, Paris, PUF.
- DEROUE J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- DEROUE J.-L. (1999), *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collèges, Eléments de méthodologie*, document INRP, non publié.
- DEROUE J.-L. dir. (1992), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck Université.
- DEWEY J. (2005), *L'art comme expérience*, Pau, Publications de l'Université de Pau / Éditions Farrago, (traduction française) – *Art as experience*, 1934.
- GOODMANN N. (1996), *L'art en théorie et en action*, Paris, Editions de l'éclat, (traduction française des deux premiers chapitres de *Of Mind and Other Matters*, Harvard Univ. Press, Cambridge Mass, 1984).
- KERLAN A. dir. (2005), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, SCEREN-CRDP.
- KERLAN A. (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- LANG J. (2000), *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse du 14 décembre 2000.
- LISMONDE P. (2002), *Les arts à l'école, Le Plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, Poche.
- RUPPIN V. (2004), *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques*, mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française ? Etude sociologique*, Paris, PUF
- VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

L'accès à l'écriture à l'école maternelle : la dictée à l'adulte, un dispositif en question

Frédérique Adeline¹

Résumé

L'article tente de montrer comment une observation clinique des pratiques enseignantes permet de poser, différemment peut-être, la question des enjeux pouvant être à l'œuvre pour l'enseignant et ses élèves, lors de l'accès à l'écriture à l'école maternelle, dans le cadre d'un dispositif pédagogique particulier, « la dictée à l'adulte ». A travers l'exemple d'une séance menée par une enseignante nommée Eliane, il apparaît que le « Eh bien, nous allons l'écrire ! » ne va pas forcément de soi, que l'on se place du point de vue de l'enseignant ou de celui de l'élève.

1. La dictée à l'adulte : un dispositif pédagogique pour l'apprentissage-enseignement de l'écriture à l'école maternelle

L'approche clinique d'orientation psychanalytique cherche, dans cet article, à désintriquer les éléments qui lui seraient propres à travers un extrait de l'analyse d'une séance d'écriture en classe. Cette approche est à considérer, d'un point de vue scientifique, comme une contribution à

une analyse co-disciplinaire (Blanchard-Laville, 2000) où elle se confronterait à d'autres analyses (cognitive, sociologique, anthropologique).

A l'école maternelle, l'élève apprend à « découvrir l'écrit ». A côté des activités d'expression à l'oral, des situations d'écoute de textes, « la production d'écrits, consignés par l'enseignant » est signalée comme l'un des moyens d'introduire progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux, notamment ceux concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A côté d'autres dispositifs pédagogiques permettant à l'élève de se familiariser avec l'écriture, les enseignants recourent donc à un dispositif pédagogique couramment appelé « la dictée à l'adulte ». Déjà préconisé par les précédents programmes ministériels de 2002, il est repris dans les programmes actuellement en vigueur². La tâche, qu'enseignant et élèves ont à remplir au cours de cet exercice, consiste pour ces derniers à énoncer un texte que l'enseignant inscrit pour eux sur un support : les élèves n'étant pas encore capables d'encoder de l'écrit, l'enseignant prête sa main et sa compétence de scripteur. L'élève, progressivement mis en capacité de « prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé », est ainsi « amené à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique ». C'est donc ainsi, sous la conduite de l'enseignant, que l'élève contribue à l'écriture de textes. Différentes planifications de cette activité ont été proposées par certains chercheurs, pour être ensuite reprises par des formateurs. Ainsi cet exercice, recommandé et présenté par les I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), semble constituer un passage obligé au cours de la formation du futur enseignant, tout en demeurant, pour l'enseignant chevronné une pratique de référence lorsqu'il se demande : « Comment faire écrire les élèves ? ».

¹ Doctorante - C.R.E.F. de Nanterre Paris Ouest La Défense. Equipe : Clinique du Rapport au Savoir ; Enseignante en maternelle et formatrice à l'I.U.F.M. de Troyes - Université De Reims Champagne-Ardennes.

² Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 Juin 2008. *Programme de l'école maternelle. Découvrir l'écrit.*
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

2. Pour une approche clinique du rapport à l'écriture

Or, au cours du travail de mise en écriture, il arrive parfois que l'enseignant soit confronté à la question du refus d'écrire des élèves. Il s'avère même que cette question est l'une de celle qui le préoccupe le plus, d'autant que dès que cesse la contrainte scolaire, la production d'écrits est le plus possible évitée (Delamotte et al., 2000). Ainsi la seule injonction scolaire ne suffit pas toujours à faire écrire, pas plus qu'il suffirait de s'en remettre au caractère aléatoire des activités de classe susceptibles de « fournir des occasions *naturelles* de laisser des traces de ce qui a été fait », ainsi qu'en font état les nouveaux programmes. Aussi l'attention des didacticiens s'est-elle focalisée d'abord sur les écrits et leur mode d'organisation (grammaire de texte, schéma superstructurel d'organisation de certains types de textes...), pour s'étendre ensuite, depuis les années 80, à la dynamique de production de ces écrits, puis à une réflexion sur le « *sujet scripteur* » (Bishop, Rouxel, coord. 2007). Certains parlent de « *défi* » dans le passage à l'écriture (Delamotte et al., 2000), tandis que d'autres se demandent s'il n'y aurait pas pour les enseignants un rôle d'« *éveilleur de sujets dans leur désir de savoir et d'apprendre* » (Strauss-Raffy, 2004). Eveilleur ou passeur, il semble qu'il existe là un enjeu, tant pour les enseignants que pour les écrivains, dans cet accès à l'écriture³, puis dans la recherche de sa maîtrise, qu'il importe peut-être de définir plus avant. En effet, les pratiques d'écriture à l'école maternelle organisent une étape cruciale dans la constitution du rapport d'un sujet à l'écriture. Même si elles ne sont pas inaugurales, elles déterminent les premières bases d'un rapport personnel de l'élève à l'écriture si important pour la suite de son parcours scolaire.

C'est dans une approche clinique d'orientation psychanalytique que se place alors la question d'un enjeu individuel au cœur de l'acte d'écriture. Elle s'inscrit dans le contexte théorique de l'approche clinique du rapport au savoir (Beillerot, 1989). Dans cette perspective, on peut postuler que la constitution du « rapport à l'écrit » (Barré De Miniac, 2000) est indissolublement liée, et ce, dès les étapes les plus précoces, à la fois au développement de l'enfant en relation avec son environnement et à l'organisation de sa structure psychique. Dans cet article, le choix a été fait de décrire spécifiquement ce qui pourrait relever de l'affectif dans la relation pédagogique. Il resterait à mettre en perspective cette dimension psychique avec les enjeux cognitifs, psychosociaux dont d'autres chercheurs ont montré comment ils parcouraient aussi le projet d'écriture (Piolat, 2004). Tous les facteurs en effet sont imbriqués pour conduire le sujet à une certaine posture dans les situations d'apprentissage-enseignement de l'écriture.

3. Les enjeux psychiques de l'écriture à l'école maternelle

L'écriture, à l'école maternelle, pourrait s'inscrire dans la continuité de la genèse du sujet, si l'on regarde ce temps particulier de placement dans l'ordre du langage - dont la dimension culturelle s'actualise notamment dans l'écriture dans le passage de l'oral à l'écrit (Goody, 1994) - comme la reprise d'un processus psychique plus archaïque. Il est fait ici référence au processus de différenciation sujet/objet où s'origine le processus de symbolisation, au cours duquel un enfant, pour s'adapter à la réalité de l'absence de sa mère, va se construire avec cette absence. Le processus d'écriture ne pourrait-il pas éveiller à ce moment-là de la vie de l'enfant qui s'élève des éléments psychiques de même nature (Winnicott) ? Ainsi, à la suite de Serge Tisseron (1985) pour lequel la trace, précédant l'écriture à proprement parler, se constitue comme une mise en scène de la séparation de l'enfant avec le corps de la mère (traces dans la purée, tracés graphiques de balayage dans le sable, à la peinture, etc.), au moment de l'activité d'écriture à l'école, l'élève ne serait-il pas confronté à nouveau aux angoisses de séparation liées à ces mouvements psychiques inhérents au processus de

³ Le terme d'« accès à l'écriture », préféré ici à celui d'« entrée dans l'écrit » couramment utilisé, voudrait signaler que l'écriture est un acte de langage s'organisant bien avant l'entrée de l'enfant à l'école maternelle.

subjectivation de cette période archaïque dont il a été question ? La page d'écriture pourrait être alors un des lieux où se retravailleraient les enjeux de séparation précoce.

Ecrire engage en effet, semble-t-il, nombre de déplacements, de mouvements qui pourraient être repris, voire vécus, comme autant de pertes ou de séparations. En effet, l'élève, apprenant à passer de l'oral à l'écrit, travaillera avec cette forme de déperdition structurelle vers laquelle l'engage la parole orale, ce que le code linguistique cherche à combler. Il sera également amené à organiser différemment ses perceptions (passer de la couleur au trait de graphite), du concret du dessin, il passera progressivement à l'abstrait de la lettre, s'inscrira dans un espace définitivement latéralisé en apprenant notamment à écrire de la gauche vers la droite (Olson, 1994). Par ailleurs, en n'étant plus seulement considéré comme un enfant, mais comme un élève, il fera la difficile expérience d'une décentration produite par un éloignement quasi quotidien de son milieu familial : l'apprentissage de l'écriture du prénom, concentrant beaucoup de pratiques d'écriture en maternelle, marque notamment, et dans un paradoxe confondant, ce passage consistant à être reconnu comme sujet singulier tout en étant fondu dans une nouvelle communauté, la communauté scolaire (Libratti, 2001). En tant que scripteur, l'enfant-élève sera ainsi souvent invité à manipuler soit des signes graphiques, soit des lettres, soit encore des mots qu'il laissera alors sortir de soi pour qu'ils soient écrits ou qu'il conservera, en les taisant par exemple, (ce qui définit une des dimensions concernant l'érotisme anal, l'une des composantes pulsionnelles présidant à l'organisation prégénitale de la libido), ouvrant par-là même un ensemble d'expériences de maîtrise potentiellement génératrices d'angoisses d'anéantissement (De Mijolla-Mellor, 2002). Autant d'épreuves pouvant cependant être traversées grâce, peut-être, à certaines modalités d'accompagnement de l'enseignant. C. Blanchard-Laville, envisageant de spécifier la manière dont un enseignant construit l'espace psychique d'un groupe-classe, met notamment à jour pour l'enseignant une capacité « contenante » oscillant entre souplesse et consistance (Blanchard-Laville, 2001). Elle permettrait de faciliter son lien à l'élève et au savoir.

A sa suite, et dans l'environnement spécifique de l'écriture, la question de la fonction et du rôle qu'un enseignant va pouvoir dès lors tenir est posée. L'exercice de cette fonction risque d'être difficile aux moments des activités d'écriture, la tension résidant sans doute entre une injonction institutionnelle recommandant bien de « conduire » un tel dispositif et tout ce qui risque d'être versé sur la « scène pédagogique », que ce soit par des élèves ou par un enseignant en lien avec son propre rapport à l'écriture et aux élèves. Ainsi, ce qui relèverait d'une dynamique relationnelle pouvant exister entre des sujets sera pris en compte si l'on observe plus particulièrement les modalités de lien de l'enseignant à l'élève. C'est sur les qualités, la spécificité peut-être, de la présence enseignante que se concentrera l'attention du chercheur : les *soins* portés par un enseignant à un ou à des élèves dans un temps particulier de sa pratique, celui d'une séance d'écriture. Dans le court extrait qui suit, celui de l'analyse clinique d'une séance d'écriture filmée dans la classe d'une enseignante appelée Eliane, vont être dégagés quelques-uns des enjeux psychiques pouvant traverser l'apprentissage-enseignement de l'écriture quand le dispositif d'écriture par une dictée à l'adulte est convoqué.

4. Une observation clinique des pratiques enseignantes : La dictée à Eliane

Au cours de la séance dont il va être question, des élèves âgés de quatre ans, sous la conduite d'une enseignante, vont essayer d'« écrire » leurs observations visuelles relatives à la croissance de trois bulbes de jacinthe. D'un point de vue didactique, l'objectif consiste pour les élèves à formuler à l'oral un texte qui sera retranscrit par l'enseignant au fur et à mesure que tous se mettront d'accord sur le contenu du message ainsi que sur sa forme. Mais, si communiquer c'est partager des points de vue et des expériences différentes, les paroles échangées peuvent aussi manifester l'altérité des sujets et, loin de les rapprocher, en réunissant les propositions des élèves (peut-être autant de propositions que de sujets), les éloigner davantage encore les uns des autres. Si la reconnaissance de l'autre s'accomplit bien par un dépassement narcissique, cela va donc supposer, de la part de l'enseignant, de devoir

manœuvrer habilement pour parvenir à retranscrire un texte, le même pour tous, recueil d'une écriture collective manifestant des expériences, voire des émotions, probablement singulières.

La « dictée » commence... et une première « manœuvre » intervient. C'est la première négociation du texte à écrire ayant lieu à la suite de la première et seule véritable proposition d'écriture émanant d'un élève, Max, au cours de cette séance. Max propose donc à la minute 3 : « *celui-là il était un p'ti tu lui as arraché la fleur* ». Cette première proposition désigne, dans l'imaginaire de l'élève, l'enseignante Eliane comme étant celle qui aurait persécuté la fleur : « *c'est dommage parce qu'elle était belle* » continue l'élève. La violence de l'acte d'arrachage a impressionné l'enfant, au point qu'à la première invite il éprouve le besoin de le dire. Au lieu de prendre en compte cette remarque et d'inscrire ce premier jet d'écriture, Eliane, à son insu, transforme la douleur liée à cet arrachage en un simple retrait : « *on a retiré la fleur* », c'est ce qu'elle propose d'écrire. Max a probablement mobilisé en lui, par cette proposition accusatrice, un univers fantasmatique teinté de tendances destructrices placées sous le primat de pulsions libidinales sans doute nécessaires pour qu'il parvienne à prendre pied en tant qu'élève dans cette séance. C'est sa part la plus vive qu'il a donc livrée. Cependant, Eliane ne parvient à retenir ni le terme « *arraché* » ni le « *tu* » accusateur qu'elle remplace par un « *on* » collectif, liant ainsi, de manière imaginaire, son destin à celui des élèves. Dans les fantasmes ici mobilisés par l'élève, elle ne peut que retourner la proposition en faisant du collectif le persécuteur. Dans la négociation qui se joue autour des mots, elle atténue ainsi la violence éprouvée par l'enfant Max au cours de cet exercice qui évacue, sous la contrainte de la consigne d'écriture collective, leur ressenti personnel, en fait de manière latente comme un destin collectif pour que le bulbe repousse à nouveau. Le prix de l'écriture n'est-il pas là, pour une part, dans cette dissolution du moi dans un « *on* » impersonnel tellement plus viable ? Quoiqu'il en soit, ce faisant, elle n'écrit pas ce que l'enfant a souhaité voir écrire. Eliane clôturera ce temps de première négociation par une explication qu'elle souhaite rassurante, en témoignant de l'abdication dont elle fait preuve elle-même, l'enseignante, face à un ordre végétal sur lequel elle n'a guère de prise : « *mais tu sais les fleurs ça dure pas toujours et après ça fane* ». Que s'est-il passé pour Eliane ?

L'enseignante semble n'avoir pas pu faire autrement que de s'abstenir d'un détour pédagogique, qui sans doute les aurait tous fait déboucher là où elle n'avait pas prévu de les conduire compte tenu probablement du cadrage d'un tel dispositif. La question de la perte de la fleur n'est-elle pas corrélative d'une question plus sourde, celle portant sur la fin de la vie, donc de la mort, un thème plutôt rarement abordé par les enseignants (Mannoni, 1980)? L'élève semble avoir formulé une de ces vérités « *qui ne sort que de la bouche des enfants* ». Son intervention pointe alors un versant castrateur obligé de l'enseignant qui doit, d'une certaine manière, empêcher l'élève de garder tout ce qui peut être dit ou échangé. Pour le jeune enfant, le corps de la mère est le premier représentant du monde extérieur, il en est la première symbolisation (Klein, 1921-1945). Max, qui manifeste un certain degré de perturbation, notamment en ne trouvant pas sa place ou en allant intempestivement embrasser l'un ou l'autre de ses camarades, ne tente-t-il pas, par ses propositions verbales, de « *pénétrer* » fantasmatiquement à l'intérieur du corps de l'enseignante-mère contenant le bon objet, pour se l'assimiler, et pour contrôler le mauvais et le détruire ? Eliane, dont on peut dire par ailleurs que c'est une enseignante qui « *tient* » bien sa classe, est déstabilisée par la remarque de l'élève qui dans son imaginaire l'investit de la sorte. Elle contient cependant ce qui s'apparenterait pour elle à une attaque en se servant de la mise en forme que commande le passage de l'oral à l'écrit pour déformer les mots afin qu'ils n'« *écorchent* » pas la représentation qu'elle se fait peut-être de la « *bonne* » enseignante dans ce dispositif-là. Un premier clivage semble ainsi exister chez l'enseignante entre, d'une part, celle qui donnerait tout à l'élève et, d'autre part, celle qui doit le frustrer. De plus, la remarque de Max la confronte abruptement et sans qu'elle y ait été nullement préparée à un personnage de formatrice toute puissante qui lui permet, de lutter contre l'angoisse de séparation vécue plus ou moins fortement par tout formateur (Kaës, 1975). Par le traitement de sa parole, elle remet néanmoins Max « *à sa place* » dans l'urgence de la réponse pédagogique, laquelle vient sans doute masquer à son tour l'urgence de sa propre « *survie psychique* » (Blanchard-Laville, 2003) dans l'espace de la classe.

En cet instant, le traitement de l'énoncé de l'un des leurs semble avoir des conséquences sur les prises de paroles à venir des autres élèves. Pour se réapproprier l'espace du langage, ceux-ci recourent, « à côté » de la leçon, et sans être du reste jamais repris par l'enseignante, à des interventions vocales créatives. C'est avec un manifeste plaisir ludique qu'ils s'amuse à faire s'entrechoquer et rebondir les sonorités du dernier mot tracé : *fa-né né (...) né* (minute 4). Leur occupation de l'espace sonore pourrait représenter une manière de résister à une forme d'emprise ressentie par eux et exercée à son insu par l'enseignante, à ce moment-là de la séance, sur leur propre espace psychique.

5. La question du dispositif

Cet exemple montre comment une observation clinique des pratiques enseignantes peut amener, peut-être, à revisiter un dispositif pédagogique spécifique, celui-même de la dictée à l'adulte comme espace à penser, à écrire, à être ? Ce dispositif couramment adopté pour faire produire des textes aux élèves donne à croire que ce sont eux les maîtres, et qu'ainsi donc les rapports seront inversés le temps du jeu de l'écriture. La symétrie structurale de la relation enseignant-élève semble d'ailleurs se donner comme tel dans l'intitulé même du dispositif. Mais s'agit-il d'un jeu ? Qu'est-ce qui se négocie au juste ? Dans quelle mesure ce scénario mimant une inversion statutaire permet-il que s'expriment les positions identitaires des uns et des autres ? Si le désir de l'élève est méconnu comment ne pas risquer de l'entraîner vers une réaction passive-masochiste (comme cela a finalement été le cas pour le groupe des filles de cette classe) ou, à l'opposé, active-sadique (le groupe des garçons) ? Comment un enseignant pourrait-il éviter d'être pris dans une stratégie de perversité ? Le texte écrit est soufflé par l'enseignant qui demeure celui qui, en tenant l'outil scripteur, montre qu'il détient aussi le pouvoir d'écrire ce qu'il ne peut peut-être que pouvoir s'entendre dire ; le texte écrit ne pouvant être finalement que le produit scolaire attendu, c'est-à-dire la représentation scripturale autorisée par un enseignant supposé toujours savoir. Sous le prétexte de l'écriture, autour d'une fleur absente et fanée, semble s'être joué ce qui s'apparenterait à un drame. L'enseignante s'est peut-être débattue dans le théâtre de son propre espace psychique, lui ayant fait projeter dans l'activité de la classe ce qu'elle n'est pas parvenue à contrôler dans le cadre de ce dispositif-là. Ainsi il peut être difficile pour un enseignant de donner suffisamment bonne mesure à un espace d'écriture dont on pourrait idéalement souhaiter qu'il puisse être plus largement ouvert, à l'instar de l'espace dans le jeu winnicottien. Mais comment un tel dispositif pédagogique, conduisant l'enseignant à dénier l'ambivalence même de son rôle, peut-il permettre de contenir à la fois les propres angoisses de celui-ci et celles des élèves dont le dépassement leur permettrait pourtant l'entrée dans l'ordre symbolique ? Quel cadre pour les jeux d'écriture de l'élève serait alors soutenable dans l'espace d'enseignement ? Quelle « médiation », en somme, représentée par l'écriture (fonction sémantique du symbole) et/ou par l'enseignant (non seulement son enseignement, ses outils, ses techniques pédagogiques lisibles à travers les dispositifs qu'il choisit, mais aussi sa posture, ses modalités singulières de lien), pourrait offrir les conditions d'une certaine possibilité d'avènement d'un sujet scripteur ?

Conclusion

L'écriture est un processus qui se construit tout au long de la vie. Si le sujet s'inscrit « *au fil des mots, au fil de soi* » dans cet ordre du monde structuré en profondeur par l'écriture, l'enseignant ne pourrait-il pas être mis davantage en capacité d'accompagner l'enfant qui s'« élève » tout juste, en cet instant précis de son accès à l'écriture à l'école maternelle ? L'écriture ne serait-elle pas rendue plus accessible à l'élève si les mouvements psychiques des sujets en présence, que les enjeux propres à ce savoir réveillent ou révèlent, pouvaient être davantage élaborés par les enseignants ? C'est en revisitant pour lui-même ce qu'il en est de son propre rapport à l'écriture que l'enseignant pourrait peut-être comprendre la sorte de médiation qu'il serait alors possible d'engager. Des groupes d'analyse de pratiques permettent à des professionnels du champ de l'éducation et de la formation de repérer dans leurs trajectoires « *ces traces qui font rêver* »

(Char) ou agir. Un dispositif de travail d'analyse de pratiques recourant plus spécifiquement au « vecteur de l'écriture », pour reprendre les propositions de C. de Lagausie (2003) par exemple, ne permettrait-il pas à ces enseignants de remettre en jeu, au sens winnicottien du terme, ce qui lie les uns aux autres : l'écriture qu'ils portent en eux, à moins que ce ne soit l'écriture qui les porte en elle ?

Bibliographie

BARRE DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Ed. Universitaires du Septentrion.

BEILLEROT J. & al. (1989), *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Editions Universitaires.

BISHOP M.-F. & ROUXEL A. (Coord.), (2007), « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », *Le Français aujourd'hui*, n°5652, Paris, Armand Colin.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2000), « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°132.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

DELAMOTTE R., GIPPET F. & al. (2000), *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.

CIFALI M. & ANDRE A. (2007), *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.

GOODY J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, PUF.

KAËS R. & al. (1984), *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

De LAGAUSIE C. (2003), « Au fil du texte... un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques », *Ecrire les pratiques professionnelles*, C. BLANCHARD-LAVILLE & D. FABLET, Paris, L'Harmattan.

LIBRATTI M. (2001), « Les enjeux cliniques de la maternelle. De la nécessité d'intégrer une formation clinique dans la formation des enseignants », *Connexions*, n°75. Paris.

De MIJOLLA-MELLOR S. (2002), *Le besoin de savoir*, Paris, Dunod.

OLSON D. (1994), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

STRAUSS-RAFFY C. (2004), *Le saisissement de l'écriture*, Paris, L'Harmattan.

TISSERON S. (1985), *Tintin chez le psychanalyste*, Paris, Aubier.

WINNICOTT D. (1971), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

La leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier

Bruno Klein¹

Résumé

La leçon de choses, procédé didactique de grande notoriété, ne recouvre pas pour tous la même définition. Pour Marie Pape-Carpantier (1815-1878), formatrice des enseignantes de la salle d'asile, elle représente la figure de prou de la méthode naturelle et elle est théâtralisée en étant instructive et moralisatrice. Nous proposons donc de comprendre l'esprit de cette leçon de choses réservée aux petits enfants de l'école qui deviendra maternelle. Ce dispositif pédagogique sera étudié à partir d'un corpus d'ouvrages publiés pendant trente ans par la pédagogue spécialiste de la petite enfance. D'abord contextualisée, il s'agira de comprendre les arcanes de cette leçon sans en oublier les paradoxes.

1. Evolution d'une notion

Dans les représentations actuelles et parmi nos souvenirs scolaires, la leçon de choses nous évoque une leçon de sciences basée principalement sur l'observation. En compagnie de Marie Pape-Carpantier, pédagogue du 19^e, cette leçon prend une autre dimension. Elle concerne tous les domaines de la connaissance et se fait moralisatrice quand elle s'adresse aux très jeunes élèves de la salle d'asile. En suivant un rituel construit, l'auteure transforme l'histoire contée aux enfants en un véritable dispositif pédagogique.

Grâce aux publications de l'auteure, nous présentons les objectifs de la leçon de choses et montrons comment elle s'est constituée progressivement. Il s'agit aussi de préciser les liens qui existent entre ce dispositif et le projet global spécialement pensé pour les bambins de la salle d'asile.

Pendant toute la seconde moitié du 19^e la salle d'asile, forme scolaire réservée aux très jeunes enfants, connaît un véritable essor. Marie Pape-Carpantier participe à ce développement à double titre. Elle est pendant un temps Inspectrice des salles d'asile mais surtout elle a en charge pendant près de trente ans la formation des futures enseignantes. Elle dirige alors le Cours pratique, appelé à ses origines Ecole normale maternelle. Pendant ces années d'exercice, elle traduit ses expériences pratiques en théories et formule un projet pédagogique propre aux enfants de la salle d'asile. Son idée majeure est d'avoir introduit la leçon de choses dans ce projet. Si la leçon de choses apparaît dès la parution de ses premiers ouvrages pédagogiques, nous pouvons repérer et analyser une évolution dans la nature même de cette leçon. La pédagogue est attachée à la mission d'instruction dévolue à la salle d'asile qui doit abandonner sa mission première de charité. Avec la connaissance de l'organisation de cette leçon, nous allons montrer comment et pourquoi Marie Pape-Carpantier l'a introduite dans son projet avec une perspective d'attachement à l'Ecole et de quelles façons la leçon de choses a été mise au service de la pédagogie de la petite enfance.

¹ Docteur en sciences de l'éducation et membre du laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

■ **Ouvrages pédagogiques**

L'étude de différents écrits va maintenant éclairer la leçon de choses et son évolution. Après une première publication intitulée *Conseils pour la direction des salles d'asile* (1846), Marie Pape-Carpantier publie en 1849 son deuxième ouvrage à vocation pédagogique *Enseignement pratique dans les écoles maternelles*. C'est un essai qui traite de la façon dont on doit organiser les apprentissages. Le sous-titre *Premières leçons à donner aux petits enfants* indique aussi la motivation de l'enseignante qui est de promouvoir l'instruction à donner aux plus jeunes tout en conservant son caractère de secours et d'aide maternelle.

Cette pédagogie est ici plus centrée sur les procédés que sur les savoirs eux-mêmes. C'est une démarche qui accompagne l'enfant à la découverte du monde. L'enseignant doit répondre aux aspirations de l'élève tout en lui évitant erreurs et fausses routes. Cette démarche, nommée bientôt méthode naturelle², marquée par la réserve et l'observation doit répondre aux besoins des très jeunes enfants de la salle d'asile. Par ailleurs, elle sera dès 1849, empreinte du rôle des sens dans les apprentissages.

Dans le chapitre consacré à l'Histoire naturelle voici comment elle aborde la leçon de choses :

L'histoire naturelle est une source intarissable de leçons de choses, de cette méthode pratique d'éducation, si importante pour la netteté des idées, et si longtemps ignorée en dehors des salles d'asile, que l'on n'en comprenait pas même le titre pourtant significatif : Leçons de choses ! (1849, p.259)³

Cette citation appelle plusieurs commentaires.

- En 1849, la méthode naturelle est encore absente du discours de l'enseignante, si bien que la leçon de choses est baptisée « méthode » alors qu'elle deviendra un des procédés de la méthode des salles d'asile.
- Après la 1^{ère} édition cette démarche sollicite maintenant la vue : dans la 1^{ère} édition : « ces leçons qui apprennent... à l'enfant à connaître, par les faits, et lui-même, les choses qui l'entourent. » (1849, p.192) deviennent dans la 7^e édition : « Avec la leçon de choses, l'enfant pourrait au besoin se passer de tous les enseignements théoriques ; tandis que rien ne saurait lui tenir lieu de ces leçons qui, partant toujours d'une réalité sensible, apprennent à l'enfant à connaître, par ses yeux, et lui-même et les faits et les choses qui l'entourent. (7^e édition, 1881, p.259) Ainsi, les premiers repères d'une pédagogie intuitive se précisent.
- Peu d'informations concernant les techniques de cette leçon qui se nourrit de l'Histoire naturelle qui se divise en trois règnes : animal, végétal et minéral. Nombreux sont les éléments de chacun des règnes qui abordent d'une façon descriptive leur intérêt économique.
- Les animaux et les arbres cités peuvent paraître trop précis pour de très jeunes enfants. En fait, l'auteure précise que : « ce ne sont point des leçons, mais seulement des sommaires de leçons, des renseignements élémentaires où elles [les maîtresses] pourront puiser soit pour leurs pupilles, soit pour elles-mêmes. » (1849, Préface, p.5)

P. Kahn y voit comme « la forme puérile de la leçon de sciences. » et d'ajouter :

« Les leçons de choses sont une première façon d'introduire les enfants dans le monde des sciences, et surtout de l'histoire naturelle dont on a vu qu'elle était, dans les représentations pédagogiques du 19^e, la science privilégiée des enfants, celle qui attise le mieux leur curiosité naturelle. » (2002, p.157)

² Précisons brièvement ce qu'on entend ici, par méthode naturelle, la méthode de Marie Pape-Carpantier : la méthode est naturelle comme l'est la relation mère-enfant. Celle-ci doit suivre les stades de développement de l'entendement humain. Et, enfin, la méthode doit respecter la nature de l'apprenant.

³ Souligné par l'auteure.

- Paradoxalement avec l'ambition de l'ouvrage, on enseigne aux enfants de la salle d'asile, des connaissances précises sur tel ou tel animal, plante ou pierre. Semble-t-il, l'enseignant n'est plus le guide attendu : il est celui qui sait et qui transmet son savoir.
- A ce premier paradoxe, s'en ajoute un second : la leçon de chose mobilise le langage oral qui est ici le grand absent. Nous l'avons dit, les sens sont sollicités, en l'occurrence la vue. Ainsi, si la vue est mise à contribution, sans doute pour observer le plus souvent, gravures et représentations, cette leçon nécessite la maîtrise et l'utilisation du langage, or la pédagogue ne précise pas cette exigence.

En résumé, en 1849, à l'aube de la période la plus riche de sa vie pédagogique, selon Marie Pape-Carpantier, la leçon de choses est une méthode dont l'organisation et la procédure ne sont pas clairement identifiées.

■ **Les articles de la « Revue l'éducation nouvelle »**

A la même période, la pédagogue participe à la *Revue l'éducation nouvelle*, le journal des mères et des enfants, sous la direction de Jules Delbrück. Cette publication engagée et ardente défenseur des pensées fouriéristes et franc-maçonnnes vulgarise ses idées éducatives et ses réflexions sur les problèmes sociaux auprès des lectrices.

Sous une rubrique concernant l'école maternelle, l'auteure présente la pédagogie pratiquée dans l'école des tout-petits en l'opposant à celle de l'école primaire. Ainsi, l'enseignement à l'école maternelle est bienveillant, gai, pratique et doit répondre aux besoins des enfants, comme la mère dans son foyer. Les institutrices seront maternelles dans leur pratique telle une mère avec son enfant qui déjà fait usage des rudiments de la leçon de choses. Celle-ci est instaurée comme une relation éducative globale consacrée à tous les besoins de l'enfant.

Quand Marie Pape-Carpantier se réfère à la « science », il faut entendre les notions de la connaissance aussi bien que l'habileté pratique. Le lecteur qui entrevoit ici, les éléments porteurs de la leçon de choses qui sera attrayante, stimulante, captivante et pratique, sera saisi par une expression dont l'enseignante a le secret : « *Lorsqu'elle eut à enseigner sur un berceau, la science se fit mère, et la mère inventa la leçon de choses.* » (février 1849, p.34a)

Quittant l'écriture poétique, l'auteure offre, plus loin une formulation claire : « *La leçon de choses ou leçon pratique se donne à toutes les occasions et renferme tous les sujets, car elle est une méthode et non un sujet lui-même ; elle est cette méthode qui n'enseigne les règles que par les faits, les préceptes que par les œuvres.* » (février 1849, p. 59a)

La leçon de choses en tant que méthode se nourrit des faits et des œuvres. Plus loin, nous apprenons que cette démarche rend possible l'enseignement géométrique, et qu'elle devient l'expression d'une leçon de morale. Cette méthode exprime le naturel des premiers apprentissages spontanés et impulsifs du jeune enfant comme au sein de sa vie familiale. Ainsi, elle cherche à formaliser les occasions informelles car elle s'appuie sur l'imprévu de la curiosité enfantine.

La leçon de choses prend de cette façon, la forme d'un itinéraire guidé parmi des faits, objets et phénomènes qui sont mis en réseau suivant le choix du maître. Ce parcours, ce chemin, adopte, suivant un exemple donné dans l'article, l'allure d'une succession de tableaux, de digressions, ou encore de scènes liées à un thème. Ainsi les éléments qui sont un à un présentés, semblent reliés à une même thématique comme on le lit dans l'exemple suivant : résine, poix, goudron, résineux, pin, arbres, châtaignier, saule, pays du Nord, Russie, fourrure, condition de vie extrême, mourir de froid, route vers le Nord, Belgique, Allemagne, Prusse... L'association d'idées joue un rôle essentiel pour l'élaboration de la pensée. Face à la complexité du monde, la faculté de relier les connaissances devient un atout déterminant. L'essentiel est de chercher à

comprendre - rendre intelligible - plutôt que de chercher à savoir. Il faut donc insister sur le phénomène de reliance qui concerne cette activité.

Le dernier aspect mis en évidence dans l'article de février 1849 est la théâtralisation essentielle de cette leçon. Le sacré, le solennel et le respectable de cette pratique qui se met en scène devant les gradins de la salle d'asile conduisent à créer une unité. Tout est réuni pour en faire un spectacle. Devant l'enseignante, les enfants composent un public comme à une représentation : « *Cette enfance, la voilà posée devant vous, sur ce gradin. Après le bruit de la marche, le silence s'établit. Tous les yeux sont fixés sur vous : qu'allez-vous dire ? Qu'allez-vous faire ? Votre cœur bat !* » (février 1849, p.59a)

Il y a dans cette leçon, de la comédie et du drame grâce à une organisation spatiale très formelle qui permet d'apporter le salut aux enfants exigeants : le public sur les gradins, l'enseignant-acteur sur son estrade : « *L'enseignement à l'estrade c'est la solennité de votre ministère. La docilité de tous ces enfants qui se groupent ainsi volontairement sous votre main vous donne charge d'âmes ; et mieux ils sont disposés à vous entendre, plus ils vous imposent le devoir de leur dire des choses substantielles et salutaires.* » (février 1849, pp.59a- 59b)

Ainsi, le fait d'imaginer la salle de classe comme un espace scénique de la leçon de choses, permet de créer les conditions favorables aux apprentissages. D'une organisation spatiale qui pourrait faire obstacle à la pédagogie, Marie Pape-Carpantier propose une méthode qui tire bénéfice du cadre matériel qu'elle ne pourra guère améliorer.

Avant de conclure notre commentaire sur les articles de la *Revue l'éducation nouvelle*, remarquons que, sans être spécifique à la pédagogie de Marie Pape-Carpantier, l'emploi de l'estrade témoigne d'une instruction magistrale et participe à une fonctionnalité qui conduit l'enfant à devenir élève.

Finalement, mise en place, grâce aux gradins et à l'estrade, la leçon de choses ou leçon pratique nécessite une mise en scène qui stimule la curiosité, l'émotion et l'attention. Elle utilise toutes les occasions, tous les sujets et se fait même espace de morale. Enfin elle est construite comme une forme de périple jalonné d'éléments du savoir.

■ **Un ouvrage « Histoires et leçons de choses »**

L'ouvrage *Histoires et leçons de choses* (1861) précise la volonté d'abandonner le merveilleux des contes pour enfants, au profit du conte réaliste vulgarisant le savoir tout en restant moralisateur. C'est un ensemble de textes qui concernent l'histoire naturelle, la géographie et aussi l'histoire sainte. Ce livre nous aide à dessiner les contours de la leçon de choses selon l'enseignante de la salle d'asile. Cette leçon est un conte réaliste qui emmène le lecteur sur de longs chemins. Ainsi chaque conte est un nouvel espace clos et théâtralisant. La leçon utilise le vocabulaire précis de l'histoire naturelle afin d'en gommer le merveilleux. Ces histoires sont porteuses de valeurs humaines et chrétiennes qui animent à chaque fois la conclusion. La leçon de choses se fait ici entretien familial et moralisateur.

■ **Les conférences**

Tenues lors de l'Exposition universelle de 1867 à Paris, les conférences sont à l'instigation du ministre Duruy dont la volonté est de rénover le système éducatif. Devant des instituteurs de l'École primaire, la conférencière propose d'introduire la méthode de la salle d'asile dans leur enseignement, en l'occurrence de pratiquer la leçon de choses pour remédier aux maux de l'école.

L'approche du sens à donner à cette leçon, prend forme lorsqu'elle est pour la première fois, un procédé pour mettre en œuvre la méthode naturelle de la façon suivante : « *Enfin, elle [la*

méthode naturelle] enveloppe ses divers enseignements intellectuels, moraux, et même religieux, sous cette forme aimable et familière qui a reçu le nom de leçon de choses. » (1868, p.11)

Le « religieux » de Marie Pape-Carpantier cesse d'être celui de la foi chrétienne, qui se cantonne dans le dogmatisme et le moralisateur. Même si Dieu est toujours le créateur de toute chose, la pédagogue explique autrement le règne végétal. A cette date, les idées éducatives de la pédagogue ont pris de l'amplitude et se sont affirmées. La méthode qu'elle préconise, est clairement identifiée. Ici, elle y fait entrer la leçon de choses qui répond aux exigences de cette méthode naturelle. Toutefois, au-delà des critères de celle-ci, nous pouvons à la lecture de ces conférences, compléter et affiner le mode d'organisation et d'application de cette leçon qui a des bases et des règles qui sont « *très fixes et qui sont tout à fait indépendantes de la fantaisie des maîtres* » (1868, pp.11-12) .

Avec un ton évident et expert, la conférencière énonce une loi qui guide le cheminement de la leçon de choses :

« ... *une grande loi, terriblement méconnue,*

- *Qui ne veut pas qu'il y ait de patient en éducation ;*
- *Qui veut que l'élève y soit un agent actif, aussi actif que le maître ;*
- *Qu'il soit son collaborateur intelligent dans les leçons qu'il en reçoit, et*
- *Que, selon l'expression du catéchisme, il coopère à la grâce ! » (1868, p.17)*

Selon la pédagogue, pour profiter de son énergie et de sa curiosité à apprendre, il s'agit de créer et de réunir les conditions pour que l'enfant puisse développer ses activités mentales grâce aux prélèvements exercés par ses sens, puis traités par son entendement. D'ailleurs le texte de la conférence le confirme en énonçant les valeurs de la leçon qui mobilise surtout les forces de l'enfant en mettant en jeu ses facultés physiques et intellectuelles par des activités concrètes qui sollicitent son esprit par l'intermédiaire de ses sens. (1868, p.17)

Ici, les choses sont dites très clairement. La leçon de choses est devenue un procédé au service de la méthode naturelle en répondant à ses objectifs. Quand Marie Pape-Carpantier évoque le cadre de ce procédé pédagogique, elle confirme ce que nous savions depuis la partie précédente : cette leçon peut concerner toutes les matières quelles que soient leurs difficultés : « *La leçon de choses n'est point une branche spéciale d'enseignement, mais une forme qui s'adapte à tous les sujets, aux plus élevés et aux plus complexes, comme aux plus simples et aux plus faciles.* » (1868, p.22)

Avec les premiers éléments de notre corpus, la leçon de choses semblait se jouer telle une pièce de théâtre dans l'enceinte de la salle d'asile. Les cinq conférences renforcent cette mise en scène. La salle d'asile est ici, un grand amphithéâtre de la Sorbonne, ce qui ne change pas les conditions matérielles de la leçon. En effet, les objets sont aussi prévus comme accessoires au discours. La curiosité, puis l'attention sollicitées, le pédagogue parie sur le succès et la compréhension de sa leçon. Le matériel réuni à chaque leçon de choses, paraît vraiment indispensable à une prestation qui apparaît, en quelque sorte, artistique.

Dans cette étude des conférences, nous devons signaler, un aspect qui nous est déjà familier : la morale. Les deux extraits suivants confirment l'attachement aux valeurs que doivent véhiculer chacune des histoires ou leçons de choses, même si le lien avec le thème est plus qu'éloigné ! La quatrième conférence, en partie centrée sur les moyens de transport, nous offre cette conclusion : « *Je ne terminerai pas, messieurs, sans tirer une moralité de tout ceci : comme l'eau des nuages, tombée sur les montagnes, cherche de vallée en vallée la mer, son origine et sa fin : de même l'esprit de l'homme, emprisonné sur la terre, cherche à travers les siècles, de progrès en progrès, Dieu, son idéal, son abîme divin !* » (1868, p.65)

En lisant cet extrait, rappelons le but que Marie Pape-Carpantier voit en l'Éducation : former l'homme moral. Alors la leçon de choses est à son service. Est-ce que l'observation des objets ne serait pas un prétexte, à une démarche bien plus profonde ? Si non pourquoi ajouter ces paroles à la dernière conférence ? : « *Si vous y mettez du cœur, tout se transformera dans vos*

mains habiles en leçons attrayantes et fécondes, c'est-à-dire en pensées honnêtes et utiles, car toute leçon doit contenir sa moralité, comme tout fruit sa graine. Si l'instruction n'avait pas pour résultat de nous rendre plus religieux, plus moraux, meilleurs enfin, elle ne serait plus qu'un vain plaisir de l'esprit, une curiosité dispendieuse. » (1868, pp.71-72)

Avant de reprendre les éléments caractéristiques de cette leçon, précisons utilement, le décalage entre le dire et le faire. La leçon de choses semble utiliser l'observation, mais qu'en est-il ? N'est-ce pas seulement une représentation de l'objet ou l'objet lui-même qui illustre les propos et qui participe à la théâtralisation de la séance. Les choses font partie du décor, mais le discours est théorique pour la partie pédagogique. Car, en effet, de l'ensemble des conférences nous pouvons retirer les principaux aspects suivants : la leçon de choses permet, en répondant aux objectifs de la méthode naturelle, de rendre l'enfant acteur de ses perceptions et de leur traitement. Le plus important reste la mise en œuvre, pour impliquer l'enfant-acteur et non l'enfant-spectateur. Profitant d'un espace scénique, ce procédé peut concerner toutes les matières, tout en désirant à terme, la formation de l'homme moral. Finalement, depuis ce lieu de renom qu'est la Sorbonne, la leçon de choses de Marie Pape-Carpantier, garde les mêmes caractéristiques qu'elle soit destinée à la salle d'asile ou à l'école.

2. Le lien avec la méthode de la salle d'asile

Dans un premier temps, la leçon de choses est une mise en mots et en actes des fondements éducatifs de l'enseignante. En s'inspirant en premier lieu de la relation mère-enfant, Marie Pape-Carpantier l'abandonne au profit d'une relation didactique qui verra l'enfant devenir peu à peu élève. D'une posture

d'auditeur de contes réalistes et moraux, il deviendra le destinataire de leçons qui se structurent et se scénarisent. Ainsi, à notre sens, la volonté de vouloir responsabiliser le sujet dans ses apprentissages présente dans les intentions de la démarche, se trouve amoindri et même évacué du dispositif magistral qui s'enracine peu à peu dans l'École. Cependant, la leçon de choses réussit le mieux dans l'exercice des facultés intellectuelles et morales des enfants. En voulant développer les capacités des sens, elle parvient du même coup à mettre le sujet en contact avec le monde des faits et des phénomènes, qui sans cela, lui serait sans doute resté étranger. Cette volonté confirme son appartenance à la mouvance qui s'établit autour de l'idée de « sensualisme ».

Dans cet esprit, elle indique dans sa cinquième conférence présentée à la Sorbonne : « ... *faire regarder l'enfant par ses yeux, écouter par ses oreilles, palper par ses mains, en un mot, à faire parvenir par le moyen de ses sens, des notions à son intelligence, à l'artiste intérieur qui en fera des connaissances et des idées ; comme on fait parvenir, à l'aide de véhicules, des matériaux au constructeur qui en fera un édifice.* » (1868, p.69) ou encore « *La nature les [les enfants] y pousse et la nature sait ce qu'elle veut ; elle veut se faire des outils capables de servir la pensée quand, les sens ayant fourni à l'intelligence des matériaux en nombre suffisant, l'éclosion de la pensée se produira.* » (1878, pp.6-7)

La position empiriste de Marie Pape-Carpantier s'inspire de sa référence à John Locke. Elle le mentionne explicitement dans un ensemble de Cours gratuits qu'elle donne où elle étudie précisément les impressions sensibles qui sont associées à la vie, tandis que les opérations de l'entendement sont celles de l'instruction, c'est-à-dire de l'apprentissage.

Dans un courrier adressé au ministre Duruy⁴, écrit en mai 1869, le plan du cours mené par la formatrice apparaît très détaillé. Une des questions travaillées dans ce cours concerne l'usage des livres et des méthodes généralement en usage qui doivent répondre aux procédés naturels de l'entendement selon Locke.

Appartenir à la filiation empiriste, implique de voir dans l'expérience sensible un rôle central dans l'acquisition des connaissances. Toute idée est considérée comme une sensation transformée.

⁴ M. Pape-Carpantier, *Courrier adressé au Ministre*, ND, A. N. F 17 10890.

Dans cette conception, il faut noter la fonction de l'entendement humain qui produit de l'expérience grâce aux observations que nous faisons sur les objets. L'expérience a une place déterminante dans cette perspective empiriste pour concevoir des idées, c'est-à-dire, le fond de tous les raisonnements et des connaissances. En conséquence, le philosophe et la pédagogue rejettent la formation d'idées sans l'action de l'expérience et s'opposent à tout point de vue innéiste. C'est donc bien autour de la fonction capitale de l'expérience que se retrouvent John Locke et Marie Pape-Carpantier.

Mais cette position sensualiste ne sera pas le seul intérêt. Même si la leçon de Marie Pape-Carpantier reste moraliste, et nous verrons de quelle manière, elle parvient à se cadrer dans le champ de l'observation, certes à distance : ceci n'aurait pas été imaginé au début de sa carrière. C'est pourquoi, d'une certaine façon, la Science et ses valeurs pénètrent dans la salle d'asile, avec la leçon de choses. En souhaitant s'affranchir des croyances populaires, et guidée par un rationalisme du sens commun, l'enseignante tente dans une recherche de la vérité qui concerne tous les domaines, de l'histoire naturelle au langage, à ordonner la leçon de choses qui semble abandonner l'empirisme.

Alors, qu'en est-il de la leçon de choses et de la morale ? A la lecture des caractéristiques de la leçon, nous observons un glissement des valeurs qui animent la démarche : guidée par les valeurs chrétiennes en prise avec la foi et un dogme fort, la leçon se trouve peu à peu marquée par des références à l'homme moral et à sa recherche de la vérité. Cet homme est porté par ses croyances en la Providence, en un Créateur de l'univers. Ainsi, l'identification de ses valeurs dans un dispositif pédagogique nous indique et nous rappelle l'ambition placée dans l'Éducation, par Marie Pape-Carpantier : il s'agit de bâtir l'homme moral.

3. Les paradoxes de la leçon de choses

La leçon de choses prétend être « *dialoguée* » mais elle n'y parvient pas. Comment pourrait-il en être autrement dans l'univers de la salle d'asile ? En fait, elle est magistrale et quand elle se fait dialogue, c'est autour de questions-réponses intuitives et très fermées. Ce dialogue tourne à l'avantage de l'enseignant qui, comme

l'envisage l'Inspectrice, doit travailler son registre de langage. Celui-ci est unilatéral et a une valeur transmissive. De ce fait, les capacités orales de l'enfant sont les grandes absentes du dispositif.

La leçon de choses se veut informelle et capable d'exploiter les incidents et le quotidien de la salle d'asile. Mais son ambition d'être construite autour de règles et de principes l'emporte. Elle est nécessairement préparée par le maître qui a rassemblé au préalable les objets ou gravures indispensables. La leçon de choses qui désire suivre l'enfant dans ses apprentissages, fait la part belle à une organisation programmée⁵ et préparée. Ceci implique un changement de posture chez l'enseignant : abandonnant la *praxis*, il embrasse la *poièsis*. La *praxis* aurait permis l'écoute, la communication et l'observation avec une part d'incertitude. Au contraire, la *poièsis* revendique une organisation permettant d'atteindre un but clairement identifié. Le maître-guide n'a pas d'estrade, il est aux côtés et parmi les élèves. Le maître-savant monte et demeure sur l'estrade. La leçon de choses se veut attrayante et presque anecdotique. Mais à force de suivre un fil directeur, seul le maître sait où il va quand il raccroche des éléments disparates.

4. La leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier

Avant tout, rappelons que la leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier a été étudiée à partir d'un corpus de la main même de la pédagogue. La période retenue est celle où elle fut directrice du Cours pratique, soit de 1847 à 1874.

⁵ Il est intéressant de noter à ce propos, ce que sera la programmation des leçons de choses dans l'arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques du 28 juillet 1882. Celle-ci témoigne d'une leçon de choses préparée en fonction des saisons et des phénomènes qui s'y rapportent.

En résumé, nous avons appris que la leçon de choses a acquis sa forme et son contenu au cours du parcours pédagogique de l'Inspectrice des salles d'asile. D'une forme imprécise, elle est devenue le procédé central de la méthode naturelle. Nous devons donc retenir les éléments qui permettent de préciser son modèle achevé selon la formatrice. Ce procédé didactique est tout autant un outil pour donner une leçon que pour faire une leçon.

Donner une leçon sera fait avec une volonté moralisatrice. C'est bien cet aspect qui demeure présent dans la forme définitive. Comme mentionné plus haut, la leçon de choses est l'occasion d'apporter une morale aux jeunes bambins de la salle d'asile. Sa particularité est d'être contextualisée dans un récit qui prendra très souvent la forme d'un conte réaliste. Cette morale est d'abord le vecteur des valeurs chrétiennes puis devient peu à peu, l'occasion d'inviter à réfléchir sur des notions humaines. Souvenons-nous que le but de l'Éducation pour Marie Pape-Carpantier, est de construire l'homme moral. La leçon de choses a l'ambition d'y concourir. Pour-tant pour ses contemporains, cela semble insuffisant à en croire une de ses biographes (Dupin de Saint-André, 1894, p.57)

« Nous serait-il permis d'exprimer le regret que Marie Pape-Carpantier ait trop souvent usé de la leçon de choses au détriment de la leçon de morale ?... comment pousse le blé, comment vivent les animaux domestiques, ce qu'on fait de leur peau, de leur laine, tout cela est fort intéressant sans doute, mais les luttes contre la paresse et la lâcheté, les révoltes de l'orgueil ou de la vanité, les orages de la jalousie et de la colère n'ont-ils pas un intérêt supérieur ? Cette psychologie enfantine, personne mieux que le moraliste qu'était l'auteur des Conseils n'aurait pu la mettre en action, et avec ses rares qualités d'observation et ses expériences variées, elle aurait pu laisser à nos enfants des livres inimitables. »

Un projet didactique guidera l'élaboration de la leçon. Dans la structure idéale, le maître transmet un savoir avec une posture marquée par la *poièsis*. Les idées d'imprévu et d'informel qui peuplaient le quotidien de la classe, ont disparu de la leçon de choses au profit de séances programmées et préparées. Elle est adaptée à tous les sujets de toutes les matières prévues dans l'enseignement de la salle d'asile mais n'est pas encore une aide à la formation à l'esprit scientifique, comme elle le sera plus tard, en « *liant son destin à l'enseignement scientifique.* » (Kahn, 2002, p.154) même si elle demeure aussi animée par une volonté d'instruction.

Les deux finalités du procédé seront poursuivies grâce aux spécificités suivantes :

- La leçon de choses s'appuie et exploite les capacités des sens des enfants, essentiellement la vue.
- La leçon de choses est guidée par l'observation.
- La leçon de choses est théâtralisée dans un espace clos soit dans un conte réaliste, soit dans un espace occupé par une estrade et des gradins.
- La leçon de choses est un itinéraire jalonné de faits et d'objets qui nous sont expliqués. Ils sont reliés à un fil directeur qui est l'axe de la séance.
- La leçon de choses fait appel à toutes les énergies, intellectuelles, physiques et morales de l'enfant et aux opérations de l'entendement.
- La leçon de choses répond aux exigences de la méthode naturelle.

Marie Pape-Carpantier s'est fait l'ardent défenseur de cette leçon d'observation propre à ses débuts, à la connaissance de l'histoire naturelle. Nous l'avons dit, elle est d'abord proposée aux mères et aux enseignants sous forme d'entretiens familiers et moralisateurs, avant de devenir un instrument pédagogique reposant sur l'activité de l'apprenant et l'intuition sensible suivant la marche de l'esprit dans ses perceptions. Dans son essence, elle est intuitive. Peut-on, à la manière de D. Hameline, dire que « *dans ces assertions, la méthode intuitive est implicite, que la chose y est sans le mot ?* » (2002, p.2) Oui et non. Oui, quand on a recourt ici à la perception sensible, en même temps que l'on prend position contre le verbalisme. Non, car il manque le rapport aux choses qui « *permet de désigner philosophiquement l'être humain comme "être-aux-*

choses”, mais il rappelle aussi de façon opportune que l’enseignement est tourné vers les “réalités”. » (Hameline, 2002, p.7) Et non doublement, si l’on en croit encore D. Hameline, qui lie intuitivité et innéisme : « *La pédagogie de l’intuition comporte une philosophie de l’innéité, de la spontanéité et du plaisir.* » (Hameline, 2002, p.7) Il faut se souvenir de l’hérédité venant de Locke qui alimente la pensée de la formatrice en des termes qui rendent toute croyance innéiste très incertaine : l’homme avec ses expériences sensibles, se forme un bagage d’informations reçues et étudiées pour devenir des idées, support de sa connaissance.

Enfin, nous avons saisi comment la leçon de choses était préparée puis mise en place par les enseignantes. Cette notion chère à la pédagogue ne doit pas apparaître avec elle, imprécise et paradoxale.

Ce brouillage peut être dû à une confusion des objectifs. Le pédagogique est mis à mal dans le contexte de la salle d’asile, peu favorable à un enseignement qui se veut expérimental. Dans des locaux, on l’a vu, aux rapports frontaux, l’enseignante, convaincue des bienfaits du savoir et de la nécessité de moraliser les bambins, tente avec ce dispositif didactique de mener les deux de front, d’où le décalage entre les objectifs et la réalité de la classe. C’est finalement une ambiguïté pédagogique non pas, en reprenant notre analyse du vocable, en situation de communication orale où l’auditeur est réceptif, mais plutôt quand la leçon invite à lire et comprendre les choses. Car la leçon propose une communication de fait, mais rend-elle possible une réflexion sur la chose ? Rien n’est moins sûr.

Enfin il existe une volonté philosophique à ne pas masquer. La leçon de choses permet de porter, dans la salle d’asile, les idéaux de la pédagogue qui sont les suivants : disposant de moyens adaptés, l’Éducation est une relation rationnelle initiée par la mère, au profit de la morale, de la raison et de la conscience de son enfant, en suivant les lois de la nature conçues par le Créateur.

Bibliographie

DUPIN DE SAINT-ANDRE (1894), *Madame Pape-Carpantier*, Paris, Fischbacher.

HAMELINE D. (2002), *Les malentendus de la méthode intuitive*, Colloque Buisson, Paris.

KAHN P. (2002), *La leçon de choses, Naissance de l’enseignement des sciences à l’école primaire*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

KLEIN B. (2007), *Marie Pape-Carpantier. Le combat d’une femme pédagogue pour l’éducation de la petite enfance*, thèse de doctorat, mention européenne, sous la direction de Loïc Chalmel, Rouen.

KLEIN B. (2007), « Marie Pape-Carpantier (1815-1878). Le parcours d’une femme pédagogue », *Le Cartable de Clio, Revue des didactiques de l’histoire*, n°7, octobre, Lausanne.

KLEIN B. (2007), *Marie Pape-Carpantier (1815-1878) une femme pédagogue*, La Rassegna di Pedagogia, Padova.

KLEIN B. (2008), « Marie Pape-Carpantier (1815-1878) », *Femmes Pédagogues*, Jean Houssaye (ddir.), Fabert, Paris.

LOCKE J. (1972), *Essai philosophique concernant l’entendement humain*, Paris, Vrin.

PAPE-CARPANTIER M. (1849), *Enseignement pratique dans les écoles maternelles, ou Premières leçons à donner aux petits enfants*, Paris, Hachette, 1^{er} édition.

PAPE-CARPANTIER M. (février 1849), « Des leçons de choses », *Revue de l’éducation nouvelle*, pp. 33,34, 59, 60, 61.

PAPE-CARPANTIER M. (1861), *Histoires et leçons de choses pour les enfants*, Bibliothèque Rose Illustrée, Paris, Hachette.

PAPE-CARPANTIER M. (1868), *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire*, 2^e édition, Paris, Hachette.

PAPE-CARPANTIER M. (1870), *Manuel de l'instituteur*, 2^e année, Paris, Hachette.

PAPE-CARPANTIER M. (1878), *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques*, Paris, Delagrave.

PAPE-CARPANTIER M. (1881), *Enseignement pratique dans les écoles maternelles, ou Premières leçons à donner aux petits enfants*, Paris, Hachette, 7^e édition.

Les idéologies du territoire : des alibis pour les politiques éducatives en milieu rural ?

Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet¹

Résumé

Les politiques éducatives s'appuient souvent sur une vision stigmatisée du territoire rural, conçu comme un espace marqué par le retard de développement et le refus de la modernité. Ainsi se fabrique une véritable « idéologie du territoire », qui fonctionne comme un alibi : les rapports de force et les enjeux sociaux disparaissent derrière le territoire. Cette conception, largement diffusée, finit par influencer les représentations des acteurs locaux : alors que les performances scolaires des élèves ruraux sont de bon niveau, leurs trajectoires scolaires témoignent d'un « discrédit identitaire », qui influe sur leurs projets scolaires et professionnels. Sur un plan plus général, les pratiques territorialisées des acteurs locaux restent assez largement inconnues, alors qu'une meilleure compréhension du rapport au territoire pourrait améliorer l'efficacité des interventions de la puissance publique, tout particulièrement dans le domaine de l'éducation.

Les approches du territoire dans les politiques éducatives ont tendance à mettre en avant les aspects les plus négatifs de la liaison école-territoire, parce qu'elles sont généralement orientées vers la résolution des « problèmes », tels qu'ils sont identifiés dans le discours social sur l'éducation : insuffisance (quantitative ou qualitative) de l'offre scolaire, médiocres performances scolaires des élèves, surcoûts liés à la taille ou la localisation des structures de formation... Ainsi, à travers les problématiques qui se succèdent et/ou se complètent, on voit se dessiner une vision stigmatisante du territoire, parfois fortement décalée par rapport à la réalité socio-géographique, mais qui continue d'inspirer des projets de politique éducative, et - en réaction - des prises de position militantes. Cette conception du territoire se manifeste très fortement, depuis de nombreuses années, en ce qui concerne le système éducatif en zone rurale et de montagne, souvent décrit à travers un ensemble de caractéristiques négatives : isolement, retard, refus de la modernité...

Malgré l'absence, la faiblesse ou le caractère contestable des indicateurs objectifs disponibles, l'Education Nationale a bâti des politiques sur ces représentations et, plus généralement, les politiques publiques d'éducation de l'Etat et des collectivités locales s'appuient largement sur cette vision péjorative du territoire, même lorsqu'il s'agit de la combattre...

Une recherche en cours dans le cadre de l'Observatoire de l'Ecole Rurale, permet d'apporter de nouveaux éléments au débat. L'analyse des parcours scolaires des élèves ruraux permet de mettre en évidence les aspects complexes du « rapport au territoire » : entre le territoire prescrit et le territoire perçu et vécu il y a bien plus que de simples écarts, ce que ne peut (ou ne veut...) prendre en compte l'approche des pouvoirs publics. Les populations sont les grandes oubliées de ces politiques territorialisées, où les contextualisations culturelle et sociale des habitants disparaissent au profit d'espaces désincarnés. Ainsi, les acteurs des lieux deviennent invisibles, ce qui a pour conséquence immédiate de rendre illisibles les parcours scolaires des élèves, et en particulier les réussites scolaires nombreuses dans les espaces ruraux, ou non rares dans les écoles des banlieues.

¹ Yves ALPE, Maître de conférences en sociologie, HDR en sciences de l'éducation, Directeur de l'IUT de l'Université de Provence, UMR ADEF - Jean-Luc FAUGUET, Maître de conférences en sociologie, Responsable des relations internationales, IUFM de l'Université de Provence, UMR ADEF.

Cet article présente - à partir des résultats d'une enquête menée depuis 1999 sur un échantillon d'élèves ruraux, un certain nombre de pistes de réflexion sur la construction des territoires prescrits des politiques publiques, et sur leurs conséquences sur le devenir et les projets de ces élèves.

Encadré 1 - L'Observatoire de l'Ecole Rurale (OER)

Ce groupe de recherche a été créé en 1999 par des chercheurs et des formateurs de cinq IUFM (Aix-Marseille, Auvergne, Franche Comté, Grenoble et Lyon), avec le soutien scientifique et méthodologique du Centre MTI@SHS de l'Université de Franche-Comté.

Le but de la recherche est de mettre en évidence les paramètres encore peu ou mal connus influant sur l'évolution des comportements scolaires du CM2 à la classe de seconde. La méthode choisie est celle du " suivi de panel " : il s'agit de suivre sur six départements français (Ain, Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme, Haute Loire, Haute Saône) pendant six ans une cohorte réelle de 2400 élèves (dans l'échantillon initial) appartenant à trois types de milieux ruraux : rural isolé, rural sous faible influence urbaine, pôles ruraux et leurs périphéries. Les familles et les équipes pédagogiques sont elles aussi interrogées. L'accent est mis sur l'évolution des performances des élèves, les représentations du milieu et de l'école, le devenir scolaire aux paliers d'orientation, l'évolution des projets professionnels et des stratégies de formation, ainsi que leur éventuelle conformité aux choix familiaux. L'observation a aussi pour objet d'évaluer l'impact éventuel, en termes de réussite scolaire, de trois stratégies d'ouverture développées par certains établissements ruraux pour rompre leur « isolement » : fonctionnement pédagogique en réseaux, partenariats inscrits dans le long terme avec des organismes extérieurs, utilisation régulière des TICE.

L'OER a constitué par enquêtes successives (par questionnaires) une base de données, qui comporte trois sous-bases : élèves, parents, établissements. A ce jour, quatre enquêtes ont été réalisées : en 1999 (élèves au CM2), en 2002 (élèves à l'heure en cinquième) et en 2004 (élèves à l'heure en troisième). La dernière enquête a eu lieu au printemps 2005. La base contient aujourd'hui près de 12 000 questionnaires saisis. Le travail de suivi des élèves « à N+7 » (élèves à l'heure en terminale) se poursuit aujourd'hui.

1. La construction des territoires prescrits

■ Les zonages

La caractérisation de l'espace rural a longtemps reposée sur une définition de la « campagne » à partir d'un simple seuil de population². En 1996, l'INSEE a mis en place un nouveau découpage du territoire, le zonage en aires urbaines (Z.A.U.), qui débouche sur une partition en un espace à dominante urbaine (13 300 communes) et un espace à dominante rurale (23 300 communes). En 1998, un groupe de travail commun INRA-INSEE (Champsaur, 1998) propose un re-découpage de l'espace à dominante rurale en quatre catégories :

- le rural sous faible influence urbaine (8 359 communes, dont 20% des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines) ;
- les pôles ruraux (337 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois et comptant plus d'emplois que d'actifs résidents) ;
- la périphérie des pôles ruraux (2 925 communes, dont au moins 20% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux) ;
- le rural isolé (les 10 790 communes restantes)³.

Très rapidement, cette typologie va évoluer. En 2002, les dénominations ont changé, elles sont nettement focalisées sur les « pôles d'emploi », et il n'existe plus que trois catégories :

² Les fameux « 2000 habitants agglomérés »...

³ Les effectifs sont ceux du recensement de 1990.

- les pôles d'emploi de l'espace rural : communes ou unités urbaines qui regroupent plus de 1500 emplois ;
- les couronnes des pôles d'emploi de l'espace rural : communes ou unités urbaines dont 40 % ou plus des actifs vont travailler dans le pôle d'emploi ou dans une autre commune de la couronne. Une aire d'emploi de l'espace rural est constituée d'un pôle d'emploi de l'espace rural et de sa couronne
- les autres communes de l'espace à dominante rurale : communes ou unités urbaines qui ne font pas partie des 2 catégories précédentes.

Le rural « isolé » a ainsi perdu sa qualification, et, plus que jamais, il reste défini par défaut. L'hétérogénéité de cette zone que l'on ne sait même plus nommer en est sans doute la principale explication...

Notre enquête ayant commencé en 1999, c'est par rapport à la typologie de 1998 que nous avons défini notre objet de recherche : est considéré(e) comme rural(e) une école ou un collège⁴ situé dans un des quatre sous-espaces de l'espace à dominante rurale définis ci-dessus.

■ *Le système éducatif dans le rural*

Aujourd'hui, 30% des communes françaises n'ont pas d'écoles, et ce pourcentage monte à plus de 50% dans les douze départements les plus ruraux. Le rural isolé, qui regroupe 36% des élèves ruraux, se distingue par son faible taux d'équipement (une commune sur deux n'a pas d'école), et surtout par une décroissance continue du nombre d'élèves, à un rythme deux fois supérieur à la moyenne nationale. Le nombre de classes diminue aussi, et le nombre d'écoles encore plus vite, avec la disparition de 2000 écoles à classe unique en dix ans (de 7600 à 5600 entre 1990 et 2005⁵). La baisse très rapide de leur nombre affecte principalement les zones rurales, et tout particulièrement le rural isolé, où elles représentaient, en 2001, 50% des écoles.

Au plan national, les collèges perdent des élèves depuis 1995 - avec des hauts et des bas liés aux fluctuations démographiques, et le phénomène est accentué en zone rurale. Le pourcentage de communes possédant un collège, déjà faible en dehors des pôles ruraux, a encore diminué (alors que le nombre des collèges s'est accru légèrement). Dans le public, il y avait à la rentrée 2003 environ 42 collèges de moins de 100 élèves (0,8% des établissements, 0,1% des élèves) ; 296 en comptent moins de 200 (5,7% des établissements, 1,8% des élèves)⁶. Ces petits établissements sont quasiment tous en zone rurale. Les collèges ruraux représentent 26% des collèges, mais seulement 18% des élèves et 18,5% des enseignants de collège. Le nombre d'élèves est fortement décroissant dans la périphérie des pôles ruraux et dans le rural isolé : la tendance observée pour les écoles se confirme ici.

Mais si le système éducatif en milieu rural connaît une érosion de ses effectifs, il existe derrière cette tendance générale en fait une multitude de situations locales très variées, et dans certaines zones rurales (dans le quart Sud Est de la France par exemple), le problème est plutôt d'accueillir des effectifs en hausse, après une période de fermeture accélérée des petites écoles... L'évolution démographique - et l'évolution des mentalités et des représentations - peuvent donc encore nous réserver des surprises... Il reste que, dans la France d'aujourd'hui, l'école rurale garde un poids non négligeable : avec 21% des élèves du primaire et 18% des élèves de collège, elle concerne encore près de deux millions d'élèves, dont environ 600 000 dans le rural isolé. Et comme, par ailleurs, la capacité revendicative des ruraux est plus que proportionnelle à leur poids, la question de l'école rurale n'est pas près de disparaître de l'actualité...

⁴ Il existe aussi quelques lycées situés en zone rurale. Du fait de leur nombre très restreint, ils n'ont pas été pris en compte dans ce travail.

⁵ Rappelons qu'il y en avait 19 000 en 1960.

⁶ Source : Repères et référence statistiques 2003, (2004), MEN/DEP, 2004

■ **Les territoires stigmatisés des politiques éducatives**

• *L'école et le territoire*

L'institution scolaire a commencé très tôt à se préoccuper de l'opposition rural/urbain. Au début du XX^e siècle, il s'agit surtout de faire entrer les ruraux dans la modernité, à travers l'objectif de « l'école pour tous » : tous les petits Français, quelle que soit leur origine géographique, doivent apprendre les mêmes choses (et d'abord la langue française), et partager les mêmes valeurs. L'école a d'abord une fonction de socialisation (Durkheim, 1990 ; Martucelli, 2000).

Avec le grand mouvement d'exode rural qui succède à la Deuxième Guerre mondiale, la question devient celle des différences de résultats et d'acquisitions. Dès les années 1960 apparaissent les premiers travaux sur la dimension géographique des inégalités scolaires : ils sont alors principalement centrés sur l'entrée en sixième et l'accès au collège (Oeuvarard, 2003). Au début des années 1990, le débat, qui s'appuie sur les premières évaluations nationales au CE2 et les enquêtes régionales sur les collèges, porte sur les résultats insuffisants des écoles rurales, (Vogler et Bouisson, 1990 ; Oeuvarard, 1995 ; Leroy-Audouin & Mingat, 1996) et le processus de stigmatisation se met en place. Très vite, en effet, l'institution scolaire s'empare de ces résultats (pourtant contestés), et construit à travers leur interprétation un diagnostic et une ligne de conduite : avec le rapport de P. Mauger (1992) s'ouvre officiellement l'ère des politiques de « rupture d'isolement ».

Dans ce contexte, la question de l'école rurale devient une question d'aménagement du territoire, et la DATAR (en particulier à travers les « schémas de massifs » de la « Loi Montagne ») va s'impliquer très fortement dans la mise en oeuvre de ces politiques (Alpe, Kerignard, Legardez & Verges, 1990).

• *Isolement et retard culturel*

Ces politiques reposent sur un postulat fondamental, qui constitue une stigmatisation très forte du territoire : les écoles rurales sont « isolées », et donc à l'écart des grands mouvements d'évolution de la société (l'implantation des nouvelles technologies de communication par exemple) ; cet isolement produit un « handicap socioculturel » (lié à des représentations sociales peu favorables au progrès), qui lui-même entraîne une inégalité des performances scolaires (Alpe, 2006). De nombreux rapports de l'Inspection Générale de l'Education Nationale en témoignent. Le rapport Lebossé (1998) multiplie les références aux effets de l'isolement (c'est nous qui soulignons) :

« Les élèves issus des collèges ruraux se dirigent plus fréquemment vers des études courtes et professionnelles et fréquentent donc moins les lycées d'enseignement général ou technologique, mais la dimension socioculturelle du rural en est sans doute l'explication majeure ».

« Dans le rural isolé, la continuité entre les étapes successives du système éducatif est moins bien appréhendée par les familles en raison d'un éclatement géographique des différents établissements et d'une demande sociale d'éducation moins forte ».

« Les petites écoles sont reconnues comme étant des lieux d'inventions pédagogiques dans une dynamique de compensation de l'isolement, ressenti par les maîtres ».

« Isolement, nécessité d'ouverture sont les causes essentielles des réticences à enseigner en zone rurale ».

« Mais, du fait de l'isolement de leurs habitants, les zones concernées peuvent ne pas voir émerger de projets ».

Ces extraits montrent comment des hypothèses discutables - et en tout cas non vérifiées - sur la « dimension socioculturelle », la « demande sociale d'éducation », deviennent dans un rapport public des évidences et des arguments... Plus récemment encore, le rapport Duhamel (Duhamel et al., 2003), affirme courageusement :

« Bien que tous ceux qui montent et vivent des regroupements s'accordent à en faire valoir les avantages plus que les inconvénients, aucune démonstration sérieuse ni étude valide ne permet de démontrer que la réussite scolaire est meilleure dans un cas que dans un autre. Ceci rejoint les constats sur les mérites respectifs des classes uniques et des autres classes » (p.76).

Et pourtant, quelques pages plus loin (p.85), dans ses préconisations, le rapport conseille de « définir ou redéfinir l'école au sens précis du terme : comme, par exemple, le service minimum obligatoire garanti d'au moins trois classes couvrant les cycles... ».

Pourquoi cette recommandation (qui reprend presque mot à mot les recommandations du rapport Mauger, plus ancien de dix ans) alors que l'on vient d'affirmer que l'avantage de ces structures n'était pas démontré ?

Ces rapports ne sont en fait que la forme officielle d'un discours social qui a fini par pénétrer jusque dans la tête des élèves, comme on le verra ci-dessous. Ainsi, se trouvent évacuées les questions fondamentales de l'inégalité des chances sociales : le territoire est stigmatisé (isolé, donc en retard), son « déficit de modernité » est la cause de tous les maux, et il est donc inutile de s'interroger sur la persistance d'inégalités flagrantes dans les dotations budgétaires et les équipements, sur les transferts de charges vers des collectivités locales parfois fort démunies, ou sur les effets des inégalités sociales et culturelles sur la réussite scolaire des élèves.

- *Une politique éducative « palliative »*

Dès lors, la politique éducative à l'égard des zones rurales et de montagne va s'appuyer sur trois types de mesures :

- Regrouper : il faut fermer les trop petites écoles, et tendre vers des structures à trois niveaux minimum, un par cycle ; pour cela, on pousse à la création des « RPI » (regroupements pédagogiques intercommunaux) ;
- Compenser : il faut rompre l'isolement, par l'usage des technologies de communication et par la mise en place de dispositifs spécifiques, comme les EMALA (équipes mobiles académiques de liaison et d'animation) ;
- Adapter : dans un nombre limité de cas, on tente de faire correspondre la formation avec des besoins locaux (formations à la pluri-activité en montagne par exemple) – ce type d'expérimentation restera peu développé, à cause de la complexité des dossiers, mais aussi du fait de l'hostilité du système éducatif qui répugne à remettre en cause les principes d'universalité de l'enseignement.

Souvent, ces diverses mesures se combinent, et l'on voit apparaître un véritable traitement spécifique de l'école rurale, qui accompagne bien souvent une politique « musclée » de fermetures autoritaires des plus petites structures. Les dispositifs spécifiques de scolarisation acquièrent alors une double fonction : ce sont à la fois des façons de faire accepter la disparition des petites écoles, et des moyens pour faire de celles qui restent l'équivalent des écoles urbaines, présentées comme la référence incontournable.

Cette politique a eu deux effets très nets :

- elle a ancré dans l'esprit de beaucoup d'acteurs locaux le stigmate de « l'isolement », cause de tous les maux : retard scolaire, performances médiocres, méthodes pédagogiques ancestrales et inadaptées...
- elle a encouragé avec succès la création de réseaux d'écoles (même si ce n'était pas toujours sous la forme qu'aurait souhaitée l'institution), et elle a stimulé le recours aux

technologies de communication : les écoles du rural isolé sont plus souvent en réseau et utilisent plus fréquemment les TICE que les autres écoles (Alpe, Champollion & Poirey, 2005).

Mais elle a laissé de côté l'essentiel : le vécu des acteurs locaux et le devenir des élèves ruraux.

2. Les discrédits de l'encadrement scolaire et de l'environnement

Les ruraux portent sur leurs épaules un discrédit social assez manifeste, mais qu'en est-il exactement pour ce qui est des origines sociales, des niveaux de formations et des scolarités ? Les enquêtes de l'OER permettent d'en dresser un tableau qui s'écarte assez nettement des discours évoqués ci-dessus.

■ Les élèves ruraux à travers les enquêtes de l'Observatoire de l'Ecole Rurale

Encadré 2 - Les enquêtes de l'OER – Méthodologie

L'OER a constitué une base de données en utilisant les outils fournis par le Centre MTI@SHS de l'Université de Franche-Comté (système « Catalyse »), qui ont été adaptés spécifiquement pour ce travail. Le Centre a assuré le suivi méthodologique et la formation des enquêteurs. Les informations sont collectées par questionnaires (passés en classe pour les élèves), et seuls les questionnaires élèves + parents complets ont été retenus dans l'échantillon initial.

La base a été constituée à partir d'un échantillon de 2400 élèves ruraux scolarisés en CM2 en 1999-2000 dans 220 écoles différentes, selon la méthode du suivi de cohorte réelle. Le but étant de suivre les élèves de l'école au lycée, ils ont été interrogés quatre fois (1999, 2002, 2004 et 2005). Le questionnaire reste globalement identique, il est simplement adapté pour tenir compte des changements de niveau de classes (disciplines enseignées, procédures d'orientation, etc.), et la base croît par empilements successifs, ce qui permet de l'utiliser de façon diachronique et synchronique. L'échantillon initial n'est pas représentatif, il a été conçu pour que les trois types de milieux étudiés (rural isolé, rural sous faible influence urbaine et pôles ruraux) et la partition zone de montagne / zone hors montagne soient à peu près équilibrés.

• L'origine sociale

Les familles de notre échantillon (Alpe & Poirey, 2003) sont résolument installées dans les couches populaires, comme le tableau 1 nous le montre⁷.

Tableau 1 - PCS des parents, enquête OER 1999 et résultats nationaux *(en %)

| | Pères | | Mères | |
|---------------------------|-------|-----|-------|-----|
| | CP97 | OER | CP97 | OER |
| PCS 1 « favorisée » | 18 | 9 | 10 | 8 |
| PCS 2 « assez favorisée » | 14 | 11 | 15 | 10 |
| PCS 3 « moyenne » | 26 | 48 | 32 | 50 |
| PCS 4 « défavorisée » | 41 | 32 | 43 | 32 |

*Panel DEP « CP 97 » et OER

khi² pères : 11, p : 0,025 - khi² mères : 6,8, p : 0,01

⁷ La comparaison a été menée en prenant comme référence le panel CP 97 de la DEP, qui est chronologiquement le plus proche de notre échantillon.

Les niveaux de formation donnent à voir une population moins instruite que la moyenne nationale : 18,4% des parents de nos élèves ont fréquenté l'enseignement supérieur, contre 29,1% pour la population française, et 35,1% se sont arrêtés au lycée, contre seulement 17,7% en France⁸.

- *Des élèves « performants »*

Les résultats scolaires apparaissent pourtant favorables. En 2002-2003, les ruraux accusent moins de retard que les urbains à l'entrée en sixième, et dès 1996 les résultats aux tests d'évaluation nationaux organisés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) témoignaient d'un inversement de tendance entre ruraux et urbains. L'enquête de l'Observatoire de l'école rurale confirme ces faits, comme le résumant les deux tableaux suivants.

Tableau 2 - Population de 11 ans et en plus au CM2 en 1999 (en %)

| | Ensemble | Filles | Garçons |
|--------|----------|--------|---------|
| France | 19 | 22 | 17 |
| OER | 18 | 21 | 16 |

Sources : Etat de l'école n°11 (MEN-DEP) et Base OER 1999

Tableau 3 - Résultats aux tests d'évaluation sixième (année 2000)

| | | Français | Mathématiques |
|----------------------|----------|----------|---------------|
| Score supérieur à 90 | OER | 8 | 10 |
| | National | 5.8 | 8.1 |
| Score inférieur à 30 | OER | 1 | 3 |
| | National | 2.4 | 5.9 |

Sources : Note d'information 01-36 juillet 2001 (MEN-DEP) et Base OER 2000

Ainsi, à l'opposé des stéréotypes existants, la « campagne », handicapée pourtant par une composition sociale modeste, présente une école à la santé robuste, capable de construire des scolarités (à l'école primaire) meilleures qu'ailleurs sur le territoire national. Pourtant, les images que s'en font les élèves sont loin d'être aussi positives !

■ **Le rapport au territoire des élèves ruraux**

- *La mobilité*

Il faut ici commencer par un rappel important : les élèves de notre échantillon sont considérés comme « ruraux » en fonction de leur lieu de scolarisation en 1999. C'est le classement (fourni par l'INSEE) de la commune où se trouve leur classe de CM2 qui détermine leur appartenance à un des trois types de milieu retenu (37% dans le rural sous faible influence urbaine, 35% dans le rural isolé et 27% dans les pôles ruraux et leurs périphéries). Ce critère est évidemment insuffisant pour analyser leur appartenance à l'espace rural : il est donc nécessaire de considérer plus précisément l'origine géographique des élèves et de leurs parents. La base de données de l'OER nous fournit plusieurs informations sur la mobilité.

Premier constat : seuls 53% des élèves sont nés dans le département où ils étaient scolarisés en 1999, et ce pourcentage tombe à 47,5 % pour les élèves du rural isolé. En 2002, 24% des élèves déclaraient avoir connu au moins un déménagement depuis 1997. A la même date, (tableau 4), la moitié des parents déclaraient avoir déménagé dans les 15 années précédentes.

⁸ Source : enquête OER et Recensement 1999, niveau d'études des 30-39 ans, INSEE-Y. Alpe.

Tableau 4 - Lieu de résidence des parents 15 ans avant (en % du total des réponses) lors de l'enquête OER 2002

| | Pères | Mères |
|----------------------------|-------|-------|
| Identique | 51 | 50 |
| Différent dans la région | 32 | 32 |
| Différent en France | 15 | 16 |
| A l'étranger | 1 | 1 |
| Nombre de réponses en 2002 | 1042 | 1058 |

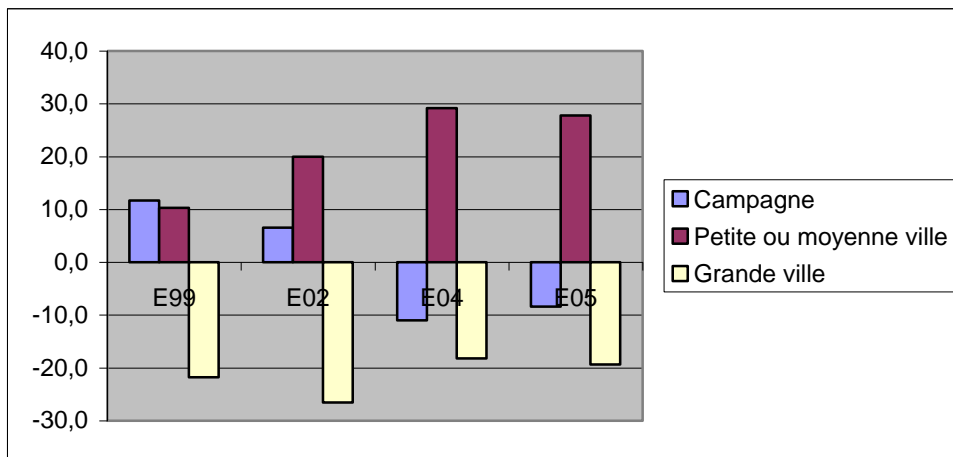
La population que nous étudions est donc composite : la moitié seulement des élèves peut être considérée, au vu des différents critères, comme « enracinée » dans le rural.

- *L'opinion sur le milieu*

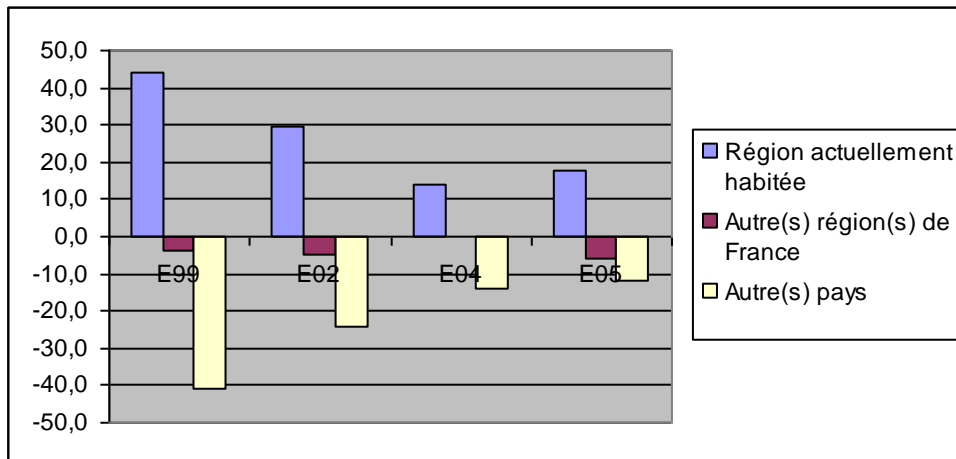
Nous avons essayé d'appréhender les phénomènes d'attraction-répulsion du territoire à travers les projets des élèves : la question portait sur le milieu dans lequel ils souhaiteraient exercer leur futur métier. Les enquêtes successives (Alpe, Champollion & Poirey, 2005) montrent une nette évolution dans les opinions des élèves. Les deux graphiques ci-dessous présentent les « balances des opinions », obtenues en soustrayant les opinions négatives (milieu répulsif) des opinions positives (milieu attractif).

Le graphique n°1 manifeste très clairement le repli des opinions positives vis-à-vis de la « campagne » (il y a une inversion complète à partir de 2004) et la montée des opinions positives sur la « petite ville ». Cette évolution est à mettre en relation avec le cursus scolaire des élèves : ils sont passés de l'école au collège, puis au lycée pour les élèves à l'heure en 2005, et ont donc très souvent quitté leur village pour un bourg-centre ou un centre urbain. Les opinions sur la « grande ville » restent majoritairement négatives.

Graphique 1 - Balances des opinions aux dates des 4 enquêtes : types de milieu



Graphique 2 - Balances des opinions aux dates des 4 enquêtes : localisation géographique



Les opinions sur la localisation géographique (graphique 2) montrent aussi une évolution : l'attrait de la « région actuelle » (celle où ils demeurent au moment de l'enquête) faiblit, tandis que la répulsion à l'égard des « autres pays » diminue fortement : le « syndrome de l'enfermement » (ou de l'isolement), si souvent évoqué à propos des élèves ruraux, semble bien peu présent ici ! Encore faut-il savoir quels sont les « pays rêvés » pour ces élèves : la liste renvoie plutôt à une « culture jeune » ou un imaginaire adolescent qu'à de véritables projets professionnels, comme en témoigne la place dominante des USA, qui recueillent près de 22% des suffrages...⁹

■ Les projets des élèves : les effets de la stigmatisation

• L'opinion sur le niveau scolaire

Les élèves ruraux ont une opinion assez modeste de leurs propres performances, alors que leurs résultats objectifs sont plutôt bons. De plus, cette opinion se détériore au fil du temps. Bien sûr, l'âge des élèves et le niveau atteint (en 2005, les élèves « à l'heure » sont en Seconde) expliquent en partie cette évolution, mais il est étonnant de constater que les paliers franchis avec succès (l'accès au collège, puis au lycée) n'ont aucun effet positif sur l'image que les élèves se font de leurs résultats...

En effet, le pourcentage d'élèves qui disent rencontrer « des difficultés » ou « beaucoup de difficultés » est passé de 12% à 27% entre 1999 et 2005. Dans le même temps, le pourcentage d'élèves estimant que « la prochaine année scolaire se déroulera sans difficultés » est passé de 53% à 17%. Cette montée progressive de l'angoisse scolaire est sans doute en partie un effet des conceptions dramatisées des parcours scolaires, tels que les présentent de nombreux médias : le discours sur la « difficulté scolaire » ou sur « l'échec scolaire » a un impact fort sur les élèves....

Plus grave sans doute est ce discrédit qui les amène à minorer leurs capacités et performances scolaires. Ainsi lorsqu'on les interroge sur leur niveau scolaire, les élèves ruraux sont plus pessimistes que leurs homologues urbains (34% d'excellents-bons contre 43), alors que leurs résultats objectifs sont plutôt légèrement meilleurs¹⁰.

Cette conception pessimiste de leur avenir scolaire se répercute sur les projets futurs des élèves. Au CM2, 73% des élèves pensaient poursuivre leurs études au-delà de 18 ans, et 28% au-delà de 22 ans. Au fil du temps, ces intentions se précisent... mais dans le sens d'un pessimisme

⁹ Source : enquête OER 2004.

¹⁰ Source : enquête comparative OER 2004 « urbains-ruraux ».

accru.

Tableau 5 - Pourcentage d'élèves déclarant vouloir poursuivre des études supérieures

| Enquête 2002 | | | Enquête 2005 | | |
|-----------------|----|-------------------------|-----------------|----|-------------------------|
| Supérieur court | 24 | Total supérieur : 50 | Supérieur court | 10 | Total supérieur : 24 |
| Supérieur long | 26 | | Supérieur long | 14 | |
| Autre | 0 | | Autre | 2 | |

Source : enquêtes OER 2002 et 2005

Ainsi, entre 2002 (élèves à l'heure en cinquième) et 2005 (élèves à l'heure en Seconde), la part de ceux qui souhaitent entreprendre des études supérieures a diminué de moitié... et elle est très largement inférieure aux taux effectivement constatés en France (le taux d'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur est aujourd'hui de 79%, et la part d'une génération accédant à l'enseignement supérieur est de 35%).

Ces intentions sont à mettre en relation avec les projets professionnels des élèves. Ils étaient invités à distinguer eux-mêmes des « choix raisonnables » et des « choix rêvés », et ils ont massivement répondu à ces questions. Le tableau suivant présente les métiers considérés comme « raisonnables » par les élèves aux dates des quatre enquêtes.

Tableau 6 - Métiers « raisonnables » représentant plus de 50% des choix (nombre d'occurrences) dans les quatre enquêtes OER

| Métiers 1999 | | métiers 2002 | | métiers 2004 | | métiers 2005 | |
|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
| enseignants | 256 | enseignants | 596 | enseignants | 352 | enseignants | 103 |
| coiffeur | 161 | chanteur | 286 | chanteur | 175 | ingénieur | 80 |
| vétérinaire | 117 | vétérinaire | 285 | acteur | 173 | footballeur | 67 |
| footballeur | 114 | médecin | 273 | médecin | 149 | acteur | 56 |
| médecin | 114 | coiffeur | 270 | ingénieur | 137 | médecin | 46 |
| pompier | 105 | footballeur | 208 | footballeur | 128 | astronaute | 44 |
| agriculteur | 99 | pompier | 193 | avocat | 124 | vétérinaire | 44 |
| boulangier | 74 | acteur | 189 | vétérinaire | 104 | chanteur | 41 |
| infirmier | 68 | mécanicien | 139 | pompier | 97 | avocat | 39 |
| chanteur | 62 | puéricultrice | 137 | puéricultrice | 90 | mécanicien | 38 |
| policier | 60 | archéologue | 132 | coiffeur | 87 | éducateur | 37 |
| dessinateur | 55 | boulangier | 131 | informaticien | 86 | puéricultrice | 36 |
| mécanicien | 54 | informaticien | 118 | astronaute | 82 | vendeur | 29 |
| informaticien | 50 | astronaute | 112 | infirmier | 78 | infirmier | 27 |
| cuisinier | 46 | agriculteur | 109 | éducateur | 73 | agriculteur | 23 |
| archéologue | 44 | cuisinier | 92 | prof de sport | 67 | informaticien | 22 |
| pharmacien | 43 | danseur | 88 | esthéticienne | 63 | secrétaire | 22 |
| En % du total | 49,54 | | 45,01 | | 37,42 | | 39,35 |
| Total | 3072 | | 7461 | | 5518 | | 1916 |

En gris, métiers présents sur les quatre listes

La comparaison des réponses montre une grande constance : six métiers se retrouvent sur les quatre listes, et dans l'ensemble, les métiers retenus changent très peu. Par contre, la position des métiers dans la hiérarchie des choix (mesurée par la fréquence des occurrences à chaque enquête) évolue assez nettement, et fait apparaître des situations contrastées. On peut distinguer trois groupes de métiers :

- ceux dont la position évolue peu : dans le peloton de tête, « enseignants », « coiffeurs », « footballeur », « médecin » ou, un peu plus loin dans la liste « informaticien » ;

- ceux qui ont gagné des places : « ingénieur », « avocat », « éducateur », « vendeur » ;
- ceux qui ont nettement reculé : les trois cas les plus spectaculaires sont ceux de « médecin », de « vétérinaire » et d'« agriculteur ».

Ce troisième groupe vaut qu'on s'y arrête un instant. Pour les choix « médecin » et « vétérinaire », on peut faire l'hypothèse d'un renforcement progressif de l'autocensure : la position se dégrade au fil des enquêtes, alors que ces métiers restent dans les premières places pour les métiers « rêvés » : autrement dit, pour les élèves de Troisième ou de Seconde, ces métiers restent très désirables, mais ils les considèrent maintenant comme difficilement accessibles. Le recul du choix « agriculteur » renvoie plutôt au recul des opinions positives vis-à-vis de la « campagne » évoqué un peu plus haut. Pour « vétérinaire », il est possible que les deux effets se conjuguent...

Ces choix des élèves sont (logiquement) très sensibles au déroulement du cursus scolaire : un redoublement fait reculer très fortement les choix les plus ambitieux, et l'effet des difficultés scolaires l'emporte sur l'effet de l'origine sociale. Cela montre à quel point la représentation qu'ont les élèves de leurs propres potentialités est essentielle dans l'élaboration de leurs projets.

Conclusion **Des acteurs cachés dans un territoire méconnu**

Une bonne école

La recherche a permis de confirmer la bonne tenue du système éducatif rural, et laisse à voir des élèves aux résultats scolaires prometteurs. Alors que la violence semble s'installer dans de nombreux établissements, l'école rurale ne paraît pas en crise, et si les enseignants dépeignent des établissements quelque peu à l'écart d'une modernité supposée être l'apanage de l'urbanité, ils en soulignent la tranquillité, la sérénité, la convivialité.

Cependant ces bons chiffres laissent en suspens bien des questions dont seules les réponses permettraient de comprendre les paradoxes relevés : bonne scolarité et mauvaise opinion des élèves sur eux-mêmes (qui se jugent - à résultats égaux - plus sévèrement que leurs homologues urbains), bons résultats mais projets scolaires et professionnels marqués par une certaine forme d'autocensure (et une diminution du niveau d'ambition pendant les années de collège), vision positive des lieux de vie ruraux, et en même temps rejet dans les projets de vie d'un environnement perçu à travers des stéréotypes qui le déprécient.

Cette bonne tenue de l'école rurale, tout comme ses aspects décevants, nous permettent de penser qu'une forme scolaire rurale existe (Alpe & Fauguet, 2006), et qui, au-delà des caractéristiques proprement pédagogiques, implique des co-constructions de l'espace mental et des pratiques des élèves entre l'école et les acteurs du territoire.

Il serait donc nécessaire de faire apparaître les éléments les moins visibles des stratégies sociales développées par les acteurs en fonction de leurs capitaux sociaux, culturels ou économiques, à travers l'observation des manifestations des ressources familiales, dans leur dissimulation, leur exhibition, leur réactivation ou leur oubli. Par stratégie, nous entendons le parcours des acteurs au cœur d'un espace des possibles, « *en fonction des ressources propres à chaque individu ou à chaque groupe à l'intérieur d'une configuration donnée.* » (Revel, 1998, p.25).

La carte et le territoire

Le zonage opéré par l'INSEE utilisé dans ce travail ne permet en aucune façon de mieux lire le territoire. Il est indubitable que nous n'avons pas une campagne mais des campagnes ; il ne

viendrait à l'idée de personne de placer dans une même catégorie la « campagne aixoise » et le Boischaud Sud du Bas-Berry (Fauguet, 2005). La « société rurale » n'existe plus, elle est entrée dans l'urbanité - ou bien est-ce l'urbanité qui s'est introduite dans le rural ; quoi qu'il en soit les réseaux technologiques changent les représentations de l'espace. Peut-on penser que cet espace est aisé à comprendre pour ses habitants, avec une réduction des incertitudes ? Y a-t-il une meilleure appropriation qu'en ville ? Ces lieux (De Certeau, Giard & Mayol, 1990) permettent-ils l'exercice de la règle, et donc la maîtrise de l'aire du jeu ?

Et dans ces lieux, qui sont les ruraux qu'on évoque partout sans leur donner la parole ? Car ce qui frappe à la lecture des données recueillies par l'Observatoire de l'Ecole Rurale c'est la discrétion, voire l'absence de la paysannerie, dans une société rurale de plus en plus âgée, et qui compte (en %) aujourd'hui plus d'ouvriers que le milieu urbain. Or les écrits et les paroles demeurent toujours profondément marqués par la figure mythique du Jacques Bonhomme¹¹ de Michelet, où la culture de l'insécurité façonna pendant des siècles l'appréhension de l'environnement : «*peur toujours, peur partout*», écrit Lucien Febvre (1988, p.380) à propos du XVI^e siècle. Parenté et territoire étaient les deux manifestations d'appartenance, qui définissaient le dehors et le dedans, et qui excluaient radicalement l'étranger.

Les évolutions sociales et culturelles peu prises en compte, la marginalisation d'une classe sociale - les paysans - dans un espace où ils en occupent le centre (la campagne), auxquelles il faut ajouter les stéréotypes et les stigmatisations qui touchent jusqu'aux habitants eux-mêmes, ne peuvent que produire des lieux moins aisément lisibles qu'auparavant, car les recherches encore trop embryonnaires n'ont pas jusqu'alors fourni de méthode de lecture efficace¹². Or les capacités pratiques, au sens wittgensteinien, c'est-à-dire l'exercice de la règle, ne peuvent se déployer que dans une familiarité implicite avec l'environnement.

« Quand on se déplace dans un environnement familier, les différents endroits ne sont pas tous perçus d'un seul coup dans leurs inter-relations. Le sentiment que l'on en a est différent selon l'endroit où l'on se trouve et l'endroit où l'on va. Et certaines relations nous échapperont toujours. L'itinéraire et la relation des points de repère ont l'air différents selon que l'on arrive ou que l'on part ; les étapes sur la route d'en haut n'ont aucun rapport avec celles sur la route d'en bas. Un chemin est essentiellement chose que l'on traverse dans le temps. En revanche, la carte étale tout simultanément, et met chaque point en rapport avec chaque autre sans discrimination. » (Taylor, 1995, p.568).

L'image de la campagne est fortement ancrée dans les imaginaires, et oscille sans cesse entre l'attrance et le rejet. Ces images socialement construites par les descriptions opérées par les couches cultivées lors des siècles passés au moyen du couple misérabilisme versus populisme ont opacifié le territoire. Il est urgent que d'autres peintures soient proposées, plus réalistes, qui donneraient à voir une ruralité en mouvement, avec ses forces et ses faiblesses. Les « vrais » habitants et leurs pratiques sociales dans un territoire réel, voilà notre terrain d'enquête, qui devrait permettre de saisir les raisons des forces et faiblesses des parcours scolaires dans les mondes ruraux étudiés par l'Observatoire de l'école rurale.

Bibliographie

ALPE Y. (2006), « Existe-t-il un « déficit culturel des élèves ruraux ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°156.

ALPE Y., KERIGNARD Y., LEGARDEZ A. & VERGES P. (1990), *Les représentations socio-économiques du tourisme des jeunes des Alpes du Sud*, Aix en Provence, Centre de Recherches en Pédagogie de l'Economie, Université d'Aix Marseille II.

¹¹ Augustin Thierry avait écrit une *Histoire véritable de Jacques Bonhomme* en 1820, que Michelet reprendra dans son *Histoire de France* en 1846.

¹² Néanmoins, un colloque récent (« *Les mondes ruraux à l'épreuve des sciences sociales* », Dijon, mai 2006) témoigne de développements nouveaux.

ALPE Y. & POIREY J.-L., (coord.) (2003), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 2 : Au seuil du collège*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises.

ALPE Y., CHAMPOLLION P. & POIREY J.-L., (coord.) (2005) *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 3 : Collégiens à mi-parcours*, Besançon, Presses universitaires de franc-comtoises.

CHAMPSAUR B. (1998), *Les campagnes et leurs villes*, Paris, INSEE / INRA.

DE CERTEAU M. GIARD L. & MAYOL P. (1990), *L'invention au quotidien, Tome 1 : L'art de faire*, Paris, Gallimard.

DUHAMEL M., HOUCHOT A., MOULIN Y. & CUBY J.-F. (2003), *L'évolution du réseau des écoles primaires : rapport définitif*, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 03-028 et 03-048, Bibliothèque des rapports publics, Paris : La Documentation Française.

DURKHEIM E. (1990), *Education et sociologie*, Paris, PUF (1^{ère} éd. 1922).

FAUGUET J. L. (2005), « Parents des villes parents des champs », *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard Tome 3 : Collégiens à mi-parcours*, Y. Alpe, P. Champollion, J.-L. Poirey (coord.), Besançon, Presses universitaires de franc-comtoises, pp.133-152.

LEBOSSE J.-C. (1998), *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*, Rapport de mission présenté à Madame la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement Scolaire, au MEN, Paris, MENRT.

LEROY-AUDOIN C. & MINGAT A. (1996), « Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France - Efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège », *Notes de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation*, n°1, pp.1-4.

MARTUCELLI D. (2000), Evolution des problématiques. Etudes sociologiques des fonctions de l'école, *L'année sociologique*, 50/2000, n°2, pp.297-318.

MAUGER P. (dir.) (1992), *Agir ensemble pour l'école rurale*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication.

OEUVRARD F. (coord.) (1995), *Education & formations* numéro spécial n°43, DEP, Ministère de l'Education Nationale, octobre 1995, pp.5-16.

OEUVRARD F. (2003), « Les performances de l'école rurale, quelle mesure, dans quel objectif ? », *Ville-Ecole Intégration Enjeux*, septembre 2003, n°134, *Le rural : terre d'exclusion ?*, pp.151-164.

REVEL J. (Dir.) (1998), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Hautes Etudes Gallimard.

VOGLER J. & BOUISSON B., « Évaluation pédagogique dans les écoles : écoles rurales et écoles urbaines », *Éducation & Formation*, 1990, n°11, pp.5-13.