



HAL
open science

La formation des enseignants : entre savoirs et pratiques de terrain

Maryvette Balcou-Debussche, Frédéric Garan

► **To cite this version:**

Frédéric Garan (Dir.). La formation des enseignants : entre savoirs et pratiques de terrain. IUFM - Université de La Réunion, 34, 2010, Revue Expressions. hal-01226683

HAL Id: hal-01226683

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01226683>

Submitted on 11 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

EXPRESSIONS

N° 34

Mars 2010

La formation des enseignants : entre savoirs et pratiques de terrain

Coordonné par
Maryvette Balcou-Debussche et Frédéric Garan



IUFM – Université de La Réunion

Photographies : Jérôme Labidalle, IUFM de la Réunion

La collection complète d'*Expressions* est disponible sur le site de l'IUFM de La Réunion :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

ÉDITORIAL

Juin 2012... En ce début de deuxième mandat, le Président annonce une nouvelle étape de sa réforme de l'enseignement supérieur qui doit être votée début juillet en session spéciale du parlement. Les écoles vétérinaires vont être fermées. Elles coûtent trop cher et ne sont guère utiles. Les étudiants intégreront à l'université des masters généralistes de biologie, sans formation pratique spécifique. C'est à l'issue du concours qu'ils se formeront sur le tas. Le dit « concours » étant une « aberration » française qui n'existe nulle part ailleurs dans l'Union Européenne, il disparaîtra d'ici 2 ans. Les Préfets auront la charge de délivrer aux étudiants titulaires d'un master l'habilitation à l'exercice de la médecine vétérinaire.

Les amis des animaux crient au scandale. Les journalistes multiplient reportages et articles. Interviewé par Jean-Pierre P. et Laurence F., l'acteur Jean-Paul B. apparaît en pleurs au journal de 20 heures : « qui va soigner Kiki ? ». Christine B. fonde « l'association pour la défense de la qualité des soins pour les chiwawas ». Forte de 500 000 membres dès le deuxième jour, elle entame le siège de l'Hôtel Matignon. L'association de « défense des meutes et de la chasse à courre » envahit les jardins de l'Élysée et reçoit le soutien des cavaliers de la garde républicaine. Apercevant le Président, elle lance le hallali. Le drame est évité par le passage inopiné d'un renard qui détourne la meute...

A l'appel des amis des chiens, chats et autres nouveaux animaux de compagnie, les manifestations se multiplient. Sous la pression de la rue, le gouvernement démissionne et le président est contraint à l'exil, en Chine, seul pays prêt à l'accueillir à la demande de la corporation des cuisiniers spécialistes en ragoût de Saint Bernard.

Suivant la volonté du peuple, le parlement fait l'éloge des écoles vétérinaires : la qualité de leur travail est justement réaffirmée, ainsi que la nécessité d'une formation pratique des vétérinaires.

Un jeune député se risque alors à proposer le rétablissement de la formation pratique des enseignants, qui avait disparu dans l'indifférence générale deux ans plus tôt...

Sommes-nous vraiment dans la politique fiction, à supposer que l'incertitude sur la santé de nos animaux de compagnie provoquerait plus d'émotion que l'avenir de nos enfants ?

Force est de constater que la réforme dite de « mastérisation » se présente comme la chronique d'une catastrophe annoncée. Le problème n'est pas du tout la disparition des IUFM en tant qu'instituts autonomes, pas plus que leur intégration à l'université. La formation des enseignants peut se faire dans les universités, en gardant et même en améliorant ce qui se faisait dans les IUFM. Le problème vient de l'enfumage gouvernemental autour de cette réforme.

Madame Valérie Pécresse met en avant que les futurs professeurs des écoles, comme les certifiés, auront maintenant un niveau bac +5. C'est « oublier » que c'est déjà le cas ! La réforme impose également aux universités que les mêmes masters accueillent « étudiants chercheurs » et « étudiants concours ». À court terme, c'est le meilleur moyen de casser la recherche universitaire et de tuer en même temps le service public qu'est l'éducation nationale. On serait tenté de crier à l'incompétence, mais il semble que nous soyons plutôt face à plan idéologique subtilement préparé.

Espérons simplement que les six mois à venir susciteront une prise de conscience et un intérêt tant médiatique que populaire permettant de revenir sur une base aussi simple que saine : « Enseigner est un métier qui s'apprend ! »

Le dossier qui suit le rappelle autour de quelques points essentiels.

Avant de laisser la parole à Maryvette Balcou-Debussche pour la présentation de ce numéro, je tiens à remercier Philippe Guillot et René Dubois qui, fidèles à *Expressions*, nous ont apporté une aide précieuse.

Un prochain numéro va suivre avant la fin de l'année universitaire, sous la direction de Dominique Tournès. Consacré comme il s'entend aux mathématiques, il marquera à la fois les dix ans de l'IREM de La Réunion et l'évolution de cet institut vers une nouvelle structure alliant recherche action et recherche fondamentale. C'est ainsi que l'IREM sera géré par une équipe du Laboratoire d'informatique et de mathématiques de l'université, dénommée EREDIM (Équipe Réunionnaise d'Épistémologie et de Didactique de l'Informatique et des Mathématiques). Réunissant sept chercheurs travaillant sur des problématiques liées à l'enseignement des mathématiques et à l'utilisation des TICE, la nouvelle équipe servira notamment de support aux futurs masters habilités pour la formation des enseignants et aux doctorats qui s'ensuivront.

Souhaitons simplement qu'il ne s'agira pas du dernier numéro d'*Expressions*, revue de l'IUFM, école interne de l'Université de La Réunion.

Frédéric Garan

IUFM – Université de La Réunion

PRÉSENTATION

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE

IUFM - Université de La Réunion

Si l'articulation entre la recherche et la pratique prend des expressions différentes selon les IUFM, les trajectoires particulières des formateurs et les conceptions que chacun a de la formation des enseignants, le contexte actuel de la mastérisation oblige les équipes à suivre de très près la manière dont les changements vont affecter les organisations, les contenus des cours, les complémentarités des intervenants et la qualité d'ensemble de la formation. Dans un tel cadre, un retour réflexif sur les analyses des formateurs confrontés au quotidien à la formation des futurs enseignants à La Réunion trouve une résonance et un intérêt spécifiques. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce numéro 34 de notre revue qui ambitionne modestement de rendre compte d'expériences et de points de vue diversifiés sur les « maillages » possibles des dimensions théorique et pratique de la formation professionnelle, en lien direct avec des pratiques enseignantes qui mettent aussi en jeu ces mêmes dimensions. Ces réflexions font écho à de nombreux échanges à l'échelle nationale sur les problèmes gérés par les IUFM durant leur vingt années d'existence et sur les contributions importantes qui ont été les leurs, tant du côté de l'amélioration de la préparation aux concours que de la contribution décisive à la professionnalisation des enseignants.¹

Dans les contributions qui suivent, le lecteur ne trouvera ni des recettes, ni des dogmes de la pensée. Il trouvera à l'inverse des textes à tonalités différentes, la pluralité étant entendue comme constitutive de la construction professionnelle de futurs enseignants qui doivent eux-mêmes s'interroger sur les façons qu'ils auront de construire les rencontres quotidiennes entre les savoirs et les élèves. Si les contributions apportent, chacune à leur manière, des réponses qui pointent les référents théoriques et décrivent les pratiques de

¹ Parmi les nombreuses manifestations prévues sur le plan national, nous pouvons retenir la préparation (en cours) d'un colloque national qui portera un regard analytique sur les vingt années de formation et de recherche dans les IUFM. Un texte de cadrage a déjà été proposé par Pierre Stadius et complété par une contribution de Max Butlen à la réflexion en cours.

terrain, elles ont aussi vocation à enrichir le questionnement qui habite presque en permanence chaque formateur. En effet, quel formateur ne s'est pas déjà demandé s'il devait mettre l'accent sur la connaissance des concepts et des instructions officielles, ou s'il devait avant tout former des professionnels situés dans une dynamique des savoirs et capables de résoudre de multiples situations quotidiennes qui impliquent des savoirs mouvants, des apprenants hétérogènes et un enseignant lui-même en construction perpétuelle ? Ces questions nourrissent nos réflexions à un moment où nous sommes certes contraints d'intégrer les nouvelles décisions ministérielles, mais où nous sommes aussi les acteurs de cette transformation. Si nous ne sommes probablement pas tous d'accord sur ce que nous entendons construire en termes d'espace symbolique de référence pour les futurs enseignants, le moment est venu de susciter de nouveau le débat et de créer des espaces d'échange. Souhaitons-nous que ce soit l'université des savoirs qui l'emporte sur l'école de la pratique, ou désirons-nous l'inverse ?² Souhaitons-nous que l'entrée des IUFM dans les universités soit considérée comme un mouvement contraint ou comme un levier permettant d'enrichir le questionnement qui traverse déjà les universités françaises à propos de la réussite des étudiants, de leur accompagnement et de l'inscription sociale des formations dispensées ?

Les cinq contributions de ce numéro 34 de notre revue n'ont pas vocation à répondre à l'ensemble des questions posées, mais elles nourrissent la réflexion que chaque acteur impliqué dans la formation conduit nécessairement dans ce contexte mouvant. Dans le premier article, Bernard Jolibert nous offre son regard de philosophe en nous invitant à dépasser l'opposition habituelle entre la théorie d'une part, la pratique de l'autre. L'auteur montre qu'il est possible de penser les deux notions dans un même mouvement, en les considérant comme les deux facettes d'un même processus dans lequel l'activité de l'intelligence fait passer nécessairement de la connaissance à l'action, et de l'action à la connaissance. Comme dans bon nombre d'autres professions, la formation des enseignants doit être envisagée à travers une dialectique permanente qui réussit à combiner, de façon constructive et graduelle, les apports théoriques et les expériences de terrain.

L'article suivant apporte des éclairages sur la façon dont le dépassement du clivage entre théorie et pratique peut prendre forme dans le dispositif de formation des stagiaires PE2. Dans sa contribution, Maryvette Balcou-

² Pour aller plus loin, voir notamment l'entretien entre Patrick Baranger, Anne Barrère et Guy Legrand, dans le numéro 60 de la revue *Recherche et formation*, INRP, 2009.

Debussche aborde l'analyse des pratiques enseignantes à travers une perspective sociologique qui prend pour objet la visée de l'apprentissage. L'auteur montre comment la construction professionnelle progressive des enseignants gagne à être envisagée en se souciant bien évidemment de ce que fait l'enseignant, mais aussi de ce que font les élèves. Le dispositif qu'elle met en place et analyse constitue une illustration théoriquement située des voies par lesquelles le formateur en IUFM réussit à questionner les stagiaires sur les principaux éléments en jeu dans les situations d'apprentissage. C'est ainsi que sont interrogées les places respectives des savoirs, des représentations des apprenants, de la contextualisation des pratiques et des recherches d'indicateurs de résultats, en relation directe avec un souci d'équité dans les pratiques mises en œuvre avec les élèves.

Le troisième article montre comment la formation des enseignants est traversée et fragilisée par le contexte général dans lequel elle s'inscrit. Dans sa contribution, Christophe Marsollier choisit l'entrée par les questions de violence en milieu scolaire pour montrer qu'au final, il est possible d'éveiller les futurs enseignants à la recherche de voies constructives, notamment autour de la relation pédagogique. Encore faut-il que le décalage entre les attentes de l'Education nationale et les cadres de la formation ne s'accroisse pas et ne tende pas vers une moindre qualité de la formation. Les enseignants ressentent plus que jamais le besoin de disposer d'espaces d'échanges, d'écoute et d'apports d'experts qui répondent véritablement à leurs besoins. L'auteur invite ainsi à ce que soit travaillée la perspective d'un « développement pédagogique personnel » qui permettrait aux professionnels de trouver l'équilibre dont ils ont besoin pour faire face à des réalités complexes de plus en plus difficiles.

Pour répondre à l'ensemble des exigences soulignées dans les trois premiers articles, le futur enseignant ne peut pas faire fi des aspects déontologiques liés à l'exercice de la profession. Dans le quatrième texte, Pierre-Eric Fageol affirme ainsi que si la notion est incontournable, elle n'en est pas moins difficile à appréhender. Les questions de déontologie professionnelle se situent à la croisée des compétences et de l'investissement dans le travail, ce qui suppose de réfléchir aux fonctions sociales et professionnelles de l'enseignant, aux objectifs à atteindre avec les élèves, aux étapes à respecter pour des acquisitions progressives, durables et effectives pour tous. Dans un tel cadre, les formations initiale et continue des enseignants constituent l'espace privilégié pour qu'une « déontologie professionnelle qualifiante » puisse véritablement s'exercer, tout en

progressant au gré des mutations sociales et en s'enrichissant des différents points de vue.

Enfin, la dernière contribution est l'occasion de rappeler que former les enseignants, c'est aussi former à la prise en charge des élèves handicapés et/ou en grande difficultés, notamment à travers les formations ASH qui gèrent tout ce qui relève de l'aide spécialisée et de l'accompagnement de l'enfant en situation de handicap. Olivier Lodého nous fait part de ses analyses et expériences dans ce domaine en même temps qu'il nous livre ses inquiétudes actuelles, en lien direct avec l'intégration des IUFM à l'université. Les formateurs en ASH partagent des principes et des démarches qui utilisent l'analyse de pratiques professionnelles comme levier de formation, mais les changements actuels risquent fort de ne plus permettre aux IUFM de piloter et/ou de participer pleinement aux formations continues dont les formations ASH font partie. D'où ces questions dont l'auteur nous fait part, faisant ainsi écho aux nombreuses interrogations qui traversent l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des enseignants.

Au final, à défaut de pouvoir clore les débats incessants sur les enjeux de la formation professionnelle et les places respectives de la théorie et de la pratique dans une société en mouvement, ce numéro 34 de la revue *Expressions* montre que si le doute et les inquiétudes persistent, les formateurs des IUFM disposent aussi de réponses théoriquement situées qui produisent des résultats sur le terrain. Dans le contexte de mutations actuelles, l'adossement des futures formations universitaires des enseignants à la recherche est encore à travailler, de même que la mutualisation de nos expériences de chercheurs et de formateurs. Les voies de circulation des savoirs entre le travail scientifique et la formation sont ainsi à questionner ensemble, à travers des expériences et des regards croisés qui permettront d'enrichir la connaissance et les pratiques. Dans ce numéro, les contributions présentées ne répondent pas de la richesse des expériences menées à La Réunion puisque toutes les pratiques, les spécialités et les champs d'expertise disciplinaire ne sont pas représentés. Il n'en reste pas moins que bon nombre de formateurs en IUFM se reconnaîtront derrière ces textes qui se font le reflet de longs cheminements de praticiens, mais aussi de théoriciens qui maîtrisent les concepts liés à leur spécialité. Les formateurs se reconnaîtront aussi et surtout dans un exercice professionnel quotidien qui met en jeu la capacité à savoir utiliser les concepts pour faire progresser ses propres pratiques de formateur ainsi que celles, en construction, des stagiaires qu'ils forment à l'exercice des pratiques enseignantes.

Dès lors, il n'est pas certain qu'il faille seulement mettre en avant nos inquiétudes, même si elles restent légitimes. Ce numéro 34 de notre revue montre aussi notre capacité à nous fédérer, à nous adapter, à travailler ensemble, à réfléchir et à agir pour que, *in fine*, les professionnels de l'enseignement en soient les premiers bénéficiaires. Ces écritures capitalisées et les échanges constructifs qui leur président aident à passer d'une perspective de soumission à des orientations nationales qui n'ont pas été forcément désirées par tous à une perspective de construction commune et de mise en convergence de nos expertises. L'entrée dans l'université peut alors être vue comme l'occasion, non seulement de poursuivre les voies sur lesquelles nous travaillons depuis plusieurs années, mais de les optimiser du fait de nouvelles collaborations possibles. C'est sans aucun doute ce que l'ensemble des acteurs de la communauté éducative attend de nous et que nous pouvons continuer à faire valoir dans l'intérêt de l'IUFM, de l'Université, des professionnels enseignants et des élèves réunionnais.

THÉORIE ET PRATIQUE

Bernard JOLIBERT

IUFM – Université de La Réunion

Résumé. – Présentées le plus souvent comme des notions antithétiques, *théorie* et *pratique* semblent condamnées à s'affronter en des combats sans fin, au même titre que les hommes qui les incarnent : le *théoricien*, rêveur inadapté au réel et le *praticien*, efficace certes, mais fondamentalement ignorant des raisons de son succès. Au-delà d'une opposition qui va parfois jusqu'à l'antagonisme, n'est-il pas possible de penser ensemble ces deux notions comme les deux versants, en miroir, de toute activité de l'intelligence lorsqu'on doit passer de la connaissance à l'action et de l'action à la connaissance ? Entre l'abstraction théorique pure et la pratique concrète immédiate, peut-être faut-il envisager des degrés et des liens où l'imagination jouerait le rôle d'instrument de liaison ? Sans contacts réciproques, le praticien ne saura jamais ce qu'il fait et le théoricien sera condamné à ne savoir rien faire. Entre l'intuition sans concept et le concept sans intuition, entre l'aveugle et l'impuissant, l'exercice même de l'intelligence en acte montre qu'une tierce solution est envisageable.

Abstract. – Generally considered as antithetic notions, theory and practice seem doomed to oppose each other endlessly, just as the men who stand for them do : on the one hand the theoretician, a dreamer unfit for reality, and , on the other hand the practician highly efficient but truly ignorant of the reasons of his success. Beyond an opposition verging occasionally on antagonism, isn't it possible to link the two notions, like the two mirroring sides of intelligent activity whenever it shifts from knowledge to action, or from action to knowledge? Between purely theoretical abstraction and immediate concrete practice, there may be gradations and ties involving the participation of imagination as a linking instrument. Deprived of mutual contacts, the practician will never understand what he does, and the theoretician will be doomed to impotency. Between intuition destitute of concept, and concept deprived of intuition, between the blind man and the impotent one, the actual exercise of intelligence shows that an intermediary solution can be suggested.

Suivant l'usage courant désormais consacré dans le champ de la pédagogie comme ailleurs, les termes de *pratique* et de *théorie*¹ semblent former un couple en opposition quasi irréconciliable. Littré donne d'emblée d'une *théorie* la définition suivante : « connaissance qui s'arrête à la simple spéculation, sans passer à la pratique. » Afin d'illustrer son propos, il ajoute une phrase de Marmontel : « Dans les arts soumis au calcul, la théorie devance et conduit la pratique ; dans les arts où préside le génie et le goût, c'est au contraire la pratique qui précède la théorie, l'exemple donne la leçon. »² Pour ce qui est du terme « pratique », le même Littré propose : « par opposition à théorie, application des règles, [...] manière d'agir. » Il donne comme illustration une phrase de Fontenelle : « La pratique n'admet pas toujours les sages lenteurs de la spéculation. »³

Le *praticien*, appuyé sur une expérience empirique qui se veut nécessairement « de terrain », considère souvent le *théoricien* comme un incapable, un doux rêveur inadapté au monde, voire dangereux lorsqu'il affronte la dure réalité du travail. Quant au *théoricien*, il juge, non sans quelque hauteur, un praticien au « nez dans le cambouis », incapable de prendre du recul avec cette réalité qui, précisément, risque d'entraîner sa perte faute de réflexion. Le premier planerait dans un ciel d'idées déconnectées du réel ; le second se complairait dans un refus de réfléchir proprement imbécile. Tous deux s'opposent comme deux incarnations antagonistes de l'approche de la vérité, l'une par la main, l'autre par l'esprit. Dans tous les domaines de l'existence, l'« intellectuel » et le « manuel » se regardent en chiens de faïence, un peu comme s'opposent dans l'usage courant de la langue le *concret* à l'*abstrait*, le domaine de la *vie* et celui de l'*école*, le *réel* et l'*imaginaire*, l'*homme d'expérience* et l'*intellectuel* ou, pire, le *rêveur*, l'*homme d'action* et le *brillant causeur*, le *praticien* et le *théoricien*, le *pédagogue* (professeur des écoles, de collège ou de lycée) et le

¹ Il vaudrait sans doute mieux, par souci de clarté et afin d'éviter des confusions, parler d'une opposition entre la *théorie* et l'*expérience*, plutôt que de *théorie* et de *pratique*. Suivant la tradition philosophique, ce dernier terme désigne le domaine du « devoir être », c'est-à-dire le champ de la morale (ex. : Kant, *Critique de la raison pratique*). La *théorie* concernant le domaine de l'« être » et de la connaissance pure (ex. : Kant, *Critique de la raison pure*), la pratique celui de l'éthique, c'est-à-dire des règles, des finalités et des valeurs de l'action des hommes. Mais, comme l'usage ordinaire de la langue fait désormais de l'opposition *théorie-expérience* un synonyme de l'opposition *théorie-pratique*, il a semblé ici souhaitable de suivre l'usage courant.

² Littré, art. « Théorie » in *Dictionnaire de la langue française*, tome 4, Paris, MADEC, 1970, p. 6 298.

³ Littré, art. « Pratique », *id.*, tome 3, p. 4 918.

chercheur (universitaire). « Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire », dit le premier au second ! « Tu fais n'importe quoi, puisque tu ne sais pas ce que tu fais », objecte le second au premier ! La théorie concernerait la pensée désincarnée ou son expression purement langagière ; la pratique serait méthodiquement organisée et concernerait le domaine des actes et des réalisations concrètes. Examinons de plus près cette opposition qui, pour se vouloir caricaturale, n'est pas si éloignée de la réalité.

L'opposition

On peut deviner les conséquences de ce clivage pour peu qu'on en durcisse les traits ainsi que nous venons de l'esquisser. Elles peuvent aller jusqu'au conflit aggravé dans les querelles d'autorité entre praticiens et théoriciens dès que des questions de préséance ou de répartition de parts de marché se font jour, quel que soit par ailleurs le champ où cette opposition apparaît. Le domaine de la formation des enseignants n'est pas le seul à être touché par ce clivage. Pour l'homme de métier, la théorie, connotée péjorativement, fournirait un discours, certes cohérent, mais déconnecté de la réalité, sans aucune attache technique efficace dans le domaine des faits. Le champ de la formation professionnelle est celui d'un constant clivage entre la formation scolaire, toujours trop théorique, inadéquate aux besoins pratiques, et l'exercice du métier qui demande d'autres exigences (tel le sens du concret et de la réalité) que celles que propose l'école.

S'exprime par là la méfiance de l'actif à l'égard du penseur, assimilé à l'inadapté par essence, du réalisateur prêt à en découdre avec le terrain contre l'intellectuel velléitaire. L'homme d'action n'a que faire du prestige de la parole qui n'est qu'illusion et perte de temps. L'expérience est toujours plus riche que ce que les explications théoriques peuvent proposer. Certes, elle reste souvent de l'ordre de l'inexpliqué, mais elle a l'avantage de réussir là où le théoricien échoue à entreprendre. Jamais la théorie ne pourra transposer intégralement dans un système complet de symboles la richesse de ce qui est vécu dans l'expérience. Certes, la théorie analyse, discerne, juge, mais elle en reste au niveau du langage. La pratique, en revanche, est vraie parce qu'elle réussit. À tout prendre, ne vaut-il pas mieux être pragmatiquement du côté de l'inexpliqué qui réussit en tâtonnant que de celui qui n'ose rien entreprendre ou échoue lamentablement lorsqu'il est confronté à la dure résistance du réel ?

Le point de vue du théoricien n'est pas plus indulgent. Il témoigne de quelque distance à l'égard de celui qui prétend en rester au hasard d'un

empirisme nécessairement aléatoire. Et cette distance ne va pas le plus souvent sans quelque mépris. Tant que l'on n'a pas compris ce que l'on est en train de faire, tant que l'on n'a pas saisi les raisons de la réussite ou de l'échec d'une entreprise, il se peut que toute nouvelle expérience, en apparence semblable, n'aboutisse pas aux résultats escomptés. Les procédés les mieux assurés peuvent buter sur un détail que la nouvelle situation a laissé passer de manière inexpliquée. Aux illusions verbeuses du théoricien répondent donc, comme en miroir, les lacunes du praticien qui refuse le détour par la réflexion théorique. Comment, en effet, peut-on être certain que la réussite dans une situation donnée est transposable à d'autres situations si on se refuse à en analyser les éléments et à en codifier la structure ? Même méthodiquement organisées, les procédures pratiques les mieux éprouvées restent aléatoires. Celui qui prétend s'en tenir à la pratique, faute d'effort réflexif, s'enferme dans une perception tronquée de la réalité, un discernement insuffisant de l'ensemble des problèmes et des jugements non fondés d'autant plus dangereux qu'ils sont à la fois aveugles et dogmatiques. Au théoricien « qui ne sait rien faire » répond le praticien qui, au final « ne sait pas ce qu'il fait ».

La difficulté s'accroît lorsqu'on s'interroge, non sur les savoirs eux-mêmes, ou sur ceux qui les représentent, mais sur l'intelligence en acte dans leur mode singulier d'exercice ou d'apprentissage. Comme le souligne Gilles Granger, l'acquisition des savoirs théoriques est proprement « intemporelle ». Les connaissances de type théorique s'apprennent et s'enseignent de manière « intégrale et inaltérée »⁴ au sens où le mode de transmission ou d'acquisition demeure extérieur à la connaissance elle-même. Au-delà de la méthode d'apprentissage ou de la didactique d'une discipline, une fois acquis, le savoir se détache totalement de l'enseignement et vaut par lui-même. Autrement dit, que je découvre le théorème de Pythagore dans un livre, oralement, en image, seul ou avec un maître, par construction, sur le sable ou au travers du matériel éducatif le plus sophistiqué n'ajoute ni ne retranche rien à la vérité du théorème qui vaut et s'applique universellement pour toute raison en acte. Un savoir théorique possède sa valeur par soi, indépendamment de la manière dont il a été appréhendé. Une connaissance pratique en revanche est indissociable de l'histoire de son acquisition. Elle est tributaire du temps, de la vie, des échanges éducatifs. À chaque nouvel exercice de mise en pratique, c'est l'intégralité des expériences antérieures qui se voit bouleversée. Loin de se couper de son apprentissage, la pratique

⁴ Gilles Granger, « Théorie et expérience », in Christian Delacampagne et Robert Maggiori, *Philosopher, les interrogations contemporaines*, Paris, Fayard, 1980, p. 340.

se confond avec lui comme le montre le travail de l'artisan dont le geste se forme avec le temps et l'expérience.

D'où l'idée couramment admise qu'on peut se montrer brillant théoricien et piètre praticien. Aristote notait dans *l'Ethique à Nicomaque*, qu'un jeune homme peut bien exceller en mathématiques, science théorique par excellence puisqu'elle porte sur des formes abstraites ou des nombres, indépendamment des objets d'application possible, et se montrer médiocre en philosophie car cette dernière discipline suppose une expérience de la vie. Dans les apprentissages des gestes artisanaux comme dans celui de la formation professionnelle, le savoir se confond avec l'histoire même de son acquisition. L'enseignement à l'école ne serait-il pas, dès lors, toujours trop « théorique » ?

L'opposition se transforme en incompatibilité quasiment substantifiée lorsqu'elle se trouve investie dans le champ de la psychologie. En distinguant deux formes d'intelligence, *l'intelligence pratique* et *l'intelligence théorique*⁵, on ne se contente pas de souligner, comme Pascal le faisait par exemple à propos de l'esprit de géométrie et de l'esprit de finesse, l'originalité de deux démarches intellectuelles. On finit par rendre incompatibles deux manières de procéder dès que se pose un problème, c'est-à-dire une tâche nouvelle à résoudre. Qu'on définisse, comme Spencer⁶, l'intelligence comme « faculté d'organisation et de construction ayant une fonction d'adaptation » ou qu'on la décrive comme simple « capacité de résoudre des problèmes nouveaux », comme Claparède⁷, on oppose deux manières distinctes et inconciliables de parvenir à la solution, une voie immédiate, toute pratique, qui suppose l'affrontement direct à la réalité concrète. Cette forme d'approche aurait besoin du contact sensible à l'objet pour se mettre en mouvement de manière efficace, contrairement à la première, plus théorique et spéculative, qui tend à décomposer abstraitement les éléments du problème afin d'en trouver la solution suivant un schéma cohérent et abstrait. Poussant plus loin la distinction, on finit par opposer des procédures cognitives si différenciées qu'elles ne dépendent plus de l'objet visé mais de la nature cognitive du sujet elle-même. Huteau différencie

⁵ La première, directement axée sur le concret, le réel, visant prioritairement une représentation figurée de la solution ; la seconde, générale, abstraite, travaillant plutôt sur des enchaînements de concepts et, par suite, plus analytique.

⁶ Herbert Spencer, *Education intellectuelle, morale et physique*, Baillière, 1878.

⁷ Claparède E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, tome I, *Le Développement mental de l'enfant*, Delachaux, 1947, et aussi *Psychologie de l'intelligence*, Kündig, 1917.

aujourd'hui l'intelligence « verbo-conceptuelle » qui porte sur le langage et les symboles, de l'intelligence « pratique », à l'aise dans les situations concrètes de la vie quotidienne, à laquelle il adjoint l'intelligence « sociale »⁸, essentiellement intuitive, qui porte plutôt sur la compréhension des relations interpersonnelles. En durcissant la stratégie personnelle que chacun met en place pour résoudre tel ou tel problème, on finit par classer les êtres en fonction des prédispositions qu'ils manifestent pour telle ou telle forme d'intelligence qu'on finit par localiser dans telle ou telle partie du cerveau.

Le prolongement de cette dichotomie apparaît dans l'épistémologie où la réflexion a fini par distinguer deux types de science en fonction de leur rapport à la vérité. D'une part les sciences théoriques, comme les mathématiques ou la logique, qui renvoient à une vérité purement formelle et les autres sciences (sciences de la nature ou sciences de l'homme) qui impliquent l'adéquation de leur contenu à une réalité extérieure. Les premières apparaissent comme purement spéculatives, elles n'ont pas besoin que leur objet existe pour être vraies, la cohérence interne suffit à en montrer la validité ; les secondes passent nécessairement par l'épreuve de la pratique expérimentale et visent la vérité objective.

Le clivage se durcit encore lorsqu'on oppose le domaine de la technique à celui de la science. Le premier reposant sur une attente, des exigences, des modalités de fonctionnement et de validation essentiellement pratiques dans la mesure où il vise à résoudre des problèmes concrets, le plus souvent matériels et utilitaires. Le second en reste à l'examen de la cohérence interne de la théorie pour les sciences pures ou à l'épreuve du laboratoire pour les sciences expérimentales. Mais dans les deux cas, on vise à proposer des modèles conceptuels généraux et désintéressés de la réalité. Le monde de l'entreprise n'oppose-t-il pas souvent l'homme de laboratoire, le chercheur universitaire, nécessairement perdu dans son monde, coupé de la réalité, à l'ingénieur de terrain, habitué à la résistance et à la complexité du réel, par suite mieux adapté aux difficultés matérielles ? À vrai dire, cette opposition n'est pas propre au monde de l'entreprise, elle apparaît dans toutes les formations et dans toutes les professions, y compris l'Éducation nationale où la formation professionnelle (écoles normales et IUFM confondus) apparaît toujours trop « théorique » aux stagiaires. Partant de l'idée qu'on apprend à faire en faisant, une formation véritablement « pratique » devrait alors consister en un apprentissage de type artisanal, par contact direct au

⁸ Huteau M., « Les variétés des formes et des composantes de l'intelligence », in Reuchlin M., Lautrey J., Marandaz C., Ohlmann T. (dir.), *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris, PUF, 1990.

métier en présence d'un professionnel en situation. La formation universitaire traditionnelle, réduite à une « théorisation » sans commune mesure avec la pratique, serait alors sinon caduque, du moins plus gênante qu'utile.

Ce qu'il faut se demander de manière urgente, c'est de savoir si ce clivage que l'opinion marque fortement entre la théorie et la pratique est justifié. L'antagonisme si souvent souligné jusque dans les sciences de l'homme traduit-il une opposition essentielle dans le rapport humain au monde ? Les hommes, les types de connaissance, les modes d'apprentissage, s'opposent-ils suivant deux grands axes comme autant de formes d'accès au réel qui finissent par paraître étrangers les uns aux autres au point de sembler irréconciliables, ou sont-ils comme les deux versants complémentaires et indissociables d'une même intelligence en acte ?

L'antagonisme

On est passé insensiblement de la distinction à l'opposition. Quant à cette dernière, elle débouche irrésistiblement sur une hiérarchisation. On en vient à se demander : de la théorie et de la pratique, laquelle prime ? Laquelle doit céder le pas à l'autre ? Sous la distinction purement factuelle transparait une valorisation et, par suite, une dévalorisation, qui apparaissent dans tous les domaines de l'action et du savoir, singulièrement dans le domaine universitaire et dans celui du travail.

Pour ce qui touche à l'Université, son histoire, ses traditions, les disciplines à partir desquelles elle s'est construite expliquent assez bien le privilège accordé à ce qu'on appelle la théorie par rapport à la pratique. Coupées des métiers, les disciplines du *trivium* et du *quadrivium* apparaissent dans l'enseignement universitaire médiéval comme de véritables institutionnalisations autonomes du domaine théorique⁹. La rhétorique, la grammaire, la dialectique sont des savoirs développés qui portent sur le langage, ses fonctions, l'art de son utilisation. La géométrie, l'arithmétique, la musique, l'astronomie traitent d'objets abstraits : les figures ne sont que des représentations formelles, les nombres des classes d'équivalences, les écarts de sons des rapports numériques, les astres, faits de matière « impérissable », appartiennent au monde supra-lunaire et restent hors

⁹ É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969. La faculté des Arts, *trivium* et *quadrivium* confondus, dispense un savoir qui apparaît comme le « fondement, l'origine et le principe de toutes les autres disciplines » (*fundamentum, originem ac principium aliarum scientiarum*), p. 123.

d'atteinte¹⁰. Les sciences traitent de choses qui sont au-delà de nos prises sensibles directes et Platon souhaitait déjà qu'elles ne se commettent pas avec celles des artisans et des marchands. Suivant une longue tradition intellectuelle, l'opposition du théoricien au praticien est celle de celui qui sait par idées et raisons à celui qui sait faire mais qui ne sait pas pourquoi ce qu'il entreprend réussit. Comme le dit Alain, il est peut-être « dangereux pour celui qui veut s'instruire d'avancer trop vite la main »¹¹. Au fond, le praticien reste fondamentalement ignorant car il passe à côté des principes qui pourraient guider son action alors qu'il se montre capable d'en appliquer le mécanisme. Si la connaissance du pur praticien est bien réelle, elle n'en reste pas moins insuffisante, aveugle car coupée de ses fondements.

La tradition idéaliste présente donc la théorie comme essentielle, arguant du fait que, puisque la pensée abstraite distingue l'homme du reste des animaux, l'activité intellectuelle pure se doit d'être privilégiée : langage, raison, intellect, intelligence théorique sont prioritaires. Le domaine pratique se voit relégué aux fonctions subalternes. L'homme a une tête avant d'avoir des mains. La formule, si elle est discutable du point de vue chronologique, paraît évidente à la tradition idéaliste.

Quelles sont les conséquences de cette dévalorisation philosophique de la pratique au profit de la théorie ? La réponse est lisible dans l'attitude méprisante du théoricien pour le praticien : en tant qu'intellectuel, il prétend à une entière autonomie face au manuel. Dans le monde du travail, le scientifique l'emporte non seulement en prestige, mais aussi en force de persuasion, sur le technicien. L'enseignement classique gagne en prestige sur les enseignements technique et technologique ; les filières intellectuelles restent, dans l'esprit courant, largement privilégiées face aux filières plus directement « professionnalisantes ».

Cette conception s'est pourtant trouvée remise en question très tôt. Chez Platon, les servantes de Thrace se moquent déjà de l'astronome qui, la tête dans les astres, ne voit pas le sol sur lequel il marche et finit par tomber dans un puits. Dans ses *Economiques*, Xénophon insiste sur l'importance de se préoccuper des questions matérielles immédiates si on veut sauvegarder ses

¹⁰ Il n'est donc pas paradoxal que l'astronomie apparaisse chronologiquement la première de toutes les sciences de la nature, bien avant la physique, la chimie, la biologie ou les sciences de l'homme. Difficile en effet de manipuler les astres. On ne peut, au pire, que les badigeonner de superstition, au mieux qu'en décrire les révolutions et tenter d'en mathématiser le parcours. Cf. Alain, *Propos sur l'éducation*, XVI, Paris, PUF, 1976, p. 44.

¹¹ *Ibid.*

biens et sa vie. Raymond Lulle demande que tous les enfants, y compris ceux de la noblesse, apprennent un métier manuel dès leur jeune âge : ils comprendront mieux les difficultés de l'existence et seront armés pour leur survie en cas de retournement de la fortune¹². C'est d'ailleurs des économistes que sont venues les critiques les plus sévères de cette hiérarchisation. Peut-être sont-ils les premiers à en dénoncer l'illusion radicale ? On est en effet en droit de se demander si la tradition marxiste n'a pas renversé et durci l'opposition théorie-pratique au point de créer un clivage radical qui finit par renvoyer l'un des pôles de la dualité à l'exclusion la plus radicale.

La pensée économique, depuis Hobbes, en passant par Smith et Ricardo, a ramené la vie sociale et politique à une activité essentiellement « pratique », c'est-à-dire au travail envisagé comme « processus d'échange organique avec la nature ». Marx y ajoute le primat de la production matérielle en rapport avec les relations nouées entre les hommes. Dès 1845, il affirme clairement l'antériorité et la prééminence de la pratique sur la théorie : « La vie sociale est essentiellement pratique. Tous les mystères qui détournent la théorie vers le mysticisme trouvent leur solution rationnelle dans la pratique humaine et dans la compréhension de cette pratique. »¹³ C'est la production de la vie matérielle, relations sociales et économiques interhumaines comprises, qui prime tout le reste si on veut comprendre l'existence des hommes. Les productions intellectuelles de ces derniers ne sont que des justifications secondaires, positives ou négatives, qui aident à supporter la dureté du réel. La conscience, idéalement considérée par la tradition comme supérieure, réfléchie, intégrant la pensée et ses productions de tous ordres, n'est qu'illusion idéologique. Seule l'activité pratique matérielle permet d'éclairer sur la réalité de l'existence. Si la théorie peut « ré-agir » sur la pratique, c'est d'abord parce que d'emblée, la pratique agit sur elle en lui fournissant ses conditions de possibilité et ses propres critères de validité : « La question de savoir si la pensée humaine peut aboutir à une vérité objective n'est pas une question théorique mais une question pratique. C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance, le

¹² Raymond Lulle, *Livre de l'enseignement des enfants* (1280), Paris, Klincksieck, 2005. Jean-Louis Vivès propose, deux siècles plus tard, qu'une formation pratique soit donnée aux élèves et aux étudiants pour les mêmes raisons. Cf. *De disciplinis* (1531) et *L'institution de la femme chrétienne* (1543), Paris, Klincksieck, 2010. Cette exigence de formation pratique au métier est un thème fréquent des éducateurs de la Renaissance.

¹³ Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach*, thèse VIII, Paris, Editions sociales, 1975.

caractère profane (*diesseitigkeit*) de sa pensée. La discussion sur la réalité ou l'irréalité de la pensée, isolée de la pratique, est purement scolastique. »¹⁴ Le domaine pratique dans lequel les hommes vivent, se meuvent et œuvrent objectivement prime le domaine théorique qui n'est que secondaire et sert à fournir à la classe dominante les justifications intellectuelles de sa domination, et à la classe dominée les instruments idéologiques de son acceptation.

Il s'agit alors d'un véritable renversement du rapport traditionnel entre théorie et pratique. On voit immédiatement que le problème traditionnel de la vérité est posé en termes nouveaux. Il cesse d'être du seul ressort de la théorie, refermée sur elle-même dans une sorte d'isolement autonome. La place assignée à la théorie n'est plus considérée comme première, au rebours de ce qu'affirmait la majorité des systèmes philosophiques idéalistes antérieurs. Mais il y a plus. Non seulement la théorie n'a plus de valeur autonome, mais elle se voit même dénier toute positivité explicative. Elle n'est qu'une « illusion spéculative » entièrement subordonnée à la pratique qui l'explique de part en part. La pensée théorique pure n'est qu'une fiction qui repose sur l'illusion que la théorie peut se fixer à elle-même ses conditions d'existence et de validité. En réalité, son existence, ses contenus, sa forme, sa réalisation lui sont imposées de l'extérieur par la pratique. Avec Marx, la théorie perd à la fois son autonomie et ses prétentions à la domination. Elle se fond et se confond avec la pratique dont elle n'est que le reflet trompeur.

Que signifie cette dévalorisation de cette « fusion » de la théorie dans la pratique ? En supprimant de la pensée théorique tout ce qui pourrait lui donner une consistance propre, en la rattachant intégralement aux conditions pratiques de l'usage, la réflexion ne risque-t-elle pas de se retourner contre elle-même et de scier la branche sur laquelle elle est assise ? Que vaut l'analyse économique marxiste, qui reste avant tout une théorie, si toute théorie n'est qu'une émanation déformée et, par suite, illusoire de la pratique sociale ? Engels¹⁵, suivi de Lénine¹⁶ et de Kautsky¹⁷, se verra contraint de

¹⁴ *Id.*, thèse II.

¹⁵ F. Engels, in *La Guerre des paysans* (1874, préface), insiste sur la nécessité d'associer la lutte théorique à la lutte économique et à la lutte politique.

¹⁶ « Sans théorie révolutionnaire, pas de mouvement révolutionnaire » (Lénine, *Que Faire ?*, Paris, Editions sociales, 1958.)

¹⁷ Reprenant à Marx les idées du *Manifeste du Parti communiste* sur le glissement d'une partie de la bourgeoisie vers le prolétariat, Kautsky poussera la réflexion jusqu'à proposer une autonomisation réelle du mouvement théorique (article de la

revenir sur cette critique radicale de la théorie, non sans difficultés.

On se trouve donc placé face à une véritable aporie : la théorie se réfugie dans le monde des « idées » pures et produit une pensée sans action dont le seul résultat est de mal comprendre le monde. Quant à la pratique, elle se ramène à une sorte de manipulation irréfléchie de la réalité dont la visée est d'agir afin de vivre le moins mal possible, obtenant le plus souvent un résultat contraire à ses intentions. Chacun se réfugie dans son univers, sans contact avec l'autre, sinon, conflictuel, de domination et de mépris réciproque. Ne risque-t-on pas d'être toujours trop théorique pour un praticien acharné, alors que l'on se pense pourtant solidement ancré dans la pratique ; et, inversement, d'être pratique à l'excès aux yeux d'un extrémiste du théorique ? Le double reproche d'être trop théorique ou trop pratique montre le flou de ces notions lorsqu'on se contente de les utiliser de manière polémique.

On est en droit de se demander si une *pratique*, entendue comme pure expérience vécue, fermée sur elle-même, récusant toute référence à la réflexion et à l'analyse, n'est pas une vue de l'esprit, tout aussi absurde qu'une *théorie* coupée si radicalement de l'expérience qu'elle en resterait à une représentation sans attache avec la réalité. Plutôt que des entités incompatibles, *théorie* et *pratique* seraient plutôt des termes traduisant des attitudes inséparables et complémentaires, quoiqu'opposées cependant. Pour sortir de la difficulté et tenter de renouer le dialogue, peut-être faut-il commencer par se demander ce que l'on doit entendre par théorie et par pratique. Peut-être percevra-t-on mieux que ces termes ne sont pensables que l'un par rapport à l'autre, non comme des absolus mais de manière comparative.

Les mots : la racine du conflit

Tout ce qui s'avance sous le nom de « théorie », au prétexte qu'on a rassemblé de manière vaguement cohérente un ensemble de propositions concernant un champ de savoir n'est pas nécessairement une « théorie » au sens où l'entend la pensée rigoureuse. Doctrines magiques, modèles mythologiques, dogmes religieux, sagesse des nations, principes moraux regroupés en système, hypothèses scientifiques, sont souvent rangés sous la

revue *Neue Zeit* cité par Lénine dans *Que faire ?*) : les acquis théoriques de la bourgeoisie doivent être « importés » dans la conscience prolétarienne révolutionnaire car ils lui sont originellement étrangers.

rubrique « théorie ». Un tel amalgame ne va pas sans confusions. Que doit-on entendre par théorie ?

On appelle théorie, au sens large, tout ensemble d'idées plus ou moins bien organisées. De manière plus précise, conformément à l'étymologie¹⁸, la notion de théorie renvoie à la fois à une construction intellectuelle, à la fois abstraite, conceptuelle, portant sur un domaine particulier de la connaissance dont elle propose une vision synthétique, et à l'idée que cette construction se présente sous la forme d'un enchaînement de propositions méthodiquement organisées. On peut prendre un exemple particulièrement précis de l'emploi de « théorie » dans le domaine de l'astronomie. On appelle « théorie » d'une planète la conjonction des six éléments suivants qui permettent de la caractériser abstraitement sans ambiguïté : temps de sa révolution, angle de son orbite avec l'écliptique, point du ciel correspondant aux intersections de ces deux plans, points du ciel vers lesquels sont dirigées les extrémités de la ligne des absides, instant où la planète y passe, excentricité de son ellipse.

La question du langage rigoureux se pose de même à propos de l'emploi du mot « pratique ». Au sens large le domaine de la pratique est celui qui vise, non la spéculation pure, mais l'obtention de résultats concrets. On est alors dans le champ de l'action volontaire, c'est-à-dire de l'expérience ou de l'exercice finalisés. On opposera par exemple dans le domaine de l'éducation le cours magistral aux travaux pratiques. Ici, c'est la manière concrète d'exercer une activité qui prime, l'exécution de la tâche ou du projet, non la réflexion sur les règles ou les principes. La pratique renvoie donc aux manières de faire, aux exercices, aux procédés.

À l'inverse de ce qui se passe dans le cas de la théorie, la poursuite d'un but efficace poursuivi entre cette fois en jeu. Il s'agit de transformer la réalité et plus seulement de la contempler pour la comprendre. La volonté humaine intervient pour modifier le donné par l'exécution d'une tâche précise. De là, la distinction traditionnelle entre philosophie spéculative et philosophie « pratique », qui désigne la morale ou l'éthique. On passe de l'ordre de l'« être » à celui du « devoir être ». De là aussi l'idée de « sens pratique » qui désigne l'art de s'adapter aux situations concrètes ; le sens du réel pouvant aller jusqu'à n'en référer qu'à l'utile ou à l'immédiatement profitable.

Il est alors compréhensible qu'un conflit doive naître entre théorie et

¹⁸ Issu du grec « *theôrein* » : observer ; d'où « *theôria* » : observation, contemplation ; mais aussi de « *théôria* » : procession ». D'où l'idée qu'une théorie complète se déploie sur le plan de l'abstraction, armée de propositions reliées les unes aux autres et qu'elle vise la connaissance et non l'action.

pratique. Entre celui qui vise à comprendre le monde pour en proposer une représentation la plus fidèle, la plus complète et la plus cohérente possible, et celui qui vise à changer matériellement le cours de ce qui est le plus utile, quitte à faire l'économie de la théorie en passant directement par l'expérience empirique la plus immédiate et la moins réfléchie, l'objectif diverge radicalement. C'est en fait la double orientation de l'homme qui est en jeu : l'homme comme être de raison, contemplatif, qui cherche à penser le monde en « sauvant tous les phénomènes »¹⁹ ; l'homme comme être d'action qui doit y vivre au mieux ou, à tout le moins, le moins mal possible. Faut-il pour autant renvoyer dos à dos théorie et pratique ? La confrontation est-elle nécessairement stérile ? Au-delà du seul débat d'idées, c'est l'unité même de l'homme qui est en jeu.

Alain, à ce propos, différencie deux façons de s'instruire, distinctes certes dans leur déploiement, mais qu'il considère *in fine* comme complémentaires de la formation d'un homme global : celle qui passe directement par l'objet, mécanique, et celle qui passe par l'esprit. La première, routinière, répétitive vise avant tout au succès et sait faire utilement l'économie de la pensée. On la trouve aussi bien dans la formation au métier de forgeron que d'avoué, d'avocat ou même d'écrivain professionnel. L'instruction qui domine d'école primaire passe majoritairement par là : savoir écrire, compter, mesurer se fait sans qu'un détour soit nécessaire par la théorie de l'addition, celle de l'écriture ou du nombre. L'instruction qui passe par la pensée en revanche impose de définir, de raisonner, de répondre à de possibles objections, ce qui revient à faire société avec les autres. La raison se voit sollicitée de manière directe. La connaissance est alors universelle au sens où elle devient commune à tout esprit. « L'attention du géomètre ne se porte point à ce que répond le cercle, mais bien à ce que pourrait répondre un autre esprit avec lequel il se met en conversation. Cette manière de penser est démontrée. »²⁰ Cette façon de procéder dans l'enseignement, qui prend son temps et fait théorie de tout, serait propre à l'enseignement secondaire (collège et surtout lycée) ; le supérieur reprenant, selon Alain, le chemin pratique du technicien qui se contente de réussir en vue de tel ou tel métier, et même « qui en fait doctrine »²¹. Peut-être alors ne s'agit-il pas d'opposer théorie et pratique au point de les rendre incompatibles, mais de comprendre comment elles peuvent se compléter l'une l'autre. Comme le dit encore Alain, il faut peut-

¹⁹ Exigence théorique de l'astronomie grecque qui cherche à rendre compte en un système clair de toutes les « apparences » du ciel.

²⁰ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1976, propos XXVI, p. 69.

²¹ *Ibid.*

être des « haltes de raison » entre le « commun métier » de l'école élémentaire qui vaut pour tous et les « métiers spéciaux » que propose la formation professionnelle. Cela signifie en clair qu'une véritable formation humaine ne place pas théorie et pratique dans une situation d'alternative, mais plutôt de conjonction, de succession ou d'échange. Comment comprendre ces derniers rapports ?

La complémentarité

Il semble très difficile en effet de maintenir l'opposition de manière aussi radicale comme le montre l'examen des débats autour de la définition du terme « pédagogie »²². Si l'éducation est d'emblée du domaine de l'action pratique, puisqu'il s'agit avant tout, pour l'éducateur, d'agir sur les autres ou sur soi en vue d'obtenir un comportement considéré comme souhaitable, et si les sciences de l'éducation apparaissent, quant à elles, comme les disciplines scientifiques, par suite théoriques, qui peuvent éclairer l'éducateur sur ses démarches, alors la pédagogie apparaît comme une sorte de discipline bâtarde, située en tiers, comme coincée entre des apports nécessairement théoriques et des exigences d'ordre pratique. La pédagogie est de fait, au quotidien comme du point de vue de sa reconnaissance sociale, tiraillée entre éducation procédurale, immédiatement pratique, et sciences théoriques de l'éducation.

Faut-il y voir alors un simple synonyme d'éducation ? Auquel cas, le pédagogue est rangé d'emblée du côté de la pratique. Littré, se fiant à l'étymologie, définit la pédagogie comme « éducation morale des enfants », la plaçant résolument du côté de l'action. Face au pédagogue s'affirme alors le « pédologue », celui qui s'intéresse à l'enfant seulement pour le mieux connaître. La « pédologie » est alors « la science de l'enfant considéré comme un être dont les réactions et le développement obéissent à des lois biologiques, psychologiques et sociologiques spéciales, différentes de celles qui s'appliquent aux adultes et qui, par suite, doivent être étudiées séparément. »²³

Mais, comme le souligne justement Durkheim, la pédagogie, pas plus que la pédologie, ne se laisse enfermer dans la pure pratique ni dans la pure théorie. Le pédagogue ne recueille tout ce qui concerne la nature et le

²² André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1962, p. 749.

²³ *Id.*, p. 750.

développement de l'enfant, ne le réunit en un tout systématique, qu'à des fins d'interventions actives. En dépit de ce que dit Claparède²⁴, il n'est pas si facile de marquer une frontière nette entre la « pédologie » qui cherche à établir des lois générales, scientifiques, rationnelles et la « pédotechnie », chère au docteur Decroly, qui se contente d'établir des règles pratiques, des recettes sans s'occuper de leur coordination ou de leurs fondements théoriques. Dès qu'on touche à la pédagogie en général, les *logies* visent plus ou moins directement des *technies*. Quant aux *technies*, elles semblent avoir beaucoup de mal à en rester à la simple constat empirique. Elles ont besoin de justification théorique en termes de *logies* pour être reconnues et validées comme pleinement efficaces. Du fait que la pédagogie reste un art, les préoccupations finalistes et normatives sont omniprésentes dans son déploiement, y compris lors de la recherche et de l'institution de lois générales qui justifient une possible transposition de la recette à d'autres situations matérielles.

Aussi, dans la seconde édition du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* (1911), Durkheim propose-t-il de la pédagogie une définition originale qui peut paraître monstrueuse conceptuellement, mais qui a le mérite de souligner clairement le nœud du problème que pose la rencontre de la connaissance et de l'action. La pédagogie ne se réduisant ni à l'action éducative empirique, ni à une science pure de l'éducation, elle ne peut être qu'une « théorie pratique »²⁵, c'est-à-dire une conception réfléchie ayant pour objet d'évaluer les systèmes et les procédés d'éducation en vue d'en apprécier la pertinence et, par suite, d'aider à éclairer et à orienter l'action des éducateurs. Le terme de *psychopédagogie*, qui tend aujourd'hui à disparaître de la réflexion²⁶, reposait sur un identique besoin de faire se rejoindre, au-delà de la seule psychologie, un faisceau de disciplines théoriques et des méthodes, des techniques, des procédés, voire de simples recettes, directement applicables dans les salles de classe.

Mais relier la théorie et la pratique n'autorise pas pour autant à les confondre. William James a bien montré que l'on ne déduit pas directement des théories psychologiques les règles pratiques transposables dans l'école²⁷. Les orientations générales éducatives dépendent prioritairement de finalités

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Émile Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie », in *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1977, p. 79.

²⁶ Francine Best, art. « Psychopédagogie » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 825.

²⁷ W. James, *Conférences sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 43 sq.

qui dépassent le cadre de la psychologie. Ce qui vaut en pédagogie vaut aussi dans le champ médical, politique ou stratégique, c'est-à-dire partout où une action finalisée (le savoir, la santé, la victoire, le bonheur, etc.) s'appuie sur des connaissances scientifiques et les met en œuvre dans sa pratique concrète. Il est en effet des domaines, ceux de l'art précisément, où l'opposition poussée jusqu'à l'incompatibilité devient absurde au point de paralyser toute action réfléchie possible. Il convient donc de se montrer prudent quand on oppose si radicalement la théorie et la pratique. Au-delà de l'incompatibilité de départ, leur opposition cache nécessairement quelque secrète complémentarité. C'est sur cette complémentarité que réside la possibilité pour la connaissance et l'action de travailler conjointement.

Alain ne s'y trompe pas lorsqu'il montre que toute connaissance, dans la mesure où elle passe par le langage, c'est-à-dire par des signes, est déjà une théorisation de l'expérience brute. Tout discours est en ce sens « théorique », à la fois comme « procession » de mots et comme abstraction verbale. Un savoir technique des plus élémentaires, des méthodes expérimentales naïves, des procédés empiriques, dans la mesure où ils nomment leur pratique, la déploient en langage et la transmettent par signes, ont déjà un pied dans la théorie. « Que toute connaissance vienne de l'expérience, c'est ce que chacun accepte comme un dogme de notre temps. Je n'irai point contre. Toutefois je voudrais changer un peu l'axe de cette espèce d'axiome central de façon à le faire tourner et travailler plus près de l'homme. J'aimerais mieux dire que toute connaissance réelle, quelle qu'en soit la nature, est expérience. »²⁸ L'ordre humain ne commence par le concret qu'à la condition de déboucher immédiatement sur l'abstraction par le biais des mots. C'est au langage, outil théorétique²⁹ par excellence, que revient le mérite d'être le médiateur obligé entre la pratique et la théorie : « D'où il suit que toutes nos conceptions, sans en excepter aucune, doivent porter la double marque de l'ordre humain et de l'abstraction préliminaire. »³⁰

Il existe un court traité de Kant qui traite précisément des rapports entre la théorie et la pratique. Il s'agit de l'essai : *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut point*³¹. Kant rejette

²⁸ Alain, *Propos sur l'éducation*, XXXI, Paris, PUF, 1976, p. 80.

²⁹ Pour Aristote, l'intellect *théorétique* est celui qui s'exerce à travers le langage et permet l'accès à la fonction proprement humaine d'abstraction contemplative. Il s'oppose à l'intellect *pratique* qui vise l'action (*De anima*, III, 9, 1 095 b 19). Voir aussi *Éthique à Nicomaque*, X, 7, 1 177 a 18.

³⁰ *Id.*, p. 82.

³¹ E. Kant, *Œuvres complètes*, vol. III, Paris, Gallimard, 1986, p. 251.

cette formule populaire qui conduirait à placer face à face une pratique aveugle et une théorie impuissante. Il invite à penser, entre la théorie pure et la technique qui se met au service de n'importe quelle cause, « un moyen terme » permettant d'établir une liaison et un passage de l'une à l'autre. Il faut, afin de les penser ensemble, un effort de jugement qui porte sur les fins poursuivies par l'action pratique afin de voir si ces fins pratiques proposées sont compatibles avec les règles abstraites de la théorie, et un travail d'imagination qui fait, sous forme de schèmes, coïncider principe théorique et modèle pratique dans une même représentation.

Partant, « personne ne peut se targuer d'être versé pratiquement dans une science et mépriser la théorie sans montrer tout simplement qu'il est ignorant dans sa discipline puisqu'il croit pouvoir, en précédant à tâtons dans des essais et des expériences, sans rassembler certains principes (qui constituent en propre ce qu'on nomme "théorie") ni s'être représenté l'occupation à laquelle il se livre comme un tout (lequel, lorsqu'on procède en la matière méthodiquement se nomme "système"), aller plus loin que la théorie n'a réussi à l'élever. »³²

Développant sa démonstration, Kant poursuit : « Il est cependant plus tolérable d'entendre un ignorant déclarer la théorie inutile et superflue au nom de la prétendue *praxis* que d'entendre un raisonneur l'admettre et en concéder la valeur pour l'école (à peu près uniquement pour exercer l'esprit), tout en affirmant pourtant en même temps qu'il en va tout autrement dans la pratique, que lorsqu'on quitte l'école pour aborder le monde, on prend conscience d'avoir poursuivi des idéaux vides et des rêves philosophiques, en un mot, que ce qui est recevable en théorie n'est d'aucune valeur pour la pratique [...]. On ne ferait que rire d'un mécanicien empirique ou d'un artilleur qui voudrait critiquer la mécanique générale ou la théorie mathématique des projectiles en arguant du fait que la théorie en est certes subtilement conçue, mais qu'elle est toutefois sans valeur dans la pratique puisque, dans l'application, l'expérience fournit des résultats tout différents de ceux de la théorie. Si on ajoutait à la première la théorie du frottement et à la seconde celle de la résistance de l'air, si, par conséquent, on ne faisait que leur ajouter encore davantage de théorie, elles s'accorderaient parfaitement avec l'expérience. »³³

Kant et Durkheim nous montrent conjointement qu'il faut donc se garder d'une vision manichéenne. La théorie ne s'approfondit, précisément comme

³² *Id.*

³³ *Id.*, pp. 252-253.

théorie, qu'au contact de la pratique grâce à laquelle elle fait l'épreuve de sa pertinence et de sa portée. Quant à la pratique, si elle ne veut pas rester enfermée dans les pauvres certitudes de l'opinion ou laisser au hasard des occasions ses réussites ou ses échecs, elle doit s'efforcer à une réflexion conceptuelle qui la conduit à « théoriser sa pratique ». Il ne s'agit plus alors d'appliquer la règle, c'est-à-dire de passer de la théorie à la pratique, mais de mieux comprendre réflexivement ce que l'on fait, c'est-à-dire passer de la pratique à la théorie. Peut-être est-ce même dans ce va-et-vient de nos représentations de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, de l'abstrait au concret, de la pensée à l'expérience, et inversement, que consiste l'entière activité de la pensée. Ce que montre Kant, c'est que l'accord de la théorie à la pratique requiert donc toujours plus de théorie. On ne sait ce que l'on fait véritablement qu'en approfondissant sa pratique, c'est-à-dire en acceptant d'en théoriser l'apparente immédiateté empirique. Ce qu'affirme Durkheim, quant à lui, c'est qu'il ne suffit pas d'être savant pour devenir bon praticien. Dans tous les domaines qui relèvent de l'art, autrement dit qui supposent une action finalisée, il faut se montrer capable de rapporter le cas que l'on rencontre aux connaissances que l'on a apprises. Diagnostiquer par exemple, c'est juger, ranger le particulier sous le général, le cas sous la règle, l'exemple sous le principe. Cet acte de « subsomption », pour revenir à Kant, ne réside ni dans la pratique, ni dans la théorie ; il conditionne leur rencontre commune. On peut être très savant, théoricien hors pair, et se montrer incapable de jugement adapté à la réalité ; on peut être praticien chevronné et faire n'importe quoi faute de comprendre ce que l'on fait. Si le pur théoricien ne sait rien faire car il se trouve perdu devant les cas concrets, le praticien qui refuse d'accéder à la théorie de sa pratique ne sait pas ce qu'il fait, ni pourquoi il fait ce qu'il fait. Appliquant au domaine de l'éducation ce qui est évident dans le cas de la médecine, Alain écrivait : « Enseigner, c'est expliquer et ce qui est pratique au plus haut point, c'est de comprendre au plus haut point. Ce qui est pratique, c'est la théorie. »³⁴ La connaissance véritable, comme le véritable apprentissage, n'est pas un état définitivement acquis, mais un mouvement de l'esprit ; il réside dans le trajet de va-et-vient, sans cesse renouvelé, du concret à l'abstrait, du réel à l'imaginaire, du cas au modèle, du particulier au général, du singulier à l'universel. Autrement dit, ce mouvement de l'esprit suppose une oscillation sans cesse recommencée entre pratique et théorie. Pour juger de la pertinence d'une pratique, il faut en passer par un minimum de théorie, à moins de vouloir rester aveugle et la confondre avec le tripotage, c'est-à-dire avec une manipulation laissée au

³⁴ Alain, *Propos sur l'éducation*, texte XXVI, Paris, PUF, 1932, p. 68.

hasard. Pour juger de la validité d'une théorie, au-delà de la cohérence interne qu'elle présuppose en tant que théorie, il faut être capable d'imaginer les situations concrètes, les circonstances qui, certes, ne la démontrent pas mais la confirment ou l'infirmement comme compatibles avec les faits.

Le théorique doit donc, à son tour, se montrer circonspect lorsqu'il quitte le plan des idées et accepter de voir ses certitudes remises en question au contact d'un réel l'invitant parfois, non à renier la théorie, mais à en approfondir, au contraire, le sens et la portée.

Conclusion

Pour proposer une issue au débat en restant, une fois encore, dans le champ de l'éducation, un exemple de prudence théorique peut être pris chez William James. Dans ses *Conférences sur l'éducation*, il se présente comme spécialiste de psychologie, ardent défenseur de l'introduction de cette discipline nouvelle dans la formation des enseignants. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il est invité à prononcer une série de quinze conférences³⁵. Faut-il faire de la psychologie la discipline souveraine des futurs professeurs au nom de la prééminence du théorique ? Contre toute attente, William James affirme d'emblée que la bonne psychologie d'école ne fait pas le bon pédagogue, pas plus d'ailleurs que la connaissance des théories psychologiques ne fait le bon praticien psychologue. Tout travail qui implique des relations interhumaines importantes relève d'abord du « tact », c'est-à-dire du sens du contact personnel, de la finesse dans la relation aux autres qui met en jeu à la fois l'expérience du métier, le bagage intellectuel et de l'ensemble des facteurs qui composent la personnalité globale, l'attention ouverte et bienveillante à autrui. Afin de déculpabiliser son auditoire issu de filières universitaires courtes, il insiste dès la première conférence : nombreux sont ceux qui deviendront d'excellents pédagogues et le resteront sans comprendre les subtilités de la psychologie théorique. Inversement, bien des brillants théoriciens de la psychologie ne sauront jamais prendre une classe en main ou conduire un apprentissage de manière efficace. Il rappelle justement que la liberté reste le seul fondement et la seule finalité de l'acte éducatif. Ce qui implique qu'on ne réduise jamais l'élève à l'état de mécanique manipulable au gré de théories comportementales déterministes ou à celui d'animal tout juste bon à dresser de manière automatique. Comme pour enfoncer le clou, il ajoute : tout dans l'acte d'échange interhumain n'est peut-être pas strictement

³⁵ William James, *Conférences sur l'éducation* (1892-1899), Paris, L'Harmattan, 1996.

« théorisable ». Il existe un niveau, vécu dans l'expérience immédiate, qui reste inexpliqué par la raison analytique présidant à toute théorie systématique. Il n'est pas inintéressant de noter qu'un psychologue qu'on considère parfois hâtivement comme le fondateur de l'associationnisme behavioriste le plus rigide, est capable de percevoir, face à la complexité du réel, les limites de sa propre discipline. Bien avant que Karl Popper n'énonce le principe de « réfutabilité »³⁶ qui caractérise une théorie scientifique, William James avait perçu qu'une théorie, quel que soit son domaine d'application, ne vaut qu'à la condition expresse qu'elle dise ses propres limites et accepte de se voir confrontée à l'épreuve contradictoire des faits. Un ensemble de propositions formulées de manière vague, en des termes ambigus, accommodables à n'importe quelle expérience ne saurait être qualifié de théorie, quand bien même ces propositions seraient avancées dans un vocabulaire en apparence technique. De même, la prétendue sagesse pratique des notions, avec ses proverbes contradictoires, bons à tout expliquer c'est-à-dire à ne rendre compte de rien, relève de pseudo-pratiques.

C'est dans les allées et venues répétées de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, du concret à l'abstrait, dans le va-et-vient constant de l'un à l'autre, que réside le travail de l'intelligence, le mouvement des découvertes scientifiques et la marche des apprentissages durant l'éducation de chacun. C'est donc dans des révisions réciproques, comme en miroir, que la théorie et la pratique font l'épreuve de ce qu'elles valent et évitent de tomber dans la routine ou le dogmatisme, ces deux fléaux qui ne manquent pas de les guetter lorsqu'elles s'endorment dans les pauvres certitudes qu'impose l'isolement.

³⁶ Karl Popper, *La Logique de la découverte scientifique* (1934), Paris, Payot, 1973.

CONSTRUCTION, CONTEXTUALISATION ET ANALYSES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
IUFM - Université de la Réunion

Résumé – En même temps qu'il questionne la diversité des liens possibles à établir entre la connaissance et la pratique de terrain, l'article que nous présentons ici permet d'analyser les réponses que nous avons construites en collaboration avec d'autres formateurs dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques destinés aux stagiaires PE2. Le travail d'analyse des pratiques enseignantes est abordé à travers une perspective sociologique qui prend pour objet la visée de l'apprentissage. La contribution permet de montrer la façon dont les stagiaires apprennent à optimiser les situations d'apprentissage proposées aux élèves et à combiner les apports théoriques et les expériences de terrain. Les analyses montrent que, sous réserve de certaines conditions, la démarche mise en œuvre participe à la construction professionnelle des stagiaires et à une efficacité de l'action avec les élèves, notamment du fait d'une prise en compte effective des contextes et des acteurs en présence.

Mots-clés : Situation - Apprentissage - Contexte - Savoirs - Formation - Pratiques enseignantes - Réunion.

Abstract. – This paper aims to analyze the conclusions a pool of teachers have reached concerning the links between theory and practice that have been studied within the frame of workshops set up for 2nd year probation students. The analysis of teaching practices is carried out through a sociological outlook focusing on the mastery of teaching methods. The paper shows the students how to make the most of learning situations offered to pupils, and how to combine theory and field-practice. The analyses show that, under certain conditions, the process implemented contributes to the professionalization of the probation students, together with the efficiency of action regarding the pupils, notably through an actual examination of contexts and actors involved.

Key words : situations - learning - context - acquisitions - training - teaching practices - Reunion

Le contexte actuel de mastérisation de la formation des enseignants conduit, encore plus qu'en d'autres temps, à questionner les liens entre la connaissance et la pratique enseignante. Dans le champ des sciences de l'éducation, de nombreux chercheurs se sont penchés sur les façons différenciées de comprendre et tisser les liens entre ces deux dimensions. En témoignent les deux numéros récents parus dans la revue *Recherche et formation* à l'INRP, l'un intitulé « Formation à la recherche, formation par la recherche », l'autre « La formation des enseignants. Des IUFM aux masters ». Les réflexions et les analyses empiriques montrent bien que le débat est loin d'être clos et que les formateurs en IUFM n'ont pas fini de se questionner sur les façons de combiner les dimensions heuristique et praxéologique de l'activité enseignante. D'un côté, la nécessité de se centrer sur les savoirs en accordant une priorité aux enjeux cognitifs des disciplines, notamment dans le cadre de la polyvalence des enseignants du premier degré. De l'autre, la nécessité de travailler selon une logique d'action qui ne répond pas aux mêmes exigences puisqu'elle conduit à la prise en compte de l'activité quotidienne de la classe, du poste de travail, des prescriptions officielles et de la demande sociale (Philippot & Baillat, 2009). Sans oublier qu'au final, il s'agit bien d'apprendre aux futurs enseignants à construire, chez les élèves, un « rapport secondarisé » au monde (Bautier & Goigoux, 2004), les conduisant ainsi à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à un rapport symbolique qui s'exerce à travers un travail de reconfiguration cognitive et sociale (Lahire, 1998).

Le formateur en IUFM qui exerce une activité de chercheur se pose, bien sûr, la question de la combinaison de la recherche et de la pratique, mais il doit aussi apporter des réponses. Dans la formation des enseignants, s'agit-il de mener une recherche, d'être en recherche, d'utiliser les résultats de la recherche ou d'en produire ? De même, s'agit-il de réfléchir en action, sur l'action, dans l'action ou pour l'action ? Est-il question de donner le primat à la théorie, au risque d'enfermer les étudiants dans des connaissances dont ils ne savent pas forcément que faire lorsqu'ils se retrouvent face à des élèves ? Ou s'agit-il surtout de travailler la pratique « en situation », en prenant le risque de considérer le terrain humain (la classe) comme un terrain d'expérience sur lequel le futur enseignant se formerait, oubliant ainsi que les élèves ne sont pas à l'école pour contribuer, malgré eux, à toutes les expériences de tâtonnement ? Les réponses à ces questions ne sont pas simples, notamment dans le contexte actuel de mutations de la formation des enseignants, où la place de la recherche est encore à (re)construire.

L'article que nous présentons ici n'a pas vocation à clore le débat sur ces questions qui restent au cœur de la formation des enseignants. Il présente, parmi d'autres réponses possibles, le travail que nous avons mené dans le cadre spécifique des analyses de pratique avec plusieurs groupes de PE2, en tenant compte de l'hétérogénéité des stagiaires, des cadrages de la formation et des nécessités d'articulation de notre travail avec celui de nos collègues. Les futurs enseignants partent d'un projet d'action en direction d'élèves et interrogent les connaissances utiles à avoir avant de mener une situation d'apprentissage qui va chercher à allier pertinence, adaptation, équité et efficacité. À travers un agencement dans lequel les savoirs s'articulent aux pratiques, les stagiaires ont l'occasion de travailler sur les représentations qu'ils ont des savoirs, des élèves et des situations d'apprentissage. L'ensemble permet de voir comment le dispositif mis en place crée un espace où l'esprit critique peut s'exercer et où les allers et retours entre la connaissance et la pratique contribuent à la construction professionnelle ainsi qu'à une meilleure efficacité de l'action avec les élèves.

I. Un cadre théorique pour l'analyse des pratiques

1. Concevoir des situations d'apprentissage

Dans le champ des sciences de l'éducation, les recherches dont nous disposons permettent de souligner plusieurs dimensions utiles (et même nécessaires) à prendre en compte dès qu'il s'agit de concevoir un dispositif permettant des apprentissages. L'apprentissage est une activité complexe qui conduit à reconfigurer ses ressources cognitives pour rendre sa propre activité mieux adaptée aux contextes et aux situations. C'est aussi une activité de conceptualisation liée à la transmission d'un patrimoine qui combine une activité productive de transformation du réel et une activité constructive qui transforme l'acteur lui-même (Pastré, 2007). Face à cette complexité, plusieurs travaux scientifiques ont montré que le modèle transmissif de type frontal n'est pas toujours efficace et que certaines conditions doivent être réunies : les deux partenaires doivent avoir la même question, le même cadre de référence, le même type de raisonnement et la même façon de produire du sens (Giordan, 1998). Dans la vie de la classe, mais aussi dans la formation professionnelle, force est de constater que ces conditions ne sont pas souvent réunies. La complexité des objets à construire ainsi que l'hétérogénéité des acteurs en présence conduit, dès lors, à s'intéresser à la perspective de construction des connaissances plutôt qu'à la seule transmission de ces dernières. Pour construire des connaissances, l'apprenant a besoin d'agir

lui-même, sur des formes variées, en interaction avec les autres (Vygotsky, 1978 ; Roger, 2003). Lorsqu'il intègre un dispositif d'éducation, l'apprenant n'arrive pas en étant vierge de toute connaissance et son système de représentations peut faire écran à de nouvelles acquisitions (Bachelard, 1934). Il faut donc que le formateur soit prêt à en tenir compte et qu'il soit disposé à travailler avec des futurs professionnels dont les représentations peuvent être aussi imprévisibles que différentes des siennes.

Ces premiers éléments invitent à faire quelques distinctions entre les courants pédagogiques auxquels les étudiants et stagiaires sont confrontés dès leur entrée à l'IUFM. En éducation, les modèles théoriques sont traversés par des valeurs, des façons de faire et des perceptions de l'apprenant qui visent, dans la plupart des cas, à ce que l'apprenant puisse atteindre des fins. Les formateurs définissent des objectifs, des buts, des finalités, anticipant sur ce que chacun aimerait que l'apprenant devienne. La logique pédagogique se caractérise ainsi par une perspective que l'on peut qualifier de *téléologique* : en poursuivant des finalités, elle fixe ce à quoi elle veut aboutir et met en œuvre des moyens pour y parvenir. Les didactiques se distinguent de la perspective pédagogique en optant pour une approche scientifique des situations d'apprentissage. Leur objet consiste à étudier les savoirs, les apprenants et les situations (Roger, 2003). Pour y parvenir, les didactiques s'appuient sur l'épistémologie qui étudie les voies par lesquelles la science se construit ou ne se construit pas, notamment lorsqu'elle se heurte à certaines difficultés ou obstacles spécifiques (Bachelard, 1934). Les didactiques s'aident aussi de la psychologie cognitive qui montre par quels mécanismes l'être humain construit des connaissances en même temps qu'elle propose les moyens de les investiguer. Lorsqu'elles s'intéressent à l'analyse des savoirs et des apprenants, les didactiques se centrent sur une logique de *connaissance*. Quand elles s'intéressent aux situations d'apprentissage et à la manière de les concevoir et de les mettre en œuvre, les didactiques se construisent aussi sur une logique d'*action*.

La combinaison des logiques de connaissance et d'action conduit non seulement à s'intéresser aux dispositifs à mettre en place pour favoriser les apprentissages des élèves, mais aussi aux acteurs et aux situations dans lesquelles ils se retrouvent impliqués. Au-delà de son agencement spécifique, la situation d'apprentissage est un espace d'interactions potentielles dans lequel les échanges entre les individus sont en jeu : c'est dans cet espace d'interactions que les individus comprennent et (ré)interprètent le monde social en lui donnant un sens (Goffman, 1973). Contrairement au modèle behavioriste, l'action n'est pas considérée comme la réponse automatique à un

stimulus, mais comme la résultante d'un point de vue particulier sur une situation donnée : ce que l'individu fait s'explique par sa perception de la réalité et non par la réalité elle-même. La définition de la situation s'exerce ainsi lors du moment préalable à l'action au cours duquel l'individu examine la situation à laquelle il fait face et réfléchit à ce qu'il souhaite faire (Thomas, 1923). Dans le moment scolaire, différents points de vue cohabitent, s'affrontent et peuvent interroger l'ordre établi pour le déconstruire ou le maintenir (Alaoui, 2005). Le fait de présenter explicitement ce qu'on va apprendre, d'organiser la classe et le travail, d'utiliser certains types de pratiques langagières ou certains types de supports correspondent à des choix qui ont des incidences sur la façon dont les élèves définissent la situation proposée. Ces choix ont des influences sur la capacité des élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et donc du travail engagé (Bautier, 2006). Les futurs enseignants doivent ainsi apprendre à identifier la diversité des choix possibles tout en apprenant à en mesurer les impacts potentiels : l'analyse de ce qui se passe en situation est aussi incontournable que riche d'enseignements.

2. Analyser les situations d'apprentissage

Au-delà du relatif consensus qui s'établit désormais pour reconnaître la réflexivité de l'enseignant comme le cœur dans lequel se rejoignent la production de connaissances, la construction des compétences et la construction professionnelle (Clerc, 2008), la place des modèles « production / transmission / application », d'une part, et « action / production de savoirs / construction de compétences », de l'autre (Barbier, 2008) continue à questionner les formateurs en IUFM. Les interrogations sont d'autant plus légitimes que le travail de l'enseignant s'effectue en contexte et que les variables qui permettent d'analyser cette contextualisation (et ses effets) sont nombreuses et souvent difficiles à identifier. Face à cette complexité, le travail de l'enseignant est fréquemment étudié à travers des découpages qui conduisent à analyser le dispositif construit, le rôle des élèves dans la progression d'ensemble, les spécificités des savoirs en jeu, les interactions dans la classe ou les ajustements de l'enseignant. Malgré leur profond intérêt, ces analyses des pratiques enseignantes restent pourtant insuffisantes car elles sont le plus souvent centrées sur ce que le maître fait et fait faire en se préoccupant peu de ce que font les élèves, notamment en termes d'activités cognitives (Bautier, 2006).

La perspective que nous développons ici permet d'aborder le travail d'analyse des pratiques enseignantes à travers une perspective sociologique

qui prend pour objet la visée de l'apprentissage. En partant de l'idée que certaines façons de faire produisent des effets différenciés sur les apprentissages des élèves (Bautier, 2006), nous orientons le travail d'analyse des pratiques selon deux axes complémentaires. Le premier conduit à identifier les éléments constitutifs de l'apprentissage, à clarifier les appuis théoriques puis à concevoir des dispositifs adaptés en tenant compte des représentations des élèves sur les savoirs mobilisés. Le second consiste à analyser des situations¹ qui mettent en jeu des contextes spécifiques et des acteurs qui interagissent en ayant eux-mêmes des interprétations différentes de la situation. L'imbrication des deux dimensions (connaissance et action) permet de concevoir et mettre en œuvre des agencements capables de favoriser les apprentissages des élèves tout en interrogeant les voies par lesquelles les acteurs donnent un sens à l'action dans laquelle ils sont engagés. Cette perspective systémique et plurielle du travail invite les enseignants à réfléchir à la construction de dispositifs d'apprentissage contextualisés en même temps qu'elle leur apprend à orienter leur regard sur ce qui se passe *in situ* avec des acteurs hétérogènes qui ne sont pas nécessairement prêts (ou préparés) à entrer dans de tels dispositifs.

Parce que la situation comporte une part d'imprévisible et qu'elle va se développer avec des acteurs qui vont la définir de façon différenciée, le futur enseignant doit apprendre à récolter des données en situation pour pouvoir les analyser simultanément ou de façon différée. Ces analyses vont permettre de mesurer la distance éventuelle entre ce que l'enseignant avait prévu d'obtenir en termes de résultats et ce qui se produit en situation. La signification professionnelle de la connaissance scientifique n'allant pas de soi (Van der Maren, 2008), le formateur en IUFM va devoir apprendre aux stagiaires à procéder à des allers-retours constructifs entre les outils théoriques dont ils disposent et les observations menées *in situ* : c'est là tout le travail de construction du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Pour y parvenir, l'instrumentation de l'observation s'avère utile : elle permet d'orienter les regards vers certains éléments auxquels le stagiaire ne penserait pas spontanément.

¹ Dans la formation des enseignants, la terminologie habituelle conduit à parler de séquences et de séances, la séquence d'enseignement correspondant à un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes » (arrêté du 27 août 1992, « Terminologie de l'éducation », *BO* n° 35 du 17 septembre 1992).

II. Le dispositif mis en place

1. L'analyse des savoirs

Le travail de conception débute par une analyse fine des savoirs qui seront mis en jeu dans la situation d'apprentissage. En référence aux travaux des didacticiens, le savoir est considéré dans sa dimension objective comme un ensemble d'énoncés non contradictoires portant sur un domaine, reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle (Brousseau, 1998 ; Vergnaud, 1992)². Dans un premier temps, les stagiaires sont amenés à proposer les thèmes sur lesquels ils ont envie de travailler et/ou sur lesquels ils ont pu observer des difficultés récurrentes des élèves. En fonction de l'intérêt des sujets proposés, les stagiaires constituent un petit groupe qui détermine un objectif général. Cet objectif général permet d'orienter les recherches des stagiaires vers les savoirs savants qu'ils délimitent en tenant compte des besoins de l'action auprès des élèves. Faire procéder à la délimitation des savoirs par les stagiaires eux-mêmes permet à chacun de percevoir les difficultés à mener des situations d'apprentissage en tenant compte des spécificités des savoirs en jeu et des relations qui les unissent (certains savoirs ne peuvent pas être isolés de certains autres auxquels ils sont liés). Les stagiaires s'engagent ainsi dans une construction intellectuelle dans laquelle le schéma canonique prédéterminé auquel certains pourraient aspirer laisse place à une analyse continue qui s'articule elle-même sur une construction rigoureuse. Les stagiaires recherchent ensuite les définitions précises des savoirs de référence, y compris pour s'assurer qu'ils ne vont pas aborder la situation d'apprentissage à partir de savoirs obsolètes. Ce faisant, ils actualisent les savoirs et prennent conscience de la nécessité de maîtriser les savoirs savants (et non pas seulement les savoirs transformés) pour pouvoir répondre aux imprévus dans les situations avec les élèves. Les stagiaires mesurent aussi la distance qui sépare les savoirs de référence et les savoirs transformés (Chevallard, 1985). Cette approche permet notamment d'avoir un regard critique par rapport à la littérature professionnelle et aux différents outils pédagogiques qui sont proposés sur le marché de l'édition (les stagiaires comprennent mieux pourquoi des différences peuvent apparaître d'un support à l'autre). Ils apprennent aussi à reconsidérer les savoirs scientifiques, à les référencer comme il se doit et à

² Par rapport au savoir, les connaissances ont une dimension subjective : elles représentent les ressources cognitives de tous ordres (scientifique, empirique...) dont dispose un sujet.

situer leur propos en référence à des travaux de chercheurs ou en s'engageant eux-mêmes à partir d'expériences précises. Ils apprennent à distinguer les concepts, les opérateurs et les règles et principes (Roger, 2003) qui correspondent à des normes contextuelles, historiquement situées et établies par consensus en tenant compte des savoirs scientifiques disponibles. Les stagiaires mesurent ainsi leur rôle en tant que futurs enseignants, notamment par rapport à des savoirs qui sont éminemment vivants et qui sont à interroger en permanence pour continuer à exercer dans la dynamique de leur actualité.

2. Les représentations des apprenants

Analyser les savoirs sans prendre en compte les représentations des apprenants se révèle largement insuffisant. Après avoir délimité, défini et actualisé les savoirs de référence en jeu dans la situation d'apprentissage, les stagiaires se préparent à investiguer les représentations des apprenants. Ils définissent les modalités de l'investigation et se rendent sur l'un des terrains choisis pour la mise en œuvre de la situation d'apprentissage, en accord avec un enseignant préalablement informé des conditions de déroulement du travail. Pour les stagiaires, il s'agit de la première rencontre avec les élèves, en relation avec le thème travaillé. L'échange met en jeu des modalités diverses de recueil des données : verbalisations en activité, questionnaires ouverts, mises en situation, représentations graphiques ou iconographiques. Lors de la rencontre, l'investigation est menée selon une logique de connaissance et non pas de transformation des élèves, cette partie étant prévue par la suite. Ce faisant, les stagiaires mesurent la nécessité et l'intérêt de prendre le temps de connaître et comprendre les représentations des élèves avant d'intervenir, même si un tel travail ne peut pas être pensé de façon systématique. Il leur est rappelé qu'il s'agit bien de comprendre et non pas de juger les représentations des élèves selon qu'elles sont « bonnes » ou « fausses » : la perspective de connaissance suppose d'aborder l'inconnu avec intérêt et curiosité, sans référence à des normes (qu'il faudrait d'ailleurs expliciter). Une telle posture suppose d'accepter de tout voir et de tout entendre, même si les réponses apportées par l'élève ne correspondent pas nécessairement à ce que le stagiaire attend de lui.

L'investigation et le recueil des données sont suivis d'une analyse des éléments récoltés. Cette seconde phase permet aux stagiaires de mesurer la distance qui existe entre les savoirs analysés au cours de la première phase, indépendamment des élèves, et ce que les élèves ont en tête. Cette étape permet aux stagiaires de comprendre la nécessité de créer des dispositions particulières et, parfois, de prendre un temps long pour réussir à faire évoluer des représentations qui ont la particularité d'être aussi évolutives que tenaces.

Le travail permet à chaque stagiaire de se départir des représentations qu'il a lui-même des élèves, notamment en fonction des âges et des niveaux de classe. Les propos tenus rendent compte des prises de conscience : « En principe, il devrait connaître les familles d'aliments puisqu'il est en CM1, mais je vois bien qu'il ne les connaît pas » (Fabrice, stagiaire PE2, 28 ans); ou encore : « Je ne pensais pas que des petits de maternelle pouvaient en savoir autant sur la naissance des bébés ! » (Christina, stagiaire PE2, 32 ans). L'analyse permet aussi de prendre en compte les compétences spontanées des élèves dans les pratiques langagières qui sont les leurs, en tenant compte des possibilités de prendre appui sur elles pour en faire des leviers à de nouveaux apprentissages (Tupin *et al.*, 2005).

Muni de nouveaux éléments de connaissance, le stagiaire s'apprête alors à construire une situation d'apprentissage qui pourra véritablement répondre aux besoins et aux possibilités des élèves. En prenant ces précautions, il évite de se retrouver en total décalage avec un dispositif qui serait inabordable parce qu'il impliquerait des savoirs trop complexes eu égard aux connaissances actuelles des élèves ou, à l'inverse, un agencement qui serait sans enjeux de connaissance pour des élèves maîtrisant déjà la plupart des savoirs en question. Lorsque les analyses des savoirs et des représentations des apprenants sont finalisées, les stagiaires procèdent à une mise en problème qui s'accompagne d'un ajustement du projet d'intervention. Si les stagiaires s'aperçoivent que les savoirs préalables supposés des élèves ne sont pas maîtrisés, ils peuvent intégrer de nouveaux savoirs dans la situation d'apprentissage : à l'inverse, ils peuvent en occulter si l'analyse montre que certaines connaissances sont maîtrisées par les élèves.

3. La situation d'apprentissage

L'agencement de la situation d'apprentissage que les stagiaires PE2 vont proposer aux élèves se travaille autour de points qui sont étudiés un à un : les résultats attendus au niveau des savoirs, des individus et des enjeux sociaux, les formes sous lesquelles les savoirs vont se manifester (iconographiques, discursives...), les activités des apprenants (dont les activités cognitives et leur agencement), les orientations et les consignes qui vont permettre à l'apprenant de se mettre en activité, le rôle du formateur, les indicateurs de difficultés et de résultats, les régulations à prévoir en tenant compte des spécificités des savoirs et des apprenants.

La situation d'apprentissage est supposée construite lorsque tous ces points ont été analysés, négociés, discutés. La préparation matérielle et écrite accompagne le processus de construction. Les stagiaires ne vont sur le terrain

que lorsque la construction est jugée cohérente et adaptée, eu égard aux résultats qu'elle est supposée produire. Du fait du travail mené sur l'ensemble des éléments précités, le stagiaire n'a pas besoin de prévoir une évaluation en plus de la situation elle-même : l'enseignant et l'apprenant disposent d'indicateurs de résultats précis, entendus comme des éléments qui font partie de la situation elle-même et renseignent sur l'état d'avancement de la construction des savoirs. À la fin, le stagiaire est en mesure de dire quel apprenant n'a pas compris ce qu'il y avait à comprendre. *A priori*, l'apprenant est tout autant en mesure d'identifier précisément les points sur lesquels il a travaillé, de mettre ses résultats en relation avec ceux des autres apprenants et d'identifier l'éventuelle action (et ses modalités) qu'il va mener.

La mise en œuvre de la situation d'apprentissage avec les élèves constitue le moment privilégié pour que le stagiaire puisse récolter de nouvelles données, précieuses pour l'analyse. Soit tous les stagiaires conduisent la même observation (de retour à l'IUFM, on compare ce que chacun a récolté), soit chaque stagiaire est chargé d'observer un point particulier (le temps de parole de l'enseignant, les consignes données par l'enseignant, l'activité précise de tel élève, les réponses de tel enfant dit en difficulté...). Dans tous les cas, les situations sont filmées, ce qui permet d'avoir un retour réflexif sur certaines phases particulières ou sur les propos tenus en situation : l'accent est mis sur l'activité des enfants, sur les échanges tenus au sein des petits groupes d'élèves et sur le travail de l'enseignant (consignes, circulation dans la classe, contrôle de l'ensemble du groupe...). Dans le processus de formation, les pratiques langagières des stagiaires participent largement à la construction active du praticien réflexif : la pratique scripturale renforce en effet la valeur des actes réalisés et favorise l'observation, la décontextualisation et l'analyse en permettant une mise à distance (Goody, 1977). Tout au long du parcours, le stagiaire est amené à écrire et à formaliser son travail, l'écriture étant considérée comme un espace privilégié pour la mise en place d'un « espace réflexif » qui contribue à la construction professionnelle (Balcou-Debussche, 2003, 2004, 2007).

III. Analyse critique et discussion

1. L'analyse des situations d'apprentissage

Tel qu'il est présenté ici, le travail de formation permet d'accompagner le futur enseignant en le questionnant à la fois sur le *champ des connaissances* et sur le *champ de l'action*. Le stagiaire apprend à aménager des espaces d'analyses libres dans les situations d'apprentissage à partir d'éléments que l'apprenant peut visualiser. Différentes manipulations de ces éléments de savoirs permettent à l'apprenant d'identifier les relations qui unissent les éléments entre eux. L'espace d'analyses libres est complété par un espace d'analyses encouragées qui va être fonction de la qualité de conception du dispositif et de la capacité de l'enseignant à éduquer la capacité d'attention de l'apprenant en vue de nouvelles élaborations cognitives. En même temps qu'elle va permettre à l'apprenant de construire des connaissances, cette perspective permet au stagiaire d'identifier les incontournables d'une situation d'apprentissage contextualisée qui respecte les spécificités des approches disciplinaires. La complexité de ce qui est à comprendre est prise en compte et intégrée : elle n'est ni évacuée, ni simplifiée à l'excès. Le futur enseignant comprend ainsi que les situations d'apprentissage ne peuvent pas être totalement improvisées : elles exigent qu'un temps de conception leur soit accordé et que des compétences spécifiques soient réunies au service d'une élaboration qui garantisse la pertinence et la validité de la proposition. Elles ne peuvent pas non plus être simplifiées à l'excès puisque l'on se retrouve face à la nécessité d'intégrer la pluralité des éléments en jeu et leur complexité tout en s'interrogeant sur les voies par lesquelles les apprenants pourront accéder à cette complexité. La complexité conduit à procéder à un déplacement du point de vue à travers lequel la situation d'apprentissage va être abordée : plutôt que de se demander comment l'enseignant va présenter ou animer sa séance, on va se demander comment élaborer un dispositif qui devrait permettre à l'apprenant de comprendre ce qu'il y a à comprendre. On va aussi se demander par quelles voies l'enseignant peut comprendre et analyser ce qui se passe *in situ*, avec des individus qui n'en sont pas au même point dans la maîtrise des savoirs et qui peuvent donner un sens tout à fait différent à la situation. Au cours du processus de formation, les stagiaires se rendent compte, par exemple, qu'il est intéressant de créer des dispositifs d'apprentissage dans lesquels la construction de savoirs par les élèves ne s'exerce pas seulement à partir d'une maîtrise de l'écrit, ce qui permet de ne pas renforcer les inégalités sociales qui existent déjà. Les stagiaires apprennent à varier les formes sous lesquelles les savoirs apparaissent

(images, photos, films, représentation virtuelle...) et les dispositifs deviennent de plus en plus attractifs et variés. Progressivement, l'hétérogénéité des apprenants est pensée comme étant la règle (et non pas l'exception) : elle est une source de richesse, fortement constitutive de la situation. Des indicateurs de résultats précis permettent d'évaluer l'impact du travail proposé et de suivre des évolutions à des temps différents.

Dans cette perspective, le stagiaire n'explique pas ce qui est à comprendre puisque les apprenants sont amenés à s'approprier les connaissances par l'action et la manipulation de savoirs clairement identifiés. En revanche, l'enseignant exerce plusieurs actions qui sont constitutives d'une production de résultats auprès des apprenants. Il prépare l'agencement matériel de la situation, donne les orientations et les consignes, aide l'apprenant à élaborer les connaissances, observe ce que font les élèves et écoute ce qu'ils disent. Le stagiaire éduque la capacité d'attention de l'apprenant et aide les élèves qui éprouvent des difficultés particulières (maîtrise de la langue française, de la langue écrite, gêne dans les relations sociales). Il surveille les indicateurs de résultats et soutient l'activité de chaque apprenant sans pour autant « basculer » vers une aide strictement individualisée qui pourrait ne pas aider l'apprenant. Gérard Chauveau montre ainsi que la notion d'aide est *a priori* associée au bien et au progrès et que, si les apprenants « à problème » ou en « difficulté » en sont forcément les premiers destinataires, ils n'en sont pas nécessairement bénéficiaires. Dans certains cas, l'aide peut entraver leur succès ou générer l'échec ou aggraver la situation (Chauveau, 2005). La mise en œuvre de la situation d'apprentissage sur le terrain permet aux stagiaires de mesurer les variations des rôles de l'enseignant. Elle permet aussi d'apprécier la distance qui sépare une situation préparée « dans le feu de l'action » et une situation conceptualisée en vue d'une meilleure appropriation des connaissances par un ensemble hétérogène d'élèves. Au cours du processus de formation, le stagiaire apprend ainsi à comprendre l'intérêt de concevoir des situations pertinentes, adaptées à ses élèves et au contexte, ainsi qu'à la dynamique des savoirs. Il apprend à analyser de mieux en mieux ce qui se passe en situation et à réguler l'action. L'ensemble du travail mobilise un temps plus ou moins long, ainsi que des regards experts différents et complémentaires. Toutes les fois que c'est possible, une double expertise est mise en place, ce qui constitue un garant de la qualité et de la validité de chaque situation, et des analyses qui lui sont liées. En IUFM, cette double expertise se concrétise par la participation d'un formateur disciplinaire et/ou d'un maître-formateur, choisis en fonction de leur

disponibilité, de leur volonté de collaboration et du thème abordé dans la situation d'apprentissage³.

Pour aller plus loin dans les analyses, il faudrait pouvoir travailler sur les données récoltées en situation de formation : échanges entre les stagiaires et le formateur, journaux de bord, analyses critiques écrites des interventions en classe... Il est difficile d'être à la fois le formateur des stagiaires et le chercheur, l'un étant préoccupé par la qualité de ses pratiques professionnelles (et l'impact de ces dernières sur les stagiaires), l'autre étant centré sur l'ensemble des actions liées à son objet de recherche. Les exigences de l'action de terrain prennent très rapidement le pas sur les besoins de connaissance, ce qui ne doit pas empêcher de voir l'intérêt qu'il y aurait à coupler l'action (l'agencement de l'atelier d'analyses de pratiques, la mise en place de situations d'apprentissage avec les élèves...) avec un travail scientifique sur lequel le formateur pourrait aussi être amené à réfléchir. Le cadrage actuel de la formation et les exigences de l'action rendent difficile une telle combinaison des deux logiques, ce qui n'enlève rien à l'intérêt qu'il y aurait à la travailler. Tout comme le stagiaire, le formateur en IUFM est pris dans les tensions de l'action, ce qui le rend parfois peu disposé à s'en extraire pour prendre de la distance, alors qu'il sait qu'il en tirerait profit. Dans le quotidien de l'action, l'échange entre les formateurs et la co-animation des séances menées en présence des stagiaires constituent néanmoins des ressources précieuses. Encore faut-il que chaque formateur sache s'ouvrir à d'autres disciplines en partant de l'idée qu'une telle démarche correspond à une nécessité interne. On constate en effet que le mot « interdisciplinarité » renvoie trop souvent à des collages hétéroclites de points de vue disciplinaire dont chaque chercheur sort inchangé (Lahire, 1998).

2. « Circuit long » et « circuit court »

Dans le cadre de l'analyse des pratiques, le travail autour des situations d'apprentissage n'est pas le seul à être engagé avec les stagiaires⁴. Du fait de

³ Dans le diplôme d'éducation et de prévention des maladies chroniques mis en place à l'Université, la double expertise est travaillée en associant des professionnels de santé experts ainsi que nos collègues chercheurs en sciences de l'éducation.

⁴ Plusieurs dizaines de situations didactiques ont été conçues en prenant appui sur un dispositif similaire, à la Réunion et en métropole (Roger, 2003). L'approche a été développée dans le cadre de la licence de sciences de l'éducation, à l'IUFM, mais aussi dans le diplôme universitaire d'éducation et de prévention des maladies chroniques. Dans le champ de l'éducation à la santé, les résultats de ce travail de

la nécessité de répondre aussi aux questions vives de terrain, un « circuit court » est mis en place en parallèle : cet espace d'échanges permet de répondre aux demandes particulières de tout stagiaire qui en a besoin. La juxtaposition de ces deux dispositifs (circuit court, circuit long) permet d'apporter des réponses immédiates à des questions posées par les stagiaires tout en développant une analyse plus fine des tenants et aboutissants d'une situation d'apprentissage. Ces développements conjoints permettent de réfléchir au niveau d'exigence vers lequel le professionnel enseignant doit tendre afin de répondre au mieux aux besoins et aux difficultés des élèves. Ils conduisent aussi à admettre qu'un haut niveau d'exigence ne peut pas être demandé pour toutes les situations, notamment en début de carrière. La mutualisation des situations est d'ailleurs tout à fait intéressante car elle constitue une forme de réponse à la volonté de maintenir un niveau élevé d'exigences tout en prenant en compte les contraintes multiples qui pèsent sur les futurs enseignants. Au final, les stagiaires construisent une situation d'apprentissage en prenant le temps d'en analyser les composantes une à une, mais ils ont à leur disposition toutes les situations élaborées par les autres groupes. Dotés de plusieurs exemples offrant des variations multiples au niveau des formes de savoirs, des activités des apprenants et des organisations d'ensemble, les stagiaires ont ainsi les moyens de se départir d'une seule perspective de transmission de connaissances au profit d'une construction qui tient compte des spécificités des apprenants, en relation avec des contextes sociaux, culturels et sociolinguistique différents. Dans cette démarche, les dimensions sociologique (Si Moussa, 2005 ; Larbaut & Tupin, 2003 ; Simonin & Wolff, 2003) et sociolinguistique (Prudent *et al.*, 2005) particulières à la Réunion (plurilinguisme, langues en contact, variations langagières, hétérogénéité des pratiques...) ne sont pas seulement prises en compte en tant qu'objets de connaissance : elles sont intégrées en tant qu'éléments constitutifs de la situation d'apprentissage, en perspective d'une évolution des apprenants.

Les difficultés de certains stagiaires à entrer dans le dispositif « circuit long » sont à mettre en relation avec le cadrage général de la formation, les parcours de formation des stagiaires et les problèmes plus ou moins importants rencontrés lors des stages. Dans un article récent, Frédéric Tupin évoque la possibilité de distinguer au moins trois niveaux différents pour

recherche et développement sont publiés aux éditions EAC à Paris, dans la collection EMPC (<http://www.archivescontemporaines.com>). Des évaluations ont déjà été menées en lien avec des expérimentations sur des terrains et dans des contextes différents, en France et à l'étranger (Balcou-Debussche, 2008, 2010).

penser et mettre en œuvre l'action de formation : l'étage « macro » (le système des valeurs porté par l'éducateur), l'étage « méso » (pour la définition des cadres didactique et sociologique, et de l'architecture générale de l'action éducative) et l'étage « micro » pour les opérations concrètes de la gestion des apprenants (Altet *et al.*, 2007). Suggestion est faite par l'auteur de commencer l'action de formation par l'étage micro, étage où se travaillent les gestes professionnels, bien avant de penser à la gestion des étages méso et macro où l'analyse réflexive peut réellement commencer à être travaillée. Si une telle clarification questionne nécessairement les dispositifs de formation et les logiques de progression curriculaire, cela n'empêche en rien que l'hétérogénéité des futurs enseignants oblige le formateur à circuler entre les trois pôles du fait de besoins différenciés d'un stagiaire à l'autre. Certains stagiaires restent centrés plus ou moins longtemps sur une demande de réponses immédiatement applicables dans la classe, ce qui les rend souvent peu disponibles pour entrer dans un processus de formation visant les étages méso et macro. D'autres sont, à l'inverse, disposés à réfléchir sur les situations qu'ils construisent et mettent en œuvre en même temps qu'ils cherchent rapidement à optimiser les résultats obtenus auprès des apprenants. Le chercheur-formateur en IUFM se retrouve contraint de gérer au mieux la multiplicité de ces dimensions tout en exerçant dans un cadrage horaire restreint qui s'articule plus ou moins bien, selon les années, avec le travail des autres collègues et les contraintes des stages.

Conclusion

Les analyses présentées ici permettent de mesurer l'ampleur du travail à mener avec les futurs enseignants dès lors que l'on se soucie de la construction des compétences professionnelles chez ces derniers. À la fois théoriques et pratiques, les compétences professionnelles de l'enseignant articulent l'analyse à l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation (Perrenoud, 1994). L'enseignant ne peut pas se contenter de disposer de connaissances : il doit pouvoir les mobiliser dans l'action en tenant compte du contexte et des situations dans lesquelles cette action s'inscrit. Le formateur en IUFM doit donc conduire peu à peu le stagiaire vers la recherche de nouvelles cohérences dans l'action éducative en partant de l'idée qu'elles doivent se construire à partir d'analyses, d'adaptations et d'ajustements bien plus que dans la seule attente d'un « formatage » des individus ou de « changements » en termes de pratiques, de postures et de façons de procéder.

De multiples situations ont été élaborées en prenant appui sur la construction présentée ici. La démarche permet de combiner les apports théoriques à la dimension pragmatique sans être rattachée à une discipline particulière ni à un public particulier, ce qui ne l'empêche pas d'être compatible avec une démarche disciplinaire. L'urgence des problèmes d'éducation et de formation à résoudre et l'intérêt de constructions vivantes et dynamiques pour les apprenants sont d'ailleurs des arguments pour s'en servir (Roger, 2003). Même s'ils n'ont pas fait l'objet d'un travail scientifique, les résultats déjà obtenus, tant du côté des situations elles-mêmes que du côté des apprenants et de la formation des enseignants, encouragent à poursuivre dans cette voie. À travers les questionnements critiques, les mises en relation et les échanges, le stagiaire devient le concepteur d'une situation d'apprentissage contextualisée qui vise néanmoins à simuler les conditions du débat scientifique. Plutôt que de chercher à appliquer, le futur enseignant s'autorise ainsi à essayer, questionner, construire et réguler tout en réfléchissant aux résultats effectifs obtenus auprès de chaque élève. La structuration d'ensemble permet de répondre à une double exigence : accompagner les enseignants dans l'appropriation d'outils théoriques qui leur permettent d'analyser et de comprendre les situations qu'ils mettent en œuvre tout en les formant à répondre de façon pertinente et adaptée aux besoins de l'action, avec ses variations, ses dimensions imprévisibles et ses nécessaires adaptations. À la croisée de la recherche et du développement professionnel, ces pratiques ouvrent des perspectives qui peuvent néanmoins s'avérer peu productives si elles s'inscrivent dans un espace de formation où l'urgence impose de répondre au coup par coup et où les équipes travaillent sans concertation. La construction progressive de compétences professionnelles complexes où se combinent les connaissances, l'action et la prise en compte du contexte dans lequel l'ensemble fait sens exige en effet que soit mis en place un processus de formation réfléchi, compris et concerté. Dans ce processus, les savoirs savants issus de la recherche scientifique, les particularités des apprenants, les situations et les contextes dans lesquels l'action éducative s'exerce méritent autant les uns que les autres une attention extrême, ainsi que l'accompagnement et le savoir-faire d'experts.

Bibliographie

- ALAOUI Driss & LEBON Sylvie (2005), « Regards microsociologiques sur le décrochage scolaire », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, SI MOUSSA Azzedine (dir.), Paris, Khartala, pages 127-164.
- ALTET Marguerite, BRU Marc, PASTRÉ Pierre, ROBERT Aline, TUPIN Frédéric, PAQUAY Léopold (2007), « Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? » *Recherche et formation*, n° 56, pages 139-153.
- BACHELARD Gaston (1934), *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 5^e édition, 1967, collection « Bibliothèque des textes philosophiques », 257 pages.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2010), « L'apport des sciences de l'éducation. Un exemple de situations d'apprentissage pour les malades à risque cardiovasculaire », *Santé-Décision-Management*, Cachan, Hermès-Lavoisier (sous presse).
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2008), « Apprendre à réguler l'apport de graisses dans son alimentation. Analyse d'une expérience menée à la Réunion auprès de 157 élèves de 4^e et 3^e en utilisant les "nids d'apprentissage" », *Expressions*, n° 31, pages 103-119.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2007), « Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 161, pages 15-23.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004), *Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette, avec la collaboration de Gudrun LEDEGEN (2003), « Scripteurs précaires en formation professionnelle : nature des difficultés, analyse de situations et orientations didactiques », *École et éducation. Univers créoles 3*, TUPIN Frédéric (dir.), Paris, Anthropos-Économica, pages 201-230.
- BARBIER Jean-Marie (2008), « Entretien », *Recherche et formation*, n° 59, pages 133-140.
- BAUTIER Élisabeth (2006), « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la

- dimension des difficultés socialement différenciées. », *Recherche et formation*, n° 51, pages 105-118.
- BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, pages 89-100.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHAUVEAU Gérard (2005), « Dix risques majeurs », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 436.
- CHEVALLARD Yves (1985), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLERC Françoise (2009), « Éditorial », *Recherche et formation*, n° 59, pages 5-10.
- GOFFMAN Erving (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*, Paris, Minuit.
- GOODY Jack (1977, trad. 1979), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. de Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun ».
- GIORDAN André (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, coll. « Essais et recherches », 271 p.
- LARBAUT Christian & TUPIN Frédéric (2003), « L'école à l'île de la Réunion : état des lieux », *École et éducation. Univers créoles 3, op. cit.*, pages 3-24.
- PASTRÉ Pierre (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 56, pages 81-93.
- PERRENOUD Philippe (1994), *La Formation des enseignants : entre théorie et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- PHILIPPOT Thierry & BAILLAT Gilles (2009), « Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante », *Recherche et formation*, n° 60, pages 63-74.
- PRUDENT Lambert Félix, TUPIN Frédéric & WHARTON Sylvie (éds) (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

- ROGER Michel (2003), « Les actions didactiques : principes et réalisations », *École et Éducation. Univers créoles 3*, op. cit., pages 171-200.
- SCHÖN Donald (1994), *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction française, Montréal, Les Éditions logiques.
- SI MOUSSA Azzedine (2005), « Évaluations et déterminants de la réussite scolaire », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, op. cit., pages 51-81.
- SIMONIN Jacky & WOLFF Éliane (2003), « Familles et école à la Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques », *École et Éducation. Univers créoles 3*, op. cit., pages 143-168.
- THOMAS William Isaac (1923), *The Unadjusted Girl with cases and standpoint for behavior analysis*, Boston, Little Brown and Company.
- TUPIN Frédéric, HÉRON Laurent & GÉNELOT Sophie (2005), « Diversité linguistique et éveil aux langues », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, op. cit., pages 127-164.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (2008), « La formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal », *Recherche et formation*, n° 59, pages 75-88.
- VERGNAUD Gérard (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », *Éducation permanente. Approches didactiques en formation d'adultes*, n° 111, pages 19-31.
- VYGOTSKY Lev Semionovitch (1978), *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

FORMER LES ENSEIGNANTS À LA RELATION PÉDAGOGIQUE, UNE PRIORITÉ

Christophe MARSOLLIER
IUFM – Université de La Réunion

Résumé. – Dans un contexte de développement de la violence au sein des établissements, de fragilisation du cadre familial, d'émergence de nouveaux comportements liés à l'usage des outils d'information et de communication et de désengagement institutionnel, les difficultés croissantes d'exercice du métier d'enseignant se concentrent sur la relation pédagogique. Le « malaise enseignant » se traduit par un stress et un manque de reconnaissance qui touchent désormais la majorité des acteurs. Tandis que la formation professionnelle des nouveaux enseignants se voit réduite à quelques semaines, les objectifs que se fixe l'Éducation nationale et les besoins que manifestent les maîtres nécessitent qu'une attention toute particulière soit portée à la mise en œuvre de nouveaux types de formations conjuguant l'acquisition d'approches plurielles en sciences humaines et sociales, de techniques de communication adaptées à la réalité quotidienne de la conduite d'un groupe-classe tout en soutenant l'engagement des enseignants dans un « développement pédagogique personnel ».

Mots clés : enseignant - relation pédagogique - formation - professionnalisation

Abstract. – In the current context, the most disturbing factor for the teaching profession is the establishment of a quality teacher-pupil relationship. This has become increasingly difficult to maintain due to various upheavals such as the development of violence at the very core of our schools, the weakening of the family structure, the emergence of different types of behavior based on the use of communication and information technology, coupled with the withdrawal of state funding. Stress and a lack of recognition are symptoms of the malaise of teaching, affecting the majority of primary school teachers from now on. While the duration of vocational work experience schemes for NQT has been cut back to just a few weeks, both the objectives set out by the Department of Education and the needs expressed by primary school teachers demonstrate the necessity for new types of training courses which embody approaches on different levels in both human and social science, relevant communication techniques adapted to the day-to-day reality of the conduct of a given class group, while reinforcing teachers' personal development and their commitment to the creation of a high quality teacher- pupil relationship.*

() NQT: Newly Qualified Teachers.*

Key concepts: Teacher / teacher-pupil relationship / training / vocational work experience schemes

Dans l'histoire de l'Éducation nationale française, jamais les enseignants n'ont exercé leurs missions dans un contexte professionnel si contraignant que celui qu'ils connaissent depuis une dizaine d'années. Les difficultés d'exercice du métier d'enseignant à l'école primaire, au collège et au lycée se concentrent aujourd'hui essentiellement sur l'exercice de la relation pédagogique. De sorte que la part d'action éducative des maîtres a progressivement pris le pas sur celle relative aux enseignements disciplinaires, sollicitant chez eux des compétences psychosociales auxquelles ils n'ont pas été formés. De fait, leurs habiletés relationnelles deviennent déterminantes, non seulement du point de vue de leur efficacité professionnelle mais aussi du point de vue de leur rapport au métier au quotidien.

Face à ce constat, nous avons cherché, dans un premier temps, à partir d'observations et d'entretiens menés auprès d'enseignants réputés pour la qualité de leur relation pédagogique, à caractériser¹ les pratiques dites professionnelles. Puis nous avons élaboré et expérimenté, de 2006 à 2010 à l'IUFM de la Réunion, au sein du plan de formation initiale des enseignants stagiaires et de nos interventions en formation continue, des modalités nouvelles de formation visant à répondre aux réels besoins des enseignants en matière de professionnalisation de leur relation aux élèves.

Nous examinons ici les raisons pour lesquelles les contraintes que rencontrent au quotidien les enseignants produisent des effets essentiellement sur l'exercice de la relation à leurs élèves. Quels types de difficultés vivent-ils ? Quels en sont les enjeux ? À quels niveaux se situent les besoins de formation ? Alors qu'une nouvelle politique de recrutement et de formation voit le jour en 2010, quels contenus et quelles modalités de formation peuvent permettre, à la lumière de notre recherche-action-formation, de répondre aux besoins manifestés par les maîtres ?

¹ Christophe Marsollier, *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette éducation, 2004.

I. Les difficultés du métier se concentrent sur la relation pédagogique

1. Le malaise croissant des enseignants

Dans son dernier rapport² publié en octobre 2009, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au ministère de l'Éducation nationale confirme l'extension du « malaise enseignant » que soulignaient déjà les chiffres de 2005 par rapport à ceux de 2000 : 67 % des enseignants du second degré se sentent aujourd'hui personnellement concernés par le « malaise enseignant » alors qu'ils n'étaient que 60 % (63 % dans le premier degré) il y a cinq ans ! Plus de 95 % reconnaissent l'existence de ce « malaise » dans la société française ; ils étaient déjà 90 % en 2004.

3 citations possibles	Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré
La complexité des missions demandées à l'enseignant	60 %	40 %
Le comportement des élèves	59 %	81 %
La difficulté de faire progresser tous les élèves	58 %	65 %
Le nombre d'élèves par classe que vous estimez trop élevé	49 %	51 %
La difficulté de rencontrer les collègues (emploi du temps)	23 %	12 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans les classes	18 %	15 %
Les conditions matérielles des salles de classes	12 %	12 %
Le manque de lieux où les enseignants peuvent travailler en dehors de la classe	6 %	8 %
Les parents	3 %	
Autre	4 %	11 %
Non-réponse / Ne sait pas	1 %	4 %

- Les principales raisons qui rendent les conditions concrètes de travail des enseignants difficiles (Rapport DEPP, 2005) -

² *Enseigner en collège et en lycée en 2008*, DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du ministère de l'Éducation nationale, octobre 2009. Rapport rédigé à partir d'une enquête réalisée octobre 2008 auprès de 1200 enseignants de collège et lycée.

L'enquête publiée³ par la DEPP en avril 2005 auprès de 986 enseignants du second degré et 1 000 enseignants du premier degré, plus large au niveau de son échantillon, présente l'intérêt de proposer aux enseignants interrogés de se situer par rapport à certains facteurs explicatifs. Au premier rang des principales raisons qui peuvent expliquer ce ressenti se trouvent « les difficultés concrètes du métier peu prises en compte », selon 68 % des enseignants du premier degré et 66 % des professeurs du second degré. Or, à la question relative aux « principales raisons concrètes qui rendent les conditions concrètes de travail difficiles », les maîtres interrogés classent aux premiers rangs de leurs réponses quatre facteurs (*cf.* tableau ci-dessus) qui illustrent combien les difficultés actuelles du métier se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique. La perception de la « complexité » de leur mission découle de la gestion du comportement des élèves, de la difficulté à enseigner dans des classes hétérogènes, des effectifs trop chargés⁴. D'où ce sentiment de « complexité » apparu dans les enquêtes à la fin des années 1990.

Les maîtres se trouvent soumis à des injonctions qu'ils jugent paradoxales : améliorer l'efficacité de l'école et, en même temps, gérer une hétérogénéité de plus en plus grande. Ils ont le sentiment de ne pas disposer des moyens nécessaires pour répondre aux objectifs de l'Etat.

2. Des difficultés particulièrement répandues parmi les enseignants débutants

À la lecture des rapports et des recherches sur l'école publiés depuis 10 ans, il apparaît que les chercheurs (F. Dubet⁵, M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten⁶), inspecteurs généraux (A. Bergounioux, M. Poupelin, G. Fotinos⁷) et responsables politiques et institutionnels (R. Fauroux⁸, C. Thélot⁹) s'accordent sur les conditions de plus en plus difficiles d'exercice de la fonction enseignante. Les maîtres exerçant en école

³ *Portrait des enseignants de collèges et lycée en mai-juin 2004* », DEPP, avril 2005.

⁴ Dans l'enquête de la DEPP publiée en oct. 2009, il apparaît que *les enseignants interrogés sur différentes propositions pour améliorer leur métier attendent avant tout une réduction de la taille des classes, bien avant une valorisation des salaires.*

⁵ François Dubet, *Le Rapport Langevin-Wallon*, Mille et une nuits, 2004. *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004.

⁶ Marie Duru Bellat, Agnès Henriot-Van Zanten (dir.) *Sociologie de l'école*. A. Colin, 1999.

⁷ Georges Fotinos, *Une école sans violences*, Hachette éducation, 2000.

⁸ Roger Fauroux, *Pour l'École. (Rapport de commission)*, Calmann-Lévy, 1996.

⁹ Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Paris, La Documentation française, 2004.

élémentaire et en collège, particulièrement les débutants, rencontrent des difficultés au niveau :

- de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage et plus largement, de la gestion de l'hétérogénéité,
- de l'exercice de l'autorité et de la gestion de comportements perturbateurs et plus généralement, des situations d'indiscipline scolaire, voire de violence ou d'incivilité,
- de la création d'un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage.

Parmi les nombreuses données du rapport de la « Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole », il ressort notamment que, sur 22 sujets proposés au million (500 000 étaient des enseignants) de participants aux débats sur l'avenir de l'Ecole :

- 46 % ont choisi de traiter en priorité le sujet : *Comment motiver et faire travailler les élèves efficacement ?*
- 3 des 5 sujets qui arrivent en seconde position soulèvent des problématiques de conduite de classe : *Comment lutter contre la violence et les incivilités ? ; Comment prendre en charge les élèves en difficulté ? ; Comment l'Ecole doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ?*

On retrouve dans l'ensemble des analyses relatives à la pratique du métier d'enseignant ces trois sources de difficultés principales que sont « la démotivation », « l'incivilité » et « l'hétérogénéité » (rendue d'autant plus difficile à gérer que l'effectif de la classe est important). Elles génèrent des dilemmes pédagogiques et éthiques permanents, voire des défis intenable qui sapent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la confiance dans le système éducatif dont ils sont les principaux acteurs :

- Comment susciter chez les élèves en échec scolaire un intérêt pour l'Ecole dans une société où les valeurs de travail, de respect et de dépassement de soi en jeu dans les apprentissages scolaires ont, dans la plupart des milieux, laissé la place à d'autres valeurs en prise directe avec la logique de consommation : plaisir immédiat, assistantat et intérêt personnel ?
- Comment créer un climat de communication dans la classe propice au respect mutuel et à des interactions constructives du point de vue des apprentissages scolaires, lorsqu'un nombre significatif d'élèves ne bénéficie pas dans sa famille d'une éducation bienveillante et structurée et n'entretient pas avec l'Ecole des rapports de confiance et d'espoir ?

- Comment organiser et conduire son enseignement lorsque, dans une même classe le retard scolaire et les déficiences de certains élèves réclameraient, dans l'absolu, un suivi quasi individualisé et qu'à l'impossibilité de créer un véritable climat collectif de réflexion s'ajoute une hétérogénéité culturelle et linguistique telle qu'elle accentue les clivages et stigmatise les comportements d'échec ?

Pour la majorité des enseignants débutants et pour l'ensemble des maîtres exerçant dans les zones dites défavorisées où la concentration de la précarité socioéconomique et l'hétérogénéité ethnique et culturelle concentrent ces difficultés, ces dilemmes quotidiens et répétés posent des équations éducatives et pédagogiques complexes dont la prise en charge par l'enseignant ne peut s'accomplir sans une réelle maîtrise de compétences relationnelles et psychosociales.

3. L'émergence de nouvelles valeurs au sein de la jeunesse occidentale

Deux phénomènes contribuent à l'émergence de nouvelles valeurs à l'Ecole et doivent être soulignés tant ils affectent directement les relations entre professeurs et élèves : le développement de l'usage des outils d'information et de communication dans l'univers des enfants et plus particulièrement des adolescents puis la banalisation de la violence à l'Ecole.

La démocratisation de l'accès aux multimédia entraîne le développement d'une véritable culture du plaisir individuel et une résistance aux apprentissages qui demandent du temps et des efforts répétés. Pour la sociologue Sylvie Octobre (2003), *à la propriété s'ajoute la liberté d'usage, dans un espace individualisé. (...) La privatisation et l'individuation de l'espace de la chambre et de l'équipement lourd ou des consommables audiovisuels favorisent la construction identitaire du jeune*. La baisse du coût des appareils (téléphone, téléviseur, ordinateur) contribue au développement du « syndrome de l'ermite » ainsi qu'au renforcement de l'individualisme, entraînant une réduction des interactions verbales au sein des familles et entre les jeunes pour qui les rencontres virtuelles occupent désormais une part de plus en plus importante des situations de communication. Pour Olivier Donnat et Gwenaél Larmet (2003), l'évolution fondamentale que représente l'individualisation des usages de ces outils a pour conséquence directe et progressive de contribuer à la *désynchronisation des temps sociaux*, ce qui signifie concrètement que, dans certaines familles, on ne partage plus, de manière ritualisée, certains moments comme le dîner, les informations télévisées ou les discussions autour d'un goûter qui rythment et structurent la vie ensemble. Ces espaces de paroles et de partage disparaissent au profit du

plaisir individuel qu'apportent la pratique d'un jeu sur une console, le *chat* sur ordinateur ou l'écoute sur un support MP3. Dès lors, la réduction de ces espaces régulateurs du point de vue des valeurs familiales et des normes de comportements sociaux entraîne une pseudo-normalisation de l'expression de cette liberté individuelle de pouvoir consommer ce que l'on veut et de communiquer avec qui on veut quand on veut.

La littérature sociologique sur les effets pervers de ces nouveaux usages numériques est riche : individualisme, perte de la capacité à supporter les contraintes qu'impose le suivi d'un récit ou d'une chaîne unique ; individuation de certains aspects comme le mode d'alimentation ; intolérance à l'égard de l'ennui ; passivité ; incapacité à supporter la frustration ; vie par procuration (à travers des outils permettant de vivre des expériences virtuelles) ; banalisation des événements ; accoutumance à l'exhibition du privé, de la violence voire de l'insupportable que soutient la culture du voyeurisme de certaines chaînes de télévision, etc. Le texte de présentation du colloque organisé à Lyon les 22 et 23 octobre 2007 à l'INRP, « *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux. Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes* », résume bien la problématique d'incertitude et de pérennisation des valeurs que rencontrent les enseignants avec les jeunes :

« Les institutions d'encadrement de la jeunesse sont confrontées à un déclin qui semble d'autant plus irréversible qu'elles se heurtent à des valeurs et des expériences contradictoires, à des critiques et à des dénonciations, à une hétérogénéité des principes de justice qu'il leur est impossible de réduire. Leur projet de socialisation paraît s'être décomposé devant l'apparition d'identités multiples, le développement de nouvelles formes de sociabilité, l'émergence de communautés et de nouveaux espaces publics, autant d'écarts et de différences avec le modèle normatif porté par l'État républicain.

La jeunesse aussi s'est transformée. Détachée de la tradition, elle s'est attachée à construire un monde à soi, articulée à de nouveaux principes de justice et à de nouveaux cadres moraux, souvent exprimés en tension avec ceux du monde adulte. La formation d'un être civique en devient plus incertaine, plongeant les agents ou les représentants des institutions dans le doute et le désarroi. Des valeurs comme l'égalité ou le mérite apparaissent de plus en plus difficiles à défendre alors que le respect devient une forme d'équivalence générale dont le sens se perd dans la complexité des relations qu'entretiennent les jeunes entre eux. Ce malentendu générationnel donne lieu à l'expression de sentiments d'injustice d'autant mal compris qu'ils relèvent d'horizons de valeurs incompatibles. La critique se tourne alors vers les institutions dont on nie la légitimité à instituer des épreuves dont les conventions sont elles-mêmes remises en cause. »

Deux problématiques essentielles en rapport avec le développement de la

citoyenneté sont en jeu. La première liée aux limites et aux enjeux de l'exercice de la liberté individuelle. Où commencent et s'arrêtent mes droits et mes devoirs en tant qu'enfant ou adolescent ? La seconde est posée par les représentations et les stéréotypes véhiculés par certains jeux et médias. Pour Céline Dizier¹⁰, *les jeunes plébiscitent les images qui véhiculent des stéréotypes sexistes*. Selon Pascal Duret¹¹, *l'exacerbation de postures masculines confine à la caricature (notamment dans les clips) des attributs de la virilité physique et du succès auprès des filles, lequel est doublé d'une distanciation « macho », grégarité du « band ». Tout tend à proposer une vision masculinisée (voire surmasculinisée) des hommes*. En matière de jeux vidéo, l'offre est essentiellement guerrière (jeux de combat, poursuite de voitures, sports, château hanté, etc.), le prestige du héros viril valorisant la force, la réactivité, la résistance au stress. Pour le sociologue Marc Jacquemain, « le volume de consommation et le type d'émissions regardées constituent deux paramètres décisifs dans l'assimilation des valeurs mises en avant par les émissions »¹².

S'agissant du développement de la violence à l'École, d'après l'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire (OEVS)¹³, les difficultés quotidiennes sont vécues à des degrés de concentration très divers selon que les élèves sont en établissement de zone rurale, zone urbaine défavorisée, zone urbaine favorisée ou zone urbaine mixte (catégories d'Eric Debarbieux). Pour l'OEVS, ce qui est nouveau, ce sont d'abord les violences quotidiennes et répétées, non pas les actes criminels qui restent rares mais cette « violence ordinaire » qui est constituée d'insultes, de provocations, de vols, de coups, de racket et de dégradations. Ce qui est nouveau aussi, c'est l'augmentation de ces actes et donc leur fréquence, et non les actes eux-mêmes. Cette augmentation s'est faite au cours des années 90, notamment entre 1995 et 1999. D'après Eric Debarbieux, ces actes ne doivent être ni sous-estimés ni surestimés (*Le Monde de l'éducation*, janvier 2006). Il affirme que « la relation pédagogique est au cœur du problème et qu'il faut

¹⁰ *Faits & Gestes*, n° 22, Bruxelles, printemps 2007.

¹¹ Pascal Duret, *Les Jeunes et l'identité masculine*, PUF, 1999.

¹² Marc Jacquemanin, « Urgence cathodique. Les jeunes sont-ils victimes des préjugés sexistes véhiculés par les médias ? », *Le 15^{ème} jour du mois. Mensuel de l'université de Liège*, n° 164.

¹³ Eric Debarbieux et une vingtaine d'équipes étrangères mènent des recherches auprès de 50 000 élèves depuis 1993, fondées sur la « méthode de victimation », qui permettent que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime qui la déclare (lors d'un entretien).

stabiliser les équipes »¹⁴. Pour Laurent Mucchielli, les enseignants ne sont pas soumis à des violences radicalement nouvelles, mais à des violences répétées dont l'une consiste en une forme grave d'irrespect et de mépris : l'injure. Ce type de maltraitance qui n'intéresse pas les médias parce qu'elle n'a pas de caractère sensationnel, révèle pourtant l'existence d'un profond changement au sein des rapports entre élèves et enseignants.

Selon Anne Barrière, le quotidien enseignant est fait plutôt de « *perpétuels accrocs à la paix scolaire* », de formes de désordre scolaire dans les classes. *Contrairement au « chahut traditionnel », « il ne s'agit pas d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé ; ce qui frappe en matière d'incidents, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dits difficiles »*¹⁵. Dans sa dernière recherche, Catherine Mancel-Montoya souligne que les étudiants et les stagiaires ont peur de cette violence. Les incidents relationnels vécus en classe et source de violence verbale de la part des élèves peuvent être regroupés en trois grandes catégories¹⁶ :

- ceux qui ont pour motif le verdict scolaire sous toutes ses formes : note, appréciation, jugement scolaire oral ;
- ceux qui ont pour motif les modalités de l'autorité elle-même : sanctions ou manières de dire et de faire de l'enseignant pour rétablir l'ordre scolaire ;
- enfin, ceux qui ont lieu au sein de la vie juvénile proprement dite, élève contre élève, mais que l'enseignant doit bien se décider à gérer s'il ne veut pas voir la situation empirer.

Ce qui a aussi beaucoup changé à la fin du XX^{ème} siècle dans le rapport des élèves à l'école (démotivation) (cf. Débat sur l'avenir de l'Ecole), c'est cette « légitimité traditionnelle de l'école » qui, selon Erick Prairat¹⁷, a subi une réelle érosion, un rapport de refus, de rejet, de désintérêt. Un certain nombre d'élèves ne croit plus dans l'Ecole. Ils sont en conflit avec l'Ecole, la rejettent et le manifestent. Ils expriment plus librement leurs droits (les connaissent mieux), leurs refus, leurs désaccords. Les professeurs ont face à eux des élèves potentiellement plus réactifs à l'égard des contraintes de leur

¹⁴ Eric Debarbieux, extrait d'un article du *Monde* du 28 mai 2009.

¹⁵ Anne Barrière, « De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires », *Le Café pédagogique*, n° 108, 1^{er} février 2003.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Erick Prairat, in Christiane Gohier, France Jutras, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, PUQ, 2009, p.38.

scolarité, des élèves eux-mêmes stressés, affectés, déprimés par leur environnement social et familial.

La découverte de la dure réalité scolaire est parfois brutale pour des enseignants stagiaires qui n'ont pas eux-mêmes grandi dans une zone dite sensible et qui, par conséquent, ne possèdent ni les codes, ni les référents culturels de leurs élèves. Ils sont obligés de se mobiliser pour des objectifs qui ne sont pas ceux pour lesquels ils ont initialement choisi d'enseigner : la motivation, l'éducation citoyenne, l'accompagnement différencié. Ces contraintes ne sont pas sans conséquences sur les difficultés d'exercice de leur métier au quotidien.

4. Le stress des enseignants, un nouveau rapport au métier

L'enquête menée en juillet 2005 par le SNES (Syndicat national des enseignants du second degré) auprès de 3 000 professeurs de collège et de lycée révèle l'impact sur les enseignants de la dégradation des conditions d'exercice de leurs relations aux élèves :

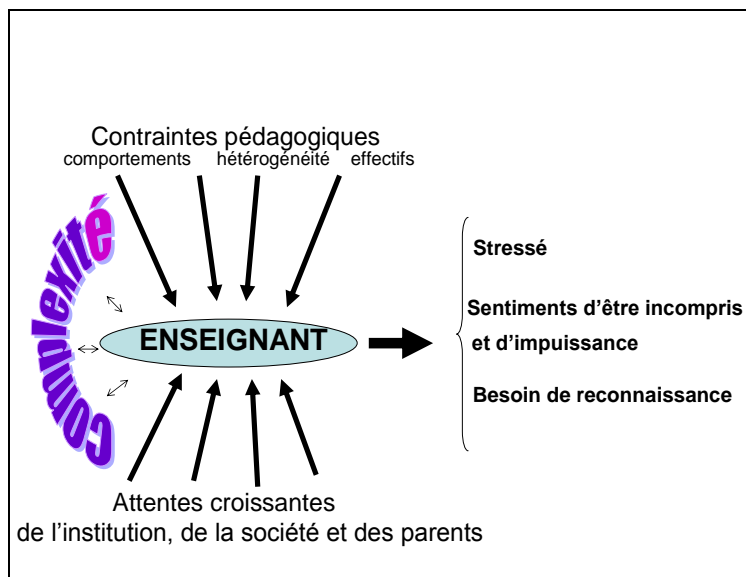
- plus de la moitié des professeurs a du mal à récupérer physiquement après certaines journées de travail ;
- 16 à 28 % vivent cette difficulté en permanence ;
- le classement en ZEP s'avère protecteur par rapport aux établissements difficiles mais non classés.

Par leur itinéraire social et leur réussite scolaire, les enseignants ne sont majoritairement pas suffisamment préparés à la difficulté scolaire et aux comportements de certains élèves. L'hétérogénéité des classes, leurs effectifs trop chargés et les comportements irrespectueux de certains élèves exercent un degré de contraintes objectives que seuls des enseignants pédagogiquement expérimentés et psychologiquement armés peuvent parvenir à gérer. Par ailleurs, les attentes croissantes de l'institution, de la société et des parents d'élèves distillent de multiples pressions plus ou moins implicites sur la communauté éducative en général et les enseignants en particulier qui contribuent à responsabiliser plus encore une profession déjà fragilisée par un manque de reconnaissance de ses difficultés et de ses conditions de travail.

Dès lors, on mesure aisément pourquoi certains enseignants vivent leur métier comme un défi quotidien dans une tension quasi permanente et un stress générateurs d'une profonde insécurité. L'enquête¹⁸ menée par

¹⁸ Viviane Kovess, Pierre François Chanois, Sylvie Labarte, *Les Enseignants et leur santé, résultats d'une enquête auprès des adhérents de la MGEN*, Frison-Roche, 1997.

l'épidémiologiste Viviane Kovess-Masfety à partir des données de la MGEN auprès de 4 048 enseignants fait apparaître que leur consommation d'anxiolytiques, de somnifères et d'antidépresseurs est plus importante que dans la moyenne de la population française et souligne l'existence d'angoisses, d'une fatigue nerveuse et d'un stress plus importants que dans les autres branches professionnelles. Les enseignants, et notamment les hommes, vont plus facilement que d'autres consulter en cas de dépression.



- L'enseignant, un acteur sous tension -

Le stress peut être considéré comme un dopant de l'activité professionnelle. Mais, comme toutes les professions exposées à un haut degré d'interactions sociales, les enseignants exerçant en collège, en école primaire, au contact d'élèves agités, instables et au comportement difficile à contrôler figurent parmi les populations exposées à des risques élevés de tension psychique. Plus la situation à gérer est perçue comme complexe, plus l'enseignant a le sentiment de ne pas contrôler son action et celle de ses élèves, et donc moins il a de l'emprise sur son environnement. Alors plus il est tendu. Lorsque ce stress s'installe de manière chronique, que se répète ce sentiment d'échec et d'impuissance à résoudre les problèmes auxquels il fait

face, les conséquences observées sur la santé peuvent être multiples et insidieusement dévastatrices :

a) Conséquences *psychosomatiques* : maux de tête, perte de poids, dysfonctions gastro-intestinales, fatigue chronique, hypertension artérielle, susceptibilité aux infections virales. L'enseignant qui souffre de stress intense devient rapidement apathique au travail et subit une baisse de rendement qui peut aller jusqu'au syndrome d'épuisement professionnel : le « *burn-out* » ;

b) Conséquences *psychosociales et pédagogiques* : perte de contrôle de son action et de celle des élèves, mauvaise humeur, irritabilité et insatisfaction avec les élèves et les collègues. On observe souvent une baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, une augmentation des attitudes autoritaires, réactives, agressives et punitives face aux élèves.

c) Conséquences *psychologiques* : anxiété et angoisse chroniques se caractérisant par des sentiments de culpabilité, d'inefficacité et d'incompétence. L'enseignant vit des sentiments d'infériorité et d'inutilité. Il perd confiance en lui-même, ce qui entraîne généralement une diminution de son estime personnelle. Le stress contribue au désenchantement, au découragement, au repli sur soi, au sentiment de solitude, à la perte d'intérêt, à la résistance au changement, voire à la dépression.

Comme on le voit, c'est, d'une part, l'ensemble des relations pédagogiques qui se trouve affecté et, d'autre part, la santé de la personne qui est en jeu.

II. La relation, espace d'expression et de responsabilité

Parvenir à trouver de l'efficacité dans son enseignement suppose de créer des conditions didactiques et relationnelles qui permettent d'atteindre ses objectifs en termes de performances des élèves, mais aussi de créer un climat de classe qui suscite l'intérêt et le goût d'apprendre, et contribue à développer chez les élèves des rapports positifs au savoir, à l'apprendre et plus largement à l'École. Dans cette délicate entreprise, la relation, aux extrémités de laquelle se trouvent le maître et l'(es) élève(s), représente l'outil, le levier principal par lequel l'adulte tente de guider, d'accompagner chacun d'eux. Il cherche en outre à installer une atmosphère positive et à faciliter, par ses compétences en communication et la médiation d'outils et de conceptions didactiques, les différents processus d'inférences, de déduction,

de conceptualisation qui contribuent à la compréhension, à l'acquisition de savoirs et la construction de compétences.

1. Un espace de liberté et de responsabilité

Pour mesurer la liberté de l'enseignant face aux possibilités infinies et multiples qu'ouvre la relation pédagogique, il est intéressant d'aller au-delà de la représentation classique qui consiste à considérer le relationnel uniquement comme un domaine de compétences particulier, et de s'ouvrir à l'idée que la relation aux élèves et à chaque élève en particulier constitue un espace en soi que l'enseignant peut plus ou moins investir, dans lequel il peut créer son œuvre pédagogique et exercer son influence. Cette liberté professionnelle lui confère une relative autonomie et un réel pouvoir, donc une forte responsabilité, qui s'exercent tout particulièrement dans et par la relation aux élèves. Il est en effet libre d'être attentif ou indifférent à leurs demandes ou leurs difficultés, libre de les aider ou de les ignorer, libre de les respecter ou de les manipuler à sa guise, libre d'être transparent dans ses choix (modalités d'évaluation) ou de dissimuler ses intentions, libre d'encourager ou de tyranniser les élèves les plus faibles, libre de reproduire les mêmes activités pédagogiques plusieurs années consécutives sans chercher à s'améliorer ou au contraire d'innover et de créer son propre espace heuristique. C'est bien cette liberté d'action qu'offre la relation qui lui permet, par ses paroles, ses regards, ses gestes et son comportement, de mettre en œuvre les principes, les valeurs et les idéaux qui l'animent. Grâce à cette liberté, il peut choisir le cheminement et l'approche didactique qui lui semblent les plus pertinents pour permettre les apprentissages.

Dans cet espace de libertés, l'enseignant pose des actes (information, explication, encouragement, autorité, etc.) et compose plus ou moins délibérément à chaque instant son œuvre, grâce notamment à ses possibilités de réinvestir ses savoir-faire, ses savoir-être plus ou moins « routinisés » et de créer, s'il le souhaite, un nouveau climat en manifestant de nouvelles exigences, de nouvelles modalités de soutien et d'encouragement ou bien en lâchant prise à l'égard de certains comportements qu'il n'acceptait pas jusque là. Il observe, relève des indices, analyse, s'oriente, décide et agit. Selon qu'il s'approche plus ou moins près de l'élève, qu'il consacre un temps suffisamment long à l'observer et à entrer en phase avec le processus par lequel il accomplit sa tâche, l'enseignant donne par sa propre présence plus ou moins d'intensité à la relation, et il permet par là même à l'élève d'être plus présent à son action et d'investir lui-même l'espace de signification qui lui est ainsi ouvert.

Adopter une éthique pédagogique, c'est chercher, lors de tous ces moments, où l'élève nous interpelle par son comportement, par ce qu'il dit ou ce qu'il fait, à créer les conditions d'un accompagnement effectif et à lui apporter ce qui nous semble bon et bien pour lui, eu égard à la représentation que l'on a de ses potentialités et de ses limites personnelles. L'attitude de l'enseignant face à ce que produisent les élèves oralement (questions, affirmations, propositions) ou à l'écrit convoque de manière récurrente sa responsabilité professionnelle. La nécessité (« convient-il que j'intervienne, pour aider, motiver, encourager ? »), le moment (« à quel moment dois-je intervenir ? ») et la manière (« comment puis-je me comporter pour que mon intervention soit féconde ? ») constituent un triptyque de questions pédagogiques incontournable dès lors qu'un enseignant tente de se positionner du point de vue de son éthique relationnelle. Son attitude participe de l'éthique de l'intervention pédagogique. La nature de ces questions et l'absence de réponses préexistantes montrent combien la pédagogie relève aussi de l'art et ne peut être assimilée à une science, tant elle sollicite, à l'occasion de ces moments cruciaux pour la réussite et la motivation des élèves, la capacité de l'enseignant à s'adapter à chacun d'eux et, pour cela, à discerner et ressentir leurs besoins au regard des enjeux de leur scolarité et de leur contexte éducatif. L'action de l'enseignant dans l'espace de la relation pédagogique se déploie ainsi selon deux temporalités conjuguées :

- Celle de l'urgence de la production d'un discours visant, d'une part, à satisfaire un certain nombre d'enjeux fonctionnels immédiats comme la compréhension de la consigne, l'implication des élèves, et, d'autre part, à adopter un comportement répondant aux besoins psychologiques des élèves : leur motivation, leur aide, leur respect, etc. La logique principale de cette temporalité consiste à créer dans l'instant présent un climat de classe satisfaisant les normes et les exigences personnelles de l'enseignant.
- Celle d'une attention plus ou moins continue et plus ou moins volontariste de l'enseignant à rester cohérent par rapport aux enjeux à moyen et long termes de son action sur les élèves : leur réussite scolaire, leur autonomie, leur rapport à la discipline enseignée, etc. La logique principale de cette seconde temporalité est animée par la fidélité à des principes et à des valeurs professionnels ainsi que par la poursuite de finalités pédagogiques et éducatives.

Observons plus précisément comment se manifestent chacune de ces temporalités dans la relation de l'enseignant à ses élèves.

2. Prendre en considération les besoins psychologiques des élèves

Les analyses de pratiques que nous conduisons depuis 1997 avec les enseignants stagiaires sur le terrain de leurs premières expériences, comparées variable par variable aux compétences pédagogiques observées chez les maîtres formateurs réputés pour la qualité de leur relation pédagogique (C. Marsollier, 2004) nous conduisent à soutenir l'hypothèse que les problématiques actuelles de conduite de classe (incivilité, bavardage motivation des élèves) trouvent une explication, pour la majorité d'entre elles, au-delà des maladresses didactiques rédhitoires que l'on observe chez tout enseignant débutant, dans la méconnaissance et le manque de prise en considération effective des besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

Comme en psychologie du travail où les besoins fondamentaux des adultes jouent un rôle déterminant sur leur épanouissement, leur investissement et leur réalisation personnelle (Abraham Maslow, 1954, 2008), en psychologie scolaire, la satisfaction de besoins psychologiques que l'on peut qualifier de prioritaires influence le rapport de l'élève à ses apprentissages et plus largement à l'École.

Dès la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, les pédagogues de l'Éducation nouvelle tels que Ovide Decroly, John Dewey, Janusz Korczak, Edouard Claparède et Maria Montessori ont remis en question l'esprit de compétition à l'École et cherché à valoriser la participation active ainsi que la coopération de l'élève afin de répondre à ses besoins psychologiques fondamentaux. Soutenus parallèlement par les travaux d'épistémologues (Jean Piaget, Gaston Bachelard) et de psychologues de l'éducation (Lev Vygotsky, Jérôme Bruner, Frédéric Skinner et Henri Wallon) qui ont permis de mieux connaître les conditions favorables au développement de l'intelligence et d'apprentissages spécifiques tels que le langage, ces pionniers ont tracé la voie d'une orientation pédagogique soucieuse de préserver les besoins psychologiques de l'enfant et de promouvoir son épanouissement. Relayés par l'action de mouvements pédagogiques¹⁹, leurs conceptions ont néanmoins assez peu influencé les politiques éducatives. Il faudra en effet attendre la Loi d'orientation de juillet 1989 pour qu'en France, l'élève occupe officiellement une place centrale dans les recommandations ministérielles sur l'École.

¹⁹ Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), Institut coopératif de l'école moderne - Pédagogie Freinet (ICEM), Ligue de l'enseignement, Office central de la coopération à l'école (OCCE).

L'analyse transversale des conceptions de ces psychologues au sujet des conditions favorables aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves met en relief huit besoins psychologiques fondamentaux parmi lesquels quatre s'avèrent prioritaires pour le bien-être des élèves et le bon fonctionnement pédagogique d'une classe.

Besoins psychologiques premiers des élèves :

1. Se sentir en *sécurité* dans la relation à l'enseignant : bénéficier d'une relation stable avec lui et d'un cadre structurant. Ne pas se sentir exposé, soumis aux dérives et à l'incertitude de son comportement, mais protégé et rassuré par son expérience, son pouvoir et sa confiance.
2. Se sentir *motivé* par les activités que propose l'enseignant : *donner du sens* aux situations, aux règles, aux concepts et plus globalement aux apprentissages ; *comprendre* les liens, les relations, les enjeux (motivations dites « intrinsèques » ou « internes »). La motivation se trouve, dans cette perspective, étroitement dépendante du sens que l'élève construit dans l'instant, en situation.
3. Éprouver les sentiments de *justice* et de *respect* dans les actions, les décisions et les évaluations de l'enseignant. Les ressentir comme légitimes et acceptables.
4. Se sentir *aidé, guidé* et donc *respecté dans ses rythmes d'apprentissage* : disposer de temps suffisant pour comprendre et apprendre.

Lorsque l'un ou plusieurs de ces besoins ne sont pas satisfaits, l'élève ne se trouve alors pas dans les conditions minimales requises pour apprendre. Il subit la relation à l'enseignant et la vit avec violence car il ne se sent pas respecté. Une négligence répétée de l'enseignant à cet égard peut entraîner des manifestations de repli, d'opposition, de renoncement et donc de démotivation de l'élève.

Un second niveau de besoins peut être qualifié de secondaire, le manque de prise en considération de l'enseignant à son égard ne perturbant pas systématiquement chaque élève. Pour autant, ces besoins psychologiques demeurent fondamentaux pour l'épanouissement de la personne de l'élève et la réalisation de soi à long terme.

Besoins psychologiques secondaires des élèves :

1. Ressentir une *estime de soi* relativement haute et stable. Pouvoir travailler en ayant confiance en ses aptitudes : bénéficier de

valorisations, d'encouragements et de renforcements positifs de la part de l'enseignant (ressentir des motivations dites « extrinsèques » ou « externes »). Éprouver la réussite, la performance dans les activités scolaires.

2. Se sentir *intégré et reconnu*, un parmi les autres. Être considéré par ses pairs pour ce que l'on est, sa personnalité, ses qualités, son identité propre. Bénéficier des mêmes droits, des mêmes libertés.

3. Disposer d'un *droit à l'erreur* et de la possibilité de *pouvoir tâtonner* et de connaître le sens et l'origine de ses difficultés et ses compétences.

4. Se sentir *libre d'exprimer ses opinions* et ses sentiments. Pouvoir conquérir son *autonomie* et disposer de conditions permettant de *se réaliser*.

L'ensemble de ces besoins psychologiques se retrouve d'une certaine façon parmi les enjeux à long terme de la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves.

3. Agir au regard des enjeux pour l'élève

Un enseignant se comporte en professionnel lorsqu'il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques en étant conscient des enjeux de son action, c'est-à-dire en étant en mesure d'anticiper les conséquences potentielles non seulement immédiates, mais aussi à long terme de chacun de ses choix sur l'élève et sur la classe. Dans cette perspective, les sciences de l'éducation nous invitent, par la spécificité de leurs approches respectives (philosophiques, sociologiques, psychologiques, didactiques et psychosociales), à porter un regard distancié sur les incidences du style, des gestes et des attitudes d'un enseignant dans la relation à ses élèves. Les enjeux des modalités relationnelles adoptées par un enseignant dans la conduite de son action se situent principalement sur quatre plans.

Sur le plan du *comportement scolaire des élèves et plus largement de l'apprentissage de leur citoyenneté*, les enjeux des modalités relationnelles concernent :

dans l'immédiat :

- *l'acceptation du contrat didactique* : l'engagement des élèves dans leur rôle, leur disposition à se comporter en élève et donc à respecter les règles du jeu pédagogique et scolaire ;

- *donner du sens et motiver les élèves* à s'impliquer dans les activités et à apprendre : chercher à les aider à construire des inférences, à se

laisser convaincre et à adhérer à l'objectif de l'enseignant ;

à long terme :

- la *conquête progressive de leur autonomie* et donc de leurs compétences métacognitives : apprendre progressivement à se connaître sur le plan cognitif, à discerner ses habiletés, ses connaissances, ses lacunes ;
- *se comporter en citoyen*, c'est-à-dire accepter l'Autre dans ses différences, respecter sa liberté, l'écouter et entendre ce qu'il ressent, connaître ses droits et ses devoirs, etc. Ce qui est ici visé, c'est la capacité à bien vivre ensemble, ce qui suppose pour les élèves d'apprendre à accepter les contraintes de la vie sociale et à s'y soumettre, d'approprier leur intérêt personnel, de composer avec ce que l'autre a de différent de soi dans ses pensées, ses comportements, ses mots, son être, ses capacités.

Sur le plan de *l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences disciplinaires*, les enjeux sont :

dans l'immédiat :

- la *compréhension et la performance des élèves*, ce qui nécessite de donner du sens aux tâches et aux consignes, et de construire des processus cognitifs qui aboutissent à la réussite ;

à long terme :

- *l'acquisition de connaissances et de compétences transférables*, donc la construction de capacités d'expertise des situations nouvelles susceptibles de nécessiter la mobilisation de connaissances ou de compétences déjà acquises antérieurement ;
- *l'acquisition d'un savoir-apprendre* et donc de méthodes de travail ; apprendre à se soumettre aux contraintes du travail scolaire et donc de suivre des conduites routinières et des règles dans le but d'optimiser ses apprentissages et son développement intellectuel avec les contraintes inhérentes à la nature et aux objectifs du travail scolaire ;
- *apprendre à penser par soi-même* et devenir progressivement apte à se donner ses propres règles de vie, à structurer ses idées en tenant compte *a minima* de celles des autres. Cet apprentissage d'une pensée réflexive suppose un véritable engagement dans des rapports dialectiques soutenus et argumentés entre ses propres idées et celles d'autrui.

Sur le plan *psychologique*, les enjeux sont relatifs :

dans l'immédiat :

- au degré de *sécurité* et de *confiance dans l'enseignant* avec lesquels l'élève vit son rapport à l'apprendre ; Hubert Montagner (2006) a montré à cet égard combien la sécurité affective qu'apporte « le sentiment de ne pas être abandonné et de ne pas se sentir en danger » constitue un terreau fertile pour le développement de l'enfant et sa réussite dans ses apprentissages ;

à moyen et long termes :

- *au rapport de l'élève au savoir*²⁰, puisque les conditions d'apprentissage qu'établit l'enseignant par la pertinence de ses choix didactiques et la qualité de sa relation stimulent ou réduisent le désir de savoir des élèves, suscitant ainsi chez eux le développement d'un rapport de curiosité, d'intérêt, d'ouverture, sinon un rapport de rejet, de découragement aux savoirs visés voire à l'Ecole en général ;

- *la confiance et l'ouverture dans son rapport à l'enseignant* ; au delà de la figure du professionnel, c'est aussi celle de l'homme ou de la femme incarné(e) qui demeure en jeu, avec ses exigences, ses aspirations, ses idéaux, ses goûts, sa personnalité et sa culture ;

- *l'estime de soi*, cette interface absolument déterminante pour l'épanouissement personnel du sujet et sa capacité à s'intégrer dans la société, à donner un sens à sa vie et parvenir à se réaliser. Derrière cette composante quelque peu sacrée, ce qui est en jeu, c'est le potentiel de liberté de l'individu d'assumer ses déviances vis-à-vis des normes culturelles, de penser par lui-même, de ne pas s'attacher au regard des autres, de privilégier son investissement dans ce qui l'intéresse et, progressivement, de pouvoir choisir sa vie comme il la désire.

Enfin, sur le plan *sociologique*, trois enjeux sont en effet particulièrement concernés à plus ou moins long terme par les compétences et l'investissement pédagogique personnel de l'enseignant :

²⁰ Comme le précise Jacky Beillerot (1996) dans son approche psychanalytique du rapport au savoir, soutenant l'hypothèse qu'il n'y a de sens que du désir, la relation d'objet qui se construit à l'égard du savoir peut néanmoins être différente selon que l'enfant ressent un désir à l'égard du savoir pour ce qu'il est (le connaître, le maîtriser, se l'approprier), un désir pour l'idée de savoir (ce qu'il confère, ce qu'il nourrit), ou bien encore un désir de savoir sur le désir de l'autre.

dans l'immédiat :

- *l'égalité des chances* qui fait figure d'idéal républicain et conduit l'enseignant à différencier non seulement certains choix didactiques, mais aussi sa relation aux élèves, tolérant chez certains ce qu'il n'admet pas chez d'autres.

à moyen et long termes :

- *la réussite scolaire*, notion qui, sur le plan sociologique, renvoie à certains indicateurs précis comme le bénéfice d'« une année d'avance », la mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat ou l'obtention d'un diplôme à la sortie du système scolaire ;
 - *l'intégration sociale*, processus qui débute dès l'école maternelle, qui est remis en jeu aux grandes étapes de la scolarité que sont l'entrée au cours préparatoire, l'entrée en sixième et le passage des diplômes, et qui s'achève par l'entrée dans le monde du travail.

La conscience de ces enjeux peut en partie s'acquérir avec l'expérience, mais une formation de qualité conduite par des enseignants disposant d'une culture professionnelle éclairée par la recherche et l'analyse de pratiques peut permettre aux enseignants de gagner un temps d'autoformation considérable, de ne pas commettre d'irrémediables erreurs comportementales dans leur relation aux élèves et de trouver une sérénité professionnelle féconde.

III. Une formation à construire...

En France, depuis sa création en 1810²¹ et jusqu'à la fin des années 1990, la formation des enseignants portée par le paradigme de l'instruction a négligé les besoins de maîtrise de compétences psychosociales et relationnelles des maîtres. Alors qu'au début des années 2000, les IUFM venaient juste de mettre en place ou, pour certains, de renforcer cet axe de formation des enseignants stagiaires, paradoxalement le tout nouveau dispositif de préparation des concours des métiers de l'enseignement²² recrutera à bac+5 des personnes ne disposant essentiellement que de connaissances disciplinaires. Il les placera en responsabilité sans expérience

²¹ La première école normale d'instituteurs fut créée à Strasbourg en 1810.

²² Circulaire du 23 décembre 2009 pour « la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement dès la rentrée universitaire 2010 ».

de terrain et avec une formation didactique et pédagogique initiale réduite alors qu'elles se trouveront de fait exposées aux conditions d'enseignement les plus difficiles qu'ait connu notre système éducatif au regard des problématiques pédagogiques complexes que nous avons décrites précédemment. Pour autant, quels objectifs, quels contenus et quels types de formation pourraient être mis en place dès l'université et au sein des programmes académiques de formation continue afin d'aider les enseignants à se construire dans le temps une professionnalité relationnelle ? Quelles modalités de formation privilégier pour permettre le transfert de compétences en situation de classe ?

1. Un besoin récent et croissant

De nombreuses hypothèses peuvent être soutenues pour analyser les raisons pour lesquelles les compétences relationnelles ont été et demeurent secondaires, voire absentes des programmes de formation initiale et des plans académiques de formation continue des enseignants :

- la prégnance du modèle transmissif dans les pratiques des enseignants et la conception dominante selon laquelle la capacité à enseigner nécessite essentiellement une connaissance solide de la discipline enseignée ;
- un certain modèle de l'autorité fondé principalement sur l'aptitude à sanctionner les comportements perturbateurs, le manque de travail voire la difficulté scolaire ;
- l'opposition entre la conception préventive-éducative et celle répressive de l'autorité ;
- le profil des classes du secondaire qui était resté relativement stable et homogène jusqu'à ce que les politiques éducatives issues de la loi d'orientation de juillet 1989 soutiennent l'intégration scolaire d'enfants et créent une plus grande hétérogénéité dans les classes, induisant ainsi de nombreuses contraintes pédagogiques supplémentaires pour les professeurs ;
- l'augmentation du nombre de divorces, le déclin des valeurs au sein des familles, le développement de la violence et de l'usage de la télévision et des NTIC ont modifié le comportement social des jeunes, renforçant par là même la part éducative du métier d'enseignant et faisant naître un réel besoin de formation ; pour faire face à cette réalité, le rectorat de la Réunion (Difor) a mis en place à partir de 2008 un programme de formation des enseignants (PFE) complémentaire du PAF et spécifiquement destiné à apporter des réponses en termes de modalités de formation (stages de quelques

heures à plusieurs jours) aux besoins des professeurs de collège et de lycée sur le plan de la conduite pédagogique de leurs cours ;

- le manque de recherches (l'absence de programmes et de manifestations scientifiques) et d'ouvrages pédagogiques spécialement consacrés à la formation psychologique et relationnelle des enseignants susceptibles de les guider ainsi que les formateurs dans ce domaine ; Jacques Nimier²³ fut l'un des premiers enseignants-chercheurs en IUFM à promouvoir une formation psychologique et relationnelle ;

- le manque d'initiatives de création de modules de formation spécifiquement consacrés, dans les plans de formation des IUFM, à l'exercice de la relation pédagogique, et la dilution au sein de la formation dite générale d'objets de professionnalisation fondamentaux comme l'autorité, la motivation scolaire, la gestion des conflits, la communication en classe ou la gestion du corps et de la voix.

2. Répondre en priorité aux besoins professionnels des enseignants

Notre analyse des difficultés relationnelles du métier (*cf.* ci-dessus) et la lecture des enquêtes réalisées par les observatoires des formations créés ces dernières années au sein des IUFM nous conduisent à soutenir l'idée qu'une des priorités manifestées²⁴ par les enseignants débutants consiste en la mise en place de deux types de formations distincts.

Tout d'abord une formation initiale de type universitaire en amont du recrutement qui offre aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'éducation et de l'enseignement, en plus de leur formation disciplinaire, didactique et épistémologique, une approche théorique et plurielle des enjeux, de la complexité et des modalités possibles de la relation pédagogique. Cet enseignement suppose d'associer de manière judicieuse des théoriciens et des praticiens très expérimentés afin d'apporter aux futurs enseignants :

²³ Jacques Nimier, *La formation psychologique des enseignants*, ESF, 1996.

²⁴ L'étude que nous avons menée en 1998 dans le cadre d'une recherche INRP sur *l'accessibilité des informations à disposition des enseignants*, nous a montré que le premier outil d'information et de guidage pédagogique des élèves est le manuel scolaire et que les enseignants se sentent globalement suffisamment formés et informés, notamment par ces manuels et les guides du maître, pour faire face aux premières exigences didactiques du métier.

Voir Marsollier C. « L'accessibilité des informations, une variable déterminante pour les rapports des enseignants à l'innovation », *Expressions* (revue de l'IUFM de la Réunion), n° 14, nov. 1999, pp. 167-186.

- *des connaissances philosophiques* sur « les finalités de l'éducation » et « les enjeux de la qualité de la relation pédagogique », mais aussi sur « les valeurs et les idéaux de notre société » et les apports des Lumières et des pédagogues de « L'éducation nouvelle » ainsi que d'humanistes plus récents ;

- *un regard sociologique* sur des objets aussi fondamentaux que « l'effet-établissement », « l'effet-maître », « la réussite scolaire », « l'échec scolaire », « le décrochage scolaire », « la violence scolaire », « les nouveaux usages des outils et supports multimédias » ou « le rapport au savoir » ;

- *une culture psychologique centrée sur l'élève*, donc sur « la motivation scolaire », « l'estime de soi », « les besoins psychologiques des élèves », « les conceptions de l'apprentissage », « les stades de développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent », « la difficulté scolaire » *doublée d'une culture psychosociale et clinique centrée sur l'enseignant* qui traite de « la gestion et de la dynamique des groupes », « de contraintes et des exigences de la communication », et de « l'exercice de l'autorité et du pouvoir » ;

- *une formation sociolinguistique* qui permette d'appréhender avec discernement et lucidité, dans certains contextes locaux, « la richesse et les contraintes du bilinguisme » pour les élèves et pour l'enseignant, et de connaître plus spécifiquement une langue maternelle sur les plans lexical et syntaxique.

Dès les premières semaines d'exercice de leur fonction en responsabilité, une priorité doit être accordée à la mise en place d'une formation initiale de type professionnalisant, c'est-à-dire qui réponde aux problématiques concrètes d'entrée dans le métier et à la construction de gestes et d'attitudes visant à maîtriser certaines compétences indispensables à la conduite efficace d'une classe :

- *créer un climat serein d'apprentissage*. Ce savoir-faire suppose de maîtriser des compétences didactiques (choix de supports et d'activités pertinents, etc.) et pédagogiques (exercice de l'autorité, « écoute active », formulation de *feed-back* positifs) relevant essentiellement de la communication et de ses dilemmes (Ph. Perrenoud, 1994), mais aussi de l'organisation cohérente des tâches ;

- *s'adapter à la spécificité des moments de l'action pédagogique* ; la conduite d'une classe est structurée par un certain nombre de moments fonctionnels distincts qui nécessitent la mise en œuvre de

compétences particulières : l'accueil des élèves, la présentation d'une activité, la passation de consigne, l'accompagnement d'une activité de recherche individuelle ou collective, la mise en commun ou la correction d'exercices, la gestion de comportement perturbateurs, la fin d'une activité, etc. ; la formation doit se donner pour objectif d'amener l'enseignant à discerner les enjeux spécifiques et les exigences relationnelles et didactiques propres à la conduite de chacun de ces moments pédagogiques ;

- *gérer efficacement l'hétérogénéité des élèves*, ce qui suppose, d'une part, une bonne connaissance des types d'évaluation, de leurs enjeux et de leurs modalités de mise en œuvre et, d'autre part, une organisation pédagogique qui permette la mise en place de dispositifs et d'habiletés relevant de la différenciation pédagogique.

L'analyse de pratiques, notamment lorsqu'elle prend la forme de vidéoformation (G. Mottet, 1997) et les ateliers de problématisation et d'échanges de pratiques s'avèrent particulièrement appropriés à la construction de telles compétences professionnelles.

3. Susciter un « développement pédagogique personnel »

Face à l'accroissement des exigences institutionnelles, parentales et sociétales à l'égard de l'Ecole, à l'évolution des comportements des élèves induits par les nouveaux contextes éducatifs et sociaux (éclatement des cellules familiales, nouveaux usages multimédia, développement des addictions, etc.), les enseignants ressentent plus que jamais le besoin de disposer d'espaces et de moments de respiration et de formation continue qui répondent véritablement à leurs besoins. À ce niveau, les premiers résultats de l'enquête que nous sommes en train de réaliser auprès de 500 enseignants du premier et du second degrés sur leurs représentations de leurs compétences, leurs difficultés et leurs besoins semble confirmer celui d'être formé à la maîtrise de leurs émotions et de leur comportement en situation difficile, face aux débordements, à la violence et aux incivilités qui se développent, notamment en collège. Ils souhaitent apprendre des techniques de relaxation et de détente leur donnant accès à une plus grande sérénité. Mais les multiples formations que nous avons conduites depuis huit ans dans cette direction nous montrent par ailleurs que de simples techniques ne suffisent souvent pas à ouvrir l'accès à cette forme de professionnalité et de sagesse comportementale qui permet à certains de parvenir à bien vivre leur métier malgré le contexte particulièrement violent et exigeant dans lequel ils exercent. Nous constatons que c'est par l'engagement dans un « développement pédagogique personnel » que ces femmes et ces hommes,

dont certains traversent des épisodes professionnels de profonde souffrance, peuvent trouver eux-mêmes les points d'ancrage de cette philosophie intérieure nécessaire à l'exercice d'une relation pédagogique contrainte.

Ce travail sur soi qui nourrit une forme de résilience professionnelle commence à trouver sa légitimité dans certaines académies au sein de formations à la gestion du stress, à « la communication non violente » et à « l'analyse transactionnelle », voire à certaines approches relevant du champ des techniques cognitivo-comportementales. Plusieurs finalités se conjuguent pour participer à la construction d'un mieux-être professionnel : la connaissance de soi en situation difficile ; l'expression et la maîtrise de ses émotions, le renforcement de l'estime de soi et différentes techniques de relaxation et d'accès à un bien-être psychique et corporel.

Ces formations doivent être conduites dans un esprit fidèle au principe de laïcité et respecter la liberté d'exercice professionnel. Les formateurs doivent être animés d'un réel discernement à l'égard d'approches pouvant présenter des dérives ou des ancrages conceptuels sectaires. L'intérêt d'ouvrir les enseignants à des approches et des outils qui ont montré leur efficacité dans le monde des entreprises et notamment du management, ne doit pas occulter le pouvoir de la formation philosophique. Appliquée au champ de l'éducation, elle demeure un précieux levier à ne pas négliger afin d'ouvrir ou d'entretenir la réflexion sur les valeurs et les enjeux de la relation maître-élèves, notamment à la lumière des arguments et des finalités que les pédagogies actives ont soutenus jusque dans les années 1970 et que la recherche d'une réponse rassurante face au déclin des valeurs de l'institution pourrait nous conduire à trop rapidement négliger.

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- BAILLY B. (1999), *Enseigner : une affaire de personnalité*, Nathan pédagogie.
- BEILLEROT J, BLANCHARD-LAVILLE et MOSCONI N. (1999), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan.
- BONAFE-SCHMITT J.-P. (2000), *La Médiation scolaire par les élèves*, ESF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970), *La Reproduction*, Minuit.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108.
- BRU M. (1991), *Les Variations didactiques dans l'organisation des conduites d'apprentissage*, EUS.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Anthropos.
- DEBARBIEUX E. (1996), *La Violence en milieu scolaire : 1) Etat des lieux*, ESF.
- DEFRANCE B. (1988), *La Violence à l'école*, Syros.
- ESTRELA M. T. (1999), *Autorité et discipline à l'école*, Paris.
- DELANNOY C. (1997), *La Motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette.
- DONNAT O et LARMET G (2003), « Télévision et contexte d'usage. Evolution 1986-1998, *Réseaux*, n° 119, pp. 63-74.
- DURU-BELLAT M. et VAN-ZANTEN A. (1999), *Sociologie de l'école*, Armand Colin.
- GUENO J.-P. (sous la direction de) (2001), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, France Bleu, Librio.
- HESS R. et WEIGAND G (1994), *La Relation pédagogique*, A. Colin.
- IMBERT F. (2000) *L'Impossible Métier de pédagogue*, ESF.
- NIMIER J. (1996), *La Formation psychologique des enseignants*, ESF.
- MARSOLLIER C. (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette Education.

- MOTTET G (1997), *La Vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques.* L'Harmattan.
- OLLIVIER (1992), *Communiquer pour enseigner*, Hachette éducation.
- OCOBRE S. (2003), « Les 6-14 et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Réseaux*, n° 119, pp. 95-120.
- PAQUAY L, ALTET M. et PERRENOUD P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*, De Boeck.
- PERRENOUD Ph. (1996), « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, Hors série « la motivation », pp.19-25.
- PERRENOUD Ph. (2000), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF.
- REY B. (1999), *Les Relations dans la classe*, ESF.
- POSTIC M. (1979), *La Relation éducative*, PUF.
- REBOUL O. (1992), *Les Valeurs de l'éducation*, PUF.
- ROGERS C. (1973), *Liberté pour apprendre ?*, Dunod.
- ROCHEX J.-Y. (1996), *Le Sens de l'expérience scolaire*, ESF.

LES ENJEUX D'UNE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE POUR LES ENSEIGNANTS

Pierre-Éric Fageol

IUFM – Université de La Réunion

Résumé. – La déontologie fait partie intégrante des préoccupations de la communauté éducative et de ses usagers. La notion est pourtant difficile à appréhender au-delà du simple cadre réglementaire existant. Cette complexité grandissante nécessite une harmonisation des pratiques et des normes qui devient donc centrale dans le cadre d'une nouvelle fonction publique en cours d'élaboration. La formation des enseignants ne saurait faire l'impasse d'une telle réflexion. Gageons que cette dernière devienne l'instrument privilégié de la cohésion de l'action publique.

Abstract. – Deontology is a deep concern for the educational community, but it is not easy to apprehend this notion beyond the existing frame of definition. Its ever-increasing complexity requires a harmonious adequacy between practice and theory, a process which is at the core of a new public office policy on the making. Such an analysis is absolutely necessary to the training of teachers; Let us hope that these reflexions will provide public action with an exceptional incentive.

À travers leur mission, les membres de l'Éducation nationale sont censés assurer la pérennité d'un certain nombre de valeurs et en même temps respecter un cadre juridique précis. Cette double exigence nécessite une formation spécifique des enseignants qui puisse combiner les derniers résultats de la recherche et la pratique de terrain.

Cette réflexion est souvent présentée sous la forme d'un amalgame et d'une confusion entre les notions d'éthique, de morale et de déontologie¹. La différenciation de ces termes est pourtant essentielle. L'éthique désigne, en général, les principes régulateurs de l'action et de la conduite de la morale.

¹ Caré C., « Morale, éthique, déontologie », *Administration et éducation*, 2^e trimestre 2002, n° 94, p. 69-76.

Elle établit donc une réflexion portant sur des questions de mœurs ou de morale. Elle suppose un choix axiologique qui n'est pas nécessairement lié à des normes partagées. Les distinctions entre l'éthique et la morale ne sont donc pas immédiatement perceptibles. Pourtant, la morale définit plutôt l'ensemble des règles de conduite et des valeurs émanant d'un groupe ou d'une communauté. Elle se détermine donc en termes de normes impératives, de prescriptions ou d'interdits sociaux. La déontologie, quant à elle, comprend l'ensemble des règles d'action qui s'imposent impérativement à la conduite professionnelle et auxquelles sont attachées un certain nombre de pratiques. Par extension, cette théorie des devoirs tend à définir un ensemble de règles morales qui régissent l'exercice d'une profession ou les rapports sociaux entre ses membres. Ces règles peuvent être inscrites dans un code dit de déontologie ou s'inscrire dans une régulation interne non formalisée. Ces trois notions ne peuvent se comprendre qu'en situation de confrontation, ce qui fait dire à Eirick Prairat : « *La déontologie se situe comme sur un triangle équilatéral, à égale distance de la morale et de l'éthique.* »²

Le risque demeure qu'entre les valeurs individuelles et les normes collectives, la déontologie ne se perde dans des considérations inutiles. Les exigences de la déontologie deviennent donc subtiles et ne se limitent pas à l'énoncé didactique de devoirs dit professionnels.

I. Le cadre général

Les enseignants et les membres de la communauté éducative sont concernés au premier plan et leur attitude, comme leurs pratiques, sont directement mobilisées. La déontologie devient ainsi un fondement permettant la construction d'un esprit de corps au sein de l'Éducation nationale. Cette exigence ne peut se soustraire à une formation des enseignants.

1. Les normes personnelles

Le sentiment d'appartenance à une communauté d'intérêts ayant des objectifs partagés permet alors d'établir un modèle-type de pratiques fédératrices. La difficulté, pourtant, réside dans la nécessité de relativiser chaque référentiel de normes et de valeurs. Chaque membre de la communauté éducative est ainsi un « normateur » en puissance mesurant le

² Prairat E., *De la déontologie enseignante*, PUF, 2005.

respect déontologique de ses collègues sans véritablement se pencher sur ses propres pratiques en la matière.

Les méandres du système sont tellement complexes qu'il devient téméraire de se poser en observateur universel. Une décentration³ semble s'imposer afin d'appréhender de manière plus rationnelle l'ensemble des enjeux autour de cette question. Si la réglementation ne suffit pas toujours à « contenir les dysfonctionnements de la cité »⁴, l'utilisation stricte du cadre légal peut parfois paraître comme le seul outil de généralisation suffisant.

2. Le respect du cadre légal

Le cadre réglementaire s'ancre principalement autour du respect d'un arsenal législatif global pour la fonction publique. La loi du 13 juillet 1983⁵ porte sur les droits et obligations du fonctionnaire tandis que la loi du 11 janvier 1984⁶ définit la fonction publique de l'État. Ce cadre a, depuis, été rénové par la loi du 2 février 2007⁷ sur la modernisation de la fonction publique.

Ces dispositifs législatifs définissent des principes et des valeurs qui ne peuvent être discutés puisqu'ils s'inscrivent dans un cadre statutaire. Cette approche juridique peut être perçue de manière négative, voire transgressive, en indiquant le cadre général au-delà duquel le fonctionnaire se trouve en porte-à-faux. Ce cadre permet pourtant de définir un esprit de corps et de renforcer un sentiment d'appartenance autour d'intérêts et d'objectifs communs. Cette prétention s'inscrit dans une affirmation progressive des pouvoirs et des missions de l'État.

Le sens de ce service, dit public, réside d'abord dans la connaissance et le respect de certaines obligations. Ces dernières sont avant tout d'une nature juridique et déterminées par rapport au droit de la fonction publique. Les garanties et les obligations sont exprimées dans le titre 1^{er} du statut général de la fonction publique.

³ Possibilité d'adopter d'autres points de vue que le sien.

⁴ Longhi G., *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF éditeur, 1998, page 81.

⁵ Loi dite Le Pors n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (articles 11 à 30).

⁶ Loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État (articles 64, 71 et 72).

⁷ Loi n° 2007-148 du 2 février 2007 : loi de modernisation de la fonction publique (articles 17 à 19).

Les fonctionnaires doivent ainsi consacrer l'intégralité de leur activité professionnelle aux tâches qui leur sont confiées. Le principe d'interdiction d'exercer à titre professionnel une activité privée lucrative⁸ connaît toutefois une exception concernant la production d'œuvres de l'esprit, incluant les résultats de la recherche scientifique. Par ailleurs, tout en maintenant l'interdiction de cumul, la nouvelle réglementation assouplit les possibilités de dérogation. Les agents publics peuvent désormais créer ou reprendre une entreprise en restant dans l'administration, ou bien poursuivre une activité dans une entreprise lorsqu'ils deviennent agents publics pour une durée déterminée et selon l'avis d'une commission de déontologie.

Les fonctionnaires sont également tenus au secret professionnel dans le cadre des règles instituées par le code pénal. Ils doivent faire preuve de discrétion professionnelle pour tous les faits, informations ou documents dont ils ont connaissance dans l'exercice de leurs fonctions⁹.

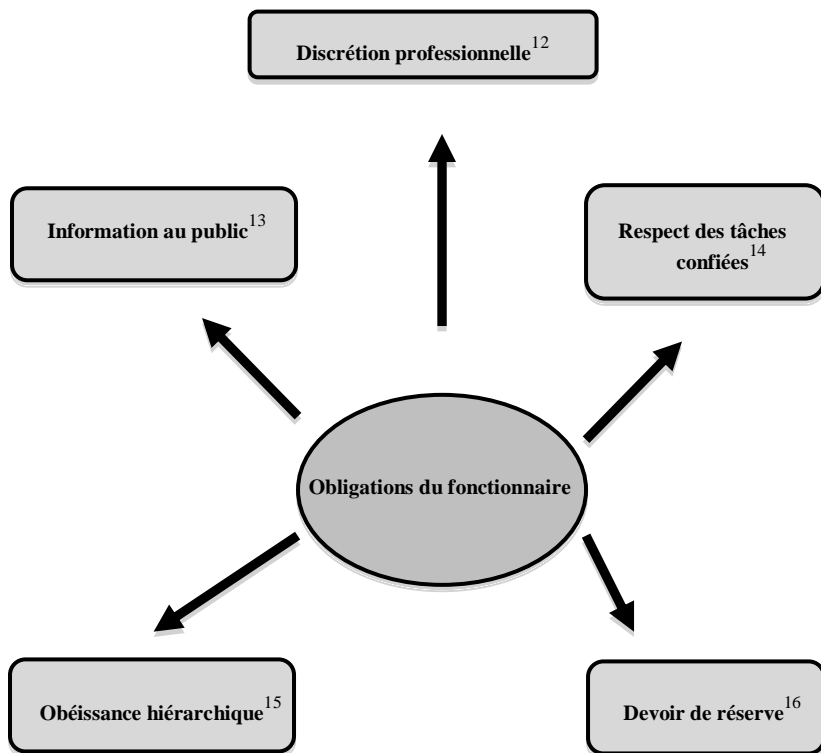
Les fonctionnaires ont également le devoir de satisfaire aux demandes d'information du public¹⁰. Ce principe de rendre des comptes aux usagers s'inscrit dans les valeurs héritées de la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen*¹¹ et constitue à ce titre une norme juridique dont le respect est sanctionné par le Conseil constitutionnel.

⁸ Statut général de la Fonction publique, titre 1^{er}, art. 25.

⁹ Statut général de la Fonction publique, titre 1^{er}, art. 26.

¹⁰ Statut Général de la Fonction publique, titre 1^{er}, art. 27.

¹¹ *DDHC*, 26 août 1789, art. 15 : « *La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration.* »



¹² Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 : « Les fonctionnaires doivent faire preuve de discrétion professionnelle pour tous les faits, informations ou documents dont ils ont connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions. »

¹³ Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 : « Les fonctionnaires ont le devoir de satisfaire aux demandes d'information du public dans le respect des règles... »

¹⁴ Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 : « Tout fonctionnaire [...] est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il n'est dégagé d'aucune des responsabilités qui lui incombent par la responsabilité propre de ses subordonnés. »

¹⁵ Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 : le fonctionnaire « doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public ».

¹⁶ Loi n° 83.634 du 13 juillet 1983 : il est interdit au fonctionnaire de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque. L'obligation de réserve est particulièrement forte pour les titulaires de hautes fonctions administratives puisqu'ils sont directement concernés par l'exécution de la politique gouvernementale.

3. Un esprit de plus en plus procédurier

Le fonctionnaire est responsable de ses actes¹⁷ et peut être exposé à des sanctions disciplinaires ou suspendu de ses fonctions en vertu du pouvoir hiérarchique auquel il est soumis indépendamment d'éventuelles procédures pénales.

Ces devoirs constituent plus qu'un simple catalogue d'obligations juridiques dont la hiérarchie doit assurer le respect. Ils forment un véritable code de bonne conduite de la fonction publique dont les valeurs servent de guide d'action et de garde-fou.

Dans ce domaine, l'actualité se fait l'écho d'une demande de plus en plus accrue de normes. Le hiatus grandissant entre la société et l'école explique peut-être cette dynamique. D'ailleurs, la presse relate de nombreux faits remettant en cause le respect des règles déontologiques. De la salle de cours à la salle d'audience, il n'y a parfois qu'un pas. Un professeur de technologie du collège Gilles-de-Chin à Berlaimont, dans le Nord, l'a ainsi appris à ses dépens en janvier 2008¹⁸. Il a été poursuivi pour « *violence aggravée sur mineur* » après avoir giflé un de ses élèves de 6^e.

Cette judiciarisation¹⁹ de la vie scolaire implique une juridicisation²⁰ du système éducatif. Cette demande de droit ne se comprend que par rapport à un besoin plus sensible de protection. Les propositions récentes sur le contrôle des téléphones portables dans les établissements en constituent un exemple probant²¹. Les établissements scolaires étaient auparavant libres de réglementer sur cette question de manière autonome. Désormais, sous le prétexte du respect du principe de précaution, ce qui relevait de pratiques autonomes est désormais généralisé à l'ensemble des établissements.

Le droit peut alors être considéré comme une contrainte dont certains veulent s'affranchir par une politique de déréglementation. Pourtant, le droit

¹⁷ Statut général de la Fonction publique, titre 1^{er}, art. 28.

¹⁸ L'enseignant aurait poussé par terre les affaires de l'élève après lui avoir demandé de ranger une table en désordre au fond de la classe. L'élève lui aurait demandé une explication provoquant la colère de l'enseignant. L'élève, le regardant dans les yeux, l'aurait alors insulté provoquant ladite gifle.

¹⁹ Phénomène par lequel une société a tendance à recourir de plus en plus aux voies judiciaires.

²⁰ Production accrue de droit, formalisation juridique des relations sociales.

²¹ Le Sénat a ainsi interdit, mercredi 7 octobre 2009, l'usage des téléphones portables dans les écoles, mais aussi dans les collèges, dans le cadre du projet de loi sur le Grenelle 2 de l'environnement, par mesure de précaution pour la santé des enfants.

est aussi une protection qui reçoit un accueil favorable par un besoin accru de sécurité. La société et plus particulièrement la communauté éducative cherchent refuge dans les statuts, lois et règlements divers. Le paradoxe est que la demande de droit s'accompagne dans le même temps de la transgression de celui-ci. Malgré les mesures draconiennes établies pour lutter contre la violence scolaire, les observatoires en constatent pourtant la montée en puissance. Cet exemple nous incite à penser que l'institution est désormais obligée de s'appuyer sur d'autres ressorts que le seul statut du responsable ou de l'argument d'autorité.

Cette prise de conscience a débouché sur le plan de lutte contre la violence de 2006²². Ce dernier nous rappelle dans son préambule cette nécessaire inflation normative :

« En dépit de l'effort de tous et des mesures prises depuis de nombreuses années grâce à l'engagement des équipes éducatives et de leurs partenaires, les faits de violence sont devenus une réalité préoccupante dans l'école, lieu longtemps protégé. Les atteintes à l'intégrité physique et morale des enseignants, des élèves, et plus généralement des personnels, nécessitent un renforcement des dispositifs destinés à assurer, par tous les moyens de droit, la sécurité dans les établissements scolaires. »

Dans le même temps, la multiplication des textes a nécessité une harmonisation des principes juridiques orchestrant le système éducatif. La judiciarisation est une des causes de cette production accrue de textes normatifs. Ce processus sous-entend la notion de responsabilité des membres du système éducatif devant notamment une demande des usagers. Pour le fonctionnaire de l'Éducation nationale, il s'agit non seulement de répondre à un devoir mais aussi de se préparer à répondre à une faute toujours possible. Cette double ambition est à l'origine d'une confusion de plus en plus grande entre la morale et le droit, c'est-à-dire entre la culpabilité et la responsabilité. Même si l'appel à la loi reste limité, les usagers s'immiscent de plus en plus dans les dysfonctionnements du système et réclament un surcroît de sécurité ou de protection morale pour leurs enfants ou pour eux-mêmes.

C'est ainsi que les Français de confession musulmane sont de plus en plus enclins à saisir la justice dès lors qu'ils s'estiment discriminés en raison de leur pratique religieuse. En avril 2008, une étudiante inscrite dans le GRETA d'un établissement parisien avait ainsi été exclue de sa formation. Sa réintégration a été décidée, non par les responsables de l'établissement, mais

²² « Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire », circulaire du 16 août 2006.

par le juge des référés du tribunal administratif de Paris²³. Ce cas illustre une nouvelle forme d'ingérence judiciaire au sein de notre système éducatif qui risque de déboucher sur des pratiques procédurières complexes.

Dans le même temps, l'anonymat des responsabilités n'est plus accepté. Les usagers réclament une responsabilisation plus individuelle pour pallier une soit disant « irresponsabilité » collective du système. À défaut de pouvoir faire jouer les mécanismes internes de régulation, c'est vers les tribunaux que l'on se tourne. Cette judiciarisation a bousculé les réflexions et donné du poids aux projets d'élaboration d'un code de bonne conduite du fonctionnaire²⁴. Dans le cadre d'une nouvelle fonction publique en cours d'élaboration, la demande de déontologie devient donc centrale. Cette question s'inscrit, dans le même temps, dans un processus d'harmonisation des pratiques à l'échelle européenne.

II. Des valeurs, des talents

Face à cette demande, les réflexions s'organisent d'abord autour de la distinction entre les normes et les valeurs à intégrer. Quelles normes répondant à quel système de valeurs faut-il adopter ? La norme sociale se définit par rapport à une fréquence, un état habituel, régulier, conforme à la majorité des cas. La valeur est une qualité correspondant à un effet souhaité et à un but donné. Pourtant, ces valeurs sont trop souvent mesurées à l'aune de jugements personnels :

« Tout jugement de valeur exprime un choix personnel, dont les sources sont nombreuses : expérience, éducation, choix rationnel, appartenance à une culture, un groupe ethnique, religieux, etc. Et pour qu'un choix soit authentiquement personnel, il faut que le sujet ait la plus claire conscience possible de ce qui, justement, lui vient de sa propre décision. »²⁵

1. Des valeurs partagées

En fait, notre jugement de valeur, s'il peut bien s'appliquer à celui d'une action ou d'une opinion relevant d'autrui, s'attache d'abord à la valeur de

²³ « Les tribunaux sont de plus en plus saisis de contentieux sur le port du voile », *Le Monde*, 18 avril 2009.

²⁴ Toulemonde B., « Droit et responsabilité dans l'institution scolaire », in *Le système éducatif en France*, La Documentation française, 2006, p. 20-25.

²⁵ Fuchs E., *Comment faire pour bien faire*, Labor et Fides, 1996.

notre propre jugement. Reste que, comme le rappelle Ch. Vigouroux²⁶, le premier devoir est d'assurer la primauté de l'intérêt général.

La prépondérance de l'intérêt général prime sur les intérêts particuliers, sur les intérêts corporatistes ou sur l'intérêt personnel. La définition d'un système de valeurs nécessite donc la prééminence des principes collectifs sur les intérêts particuliers. Or, dans ce domaine, la déontologie des membres de l'Éducation nationale s'incarne dans la notion de service public et des valeurs inhérentes à ce service. Un certain nombre de permanences sont en œuvre sur la mission enseignante malgré les évolutions notoires du monde éducatif. Notre système éducatif est donc soumis à des principes fondamentaux qui sont rappelés dans notre Constitution et déclinés au sein d'un Code de l'Éducation. Ainsi, la liberté, l'obligation scolaire, la laïcité, la gratuité et l'égalité forment les soubassements de notre système et impliquent un respect partagé. La liberté de l'enseignement suppose également que « *l'État proclame et respecte la liberté de l'enseignement et en garantit l'exercice aux établissements privés régulièrement ouverts* ». ²⁷

Cependant, l'obligation d'instruction n'implique aucunement la fréquentation d'un établissement scolaire. Le Code de l'Éducation rappelle surtout que :

« Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. » ²⁸

Toutefois, le principe de laïcité nécessite que :

« L'État assure aux enfants et adolescents dans les établissements publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances. L'État prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse. » ²⁹

²⁶ Vigouroux Ch., *Déontologie des fonctions publiques*, Dalloz, 2006, 786.

²⁷ Code de l'Éducation, livre I^{er} : *Principes généraux de l'éducation*, 2004.

²⁸ *Idem*.

²⁹ *Idem*.

La gratuité de l'enseignement n'est véritablement prévue que pour la durée de la scolarisation obligatoire pour l'enseignement primaire et secondaire. Quant au respect du principe d'égalité, ce dernier se comprend aujourd'hui en termes d'égalité des chances, le service public de l'éducation devant être conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Chaque principe suppose une application spécifique et la mise en relation avec d'autres valeurs. C'est ainsi que le respect du principe d'égalité ne pourrait s'envisager sans prendre en compte les obligations d'impartialité et de neutralité.

Ces grands principes ne souffrent plus aujourd'hui d'aucune contestation. Pourtant il demeure encore des interrogations quant à leur application et leur adaptation contemporaine.

2. L'intérêt général et le sens du service public

Les propositions fleurissent pour mettre en œuvre un code de déontologie partagé au sein de notre système éducatif. Les organisations syndicales proposent ainsi des guides de l'art de diriger la conduite personnelle et professionnelle des enseignants. Le danger réside dans l'émission des logiques déontologiques. À une déontologie de l'enseignant répond une déontologie des psychologues, des chefs d'établissement ou des inspecteurs³⁰ parfois différentes.

Chaque élément du système propose donc son propre paradigme déontologique. Si elles émanent de diverses sources, elles contribuent néanmoins à l'élaboration d'une doctrine du service public. Cette dernière met d'abord en évidence des valeurs communes à l'ensemble des services publics comme l'égalité de traitement et d'accès. On sait aujourd'hui que le droit d'accès n'implique pas que les conditions d'utilisation du service soient identiques pour l'ensemble des usagers. Variable selon les territoires, l'égalité a de nombreux prolongements déontologiques. Elle est surtout un cap pour l'action. La loi d'orientation de 1989 rappelle ainsi que le service public d'éducation est « *conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.* »³¹

Par conséquent, le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. En accordant la même attention à l'ensemble de ses élèves, l'enseignant essaye de ne pas

³⁰ Sénore D., *Pour une éthique de l'inspection*, ESF éditeur, 2000.

³¹ Art. 1^{er} de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989.

procéder à des différences d'ordre quantitatif. Cette attention commune n'est cependant pas suffisante pour mettre en œuvre le principe de l'égalité des chances. En effet, dans ce cadre, l'enseignant doit se demander si les élèves sont traités selon leurs besoins, mettant ainsi en évidence le principe d'équité. Il doit donc veiller au respect absolu de ce qui est dû à chacun. Dans ce domaine, il convient d'accorder la même importance à chacun de ses élèves, mais aussi d'être capable d'octroyer davantage de temps à ceux qui en auraient le plus besoin. De plus, il convient d'évaluer les élèves en fonction de leurs réelles compétences.

L'égalité est également à la confluence d'autres valeurs fortes, telle l'impartialité qui suppose de s'abstenir de prendre parti. Elle se caractérise donc par un souci d'objectivité et par un désir de neutralité. Ce dernier implique la non-discrimination de race, de sexe, de convictions politique ou religieuse. Pour ce dernier point, le principe de laïcité peut servir de moyen d'action. De fait, l'ensemble de ces principes renvoie également à une obligation de respect à la fois des autres et de soi-même.

De manière plus générale, la continuité constitue aussi un principe à valeur constitutionnelle. Elle sous-tend tout un ensemble d'obligations professionnelles comme assurer sa fonction, accueillir des élèves ou encore rendre des comptes. Elle suppose également la gratuité d'accès et de service acquis depuis la fin du XIX^e siècle pour l'enseignement primaire puis de l'entre-deux-guerres pour l'enseignement secondaire.

Le respect de la pudeur et des « bonnes mœurs » concerne particulièrement les services qui sont en rapport avec les enfants. L'étude de sa prise en compte par la jurisprudence montre qu'elle a accompagné l'évolution des mœurs. Il n'en reste pas moins que ce principe demeure une valeur intangible du service public, réglementé depuis les dispositions de l'article 5 de la loi du 30 octobre 1886, qui précisent : « *Sont incapables de tenir une école publique ou d'y être employés, ceux qui ont subi une condamnation pour crime ou délit contraire à la probité et aux bonnes mœurs* ».

Ainsi, les dimensions pratiques du principe renvoient à un arsenal important de prescriptions déontologiques relatives, par exemple, à l'obligation de dénoncer les crimes et les délits ou de signaler des atteintes à l'intégrité physique des enfants. Ceci suppose également une obligation de correction des enseignants.

3. Les compétences requises

Aujourd'hui, les regards se portent de plus en plus sur la qualification professionnelle. En effet, depuis une dizaine d'années, les circulaires se multiplient concernant les missions des enseignants en ciblant sur « *les compétences professionnelles générales* »³² attendues de leur part. La responsabilisation de la communauté éducative est ainsi mise en exergue, que ce soit dans le cadre de « *sa responsabilité au sein du système éducatif* »³³, certes, mais aussi au sein de la classe et de l'établissement. Les membres de la communauté éducative devraient donc veiller à présenter leur discipline de la manière la plus structurée et la plus claire possible, favoriser leur formation continue, développer leur anticipation à des situations nouvelles, s'adapter aux changements, travailler en collaboration et en synergie au sein de leurs équipes.

Désormais, la déontologie de l'enseignant se pose en termes de compétences et d'investissement dans le travail. Connaître sa discipline ou son domaine d'action suppose d'avoir réfléchi à ses fonctions sociales et professionnelles. Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage implique d'avoir fixé les objectifs à atteindre et de déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes. Savoir conduire une classe ou gérer un groupe suppose que les membres de l'équipe éducative aient créé les conditions favorables à la réussite de tous. La formation initiale et continue devient donc la pierre d'achoppement d'une déontologie professionnelle qualifiante.

Ceci suppose que :

« Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée [...], le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des [...] aspects de sa mission. [...] La pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. À cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées [...] peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et

³² Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel et compétences attendues en fin de formation initiale (circulaire 97-123, BO n° 22 du 29-05-1997).

³³ *Idem.*

d'intégration scolaires et aux formations en alternance. Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. »³⁴

Gageons que les réformes engagées récemment pourront répondre à l'ensemble de ces enjeux.

Conclusion

La déontologie concerne donc l'ensemble des devoirs imposés à l'individu dans le cadre de sa profession. Plus précisément, elle regroupe l'ensemble des règles de contrôle interne assurant à la fois la cohésion et l'autonomie d'un groupe afin que ses membres respectent leurs devoirs préalablement définis et acceptés. Fusion de valeurs morales et du droit positif, la déontologie a, de ce fait, valeur de droit. Comme le suggère la demande accrue en ce domaine, la déontologie fait partie intégrante des préoccupations de la communauté éducative et de ses usagers.

Par ailleurs, l'absence de code conçu et accepté collectivement montre que les préoccupations et les enjeux ne sont pas encore clairement définis, laissant à chacun ses propres interprétations de textes et rapports conçus à cet effet. Comme nous le rappelle avec ironie Léon Bloy, « *on devrait fonder une chaire pour l'enseignement de la lecture entre les lignes* »³⁵ : tels seraient finalement les enjeux liés à un refus d'harmonisation des valeurs, des pratiques et des normes de déontologie. Pourtant ces valeurs et ces normes sont l'instrument privilégié de la cohésion de l'action publique.

Pour aller plus loin

BANDET P. (2004), *Les Obligations des fonctionnaires des trois fonctions publiques*. 3^e éd., Berger-Levrault.

CARÉ C. (2002), « Morale, éthique, déontologie », *Administration et éducation*, 2^e trimestre, n° 94, p. 69-76.

CHAMBON F. & GASPON O. (1996), *La Déontologie administrative*, LGDJ.

DIDIER J.-P. (1999), *La Déontologie de l'administration*, PUF, « Que sais-je ? ».

³⁴ *Idem.*

³⁵ Léon Bloy, *Exégèse des lieux communs*, 1902.

- « Éthique et déontologie de l'enseignement », *Les Sciences de l'éducation : pour l'Ère nouvelle*, mai 2007, vol. 40, n° 2.
- LONGHI G. (1998), *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF.
- PRAIRAT E. (2005), *De la déontologie enseignante*, PUF.
- SÉNORE D. (2000), *Pour une éthique de l'inspection*, ESF.
- TOULEMONDE B. (2006), « Droit et responsabilité dans l'institution scolaire », in *Le Système éducatif en France*, La Documentation française, p. 20-25.
- VIGOUROUX Ch. (2006), *Déontologie des fonctions publiques*, Dalloz.

LES FORMATIONS A.S.H.¹ À L'I.U.F.M. DE LA RÉUNION

Olivier LODEHO

IUFM – Université de la Réunion

Résumé – La prise en charge des élèves handicapés et/ou en grande difficulté nécessite des formations appropriées et spécialisées. Le département ASH de l'IUFM de La Réunion propose des formations pour les enseignants du premier et du second degré dans différentes options. Des principes et des concepts fondamentaux sont partagés par l'ensemble des formateurs dans une démarche qui utilise l'analyse de pratiques professionnelles comme levier de formation.

Mots-clés : Formation, enseignant spécialisé, élèves à besoins éducatifs particuliers, analyse de pratiques professionnelles, cadre, relation d'aide, démarche de projet.

Abstract – Taking charge of more or less handicapped students requires appropriate and highly specialized training. The ASH section (Adapted teaching: specialized help and schooling of handicapped students) of the IUFM in Reunion Island offers various optional forms of training to junior high school and senior high school teachers. Fundamental principles and concepts are shared by all the training teachers in a common process using the analysis of professional practices as a training lever.

key words : training - specialized teacher - pupils with specific educational care - analysis of professional practices - frame - help relation - planning

L'IUFM de la Réunion prépare depuis de nombreuses années les enseignants du premier degré à la prise en charge d'élèves en grande difficulté et/ou en situation de handicap. Depuis septembre 2007, des enseignants du second degré peuvent également suivre des formations spécialisées. Le CAPA-SH² et le 2CA-SH³ se déclinent en différentes

¹ A-SH n'est pas un sigle au sens propre. Cela regroupe tout ce qui concerne « les enseignements adaptés, les aides spécialisées et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

² Certificat d'aptitude professionnelle pour les enseignements adaptés, les aides spécialisées et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

³ Certificat complémentaire du second degré pour les enseignements adaptés et la

options, chacune correspondant à des types de difficultés particulières ou des handicaps spécifiques⁴.

Les examens attestant des compétences des enseignants à exercer dans les structures et dispositifs⁵ accueillant des élèves à besoin éducatif particulier ont subi des modifications. De fait, les formations ont également suivi une évolution qui les a conduites vers une plus grande articulation théorie-pratique, notamment par la mise en place d'une alternance entre terrain de stage et IUFM plus importante.

Les besoins en enseignants spécialisés sur l'académie de la Réunion sont importants, notamment dans les options D, E et G. Les CLIS par exemple sont tenues, pour environ 50%, par des enseignants non spécialisés et de surcroît souvent T1 ou T2 (Titulaires en 1^{ère} ou 2^{ème} année). L'IUFM de la Réunion forme en moyenne trente enseignants par an toutes options confondues (D, E, F et G). On observe pourtant, dans les circonscriptions, des professionnels, notamment ceux qui sont en CLIS, qui se réorientent. Les professeurs des écoles concernés témoignent d'un isolement important et de difficultés rencontrées dans la prise en charge pédagogique de certains élèves.

La formation débute en année N-1⁶ par trois semaines à l'IUFM afin de préparer les stagiaires à la prise en charge de leurs élèves, ils bénéficient

scolarisation des élèves en situation de handicap.

⁴ Ainsi, à l'IUFM de la Réunion, nous préparons, pour le CAPA-SH, aux options D, E, F et G et pour le 2CA-SH aux options D et F.

- Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, des troubles envahissants du développement ou des troubles spécifiques des apprentissages.

- Option E : enseignants spécialisés chargés des aides pédagogiques au sein des RASED (réseaux d'aides aux élèves en difficulté).

- Option F, enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté.

⁵ CLIS 1 (CLasse pour l'Inclusion Scolaire pour handicaps mentaux (1); les chiffres 2 et 3 renvoient aux handicaps sensoriels et le chiffre 4 au handicap moteur), UPI 1 (Unité Pédagogique d'Intégration au sein des collèges et LP), IMP (Instituts Médicaux Pédagogiques) IMPro (Institut Médicaux Professionnels), EGPA (Etablissements Généraux et Professionnels Adaptés), RASED, UE (unité d'enseignement).

⁶ La formation se déroule sur une année scolaire complète, mais durant l'année précédente les futurs stagiaires participent à trois semaines de formation préparatoire.

ensuite de trois cent vingt cinq heures de formation à l'IUFM, réparties dans l'année. Le référentiel de compétences des enseignants spécialisés et le cadrage pour la mise en œuvre des formations ASH prévoient des approches multiples, notamment dans l'organisation des regroupements et les modalités d'intervention des formateurs ainsi que sur le plan des théories à mobiliser et de leur mise en œuvre pratique. Dans ce cadre, le département ASH de notre IUFM a choisi l'analyse de pratiques professionnelles (APP) comme démarche de formation à privilégier, que ce soit dans le cadre d'ateliers (ateliers d'analyses de pratiques professionnelles) ou lors des interventions des formateurs dans leurs cours.

Le département ASH de l'IUFM, constitué de formateurs de l'IUFM et de l'université, de formateurs associés (enseignants spécialisés, médecins, psychologues...) et des équipes de circonscription ASH⁷, a construit un plan de formation dont les principes fondamentaux seront présentés ci-dessous.

Nous proposons ensuite de définir le « triptyque » conceptuel transversal à tous les enseignants spécialisés : le cadre, la relation d'aide et la démarche de projet.

Pour mener à bien les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, le département ASH de l'IUFM de la Réunion propose un cadrage qui a évolué et évoluera certainement dans l'avenir en fonction de l'évolution du statut de la formation et de ses intervenants.

Enfin, nous interrogerons l'avenir : quelles formations pour les enseignants spécialisés dans le cadre de la mastérisation ?

I. Les principes fondamentaux des formations ASH à l'IUFM de la Réunion

1. Une formation professionnalisante

Une formation est définie pour préparer aux spécificités d'un métier et des missions qui lui sont afférentes et ne peut en aucun cas être apparentée à la seule préparation d'un examen.

Ce métier et ces missions de maître de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés exigent des compétences spécifiques, définies dans le référentiel de compétences pour le CAPA-SH et le 2CA-SH.

⁷ Il s'agit des inspecteurs ASH et des conseillers pédagogiques ASH du département.

À ce titre, la formation est le socle de la construction de l'identité professionnelle du maître spécialisé, quelle que soit son option. En conséquence, elle a pour principe premier d'être centrée sur l'enfant ou l'adolescent ayant des besoins éducatifs particuliers ; cela requiert, pour le stagiaire :

- une attention et une écoute particulières ;
- une connaissance approfondie des potentialités des élèves ;
- une capacité à proposer à l'élève des situations d'apprentissages adaptées.

Les missions des enseignants spécialisés impliquent une connaissance du travail en partenariat et des capacités à élaborer des projets en collaboration avec les différents professionnels. Cela nécessite de développer des compétences dans la production d'écrits professionnels : les différents projets, les comptes rendus de synthèse, les études de cas etc.

2. Une formation à une pratique réflexive

La posture d'enseignant spécialisé nécessite :

- des capacités à se distancier par rapport à :
 - sa pratique pédagogique ;
 - la relation d'aide dans laquelle il est engagé et qu'il doit positionner clairement dans la relation pédagogique qui détermine le cadre de son fonctionnement ;
- la construction et l'intégration d'outils conceptuels qui vont permettre de construire son identité professionnelle d'enseignant spécialisé.

Cette posture professionnelle ne saurait consister en un savoir-faire, une habileté purement technique, mais en une réflexion permettant de déterminer précisément les besoins des élèves et d'y répondre de la façon la plus pertinente possible. L'enseignant spécialisé doit être capable d'élaborer des dispositifs adaptés dans des circonstances et des contextes variés, en veillant à ne pas se contenter d'une simple adaptation à l'emploi qui ne saurait garantir l'acquisition de l'ensemble des compétences du nouveau référentiel.

3. Une formation d'adulte

Toute démarche de formation s'accompagne d'une remise en question professionnelle et personnelle (ceci est particulièrement sensible dans les formations ASH) qu'il s'agit d'accompagner pour qu'elle devienne ce sur quoi le stagiaire va se construire et asseoir ses nouvelles compétences. Travailler cette mutation introduit assurément à la compréhension des enfants en difficulté d'apprentissage. Les formateurs du département ASH intègrent

cette dimension. Ils accompagnent le stagiaire dans sa compréhension des concepts, dans son analyse, et dans la distanciation nécessaire à la réflexion.

La construction progressive d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant spécialisé implique la personne, l'oblige à des positionnements éthiques, la renvoie inexorablement à des manques et des doutes, manques par rapport à la prise en charge pédagogique de ces publics particuliers et doutes eu égard à la complexité de l'approche individualisée. La formation ne fait pas l'impasse sur ces questions grâce à un accompagnement individualisé des stagiaires, notamment à travers le guide d'accompagnement du stagiaire.

4. Une formation en alternance

L'alternance s'organise de manière différente selon les options. Pour les stagiaires des options E et G, elle est très courte (une semaine sur deux sur le terrain), alors que, pour les options D et F, deux regroupements de quatre à cinq semaines sont organisés en début d'année scolaire. Ensuite, les stagiaires de ces options sont sur le terrain pendant six semaines.

S'il existe des cours regroupant toutes les options, la majorité des heures se déroulent par groupe optionnel. C'est lors de ce travail par option que l'articulation pratique/théorie est le plus marquée. Il s'agit de permettre à chaque stagiaire d'exposer les problèmes rencontrés, d'analyser la situation en groupe avec l'appui du formateur, de la problématiser. C'est au cours de cette analyse que l'apport des outils conceptuels nécessaires est prédominant. Ensuite, les stagiaires élaborent des réponses pédagogiques sur le terrain, en tenant compte des éléments dégagés lors de l'analyse. La formation se situe bien au cœur d'une articulation en trois temps : pratique/théorie/pratique. Celle-ci nécessite une méthodologie de formation laissant une large place à la parole des stagiaires, au dialogue confiant entre eux et les formateurs. Nous avons retenu quatre étapes :

- la première est constituée de l'exposé par le stagiaire d'une situation qui pose problème ;

- ensuite, vient le temps de l'intelligibilité (les stagiaires et les formateurs questionnent les stagiaires pour l'amener à préciser la situation) ;

- après, nous recherchons le modifiable : « Qu'allons-nous pouvoir mobiliser pour améliorer la situation ? » ;

- une partie écrite clôt l'atelier : chaque stagiaire est invité à noter ce que la séance lui apporte dans sa propre pratique ; sur une feuille qui sera rendue au stagiaire qui a exposé, les participants prolongent les entrées suivantes : « Cette situation me rappelle... » ; « À ta place, ma difficulté aurait été... » ; « Si j'étais toi, je... ».

5. Une formation accompagnée

Les formateurs du département ASH de l'IUFM, les conseillers pédagogiques ASH de l'académie et les maîtres d'accompagnement spécialisés associés à la formation (MASAF) assurent le suivi et l'accompagnement sur le terrain.

Des visites conjointes sont organisées, elles permettent le croisement de regards et développent la coopération entre les différents partenaires de formation.

6. Une formation à une démarche de questionnement et de distanciation

Les formateurs de l'IUFM assurent l'accompagnement dans l'élaboration du mémoire professionnel par la direction individualisée du mémoire et la mise en place de séminaires collectifs. Les sujets de mémoires varient en fonction des options. Ainsi, pour l'option D, des sujets peuvent concerner le développement de la fonction symbolique par la pratique d'une médiation corporelle. Les stagiaires de l'option E s'interrogent souvent sur la métacognition comme démarche visant l'appropriation de la langue écrite. Pour l'option F, les problématiques liées à l'adolescence et aux difficultés scolaires graves et persistantes prédominent. Les stagiaires de l'option G réfléchissent souvent à la question de la place du jeu symbolique dans la construction identitaire, la prévention des difficultés est également un sujet récurrent (les exemples donnés ici ne sont, bien sûr, pas exhaustifs).

Les séminaires collectifs sont une aide à la problématisation. Un stagiaire est invité à exposer l'état de sa recherche devant des stagiaires de son option et un formateur qui n'est pas nécessairement son directeur de mémoire. Cela lui permet de reformuler, de clarifier sa pensée, d'avancer dans sa réflexion.

L'échange au cours des séminaires facilite l'appropriation de pratiques diverses en ressourçant les pratiques présentes et futures. Les séminaires ont également comme objectif de donner les bases de l'approche méthodologique du mémoire professionnel.

Le mémoire professionnel pour le CAPA-SH et le 2CA-SH s'inscrit plus dans la construction d'une nouvelle attitude professionnelle que dans la réalisation d'un objet pratique. Il permet de travailler la distanciation dans l'articulation pratique/théorie. Les enseignants spécialisés seront amenés, dans leur nouveau parcours professionnel, à réfléchir en permanence à leurs pratiques et à l'adaptation de celles-ci aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Ce travail d'écriture constitue donc un outil de formation visant

l'appropriation d'une démarche, d'une méthodologie de questionnement, indispensable socle de leur future pratique professionnelle et de leur nouvelle identité professionnelle, et transférable dans leur pratique à venir.

7. Une formation personnalisée

La personnalisation des parcours est recherchée : un bilan de compétences et des entretiens individualisés en début, milieu et fin de formation permettent de prendre en compte l'expérience personnelle et professionnelle ainsi que le cheminement que chacun doit accomplir dans la formation. Nous avons pu ainsi observer que, si les besoins en début de formation étaient d'ordre pratique (recettes pédagogiques pour prendre en charge un élève en situation de handicap), en fin de formation, les stagiaires expriment plutôt leur souhait de continuer la réflexion théorique indispensable à l'ajustement des pratiques.

Le bilan de positionnement vise l'ancrage dans la formation. Il permet de déclencher une première réflexion sur les attentes et les représentations des stagiaires sur le métier d'enseignant spécialisé et sur la formation qui y conduit. Ce dispositif contribue à leur engagement.

Un guide d'accompagnement permet au stagiaire d'évaluer son parcours dans la formation. Il sert également d'appui aux entretiens individuels.

Les régulations collectives suivent deux modalités complémentaires :

- La première se déroule dans le cadre des cours. Les stagiaires, par leurs questionnements de terrain, invitent les formateurs à adapter leurs enseignements.

- La deuxième vise l'appropriation collective du cadre de la formation ainsi que l'ajustement collectif du parcours de formation.

8. Une formation à l'adaptation et à la différenciation pédagogique et didactique

L'enseignant spécialisé est avant tout un enseignant : il est donc censé maîtriser le référentiel de compétences de professeur des écoles. Il est supposé avoir mené une première réflexion sur les processus d'apprentissage. Il est ensuite enseignant spécialisé, puis enseignant spécialisé dans une option. Il inscrit bien ses missions dans le cadre de l'École.

L'apport disciplinaire et transversal dans la formation visera donc à favoriser l'adaptation et la différenciation des contenus et des méthodes envers ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

II. Les concepts fondamentaux pour les formations ASH à l'IUFM de la Réunion

« Une scolarité réussie pour tous » (circulaire du 30 avril 2002) invite l'école à proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves et qui imposent des démarches pédagogiques différenciées. C'est dans ce cadre que l'on peut inventorier les besoins éducatifs particuliers au sens large. Rentrent dans ce champ catégoriel les élèves en situation de handicap, les élèves intellectuellement précoces, les élèves nouvellement arrivés et les élèves en grande difficulté. Les types d'aide varieront en fonction des besoins des élèves.

Les enseignants spécialisés partagent, quelle que soit l'option, une culture, des démarches, des valeurs communes. Il ne s'agit pas seulement, pour les stagiaires, d'accumuler des techniques. Il nous paraît donc important d'interroger des concepts transversaux à toutes les options dans la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit du cadre, de la relation d'aide et de la démarche de projet qu'il faudra articuler afin que l'enfant et/ou l'adolescent devienne « sujet apprenant » dans l'École. Ces valeurs doivent être discutées et si possible partagées avec les partenaires : cela constitue une des clés de la réussite du travail d'enseignant spécialisé.

1. Le cadre

La classe est un lieu de médiations en ce que les relations entre les élèves, d'une part, entre les élèves et le maître, d'autre part, se développent « par rapport à », « à propos de » (un projet, un travail, un contrat, une difficulté, une situation, un problème...) et sont toujours situées dans un triangle, éducatif ou didactique.

L'importance d'un « cadre pédagogique contenant » favorisant la symbolisation et la médiation nous conduit à donner à ces pratiques inspirées de la pédagogie institutionnelle une place essentielle. L'opposition du contenant et du contenu est équivalente (homothétique) de celle de l'instituant et de l'institué :

- sont instituées des règles de fonctionnement (horaires, lieux, circulation dans l'école...) et des préalables (existence du maître et d'élèves qui ne sont pas choisis, des responsabilités et des obligations, des cadres sociaux et familiaux extérieurs à la classe) ;

- peuvent être instituant les modalités symboliques de communication et d'échange, les « institutions » internes de la classe.

Le cadre autorise la mise en place d'une relation d'aide assurant plusieurs fonctions :

- Une fonction de contenant : fonction maternelle sécurisante, une zone-frontière à partir de laquelle l'enfant va s'exprimer.

- Une fonction de conteneur : fonction paternelle structurante, limitative, posée par le cadre, les règles et la loi ; le cadre est une limite, il a des limites. C'est un « garde-fou », un Moi auxiliaire proposé à l'enfant, sur lequel il pourra s'appuyer.

- Une mise en œuvre du processus de symbolisation grâce à la mise en place d'un espace d'expériences partagées. Le cadre dit en faits ce que la règle énonce en mots. Le cadre a ses raisons, chaque élément est justifiable, raisonnable, cohérent et s'adresse à la personne qu'il concerne.

C'est en testant la permanence de ce cadre que l'enfant va apprécier la fiabilité de l'enseignant comme référent prévisible et stable sur lequel il pourra s'appuyer.

2. La relation d'aide

Tout travail d'aide dans le cadre d'une relation professionnelle nécessite de s'interroger sur l'être humain, Albert Jacquard (2006) nous en propose une approche :

« Qu'est-ce que c'est qu'un être humain ? Il y a la réponse des biologistes : c'est un patrimoine génétique qui fait qu'on a un gros cerveau, mais un être humain, ce n'est pas seulement ça. Un être humain, c'est quelqu'un qui a été intronisé dans l'humanité, et intronisé par qui ? Par la rencontre des autres. Je ne suis un être humain que pour ces deux raisons :

1. J'ai un patrimoine génétique d'être humain.
2. Il se trouve qu'à la sortie du ventre maternel, j'ai rencontré des êtres humains et ce sont eux qui m'ont transformé en homme.

Par conséquent, j'ai comme idée fondamentale que, si on devient humain, c'est par les rencontres, et les rencontres ne sont jamais faciles. Il est tout à fait naturel que, de temps en temps, devant la difficulté des rencontres, il y ait des refus, ces refus sont signes d'une difficulté. Ce n'est pas le signe d'une évolution épouvantable, c'est le signe que quelque chose ne va pas. Ce quelque chose, il est plutôt naturel de le chercher dans la société qui est autour que dans l'individu qui fait signe, ne veut pas entrer dans le jeu. Quelqu'un qui ne veut pas entrer dans le jeu m'intéresse : pourquoi ne rentres-tu pas dans le jeu ? Il ne le sait pas lui-même, bien sûr, ce serait trop facile. Mais il faut, avec lui, essayer de comprendre. »

Les enseignants vont à la rencontre des élèves, mais elle est souvent rendue difficile en raison des difficultés de communication que présentent les enfants handicapés et/ou en grande difficulté. Il y a donc nécessité pour ces

professionnels de l'école de tenter de comprendre ces élèves, Jacques Lévine (« *Je est un autre* », colloque de l'AFPS (Association des Psychologues Scolaires) en 1997) nous dit que comprendre l'autre :

- « C'est s'entraîner à la sensibilité relationnelle ;
- c'est s'interroger sur ce qu'est « un écart supportable ;
- c'est s'interroger sur ce qu'est le passage d'un âge à l'autre aisé et un passage trop laborieux ou rendu impossible par les conditions ambiantes ;
- c'est réaliser que nous ne sommes pas complètement démunis face à ces vécus, qu'il existe souvent plus de leviers de changement que nous ne l'imaginons. »

La formation à la relation d'aide débouche donc :

- sur l'art :

- de l'accompagnement ;
- de l'attribution de Moi ;
- de l'écoute de ce qui demande à être encouragé ou réparé.

- sur la capacité :

- de créer une « alliance cognitive et identitaire » ;
- de combiner la fonction de contenance (fonction maternelle) et la

fonction de conteneur (fonction paternelle) si l'on en croit Dominique de Peslouan (2003) ;

- sur la sensibilité à utiliser le registre de type maternel et le registre de type paternel.

Les stagiaires ASH ont à travailler cette relation d'aide dans un cadre professionnel. Il s'agira alors de l'étayer sur trois types de fonctionnement (le savoir, l'affectif et le social) :

- Le savoir (et sa fonction de progrès) : celui qui aide a des compétences qui lui permettent d'apporter une aide à l'autre. Il se réfère à des théories.

- L'affectivité (et sa fonction unifiante) : l'aide s'appuie sur un processus d'autorégulation de la personne mise en situation de confiance, celui qui aide étant là pour favoriser l'émergence de ces potentialités.

- Le social (et sa fonction d'intégration) : celui qui aide est reconnu par l'espace social pour ses compétences. L'intervention prend place dans un contexte relationnel élargi.

3. La démarche de projet

Un des objectifs de la formation est de permettre de développer chez les stagiaires ce que Jacques Lévine (2000) nomme le « regard-cinéma » en opposition au « regard-photo ». Cette expression métaphorique recouvre l'idée que la prise en compte d'un élève dans un instant précis sans tenir

compte d'une histoire passée et à venir tend à en faire un portrait en négatif qui jaunit avec le temps, ce serait alors un « regard-photo ». Le « regard-cinéma » invite à reconsidérer l'élève dans une dynamique de développement, ce qui offre des perspectives de travail pour l'enseignant, mais l'oblige à l'observation, l'évaluation, l'analyse et la mise en place de dispositifs répondant aux besoins des élèves dont il a la charge.

Ainsi, toutes les aides pédagogiques à l'intérieur de l'École s'appuient sur les potentialités des élèves. Le travail de l'enseignant spécialisé consiste donc à repérer et révéler ce qui est mobilisable chez l'élève. Les projets individuels d'aide s'organisent à partir de ce principe. Il s'agit donc d'opérer un « diagnostic » précis afin de pouvoir construire un projet qui, s'il est individuel, doit tenir compte dans sa mise en œuvre du groupe.

Une des difficultés pour un enseignant spécialisé est, en quelque sorte, de « conjuguer » le singulier et le pluriel, tenir compte de l'individu, du sujet apprenant dans un groupe d'élèves. L'articulation des projets individuels s'opère donc au sein des projets de groupes et du projet de classe.

Le terme de projet renvoie à une dynamique, celle de la projection, l'idée de pouvoir s'imaginer plus tard et ailleurs alors que, bien souvent, les élèves relevant de l'ASH sont dans l'« ici et le maintenant », en référence avec ce que développent dans leur ouvrage Ivan Darrault-Harris et Jean-Pierre Klien (1993).

III. Les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles

Les formateurs du département ASH de l'IUFM de la Réunion s'interrogent constamment sur la démarche la plus efficace qui permettrait une plus grande articulation théorie pratique dans le cadre de la formation. Si l'alternance favorise la réflexion et permet l'intégration de cadres théoriques en lien avec des problématiques de terrain, il n'en reste pas moins complexe de permettre à chacun de développer une pratique réflexive. Dès que l'on s'inscrit dans une *praxis*, pratique réfléchie et réflexive⁸ au sens où l'entend Francis Imbert (2004), il devient incontournable de s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme, sinon du pari. Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible, de faire cela lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on

⁸ Réfléchie parce qu'elle est axée sur la réflexion, réflexive en ce sens qu'elle est réflexion sur la réflexion.

a « *le nez dans le guidon* ». D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette distanciation peut, certes, se faire seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, que l'on réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs, dans une démarche dialogique en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

Selon Albert Ciccione (1997), « ce qui, dans une pratique, questionne, indique une zone d'inconfort, de souffrance, une zone traumatique. C'est toujours à partir d'une zone traumatique que l'on est poussé à comprendre, à théoriser ».

Nous avons donc proposé des ateliers d'analyse de pratiques qui ont pris au cours des années des formes différentes. Nous avons tenu compte des remarques des stagiaires et de nos propres analyses. Nous nous sommes inspirés des travaux d'André de Péretti (1994), Marguerite Altet (1994), Philippe Perrenoud (1994) et Jacques Lévine (2000) pour construire un cadre qui sera certainement amené à évoluer encore avec le temps.

Le principe de toute analyse est d'interroger une pratique en cours afin d'en analyser les effets et d'envisager les ajustements si cela est nécessaire. C'est aussi tenter de rendre intelligible une situation professionnelle qui reste opaque pour le professionnel concerné. Ensuite, il s'agit de rechercher le modifiable et les leviers mobilisables dans la situation proposée.

Nous avons choisi d'utiliser deux modalités distinctes dans ces ateliers :

- L'une s'appuie sur des images vidéo tournées sur le lieu d'exercice du stagiaire : la séance est préparée par l'enseignant, dans le cadre de la prise en charge habituelle du groupe ou de la classe. Il n'y a pas de préparation en groupe d'une séance particulière. La séance est visionnée par le groupe qui procède à l'analyse de la situation.

- L'autre s'élabore à partir du discours d'un stagiaire. Une situation posant problème est choisie par le groupe et traitée par lui en suivant des étapes précises : présentation de la situation-problème par le stagiaire, recherche de l'intelligible par des questions des participants, recherche du modifiable et, pour clore la séance, un passage à l'écrit visant à formaliser les points saillants de l'analyse.

Quelle que soit la démarche choisie, nous maintenons le cadre de fonctionnement suivant :

- présence de deux formateurs ;
- respect de la parole d'autrui ;

- confiance mutuelle ;
- solidarité : chacun fait sien le cas du collègue qui expose et qui s'expose ;
- confidentialité ;
- non-conflictualité : c'est le problème à résoudre qui est prioritaire, celui d'essayer de démêler les nœuds relationnels qui empêchent de penser ;
- non-jugement qui permet de juguler l'angoisse à l'égard du groupe.

Les intérêts de tels groupes de travail sont de plusieurs ordres :

- le développement de la compétence à écouter l'autre ;
- l'entraînement à la rigueur de penser dans un laps de temps déterminé pour aller à l'essentiel ;
- la capacité de prendre du recul et de mettre à distance des situations difficiles, voire conflictuelles ;
- le besoin, dans des réunions de travail entre adultes, de mettre en place un cadre organisationnel et d'explicitier des règles simples, notamment pour la régulation de la parole ;
- le souci d'éviter de donner des conseils, mais plutôt de « tenir conseil » ;
- la volonté d'aider l'autre à analyser sa pratique plutôt que de l'analyser pour lui ;
- la recherche de compréhension multi-référentielle remplaçant ainsi une posture basée sur le principe de la simple causalité linéaire ;
- l'acceptation de travailler, d'analyser, de penser dans la durée avant de décider ;
- l'acceptation de sa « non toute-puissance » professionnelle et le doute ;
- l'entrée dans une posture de praticien réflexif.

Quelle formation pour les enseignants spécialisés ?

Nous sommes dans une incertitude totale quant à l'avenir des formations spécialisées. La « mastérisation » et l'intégration des IUFM aux universités ne permettent plus aux IUFM de piloter et/ou de participer pleinement aux formations continues dont les formations ASH font partie.

Il est clair que les formations spécialisées en alternance telle qu'elles sont proposées actuellement à l'IUFM de la Réunion sont révolues, à moins d'une prise en charge financière par le rectorat ou le ministère de l'Education nationale.

La mise en place de parcours à l'intérieur de masters sera une réponse possible, mais nécessitera de la part des personnes intéressées un tout autre engagement (cours du soir, paiement de la formation...). C'est une

problématique qui concerne l'ensemble de la formation continue.

Nous l'avons vu, l'analyse de pratique est un des axes prioritaires de nos formations. Comment, dans le cadre de la maîtrise sans véritable mise en œuvre pratique avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce type de démarche pourra-t-elle être mise en œuvre ?

La pédagogie n'a évolué que grâce aux « cancrès » qui ont stimulé la réflexion des pédagogues comme Ovide Decroly (1921), Maria Montessori (1957), Célestin Freinet (1978), Fernand Oury et Aïda Vasquez (1978), etc.

Les formations des enseignants spécialisés dans le cadre des actuels IUFM jouent aussi ce rôle de mise en réflexion constante de nos pratiques de formateurs.

Ne plus avoir, au sein des nouvelles formations, de place pour les « cancrès », c'est à coup sûr s'interdire de penser.

Bibliographie

ALTET Marguerite (1994), *La Formation professionnelle des enseignants et situations pédagogiques*, PUF.

CICCIONE Albert (1997), « Les enfants qui poussent à bout. Réflexion sur les comportements d'agressivité, d'instabilité, d'opposition chez le jeune enfant », communication aux XXIX^{èmes} Journées d'études des psychologues scolaires de Grenoble et du Sud-Est, novembre 1997.

DARRAULT-HARRIS Ivan et KLIEN Jean-Pierre (1993), *Pour une psychiatrie de l'ellipse. Les aventures du sujet en création*, Paris, PUF.

DECROLY Ovide (1921), *Vers l'école rénovée*, Decroly et Bron.

FREINET Célestin (1978), *L'Éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.

IMBERT Francis (2004), *Enfant en souffrance, élèves en échec. Ouvrir des chemins*, ESF éditions.

JACQUARD Albert (2006), « Les enfants du Big Bang », *Passage(s)*, n° 12, octobre 2006, IUFM de Lyon.

LEVINE Jacques et MOLL Jeanne (2000), « Je » est un autre. *Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF.

- MONTESORI Maria (1957), *Les Étapes de l'éducation*, Desclée de Brouwer.
- PERETTI de, André (1994), *Techniques pour communiquer*, Hachette.
- PESLOUAN de, Dominique (2003), *Guide des aides aux élèves en difficulté*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Philippe (1994), *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- OURY Fernand et VASQUEZ Aïda (1978), *Vers une pédagogie institutionnelle ?* », La Découverte.

NOTES DE LECTURE

Bernard Jolibert

QUESTIONS D'ÉDUCATION.

FINALITÉS POLITIQUES DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

Paris, L'Harmattan, 2009, 220 pages.

Comme le fait observer l'auteur dès les premières lignes de son Introduction, cette contribution – structurée en huit chapitres – « s'apparente plus à un livre d'essais critiques qu'à un ouvrage doctrinal ou doctrinaire » (p. 8) et se propose, en prenant appui sur l'analyse d'un certain nombre de textes fondateurs de l'histoire de la pensée éducative, de questionner diverses préoccupations ayant trait à l'instruction des enfants et à la formation des hommes. Quelles finalités, par exemple, l'École doit-elle promouvoir ? Quelle place accorder à la laïcité ? Comment favoriser l'éclosion de la raison citoyenne ?

La *Lettre circulaire aux instituteurs* du 17 novembre 1883 sert tout d'abord de support à l'examen de la problématique de la neutralité scolaire, la position défendue par Jules Ferry ménageant les susceptibilités religieuses et freinant l'enthousiasme anticlérical des radicaux. L'étude du *Catéchisme populaire* (1870) de Leconte de Lisle met ensuite en exergue la défense de l'idéal républicain et attire l'attention sur une forme d'exposition didactique procédant par demandes et réponses afin de faciliter la mémorisation de principes fondamentaux susceptibles de guider la réflexion. Le *Mémoire à Boulgakof* rédigé par Léon Tolstoï en 1909 souligne pour sa part l'importance de la transmission des connaissances à travers une « pédagogie de la liberté » sous-tendue par l'appel à la fraternité et « axiome de toute une vie » (p. 106).

Un autre chapitre est consacré au Grand Siècle et à la bâtardise, l'*Édit royal de juin 1670* promulgué par Louis XIV et signé de son ministre Colbert établissant la reconnaissance officielle de l'administration des Enfants trouvés, œuvre de charité privée appelée à devenir une institution publique de sauvegarde et de protection des plus démunis et des plus marginalisés, qu'ils soient qualifiés de « naturels », d'« adultérins » ou d'« incestueux ». L'article « Civilité » du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson (1911) fait aussi l'objet de commentaires très pertinents : l'apprentissage de la politesse constitue, sous cet angle, une véritable « prophédeutique » du lien social, source de maîtrise

de soi et composante essentielle du « vivre ensemble », nous obligeant – par cette « police intérieure », qui libère plus qu'elle n'aliène – à « ne pas succomber à l'immédiateté bouillonnante de l'émotion » (p. 168).

Avec Erasme et Comenius, une double perspective, humaniste et européenne, est à l'honneur, de même que la diversité tant il est vrai que « pas plus qu'on ne réduit les nations à un même dénominateur, on ne coule les individus dans un même monde » (p. 195). Cette valorisation des spécificités, pour légitime qu'elle soit, n'est cependant pas incompatible avec la quête d'une « harmonie des différences », celle-ci s'opposant tout autant au « fanatisme totalitaire du groupe » qu'à l'« exaltation des parties » (*ibid.*). Les vingt dernières pages, enfin, confrontent écrits taoïstes et confucianistes : d'un côté, une invitation au retrait et à la sagesse ascétique ; de l'autre, le modèle de l'engagement politique.

Tous ces tiraillements et ces tensions sont replacés dans leur contexte socio-historique et nous éclairent utilement sur les arbitrages et les régulations qui s'opèrent entre ce qui est économiquement rentable, la recherche du bonheur individuel et la vertu égalitaire citoyenne.

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté, Lasa (laboratoire de socio-anthropologie)

Armelle Mabon

***PRISONNIERS DE GUERRE « INDIGÈNES ».
VISAGES OUBLIÉS DE LA FRANCE OCCUPÉE***

Paris, La Découverte, 2010, 298 pages

ISBN 978-2-7071-5078-3

Comme le dit l'auteur, « Parler de la captivité de guerre, c'est entrer dans les entrailles du déshonneur de la patrie... Pour l'Histoire, la captivité n'a donc rien de glorieux... » (page 27). Dans ce cadre, la captivité des soldats de l'Empire, des « indigènes », apparaît recouverte d'un voile encore plus lourd.

La première partie, « Défendre la métropole, une mission militaire et citoyenne », s'attache aux conditions de la capture, et surtout aux particularités de la captivité. Les indigènes resteront en France, les Allemands n'en veulent pas sur leur sol. L'auteur met en avant les multiples inégalités entre prisonniers « français » et prisonniers « indigènes ». Nous découvrons le quotidien de ces hommes, fait de brimades, de pénuries, mais

aussi de petits bonheurs autour des relations avec les mairaines de guerre, les contacts avec les populations civiles, et même quelques histoires d'amour. Les lettres des prisonniers et des mairaines, les témoignages de civils les ayant aidés (on voit passer la grande figure de Germaine Tillion) permettent de suivre le parcours de quelques uns, et l'on regrette toujours de ne pas pouvoir en savoir plus...

La deuxième partie « Trahison d'État et *mission civilisatrice* » soulève des questions si ce n'est plus graves, du moins plus dérangeantes. Si la « guerre » des propagandes vichystes et allemandes sur l'Empire dont les prisonniers sont l'enjeu peut prêter à sourire, ce n'est pas le cas des autres questions développées. Vichy a accepté une demande scandaleuse des autorités nazies : à partir de 1943, les prisonniers « indigènes » ne sont plus gardés par des sentinelles allemandes mais par des gradés français. Les anciens cadres des soldats de l'Empire deviennent leurs geôliers ! Le malaise continue quand on passe à la France Libre. Mêmes réticences, suspicions et rejets que ceux des Allemands et de Vichy face aux contacts avec les civils, avec tout le temps la peur, la hantise du métissage !

C'est ensuite l'attente, la longue attente du rapatriement, et le drame de Thiaroye : 34 soldats indigènes tués par l'armée française au Sénégal pour avoir demandé le paiement de leurs indemnités de prisonniers... Et de voir la bonne conscience d'officiers supérieurs, comme le général de Boisboissel parlant d'un « nécessaire douloureux coup de bistouri dans un abcès dangereux » (page 207).

« L'appartenance à la Résistance et les ralliements aux différents maquis *via* les FFI et les FTP sont pour le moins minorés, sous le prétexte que ces hommes ne seraient pas moralement, intellectuellement et socialement capables de comprendre la grandeur, la beauté et la nécessité de ces mouvements. Au-delà de l'injure, l'on enterre sans gloire ceux qui sont morts pour cet idéal » (page 228).

La « trahison d'État » n'est hélas pas seulement celle de Vichy, c'est aussi celle du Gouvernement provisoire et de la IV^{ème} République naissante. Tout au long du livre, les références aux combattants malgaches sont nombreuses (plus rares en ce qui concerne les Réunionnais), ce qui rend l'ouvrage également précieux pour la compréhension de Madagascar dans l'immédiat après guerre.

Un beau livre que l'on pourrait qualifier de « scientifiquement humain »...

Frédéric Garan
IUFM – Université de La Réunion

Jean-Louis Levet (sous la direction de)
LES PRATIQUES DE L'INTELLIGENCE ECONOMIQUE.
DIX CAS D'ENTREPRISE
Paris, Economica, 2008, 2^e éd., 159 pages.

Pour la première fois en France, souligne le coordonnateur de cette contribution, « des responsables d'entreprises ont accepté, au sein d'un ouvrage collectif, de nous faire découvrir les pratiques, dans le domaine de l'intelligence économique, de leurs sociétés respectives, avec rigueur et passion » (p. 1). Cette seconde édition, comme la précédente, n'a pas de prétention à l'exhaustivité mais se veut illustrative, à travers une approche de type monographique reposant sur dix études de cas, d'expériences, de principes et de méthodes. La perspective proposée répond, dans un contexte notamment marqué par une concurrence mondialisée, à une logique d'exemplarité, l'échantillon retenu (grands groupes, PMI-PME, dont certaines fortement internationalisées), privilégiant des préoccupations de croissance et d'innovation, les processus de production étant décomposés en fonction de la nature des savoirs et des connaissances nécessaires à la réalisation des différentes activités.

Selon les témoignages recueillis, l'accent est mis sur un « état d'esprit » (Philippe d'Ornano, Sisley), une « démarche partagée » (Michel Fourez, Dacral) ou un « engagement collectif » (Robert Paturel et Mohammad al Abdulsalam, Syndicats professionnels) susceptible – en tant que « vecteur de pérennité » (Antoine Raymond, Raymond) – de constituer un « levier accessible et efficace » (Robert Paturel, Markal), « véritable projet de transformation » (Arnaud Dupui-Castères, Sphère) « au service du développement » (Guy Deboux, Coface), qu'il s'agisse de « veille technologique » (Richard Siorak, Salomon) ou de « gestion de l'information » (Serge Catoire, Aérospatiale, composante désormais d'EADS), d'« éclairage du passé par le présent » (Robert Salmon, L'Oréal), de « coopération interfirmes » (François Moaty, Renault-PSA-Valéo) ou bien encore de « certification de la qualité » (Chambre régionale de commerce et d'industrie Midi-Pyrénées).

Un certain nombre de convergences sont mentionnées en termes d'aide à la décision, de conduite du changement, de mobilisation des salariés, de capitalisation du vécu ou de travail en réseaux. Sont ainsi valorisés, non pas de « secrètes négociations » (p. 49), mais le sens de l'anticipation, l'identification des besoins, l'ouverture aux relations interculturelles, la comparaison des compétences et des potentiels d'apprentissage. Il est souvent fait appel, est-il ajouté, à des qualités considérées d'ordinaire comme

antinomiques, telles l'intuition et la rationalité (p. 25), l'implication de l'ensemble des collaborateurs étant essentielle afin d'être « réactif » et de pouvoir « détecter des opportunités et des menaces » (p. 95).

Une confrontation et une mise en perspective, on l'aura compris, pleines d'enseignements pour tous ceux qui s'intéressent aux enjeux, à la structuration et à l'impact de ces stratégies.

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté, Lasa (laboratoire de socio-anthropologie)

Olivier Moeschler et Olivier Thévenin (sous la direction de)

LES TERRITOIRES

DE LA DÉMOCRATISATION CULTURELLE.

Équipements, événements, patrimoines : perspectives franco-suisse

Paris, L'Harmattan,

collection « Logiques sociales », 2009, 206 pages.

Cet ouvrage réunit les contributions à un colloque organisé à Besançon par les universités de Franche-Comté et de Lausanne qui s'est déroulé en octobre 2007 et dont le titre reprend l'intitulé. Son principal objectif était de « remettre la démocratisation culturelle en territoires » (p. 9), autrement dit de la centrer sur l'analyse d'objets précis, de la reconnecter avec les réalités du terrain en montrant dans quelle mesure les institutions culturelles, les événements culturels festifs et la politique du patrimoine démocratisent l'accès à la culture. Pour ce faire, il était articulé autour de quatre pistes, celles des équipements, des événements, du patrimoine et des représentations que s'en fait le public le plus large, toutes illustrées par des cas concrets des plus variés concernant, par exemple, les festivals de La Bâtie et d'Avignon ou encore les effets sur les pratiques culturelles de l'action du Théâtre national populaire de Jean Vilar ou de la multiplication des salles de cinéma d'art et d'essai. Celles-ci sont regroupées dans le livre en deux grandes parties : « Les usages sociaux de la culture : institutions et événements » et « Le patrimoine à l'ère de la muséalisation du monde ». Dans la première est abordée « la question de la territorialité des politiques culturelles et des efforts de démocratisation des pratiques » (p. 12), dans la seconde la « démocratisation culturelle » à partir de ce qui relève de la défense du patrimoine et « de cas situés dans le domaine des musées et des expositions »

(*ibid.*), ce que Gilles Ferréol, dans sa conclusion, regroupe en cinq thématiques : « la démocratisation des pratiques culturelles, les logiques d'action et les processus de mobilisation, la signification et l'impact des politiques menées, les enjeux patrimoniaux, les rapports du public aux musées et aux expositions » (p. 175).

Au final, voilà un volume certes disparate, tant il fait la part belle aux monographies, mais qui permet de mieux appréhender les conséquences des politiques concernant aussi bien le théâtre, le cinéma et la musique que les musées et la défense du patrimoine dans leur dimension territoriale.

Philippe Guillot

IUFM – Université de la Réunion

Philippe Soual

VISAGES DE L'INDIVIDU

Paris, CNED/PUF, 2008, 202 pages.

La notion d'individu nous semble familière et renvoie, d'un point de vue philosophique, à « tout étant qui a pour caractéristique d'être un, d'être soi-même, d'être distinct de tout autre et de pouvoir être comme tel » (p. 7). Plusieurs formes, figures ou degrés peuvent être distingués, « du plus bas, qui est l'élémentaire non articulé, jusqu'au plus haut, qui est une totalité structurée » (p. 8). Ce concept, né dans le contexte de la physique grecque, se rencontre aussi dans le champ des sciences sociales, morales et politiques : il désigne alors l'« existant premier » dont on interroge la capacité de faire société avec ses semblables.

Trois grandes investigations sont à l'honneur dans cet ouvrage. Est tout d'abord privilégié un éclairage métaphysique à travers la présentation de différentes échelles valorisant, par exemple, la perfection ou l'unité. Platon, dans cette optique, sert de guide pour mieux comprendre les rapports entre singularité et communauté ; la pensée d'Aristote, à travers la dialectique du « ceci » et de l'« unique », est également évoquée, de même que l'approche leibnizienne en termes de monades et de *vinculum*. La prise en compte de la dimension corporelle constitue un second axe de réflexion. La doctrine des atomistes, en particulier Epicure et Lucrèce, est alors exposée avec minutie, quatre autres chapitres – très denses – étant consacrés au *kosmos* platonicien, à la thèse cartésienne de la substantialité, à l'analyse kantienne de l'individualité organique et à la théorie hegelienne des « quanta », telle

qu'elle est énoncée dans la *Physique organique*, dernière partie de la *Philosophie de la nature*. L'examen de la composante spirituelle enrichit la discussion et introduit un troisième moment clé. Sont alors successivement discutées : la question de la violence, de l'état de guerre et de l'« entremangerie universelle » chez Hobbes ; la clause lockéenne de l'association librement consentie, du devoir à l'égard d'autrui et de l'attachement au bien commun, tant il est vrai que chacun est mauvais juge de ses affaires : « indulgent sur son propre compte par amour de soi » et « sévère, voire cruel, à l'égard des autres, par orgueil » (p. 151) ; la perspective rousseauiste du contrat, « chacun apparaissant transfiguré, en tant qu'il est lié à la volonté générale, source de la loi » (p. 171) ; la référence à l'« Esprit objectif », développée par Hegel dans le tome II de sa *Science de la logique*.

Devenir individu, lit-on en conclusion, demande « le courage de la vérité et de la liberté » (p. 196), les pistes proposées par l'auteur nous éclairant avec précision sur l'histoire et la destinée de cette « difficile conquête » (*ibid.*).

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté, Lasa (laboratoire de socio-anthropologie)

Pierre Sécolier

PRATIQUES PROFESSIONNELLES,

ENJEUX TERRITORIAUX ET CHANGEMENT SOCIAL.

L'évolution et la mutation des petits métiers de l'étang de Thau

Fernelmont (Belgique), Éditions modulaires européennes,

collection « Proximités », série « Sociologie », 2009, 199 pages.

Dans ce livre issu de sa thèse, l'auteur se propose de décrire et d'analyser la vie et le travail des hommes qui vivent autour de (et sur) l'étang de Thau, cette région lagunaire qui servit en 1954 de décor au film d'Agnès Varda, *La Pointe courte*, du nom d'un « village sétois de pêcheurs utilisant des "sapinous" » (p. 32), l'une des toutes premières œuvres de ce que l'on allait appeler « La nouvelle vague », et qui attire aujourd'hui des myriades de touristes à la belle saison au risque de perturber tout à la fois les équilibres humains, économiques et écologiques d'un endroit certes pittoresque, mais ô combien fragile.

De quoi vit-on dans cette région lagunaire du golfe du Lion à proximité de Sète ? Essentiellement de « petits métiers » de la pêche et de la conchyliculture (et notamment de l'ostréiculture), un peu comme nombre de Réunionnais – même si l'économie de l'île n'est guère tournée vers la mer – améliorent l'ordinaire – voire vivent – en pêchant à la gaulette ou en capturant des bichiques à l'embouchure des rivières.

L'auteur s'appuie sur un long travail d'observation effectué sur le terrain qui l'a obligé à gagner la confiance des personnes observées. L'ouvrage débute par un bref historique de l'endroit qui montre le caractère relativement récent des activités qui s'y sont développées au XX^e siècle. La première partie décrit les techniques de pêche des anguilles, des daurades et de bien d'autres poissons et celles utilisées dans cet écosystème particulier pour pêcher les palourdes, entre autres coquillages, et élever les moules et les huitres de façon sensiblement différente de ce qu'on peut observer sur la côte atlantique et sur les rivages du Cotentin. Y sont également abordées les fonctions des hommes et des femmes dans un système de production nettement dominé par les premiers. La deuxième partie donne « un aperçu de l'utilisation de l'espace à travers la fête, qu'elle soit liturgique, païenne ou même culinaire » qui permet « de valoriser les produits et les lieux en faisant jouer "l'identité, le "bien-manger" sur fond de convivialité » (p. 121), ce qui ne doit pas occulter les graves problèmes auxquels la lagune et la société qu'elle fait vivre sont confrontées, ce à quoi est consacrée la dernière partie.

Philippe Guillot

IUFM – Université de la Réunion

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Livres

La Construction tractionnelle des équations différentielles,

par **Dominique Tournès,**

collection « Sciences dans l'histoire » (sous la direction de Roshdi Rashed),
Paris, **Blanchard**, 2009, 416 pages.

ISBN 978-2-85367-247-4

Présentation : En 1752, Vincenzo Riccati publie à Bologne un mémoire intitulé *De usu motus tractorii in constructione aequationum differentialium*. Il y démontre un résultat inespéré, à savoir que toute courbe définie par une équation différentielle peut être construite par un mouvement tractionnel. Ce résultat, qui est le pendant, pour les courbes transcendantes, de celui que Descartes avait énoncé pour les courbes algébriques, constitue une sorte d'aboutissement de la théorie de la construction géométrique des équations à l'aide de mouvements continus simples, théorie qui a fleuri dans la première moitié du dix-huitième siècle avant de tomber soudainement dans l'oubli. En le considérant d'un autre point de vue, l'ouvrage de Riccati contient un modèle théorique très général pour expliquer de manière unifiée, non seulement le fonctionnement des intégraphes tractionnels antérieurs à 1752, mais aussi celui des instruments du même type qui, après une longue rupture de tradition, vont être réinventés de façon indépendante par les ingénieurs de la fin du dix-neuvième siècle et de la première moitié du vingtième. Le lecteur trouvera ici une traduction et la première analyse complète de ce mémoire méconnu. Nous avons tenté de le replacer au centre d'une histoire générale, qui n'avait jamais été envisagée sous cet angle, de la construction tractionnelle des équations différentielles. L'attrait d'une telle entreprise provient des interactions permanentes qu'on y rencontre entre algèbre, géométrie, mécanique et technologie, au sein d'une dialectique complexe entre, d'une part, le développement de la théorie abstraite des équations différentielles et, d'autre part, la conception d'instruments matériels pour en tracer concrètement les courbes intégrales.

Cahiers d'activités d'Histoire-Géographie, classe de 3^{ème} (Programme adapté à l'île de La Réunion)

par **Olivier Roux, Pierre-Eric Fageol et Philippe Chemin**

SCEREN, 2009, CRDP Académie de La Réunion

Ce cahier d'Activités permet aux élèves de troisième, à travers une vingtaine de thèmes, de découvrir l'histoire et la géographie de leur île et de la zone océan Indien tout en restant en conformité avec les programmes nationaux.

Par le biais d'exercices et de supports variés, les élèves peuvent enrichir leur culture

personnelle et acquérir un large éventail de compétences qu'ils pourront réinvestir dans la perspective du brevet des collèges.

Guide de lecture des textes officiels de l'EPS,

par **Vincent Lamotte**

Joinville le Pont, **Editions Actio**, 2009, 304 pages.

ISBN 978-2-906411-65-4

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants exerçant dans les établissements secondaires ainsi qu'aux candidats aux concours du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS. L'objectif est d'offrir une lecture originale, claire et rapide des principaux textes qui régissent le système éducatif et l'éducation physique et sportive. Le lecteur pourra ainsi accéder aux principales prescriptions éducatives, pédagogiques et didactiques regroupées par thèmes (la citoyenneté, la mixité, la différenciation pédagogique...). Il pourra également appréhender, sous forme de questions-réponses, les informations spécifiques contenues dans les principaux textes (loi d'orientation, programmes, évaluations...). Enfin, il trouvera une présentation exhaustive et claire de ce qui s'enseigne en EPS, accompagnée d'analyses et de commentaires. Outil indispensable aux actuels et futurs enseignants, ce livre constitue une clé d'accès essentielle aux textes officiels de l'enseignement secondaire. Cette seconde édition actualise l'ensemble des connaissances en intégrant notamment les nouveaux programmes et évaluations, mais aussi tous les textes d'application de la récente loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Questions d'éducation. Finalités politiques des institutions éducatives

par **Bernard Jolibert**

Paris, L'Harmattan, 2009, 220 pages.

Voir la rubrique « notes de lecture »

Eureka ou l'équation entre assertion scientifique et expression artistique dans l'écriture poésque

par **René Dubois**

Université de Grenoble, Editions Ellug, 2010

Éducation thérapeutique du patient : modèles, pratiques et évaluations,

par **M. Balcou-Debussche, J. Foucaud, J. Bury, CH. Eymard, (dir),**

Paris : INPES, Coll. Santé en action, 410 pages.

Cet ouvrage est destiné aux professionnels de santé, aux chercheurs et aux professionnels de l'éducation et de la formation, l'objectif étant de leur apporter des repères sur les modèles théoriques et les pratiques pédagogiques mobilisées en éducation thérapeutique du patient. Les démarches éducatives sont présentées tout au long de l'ouvrage, de même que les approches d'évaluation des interventions

accompagnées du regard des auteurs sur leur pratique. Les interventions éducatives sont décrites de façon précise (contenu, déroulement, modalités, population concernée). Réalisées en espace francophone, elles ont toutes été évaluées selon au moins un indicateur cognitif, psychosocial, biomédical, médico-économique ou procédural. Il s'agit d'expériences récentes (publiées après 1998), à destination de malades adultes ou enfants, dispensées dans le cadre d'approches individuelles et/ou collectives. Fruit d'un travail de longue haleine, l'ouvrage se compose de dix chapitres qui présentent les pratiques différenciées mises en œuvre dans le cadre de l'éducation de malades concernés par l'une ou l'autre des huit pathologies chroniques suivantes : diabète, obésité, maladies cardio-vasculaires, SIDA, cancer, asthme, polyarthrite rhumatoïde, lombalgie.

C'est quoi ça ?

Saint-André de la Réunion, **Océan Éditions**, 2009, 32 pages.

ISBN 978 2916 533 77 3

Un texte pour la jeunesse sur le thème de l'exil d'un pays, en empruntant des embarcations de fortune. Le thème touche à la fois le Sénégal et la Réunion, envisagée dans son contexte Océan Indien (en référence aux « kwasa-kwasas »). Blottis les uns contre les autres, les enfants contemplant le ciel. Les étoiles qui scintillent éclairent leur embarcation, comme autant de projecteurs braqués sur leurs peaux presque nues...

Soutenance de HDR

Sylvie Wharton

Le développement plurilingue : regards sociolinguistiques

De la résonance pragmatique à une didactique résonante

Soutenue à l'université Stendhal de Grenoble le 9 décembre 2009

Résumé : C'est le **développement plurilingue** qui, sur un plan théorique comme sur un plan empirique, a occupé mes réflexions, dans une « écologie de l'acquisition » socialement et historiquement située. Car ce sont fondamentalement des enfants en situation (potentielle) de plurilinguisme « *contrarié* » qui m'intéressent (migrants ou non, avec minoration linguistique). Comme les études sur le bi-plurilinguisme devraient avoir une place centrale dans toute modélisation linguistique, les aires créoles, qui m'ont offert pendant une dizaine d'années des terrains d'observation de choix, et pour spécifiques qu'elles soient, sont, loin d'être marginales, l'occasion de mettre à jour des phénomènes qui concernent nombre de situations plurilingues. Ces sociétés invitent par ailleurs le sociolinguiste, *a fortiori* celui qui travaille sur un secteur comme l'École, à prendre conscience des enjeux éducatifs énormes des travaux scientifiques. L'approche systémique permet d'aborder ce champ de recherche en identifiant et en analysant des marqueurs de cohésion scientifique et des organisateurs conceptuels.

Trois parties composent le volume :

- 1) Des contextes sociolinguistiques au sujet plurilingue : point de vue émique
- 2) Le développement plurilingue en contexte sensible : résilience sociolinguistique et résonance pragmatique
- 3) Ecole, plurilinguisme, normes : dissonances et résonances

Une synthèse pour une HDR ouvre la porte à la question de l'intégration des connaissances produites dans un champ scientifique constitué. En l'occurrence, ici, le pari scientifique consiste à développer un domaine « développemental » au sein de la sociolinguistique, en l'aménageant.

Articles

Dominique Tournès

« **Une approche graphique de la méthode d'Euler** »,

in É. Barbin (éd.), *De grands défis mathématiques d'Euclide à Condorcet*, Paris : Vuibert, 2010, pages 139-155.

Jean Simon

« **Three years of teaching resource sharing by primary school teachers trainees on a CSCW platform** »,

CSCL 09, *Computer Supported Collaborative Learning Practices -*

CSCL2009 Conference Proceedings, ISLS, pages 267-271, Rhodes, 2009

Jean Simon

« **Three years of use of a CSCW platform by the preservice teachers and the trainers of the Reunion Island teacher training school** »,

ICALT 09, *Proceedings of the 2009 Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies - Volume 00*, pages 637-641, Riga, 2009

Patrice Pongérard

« **Solutions ramifiées à croissance lente de certaines équations de Fuchs quasi-linéaires** »,

Osaka Journal of Mathematics, vol. 47, n° 1, march 2010.

Abstract : We consider a class of quasilinear

Fuchsian operators Q of order $m \geq 1$, holomorphic in a neighborhood of the origin in $\mathbb{C}_1 \times \mathbb{C}^n_x$, and having a simple characteristic hypersurface transverse to $S:t=0$. Under an assumption on the linear part of Q , we construct solutions of the problem $Qu=v$ in spaces of ramified functions of slow growth. The result is an extension of a previous paper to the quasilinear case.

Christian Ollivier

« **Mettre en œuvre une approche actionnelle sur le Web 2.0** ». in Ph. Liria (éd.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone: Diffusion, 2009.

Le cadre européen commun de référence pour les langues ne prévoit que deux grands types de tâches, les tâches ciblées, proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques, assez éloignées de la vie réelle. Malgré une référence permanente à la vie réelle, le CECR ne retient cependant pas les tâches de la vie réelle pour la classe de langue.

Dans cet article, nous montrons qu'il est possible – notamment sur le Web 2.0 – de proposer aux apprenants des tâches de la vie réelle qui lui permettent d'agir en fonction d'interactions sociales réelles. Nous présentons l'approche interactionnelle que nous promovons en complément de l'approche retenue par le CECR en en présentant les avantages.

Christian Ollivier

« **Approche interactionnelle, web 2.0 et didactique invisible** ».

in *4e Rencontre FLE, Barcelone, 20-21 décembre 2009. Concilier idéal pédagogique et réalités de la classe*. Barcelone, Difusion, 2009, pp. 11-15.

L'émergence du web 2.0 incite à proposer aux apprenants de langues de nouvelles tâches permettant de mettre en œuvre une approche interactionnelle qui pose l'interaction sociale comme déterminante pour toute (co-)action et communication.

Cette contribution montre comment une approche interactionnelle peut compléter et enrichir l'approche retenue par le CECR en introduisant des tâches réellement authentiques susceptibles de faire changer les pratiques de classe et en quoi le web 2.0 est une plateforme idéale pour sa mise en œuvre. Nous présentons en conclusion le concept innovant de didactique invisible développé au sein du projet européen Babelweb (<http://www.babel-web.eu>).

Christian Ollivier

« **Real life tasks using Web 2.0 technologies – Rethinking the role of the teacher in order to promote action and communication** ».

in *ICT and language Learning, Florence, 6th-7th November 2009, Conference Proceedings*. Els@Work, Florence, 2009. (CD)

The Common European Framework of Reference for Languages distinguishes between two main types of classroom tasks: tasks that reflect 'real-life' use and tasks which are essentially 'pedagogic' in nature. Real-life tasks with situational and interactional authenticity are not intended. Even newest publications on tasks and on the action oriented approach on the Web rarely propose to present language learners with real-life tasks which have to be completed in the framework of a real social interaction.

This paper presents the core results of the analysis of interactions between Irish students and their French partners on a dedicated forum. It shows that the presence of the teacher as initiator of the task, owner of the forum and evaluator of the students'

contributions contributes to modify the way students interact with their partners and can even inhibit communication.

Therefore we promote the implementation of an interactional approach to language learning on the web 2.0 with real-life tasks in which the teacher is neither addressee nor evaluator, but facilitator. Finally, we give two concrete examples of this approach: the publication of articles on Wikipedia and the Babelweb-project (<http://www.babel-web.eu>).

Christian Ollivier

« La vie après la vie: approche interactionnelle et co-construction de sens sur un blog littéraire »

in Develotte, Mangenot, Nissen (coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009*, 2009.

<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

Cet article compare les interactions entre internautes apprenants ou non de langues sur un blog ouvert sur le monde et les interactions sur un forum didactique fermé réunissant des étudiants de FLE et des francophones volontaires. Sont étudiés, dans ces deux situations, les marques de l'identité des personnes impliquées et les aspects socio-affectifs présents dans les contributions. Les résultats montrent que l'aspect didactique de la tâche proposée et la présence de l'enseignant sur l'espace d'échanges déterminent, voire faussent la communication, les apprenants s'adressant en fait à leur enseignant plus qu'à leurs partenaires de communication directs. L'analyse des résultats conduit à des conséquences didactiques pour le développement de tâches authentiques ancrées dans la vie et des interactions sociales réelles.

Christian Ollivier & C. Jeanneau

« Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues ».

in Develotte, Mangenot, Nissen (coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 5-7 juin 2009*, 2009.

<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

Cet article analyse les interactions sur un blog littéraire ouvert sur le monde. Il montre qu'une réelle co-construction de sens s'opère au fil des échanges et fait ressortir la double articulation de cette co-construction : d'une part, la coopération entre auteur et lecteur et, d'autre part, le dialogue entre lecteurs internautes. Cette recherche, analysant les commentaires d'étudiantes autrichiennes et d'internautes français aux mêmes textes, montre, en outre, que les approches du texte littéraire sont différentes selon les cultures scolaires en présence.

Yves Martin

« Un exemple de plan non arguésien en géométrie dynamique ».

Actes du 5^{ème} colloque en didactique des mathématiques Volume 2,
Département de l'éducation de l'université de Crète, pages 233-248, 2009,
Editeurs : M. Kourkoulos & C. Tzanakis.

Christophe Marsollier et **Philippe Guillot** publient, sous le titre
« **L'Observatoire des modalités de recrutement et de formation (OMRF)
à l'IUFM de la Réunion** », un résumé des résultats de leurs recherches sur la
formation des PE2 dans le n° 2 de la *Revue annuelle des observatoires
OFIP/OVE* de l'Université intitulé *L'Université de la Réunion à la loupe*,
2009, pages 46-51.

(en ligne : <http://www.univ-reunion.fr/universite/obs/ofip/revue09.pdf>).

Frédéric Garan

« **Les événements de 1947 dans l'enseignement secondaire en France et à
Madagascar** »

Colloque « *Enseignement et Colonisation* », Septembre 2009, ENS Lyon-LSH.
(Publication 2010)

Résumé : L'Insurrection de 1947 à Madagascar ne s'est pas inscrite dans la mémoire
française. C'est un événement rarement abordé en cours d'histoire dans le secondaire,
méconnu (ou pire mal connu) des manuels scolaires. Les programmes adaptés pour
l'océan Indien (lycées Français à Madagascar et académie de La Réunion) essaient
cependant de lui accorder plus de place, mais avec beaucoup de contraintes.

A Madagascar, la question se pose différemment. L'Insurrection de 1947 est à la fois
un acte fondateur et un événement qui a divisé la société. Dans ce cadre, les régimes
successifs depuis l'indépendance ont eu face à « 1947 » des positionnements
différents, ce qui s'est traduit dans les programmes scolaires.

Les études récentes d'historiens français et malgaches (Lucile Rabearimanana et Jean
Fremigacci) permettent de mieux connaître et comprendre ces événements. Mais elles
ont provoqué des réactions de « sanctuarisation » à Madagascar, ce qui complique la
présentation dans les manuels scolaires. En France, il faut espérer que cela permettra
d'enrichir d'un nouvel exemple l'étude de cette question majeure des programmes
qu'est la décolonisation.

Frédéric Garan

« **Le Père Wilhelm, un missionnaire en Corée à la fin du XIX^{ème} siècle :
la vie quotidienne à travers la photographie** »,

Tsingy n°10, 2009, pages 154-178

Thierry Gaillat

« Le F.L.U. (Français Langue Universitaire) à la Réunion : regards sur des écrits d'étudiants de L3 ». In *Actes des Journées Internationales du Français Langue Universitaire, Revue KABARO N° 5*, L'Harmattan, Université de la Réunion. A paraître, 1^{er} semestre 2010. (NB : publication possible dans revue de l'AUF, à confirmer).

Résumé : Que ce soit les documents pédagogiques à étudier lors de nos visites en classe, les dossiers que nous sollicitons pour certains de nos enseignements, les mémoires que nous encadrons ou encore les évaluations écrites que nous leur proposons, un constat s'impose : la non maîtrise chez de nombreux étudiants - qui pour la plupart ont déjà quelques années dans le supérieur - des « discours universitaires écrits ».

Ce regard en conséquence, pour identifier l'écart entre la réalité des productions des étudiants et les attentes universitaires. Ce regard encore, pour essayer de saisir le pourquoi de cette non maîtrise langagière et linguistique et proposer quelques schémas explicatifs de cette réalité. Ce regard enfin, non pour stigmatiser un public universitaire ciblé, mais pour permettre à partir des éléments observés et analysés, une prise en compte de cette réalité qui se traduit par la mise en place de « dispositifs » adaptés aux étudiants afin que ceux-ci puissent combler le fossé qui les séparent de ce qui est attendu.

Mots clés : FLU – écrit – erreur – norme – langage

Pierre-Eric Fageol

« Croissance et évolution du niveau de vie à La Réunion dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle » (Pédagogie, adaptation des programmes à l'océan Indien), *Tsingy n°10*, 2009, pages 134-146.

Pierre-Eric Fageol et Laurence Bousquet-Maillard

« L'Éducation au Développement Durable à l'école primaire », *Tsingy n°10*, 2009, pages 146-151.

Pierre-Eric Fageol

« La Réunion et la Grande Guerre (1914-1918) » (Pédagogie, adaptation des programmes à l'océan Indien), *Tsingy n°11*, 2009, pages 150-170.

René Dubois

« E. A. Poe's oneiric imagery in The Oval Portrait with reference to The Narrative of A. G. Pym and Eureka », *Les Cahiers de Terra Beata*, n° 3, Marseille, 2008, pages 27 – 33.

René Dubois

« **L'errance poésque : de l'Atlantique à l'Antarctique via l'Océan Indien ou le voyage au point de non-retour d'Arthur Gordon Pym** », Actes du colloque : *La géographie dans le monde anglophone*, Université de Marne-la-Vallée, juin 2009, publication 2010.

René Dubois

« **Cap sur le rire et rire sous cape dans The School for Scandal de Richard B. Sheridan** », ouvrage collectif : *Théâtre en fête : rire et sourire au théâtre*, sous la direction de Maurice Abitboul, Université d'Avignon, Arias-collection « Theatrum Mundi », n° 20, 2010, pages 207-223.

Maryvette Balcou-Debussche

« **Manger et se soigner : entre manques et excès** »,

in *La Réunion : une société en mutations*, Wolff E. & Watin M. (dir), Univers créoles 7, Paris, Anthropos-Économica, 2010, (sous presse).

Résumé : En un peu moins d'une génération, les façons de manger, de se déplacer et de se soigner se transforment de façon considérable à La Réunion, engendrant ainsi des transformations profondes des rapports au corps et aux soins. Aujourd'hui, les pratiques alimentaires diversifiées et les rapports complexes à la santé et à la maladie sont donc à lire à la lumière de ces mutations sociales importantes et rapides qui constituent la toile de fond des analyses. Si les pratiques continuent à s'enrichir mutuellement en participant à un processus partagé de créolisation, une part importante de la population reste pourtant en marge des progrès qui ont été réalisés. Le développement des maladies chroniques et la crise du chikungunya en 2006 sont analysés comme deux exemples qui montrent comment les tensions sociales se cristallisent dans les pratiques individuelles tout en participant aux différenciations. Les ressources de la nature et les savoirs des populations d'origines culturelles diverses qui ont successivement peuplé l'île se combinent à la présence de modèles culturels et institutionnels venus de France métropolitaine, ce qui attise les tensions et révèle les inégalités. En conclusion, le texte montre qu'il reste des pans importants de connaissance à élaborer, notamment du côté du nuancier social nutritionnel et thérapeutique qui est encore à construire.

Maryvette Balcou-Debussche

« **Une approche ethnosociologique de l'éducation thérapeutique dans le diabète de type 2** »

in *Education thérapeutique du patient : modèles, pratiques et évaluations*, Paris, INPES, Coll. Santé en action, 2010, pages 57-71 (sous presse).

Résumé : L'approche ethnosociologique de l'éducation thérapeutique présentée dans cet article s'appuie sur les résultats de travaux scientifiques issus des sciences médicales, humaines et sociales ainsi que sur les expérimentations que nous menons

depuis une dizaine d'années dans diverses sphères auprès de personnes présentant un diabète et à risque cardiovasculaire. Les résultats obtenus à travers la perspective intégrative, constructive et non conflictuelle des « nids d'apprentissage » sont présentés à travers plusieurs axes : les difficultés et les variations de la gestion quotidienne de la maladie, les données obtenues dans le cadre du réseau RéuCARE de prise en charge des individus à risque, la faisabilité d'un cycle éducatif complet et l'adaptation possible du concept à différents espaces. L'ensemble permet d'envisager l'éducation thérapeutique en tenant compte du coût économique qu'elle représente, de sa faisabilité, des exigences de rigueur, de son acceptation par les malades et les soignants. Les situations d'apprentissage sont en plein développement en France et à l'extérieur. Tout en s'adressant à un large public, elles trouvent une résonance particulière auprès des populations socialement et économiquement fragilisées. Elles contribuent aussi à l'impulsion de nouvelles dynamiques dans la formation des soignants.

Maryvette Balcou-Debussche & al. (Debussche X., Nitunga N., Balcou-Debussche M., Barandereka N.-A., Ndayiorere S., Lahausse V.)

« Réseau d'éducation en santé communautaire pour la prévention cardiovasculaire et du diabète au Burundi : mise en place et premiers résultats »

Global health promotion, International Union for Health Promotion and Education, 2010, (sous presse).

Résumé : Dans les pays en émergence, l'augmentation de la prévalence du diabète de type 2 et des maladies cardiovasculaires constitue un problème individuel, social et économique. Au Burundi, après la fin des conflits qui ont marqué la région, la fragilité du système de santé rend primordiale la mise en place d'actions de prévention en direction des personnes à risque. En 2007, un programme structuré de formation de professionnels de santé à l'éducation et à la prévention des sujets à haut risque a été mis en place dans le cadre d'un réseau de santé communautaire à Bujumbura, capitale du Burundi. Un cycle d'éducation de groupe permet d'assurer un suivi éducatif et médical grâce à des supports contextualisés. De juin 2007 à mars 2009, 27 médecins, 44 infirmières et 22 éducateurs en santé (non professionnels de santé) ont été formés. 226 sessions de groupe ont été réalisées par 19 infirmières et éducateurs, 1600 personnes à risque ont bénéficié d'éducation. La coordination de l'action se poursuit sous l'égide d'APSA international : l'inscription rapide de cette approche dans le tissu burundais laisse supposer un fort potentiel de développement dans d'autres pays.

Maryvette Balcou-Debussche

« L'apport des sciences de l'éducation. Un exemple de situations d'apprentissage pour les malades à risque cardiovasculaire »

Santé Décision Management, Cachan : Hermès-Lavoisier (sous presse).

Résumé. L'article a pour objectif de montrer comment les sciences de l'éducation peuvent contribuer à l'enrichissement et au développement des pratiques éducatives dans le champ de l'éducation thérapeutique. Le propos se développe en deux temps.

D'une part, une analyse de l'apport des sciences de l'éducation à la réflexion théorique qui préside à la conception et à la mise en place des situations éducatives. D'autre part, les implications possibles du côté de l'action à travers un exemple qui illustre le propos : les situations d'apprentissage proposées à des personnes à risque cardiovasculaire. Les développements en cours sont analysés comme autant d'indicateurs d'un avenir prometteur, tant du côté des pratiques avec les malades chroniques que du côté de la formation des professionnels et de la recherche.

Maryvette Balcou-Debussche

« Une littérature tropicale ou trop piquante ? »

Revue Francofonnia, n° 18, *Littérature d'enfance et de jeunesse*, 2009, Universidad de Cadiz.

Résumé : Née en 2000 à l'île de la Réunion, la collection « Tropicante » comprend treize titres qui s'inscrivent dans une ligne éditoriale caractérisée par plusieurs points : aborder des problématiques sociales contemporaines, illustrer les textes par le travail d'artistes professionnels, travailler le concept d'océan indien et mettre en scène des enfants acteurs sociaux, capables de réflexions. Le travail se prolonge chez « Où sont les enfants ? » à travers une combinaison fructueuse entre le texte littéraire et la photographie. L'article interroge les questions suivantes : universalité des thèmes et ancrage régional, intentions de l'auteur et statut du lecteur, frontières entre fiction et réalités.

Maryvette Balcou-Debussche & al. (Debussche X., Balcou-Debussche M., Besançon S., Sidibé A. T.)

« Challenges to diabetes self-management in developing countries »

Diabetes Voice, vol. 54, Octobre 2009, pages 12-14.

Abstract : In developing countries, financial and human resources are limited despite serious needs and multiple health challenges. More than three-quarters of the people with diabetes worldwide live in developing countries. Between 2000 and 2025, the rise in the number of people with the condition in these countries will be around 170%. In the developing world, diabetes, like other chronic diseases, is often ignored in terms of healthcare priorities ; the focus remain largely on immediate and acute care rather than on prevention. The challenges involved in providing education to enable people to self-manage their chronic condition exist at three levels : patients, healthcare providers, healthcare systems.

Maryvette Balcou-Debussche

« L'éducation thérapeutique dans le réseau RéUCARE »

Le concours médical, tome 131, n°20, décembre 2009, pages 804-806.

Résumé : À la Réunion, la prévalence grandissante des maladies chroniques et les besoins d'un nombre important de patients nous ont conduits à questionner les pratiques et les modèles d'intervention en éducation thérapeutique. Soucieux de réduire la distance qui existe entre des professionnels de santé qui maîtrisent leur objet

(le diabète) et des malades chroniques qui en ont le plus souvent une tout autre représentation⁹, nous avons misé sur un développement conjoint de la réflexion théorique et de l'expérimentation, en menant des observations régulières sur le terrain et en organisant des échanges d'experts. Depuis 2004, nous travaillons sur la mise en place et le développement d'un cycle éducatif complet auprès de personnes à risque cardiovasculaire et/ou présentant un diabète, incluses dans le réseau de santé RéuCARE.

Maryvette Balcou-Debussche, Debussche X.,

« **Hospitalisation for type 2 diabetes : the effects of the suspension of reality on patients' subsequent management of their condition.** » *Qualitative Health Research*, 19(7), University of Utah, Salt Lake City, USA, 2009, pp. 1100-1115.

Abstract : Hospitalization still plays a major part in the management of uncontrolled type 2 diabetes and its complications. In this article, we assess the effects of self-management education on the individual practices of 42 patients after discharge from specialized diabetes units on the French island of Reunion. Hospitalization offers respite and temporarily suspends the realities of daily life. When patients leave the unit where they have acquired new knowledge and practices, the extent to which the latter can be maintained depends on the practice in question, the individual's circumstances, and his or her social relationships and support systems. In the longer term, therefore, the effects of self-management education interventions can be weak. The study findings reveal the complexities surrounding the acquisition of habits that maintain health and prevent illness. The article makes a significant contribution to the debate on patient support and the role of inpatient educational units.

Communications

Dominique Tournès

« **Tables graphiques de multiplication** »

Colloque des IREM du Grand Ouest, Rennes, 15-16 mai 2009.

Dominique Tournès

« **Euler-Otto's ballistic tables** »

XXIII International Congress of History of Science and Technology, *Ideas and Instruments in Social Context*, 28 July - 2 August 2009, Budapest, Hungary.

Jean Simon, Jean-Paul Gérard, C. Obre
 « **Observation des usages d'une plate-forme de TCAO dans la formation d'enseignants à l'IUFM de La Réunion** »
 Colloque TICEMED, Milan, juillet 2009

Jean Simon, F-M. Blondel
 « **Use of a CSCW platform by three different groups: trace analysis according to Activity Theory** »
 eLexforum, Dubaï, 2010

Patrice Pongérard
 « **Existence of a ramified solution for Fuchsian equations with simple characteristic** »
 HIMEJI Conference on Partial Differential Equations, february 21-23.
 et Ritsumeikan University Seminar, Kyoto, february 26.

Patrice Pongérard
 « **On holomorphic partial differential equations of Fuchs type** »
 Ritsumeikan University Seminar, Kyoto, february 25.

Jean-Paul Gérard
 « **Formes des Réseaux sociaux dans les dossiers partagés de plus haut niveau sur une plate forme de travail collaboratif.** »
 Colloque TICEMED, Milan, juillet 2009

Frédéric Garan
 « **Le tourisme en situation coloniale à Madagascar (évaluation pour un sujet de HDR)** »
Grand colloque de l'océan Indien, Octobre 2009, CRESOI, Université de La Réunion.

Nicole Crestey
 « **Bernardin de Saint-Pierre, naturaliste voyageur aux Mascareignes ?** »
 Colloque *Bernardin de Saint-Pierre dans l'océan Indien*, Université de La Réunion, faculté des Lettres et des Sciences humaines, 30 novembre-4 décembre 2009 (Communication à paraître dans les actes du colloque)

Maryvette Balcou-Debussche

« Implementation of a structured module for insulin therapy self management education for type 2 diabetes in outpatient hospital settings in France »

Congrès international IDF, octobre 2009, Montréal.

Sites Web

Christian Ollivier,

Babelweb (<http://www.babel-web.eu>)

Fondé sur une approche interactionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues et sur le principe de didactique invisible, Babelweb a conçu et réalisé – sur une technologie de blog alliant wiki et forum – 10 sites de publication et d'interaction construits autour d'une tâche chacun. Ces sites sont regroupés sur deux portails distincts : un portail public (<http://www.babel-web.eu>) renvoyant exclusivement vers ces sites et un portail didactique (<http://edu.babel-web.eu>). Ce dernier donne accès aux blogs/wiki/forum, mais également à des activités d'aide à la réalisation des tâches et, pour les enseignants, à des informations sur la didactique du projet et à fiches pédagogiques pour travailler avec Babelweb en classe de langue.

Les tâches proposées sur les sites ont été choisies et conçues de façon à permettre :

- une utilisation variée de la langue à partir des niveaux A1 à B2. Les tâches visent la production écrite, la production orale et l'interaction écrite, elles invitent selon le cas à la production de textes narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs...
- une exploitation des potentialités multimédia du web 2.0. Les tâches incitent à l'alliance entre texte écrit, vidéo, audio et image (photo, dessin...).

Christian Ollivier,

Intercom (<http://www.intercomprehension.eu>)

INTERCOM a produit un site d'apprentissage réceptif des langues européennes par le développement de compétences d'intercompréhension. Ce site propose 11 parcours d'apprentissage regroupés en 5 modules tous déclinés et adaptés en 4 versions parallèles en fonction des langues et cultures cibles : une langue romane (portugais), une langue slave (bulgare), une langue germanique (allemand) et le grec. En outre, deux modules spécifiques comprenant 3 parcours chacun ont été créés pour guider les apprenants dans la découverte des deux alphabets grec et bulgare.

Tous les parcours ont été conçus et réalisés dans une perspective actionnelle visant à préparer l'apprenant à agir en langue-cible, ils sont construits autour de tâches spécifiques. L'apprenant est placé virtuellement dans des situations de la vie réelle telles que la recherche d'un logement, la réalisation d'une recette, la recherche de son chemin, la préparation d'un voyage... Des documents lui sont ensuite proposés qu'il doit comprendre pour réaliser les tâches fixées.