



**HAL**  
open science

## Rites

Danièle Houpert-Merly

► **To cite this version:**

Danièle Houpert-Merly. Rites. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.45-65. hal-02406160

**HAL Id: hal-02406160**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406160>**

Submitted on 12 Dec 2019

**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.

## Rites

*A propos des rites australiens de puberté, Mircea Eliade écrit<sup>1</sup> : "Grosso modo, la cérémonie de l'initiation comporte les moments suivants : 1) la préparation d'un terrain sacré, où s'isoleront les hommes pendant la durée de la fête ; 2) la séparation des novices de leurs mères et, en général, des femmes ; 3) leur ségrégation dans la brousse, ou dans un camp spécial, isolé, pour y être instruits dans les traditions religieuses de la tribu ; 4) certaines opérations qu'ils subissent, dont les plus fréquentes sont la circoncision, l'extraction d'une dent, la subincision, mais aussi la scarification ou l'arrachage des cheveux. Pendant toute la durée de l'initiation, les novices sont tenus à suivre un comportement spécial, affrontent un certain nombre d'épreuves et sont soumis à de nombreux tabous et interdictions alimentaires". Après quoi, les néophytes peuvent réintégrer leur société d'origine.*

**Danièle HOUVERT-MERLY**  
**IUFM de la Réunion**

*Voici comment l'on pourrait présenter la formation initiale des enseignants : les étudiants qui souhaitent devenir enseignants préparent à l'IUFM un concours difficile, et, en cas de succès, deviennent professeurs-stagiaires. Là, pendant toute une année, les futurs enseignants apprennent leur métier, la pédagogie et la didactique de leur discipline, s'initient à une culture spécifique, celle du monde de l'éducation, et subissent un grand nombre d'épreuves, les évaluations, dans toutes les parties de la formation : cours, stages et mémoire professionnel. Au terme de ce scénario initiatique, le stagiaire est validé par ses formateurs, puis titularisé sur proposition d'un jury. Alors seulement il pourra prétendre être enseignant et intégrer véritablement le groupe social de son nouveau statut.*

Dans ces deux parcours brièvement racontés, bien des différences éclatent, concernant le contexte spatio-temporel comme les personnages en scène, leur statut social, leurs aventures et mésaventures, leur point d'arrivée aussi. Pourtant il apparaît rapidement qu'il existe aussi des ressemblances, qui tiennent toutes au changement d'état des personnes concernées : dans un cas, celles-ci passent de l'enfance à l'âge adulte, dans l'autre, d'étudiants, elles deviennent enseignants. Au-delà des différences, ce sont de telles ressemblances qui ont permis à Arnold Van Gennep d'inventer le concept de **"rites de passage"**<sup>2</sup>, concept qui rend compte du "processus destiné à réaliser psychologiquement [et socialement, pourrait-on ajouter] le passage d'un état, réputé inférieur, à un état supérieur"<sup>3</sup>.

Pour le jeune Australien, comme pour le nouvel enseignant, les parcours décrits soulignent une "mutation ontologique"<sup>4</sup> de structure tripartite : d'un côté le néophyte se sépare de son monde antérieur, de l'autre, il intègre un monde nouveau, et, entre les deux, il se situe dans un état flou, qui n'est ni son ancien ni son nouvel état socioculturel : il est dans la "marge". Grâce à cette structure de séparation / marge / agrégation, Van Gennep a pu rapprocher et éclairer des phénomènes qui paraissaient jusque-là hétérogènes. Mais de ces trois éléments, le plus important est la marge, qui rassemble des actions destinées à amener le novice au seuil de son nouvel état et recouvre ce que l'on peut appeler des "rites liminaires"<sup>5</sup>.

L'objet des quelques pages qui suivent est d'examiner **en quoi le dispositif de formation mis en place dans les IUFM peut légitimement être assimilé à un "rite de passage"**, en quoi la formation est une initiation. De chaque volet de la structure de Van Gennep, illustré d'abord par un exemple, on rapprochera un élément du plan de formation et/ou l'effet induit par la mise en pratique d'une partie du dispositif. Cette approche descriptive ignorera les différences pour se concentrer sur les similitudes, dans l'hypothèse qu'au-delà de la diversité des actes, l'émergence d'une parenté pourra être féconde.

Ensuite, grâce à quelques éléments d'interprétation, on s'appliquera à lire les pratiques rituelles décelées en formation d'une manière plurielle. On peut envisager en effet les "rites de passage" sous l'angle exclusif de la personne qui en est à la fois l'objet et le sujet : tel individu, devenu pubère, pourra, après une initiation, intégrer la classe des adultes, se marier ou faire la guerre... ; tel autre, après son succès au concours de recrutement, pourra, à l'issue d'une formation, entrer dans la vie active et devenir professeur. Ces changements d'état, on le devine, ne se font pas sans bouleversements psychologiques, tant au niveau de la

structure affective que de la structure cognitive. Mais, si on les considère sous l'angle social, les questions qu'ils soulèvent ne sont pas moins grandes : au cours de cette transmutation personnelle, en quoi la société est-elle concernée ? Quelle est la place de l'individu dans la société ? Quelle est la place de la société dans l'individu ? Loin d'être un artifice de présentation, la réversibilité de la question en souligne l'ampleur et la difficulté. Sans prétendre apporter de réponses définitives, ce sont ces points de vue qui seront adoptés successivement, alternativement ou encore conjointement quand ce sera possible.

## Rites de séparation

*Thésée fut élevé à Trézène par son grand-père et sa mère Aethra, loin de son père Egée, le roi d'Athènes, qui redoutait pour lui les machinations de ses ennemis. Quand le jeune prince eut atteint l'âge de seize ans, sa mère le jugea suffisamment vigoureux pour qu'elle lui livrât le secret de sa naissance royale. Le jeune homme décida alors de partir pour Athènes se faire reconnaître, non sans qu'Aethra, se souvenant des craintes d'Egée, ne lui ait confié une épée et une paire de sandales laissées à cette intention par le roi d'Athènes et ne lui ait recommandé de prendre la mer plutôt que la route. Mais Thésée ne voulut rien entendre. En chemin, il rencontra obstacle sur obstacle, la truie de Crommyon, qui avait déjà fait de nombreuses victimes, ainsi qu'une suite de brigands qui infestaient la région. Après avoir vaincu tous ses adversaires, Thésée fut accueilli par des hommes qui acceptèrent de le purifier des meurtres commis, condition indispensable pour qu'il pût entrer dans Athènes<sup>6</sup>.*

### 1) approche descriptive :

L'arrivée à Athènes, on le sait, ne marque pas pour Thésée la fin de ses épreuves avant de se faire reconnaître comme roi. Mais elle met un terme à la première phase de son histoire, celle où il passe du statut de jeune homme ordinaire à celui d'héritier présomptif du trône d'Athènes et où cette révélation entraîne la séparation d'avec son milieu maternel. On reconnaît donc, sous la forme du mythe, la description du premier volet d'un rite de passage. La notion de seuil correspond ici à la puberté, évoquée par la seule indication de l'âge, et au développement de la force physique, qui montre en Thésée déjà un adulte, et même un futur roi. Ce changement d'état n'est cependant possible que par une séparation physique d'avec son milieu protecteur d'origine, en particulier d'avec sa mère, et

se concrétise par le voyage de Trézène à Athènes. Mais ce chemin est semé d'embûches et de violences corporelles<sup>7</sup> auxquelles le héros finit cependant par échapper. Ces trois notions de seuil, d'arrachement et d'épreuves sont caractéristiques de la phase de séparation ; la "virtus", la valeur, le mérite, dont fait preuve Thésée, l'est aussi, mais de manière moins systématique, dans les rites des sociétés primitives ou archaïques<sup>8</sup>.

Qu'en est-il dans le domaine de la formation ? La notion de seuil se traduit par le niveau atteint dans le cursus universitaire, même si, il est vrai, ce seuil n'est pas d'une rigueur absolue : c'est en principe la licence qui ouvre la porte du monde enseignant. Sans être un arrachement cruel, la séparation d'avec le milieu d'origine est quand même nettement marquée, physiquement et surtout symboliquement, par le passage de l'Université à l'IUFM, et, fonctionnellement, par le système d'évaluation : d'un système d'examen, où ceux qui notent sont ceux-là mêmes qui ont formé, on passe à un système de concours, où les notes sont portées par des évaluateurs inconnus, et, de ce fait, encore plus intimidants. Quant aux difficultés rencontrées, inutile d'insister sur les différents travaux en première année d'IUFM, et surtout, sur le concours terminal, dont chaque partie est une "épreuve". Enfin, à la "virtus" du héros Thésée, répond le mérite des étudiants qui réussissent au concours, mérite qui est à la fois la condition de cette séparation d'avec l'Université - il faut un niveau de connaissances minimal, nous l'avons dit -, mais qui en est aussi une conséquence dans la mesure où la séparation aboutit à un surcroît de mérite.

Grâce aux notions de seuil, de séparation, d'épreuves, et aussi de mérite, il n'est donc pas arbitraire de voir, dans la première année d'IUFM, le premier volet d'un "rite de passage".

## 2) éléments d'interprétation :

Que nous rappelle ce rapprochement ? Tout d'abord que, s'il y a "rites de passage", c'est que **les sociétés modernes ne sont pas moins que les sociétés "primitives" des systèmes cloisonnés**. Au niveau macrosociologique, dès 1932, Bergson a parlé de "sociétés closes", puisqu'elles ont "pour essence de comprendre à chaque moment un certain nombre d'individus, d'exclure les autres" et que "la cohésion sociale est due, en grande partie, à la nécessité pour une société de se défendre contre d'autres"<sup>9</sup>. Au niveau microsociologique, on constate un cloisonnement comparable. Celui fondé sur l'âge en est un exemple fréquent, qui explique la présence constante à travers le temps de rituels dits "life-crisis" soulignant les étapes importantes de la vie d'un individu<sup>10</sup> : l'accès des jeunes au

corps enseignant en est un. Une autre forme de cloisonnement concerne l'organisation fonctionnelle des sociétés. Non seulement, comme Dumézil l'a montré depuis longtemps, les sociétés indo-européennes reposent sur une idéologie des trois fonctions<sup>11</sup>, mais, à l'intérieur de chaque classe, se sont constituées des microsociétés qui vivent avec leurs règles propres. Beaucoup correspondent à une profession particulière et se sont dotées d'un mode de fonctionnement, d'un langage et d'un système de valeurs propres. L'Education Nationale est manifestement dans ce cas. En connaître les structures de manière opérationnelle n'est pas donné à chacun, même à l'intérieur du système, à tel point que beaucoup ont besoin de la médiation d'un syndicat pour y parvenir. Le vocabulaire peut aussi paraître bien obscur aux non-initiés. De plus, des principes éthiques et des règles déontologiques circulent à l'école, quelquefois très clairement - le principe de laïcité est hautement affirmé -, mais quelquefois de manière beaucoup moins évidente. La spécificité de la microsociété "Education Nationale" se décline en codes (par exemple le Recueil des Lois et Règlements) et en référentiels (par exemple ceux des futurs enseignants en fin de formation), qu'il faut apprendre à connaître pour prétendre intégrer le corps enseignant.

Le rapprochement entre le mythe de Thésée et la première année d'IUFM fait également ressortir une idéologie de **la sélection sur le mérite**. Tous les adolescents de Trézène ne sont pas de futurs rois d'Athènes, tous les étudiants de l'IUFM ne sont pas de futurs enseignants. Ces statuts auxquels ils aspirent se méritent, et on se référera à *L'Origine des Espèces* de Darwin pour comprendre le mécanisme en œuvre ici. Le nombre d'êtres vivants, potentiellement toujours de plus en plus grand, explique qu'inévitablement, "il y ait lutte, soit entre individus d'une même espèce, soit entre individus d'espèces distinctes, soit enfin avec les conditions extérieures"<sup>12</sup> et cette "lutte pour l'existence" aboutit à une sélection de certains individus au détriment d'autres. Ainsi, dans le corps enseignant, il n'y a pas de place pour tous et seuls quelques candidats réussiront. Pour cela, il aura fallu qu'ils satisfassent à certaines conditions. La première est qu'ils aient eu en propre des traits distinctifs favorables. En effet, "personne n'admet que tous les individus d'une même espèce soient tous fondus dans le même moule"<sup>13</sup> et, si c'était le cas, la sélection ne pourrait du reste pas s'opérer. Pour les étudiants de l'IUFM, l'hétérogénéité est la règle. Et parmi les différences interindividuelles, certaines sont favorables dans la mesure où elles correspondent déjà aux caractéristiques du monde auquel on veut s'intégrer : "devons-nous mettre en doute que ceux qui présentent quelque avantage, quelque faible qu'il soit, sur d'autres, n'aient le plus de chance de vivre ?"<sup>14</sup>. De sorte qu'il est important de repérer parmi les candidats à l'entrée de l'IUFM ceux qui possèdent ces traits dis-

tinctifs favorables, mais aussi de se poser la question de savoir si et comment on peut les leur faire acquérir dans leur parcours antérieur. La deuxième condition de la réussite tient au développement de ces aptitudes favorables. De même que "chez nos animaux domestiques, l'usage fortifie et développe certaines parties, que le défaut d'usage les diminue"<sup>15</sup>, de même que la valeur intrinsèque de Thésée s'est renforcée des épreuves qu'il a subies, de même, grâce au travail fourni pendant l'année, grâce à l'aide apportée par les formateurs, les étudiants confortent leurs aptitudes favorables et les mettent le plus possible en adéquation avec celles du monde enseignant. L'intérêt, du reste, d'un concours déjà professionnel est bien dans cette démarche d'"accommodation", qui, parallèlement au développement de certaines potentialités, suppose l'abandon - peut-être provisoire - d'aptitudes moins favorables à l'acquisition du statut recherché. Nous sommes bien dans une phase de séparation, où, malgré les aides reçues, le renoncement peut être difficile.

## Rites de marge : aspects négatifs

*"Dans les rites de circoncision Tsonga, (...), les garçons sont sévèrement battus par les bergers au moindre prétexte ; exposés au froid, ils doivent dormir nus sur le dos toute la nuit pendant les mois aux températures fraîches, de juin à août ; il leur est absolument interdit de boire une goutte d'eau pendant toute l'initiation ; ils doivent manger de la nourriture insipide ou nauséabonde qui "d'abord leur donne la nausée" jusqu'à vomir ; ils sont sévèrement punis de la façon suivante : on dispose des bouts de bois entre les doigts écartés de leurs deux mains, tandis qu'un homme fort prend les deux extrémités de ces bouts de bois dans ses mains, les presse l'une contre l'autre et soulève les pauvres garçons en leur serrant les doigts et en les écrasant à moitié ; et finalement, les circoncis doivent aussi être prêts à mourir au cas où leur blessure ne se cicatrise pas convenablement"<sup>16</sup>.*

## 1) approche descriptive :

A la différence de la phase de séparation, la phase de marge n'est plus caractérisée par le voyage. Désormais, l'espace est circonscrit et se situe généralement à l'écart, aux frontières du territoire habituel. Et si, de nouveau, les épreuves abondent, elles ne sont pas non plus de même nature : maintenant les néophytes obéissent scrupuleusement aux contraintes imposées par les initiés, respectent ce que Durkheim appelle des "rites négatifs"<sup>17</sup>. Par l'exemple des conditions matérielles très difficiles - absence de vêtements l'hiver, privation de boisson, mauvaise qualité de la nourriture -, on constate que cette phase de marge peut prendre une forme très nettement ascétique de renoncement au confort et aux plaisirs de la vie. C'est dire que le novice qui aspire à un statut supérieur doit accepter pendant un temps donné de n'avoir même plus son statut antérieur et d'être dans une sorte de *no man's land* social. Et, bien plus, cet endurcissement passe par des punitions, des coups donnés par les aînés à la moindre défaillance, qui font de l'initiation une forme de "dressage". D'ailleurs c'est ce nom de dressage, "agôgê", que porte la phase équivalente de l'éducation des jeunes nobles à Sparte<sup>18</sup>. Cependant, cet aspect négatif de la marge, où le poids très lourd de la hiérarchie pèse sur des relations statutaires mal définies, s'accompagne de l'émergence d'un lien social nouveau, qui s'établit horizontalement entre les néophytes, et que Turner désigne sous le mot latin de "communitas". Ce lien social est plus qu'une simple "aire de vie commune", mais ne va pas jusqu'au système organisé ; c'est plutôt "une communauté non structurée ou structurée de façon rudimentaire et relativement indifférenciée, ou même une communion d'individus égaux qui se soumettent ensemble à l'autorité générale des aînés rituels"<sup>19</sup>. La "communitas" se caractérise donc par l'homogénéité (tous les novices subissent le même sort et sont à égalité par rapport aux aînés) et la communion (communion affective et intellectuelle, sans connotation religieuse aucune).

Dans le dispositif de formation, la "marge" est nettement définie dans le temps et dans le lexique : elle s'étend de la réussite au concours à la titularisation et porte le nom de stage. Pendant cette période, les professeurs-stagiaires sont bien, comme le nom composé l'indique, dans un statut intermédiaire, mais qui est loin d'être aussi dévalorisant que celui des néophytes dans les sociétés primitives ; en particulier, les conditions financières sont même, dans l'ensemble, bien meilleures qu'elles ne l'étaient auparavant. Et pourtant on peut déceler des ressemblances frappantes entre les deux situations. Ainsi devenir professeur-stagiaire, c'est s'engager implicitement à un certain nombre de renoncements. Ici, le dépouillement n'est pas physique, mais essentiellement affectif. L'année de stage,



le travail est tellement lourd, disent les intéressés, qu'on n'a plus, ou qu'on a à peine le temps de s'occuper de sa famille ou de ses amis. Une autre ressemblance tient à la rigueur de la normativité, réelle ou supposée, des formateurs qui s'appuieraient sur les textes fondateurs de l'Education Nationale pour attendre de façon rigide certains comportements ou certaines productions. Aux yeux des stagiaires, les évaluations sont non seulement lourdes mais aussi dogmatiques et peu susceptibles de prendre en compte la véritable personnalité du débutant. Enfin l'idée de "communitas" correspond tout à fait à l'état d'esprit des professeurs-stagiaires : l'appartenance à une même promotion crée des liens, souples mais réels.

## 2) éléments d'interprétation :

Ces descriptions de situations liminaires incitent à réfléchir au sens de l'abaissement subi par le novice au cours de la phase de "marge". N'y a-t-il pas là quelque paradoxe quand il s'agit d'accéder à un état supérieur ? L'explication fournie par Freud s'appuie sur le complexe d'Œdipe et le mythe de la "horde primitive"<sup>20</sup>, mais on voit mal comment passer de l'ontogenèse à la phylogenèse<sup>21</sup>. En revanche, y voir la première étape de **la formation de la conscience professionnelle** peut sembler plus pertinent. En référence à la structure triangulaire omniprésente enfant/objet du désir/porteur de la loi, on constate que le stagiaire se trouve confronté aux "experts", formateurs de toutes catégories qui s'imposent, surveillent les novices, donnent des conseils ou des ordres, sanctionnent. Cette fonction "paternelle" jouée par les experts est tout d'abord, on le voit, une forte contrainte externe mais cette étape est généralement suivie d'une autre, où cette pression du monde extérieur est intériorisée, où se constitue le "Surmoi"<sup>22</sup>. C'est cette nouvelle instance psychique que nous "ressentons, dans son rôle de justicier, comme notre conscience. Chose remarquable, le surmoi fait preuve souvent d'une sévérité qui dépasse celle des parents véritables. C'est ainsi qu'il ne se borne pas à juger le moi sur ses actes, mais aussi et tout autant sur ses pensées et ses intentions non mises à exécution et dont il semble avoir connaissance"<sup>23</sup>. Ainsi il apparaît que les privations et les brimades infligées aux novices n'ont rien de gratuit, mais tendent à forger petit à petit en lui une conscience professionnelle, qui lui apprendra à se passer de ses maîtres dans ses actions quotidiennes futures. On n'est pas si loin de l'explication sociologique de Durkheim, qui voit dans les aspects négatifs des rites de passage une manière de montrer la prégnance des intérêts sociaux et la nécessaire transmission des valeurs éthiques d'une génération à l'autre. "Tout en exaltant les forces de l'homme, (la société) est souvent rude aux individus : elle exige nécessairement d'eux de perpétuels

sacrifices (...). Pour que nous puissions remplir nos devoirs envers elle, il faut donc que nous soyons dressés à violenter parfois nos instincts"<sup>24</sup>. L'obligation morale, du moins dans la première forme décrite également par Bergson, a donc "sa raison d'être dans la structure originelle de la société humaine" et "représente la pression que les éléments de la société exercent les uns sur les autres pour maintenir la forme du tout"<sup>25</sup>. Ainsi les explications sociologique et psychanalytique se rejoignent pour fonder l'émergence de la conscience professionnelle sur l'intériorisation des normes imposées.

La phase de "marge" pose également la question de **l'appropriation des savoirs**. Lieu où l'aîné s'impose et où le novice subit, la marge favorise en effet un enseignement de type magistral, où la relation enseignants/savoirs est privilégiée et où les néophytes restent passifs. C'est du reste un reproche constant, chez les stagiaires à l'IUFM, que celui d'une formation trop impositive et trop peu pratique, du moins en ce qui concerne les modules de formation. Les formateurs chercheraient à inculquer certains savoirs en pratiquant avant tout le conditionnement et en ne laissant à l'erreur d'autre statut que celui d'un renforcement négatif<sup>26</sup>. Cette "relation inflexible de maître à élève"<sup>27</sup>, ignorerait toute pédagogie par laquelle "on accède à l'erreur positive, à l'erreur normale, à l'erreur utile"<sup>28</sup>. De sorte que l'appropriation des savoirs transmis se construirait non dans une relation dialogique avec le formateur mais dans le seul for intérieur, grâce à une dynamique d'assimilation/accommodation/équilibre<sup>29</sup> résultant d'un conflit cognitif intrapersonnel. A moins que n'intervienne alors la réalité de la "communitas" des stagiaires, et que les relations entre pairs ne viennent se substituer à des relations verticales défailtantes entre formateurs et apprenants. Alors pourraient se produire un véritable conflit socio-cognitif et une construction interpersonnelle des savoirs, avant que chacun ne se les approprie personnellement<sup>30</sup>.

Face à cette représentation globalement négative de la formation à l'IUFM, on peut, certes, veiller à augmenter encore les situations où les formateurs aident les novices à construire activement leurs savoirs. Mais on risque de n'avoir pas durablement et fondamentalement changé l'opinion qu'en ont les stagiaires. Car ce que le rapprochement avec les rites de passage permet de comprendre, c'est que, très vraisemblablement, et quoi qu'on fasse, cette représentation découle inévitablement de la situation de normalisation dans laquelle la société place ses néophytes avant leur intégration dans un nouveau corps, situation qui a pour résultante la formation de la conscience professionnelle en relation avec la morale et la déontologie en vigueur dans le corps enseignant.

## Rites de marge : aspects positifs

*Dans les cérémonies de la chenille unchalka, "les acteurs du rite se décoorent de dessins qui représentent le buisson unchalka sur lequel cette chenille vit au début de son existence ; puis ils couvrent un bouclier de cercles concentriques de duvet qui figurent une autre sorte de buisson sur lequel l'insecte, une fois adulte, dépose ses œufs. Quand ces préparatifs sont terminés, tous s'assoient par terre de manière à former un demi-cercle qui fait face à l'officiant principal. Celui-ci, alternativement, courbe son corps en deux en l'inclinant vers le sol et se soulève sur les genoux ; en même temps, il agite ses bras étendus, ce qui est une manière de représenter les ailes de l'insecte. De temps en temps, il se penche par-dessus le bouclier, imitant la façon dont le papillon voltige au-dessus des arbres où il pose ses œufs. Cette cérémonie achevée, une autre recommence à un endroit différent où l'on se rend en silence. Cette fois, on emploie deux boucliers. Sur l'un, sont représentées, par des lignes en zig-zag, les traces de la chenille ; sur l'autre, des cercles concentriques, de dimensions inégales, figurent, les uns les œufs de l'insecte, les autres, les semences du buisson d'Eremophile sur lequel il se nourrit. Tout le monde s'assoit en silence tandis que l'officiant s'agite, imitant les mouvements de l'animal quand il quitte sa chrysalide et qu'il s'efforce de prendre son vol". On peut rapprocher ce rite de celui de la chenille witchetty, où l'officiant est à son tour imité par tous les participants, pendant qu'un chant, "comme un commentaire oral du rite", décrit les mouvements de l'animal<sup>31</sup>.*

### 1) approche descriptive :

Si les exemples évoqués se situent encore dans la phase de marge, leurs caractéristiques sont nettement différentes de ce que nous avons vu précédemment. Les rites sont devenus positifs, constructifs et féconds, puisqu'à la fin, les participants aux rites de la chenille *unchalka*, par exemple, considèrent qu'ils ont vraiment changé de nature. Mais comment parvient-on à un tel résultat ? Le principe en est simple puisque, par une sorte de "magie sympathique"<sup>32</sup>, il repose sur l'imitation. D'abord l'environnement dans lequel les actions vont avoir lieu est représenté selon un symbolisme évident : ainsi un bouclier couvert de duvet représente un buisson, des lignes en zig-zag laissées sur un autre imitent les traces

laissées par le passage de l'insecte. La deuxième étape montre l'officiant en train de reproduire les gestes de l'animal totem, par exemple de la chenille, depuis le moment où le papillon virevoltant dépose des œufs jusqu'à celui où un nouvel animal sort de sa chrysalide. Un troisième moment fort concerne l'attitude des autres personnes du groupe. Dans tous les rites, les néophytes sont d'abord en situation d'observateurs et, à ce stade, restent inactifs et silencieux. Puis, dans certains cas, par un jeu d'imitation en abyme, ils reproduisent les gestes de l'officiant en train de figurer le totem. Enfin, une dernière forme intéressante du rite consiste dans l'usage qui est fait de la parole, comme auxiliaire de la transformation rituelle, accompagnant et secondant les différentes étapes de l'imitation.

Le rapprochement avec la formation s'impose de lui-même. Pendant les stages sur le terrain, les débutants sont d'abord placés dans des classes auprès d'enseignants chevronnés et, même si le cahier des charges de ces maîtres formateurs ne comporte pas (ou plus) explicitement l'obligation d'être un modèle, il n'empêche que le contrat implicite place spontanément le stagiaire dans un rôle d'imitateur, du moins au début. Comme dans les rites des sociétés primitives, le stagiaire s'intéresse à l'environnement, il est même invité par ses formateurs à chercher dans la classe tels affichages obligatoires (pyramide des âges, emploi du temps...) ou tels documents indispensables (cahier-journal, fiches de préparation...) qu'il devra à son tour mettre en place quand il enseignera. Mais c'est surtout la pratique du maître qui est l'objet d'une imitation : comment construit-il une séance, un projet, une progression ? Quelles techniques emploie-t-il ? Comment se comporte-t-il avec les élèves, avec ses collègues, éventuellement avec les parents d'élèves ? Toutes les observations faites sur les savoirs didactiques, les savoir-faire pédagogiques ou les savoir-être relationnels servent inévitablement de premier modèle aux débutants et l'aident à se forger un "idéal du moi"<sup>33</sup>, c'est-à-dire un modèle ouvert, positif, retenu du fait de sa pertinence, et non par la vertu de quelque principe d'autorité. Mais ce n'est pas là la seule similitude avec les rites de marge. De même que dans certaines sociétés primitives, l'imitation se fait en abyme, les observateurs imitant l'officiant imitant le totem, de même pendant les stages en pratique accompagnée, les stagiaires se trouvent observateurs, et donc imitateurs potentiels, de l'un d'entre eux en train de réaliser une séance et de s'inspirer vraisemblablement du maître formateur. Situation intéressante en ce que, par les défauts inévitables qu'elle manifeste dans l'imitation, elle favorise le commentaire et l'analyse : le dire accompagne le faire, souligne l'écart entre imité et imitateur, cherche comment y remédier, ou encore dégage l'intérêt de la variante introduite.

Ainsi, dans la stratégie d'apprentissage des enseignants débutants, le principe de l'imitation est fondamental (mais certainement pas exclusif). Il l'est tellement qu'ils souhaiteraient pouvoir aisément le transposer de la formation de terrain à la formation didactique suivie à l'Institut même et se placer eux-mêmes en imitateurs des formateurs de l'IUFM, mais, disent-ils souvent, les pratiques de ces formateurs ne sont pas dignes d'être imitées !

## 2) éléments d'interprétation :

Un premier intérêt de pratiques mimétiques consiste, sur le plan sociologique, dans **l'instauration d'un système de communication**. En tant que comportement socialement dirigé, l'imitation a, en quelque sorte, une fonction phatique : elle signale le désir d'entrer en contact, puis de maintenir la relation établie<sup>34</sup>. Ce mécanisme, bien décrit par Bruner dans l'apprentissage du langage chez les jeunes enfants<sup>35</sup>, se retrouve à toutes les étapes de la vie, principalement en période de fragilisation. Rien d'étonnant donc à ce qu'on la voie à l'œuvre chez des enseignants débutants, qui ont besoin d'être rassurés dans leur quête d'intégration. Les imitations sont autant de signes d'un appel à réaction, d'un désir de traitement équitable, d'un besoin de reconnaissance. La fonction de l'imitation est alors d'installer les bases d'une véritable acculturation du sujet imitateur. De cette interprétation découlent deux conséquences. Tout d'abord, les pratiques mimétiques sont d'autant plus efficaces pour entrer en communication qu'elles répètent non pas un geste isolé mais un scénario social normé. La référence à des "scripts"<sup>36</sup> permet de disposer d'un ordonnancement des actes dans l'espace et dans le temps et d'une distribution des rôles qui structurent des gestes professionnels hétérogènes<sup>37</sup>. C'est pourquoi les stagiaires trouvent facile de mettre en œuvre les "activités rituelles" du matin à l'école maternelle, ou encore, dans le domaine de la découverte du monde, des séances qui commencent inévitablement par l'émergence des représentations, alors que la fréquence et la normativité de ces "scripts" ne suffisent pas à garantir la validité de l'imitation par le débutant ; encore faut-il qu'il ait dépassé le seul niveau de l'observable et soit entré dans les structures et les processus en œuvre chez la personne imitée, ce qui n'est pas toujours le cas. Une deuxième conséquence concerne les régulations interpersonnelles. La dyade expert/novice est au début fortement dissymétrique et établit des relations très hiérarchisées, quand bien même elles ne seraient pas dénuées d'empathie. Mais, dans la mesure où la personne imitée joue sciemment le rôle de modèle, elle manifesterà en cas d'imitation réussie des signes de satisfaction qui auront un double effet de renforcement positif chez l'imitateur et de bienveillan-

ce accrue chez elle-même. Ainsi, si l'imitation n'est pas seulement une réponse à un stimulus, s'il y a réellement interaction entre les deux personnes concernées, alors le statut du débutant sera revalorisé, la motivation à l'imitation renforcée et l'écart entre les deux personnes diminué<sup>38</sup>. Dans cette dynamique spiralaire, c'est à un réseau de communications de plus en plus équilibrées que conduisent les pratiques mimétiques.

Le deuxième intérêt de ces pratiques réside dans le **développement cognitif induit**. Si l'on considère en effet "l'activité imitative comme l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but"<sup>39</sup>, on reconnaît dans l'imitation une activité cognitive indispensable. C'est ce que Bandura veut montrer quand il décrit le fonctionnement d'un sujet en situation d'"apprentissage socio-cognitif par observation"<sup>40</sup>. Pour imiter, différentes opérations cognitives doivent être activées, et tout d'abord l'attention discriminative, "qui permet la sélection des éléments pertinents". C'est pourquoi, avant de partir en stage d'observation et de pratique accompagnée, les étudiants construisent à l'IUFM, avec leurs formateurs, une grille facilitant la discrimination d'items. Ensuite il est indispensable que les informations soient stockées en mémoire dans des schémas faciles à retenir et à mobiliser. "L'observateur fonctionne comme un sujet actif qui transforme, classe, organise les stimuli modèles". Cette élaboration de représentations symboliques peut s'opérer individuellement, ou encore collectivement, par un travail reposant sur la verbalisation des observations. Enfin la phase de reproduction s'effectue grâce "au guidage par les représentations symboliques des performances en cours d'effectuation"<sup>41</sup>. On voit tout le travail à fournir dans le domaine du traitement de l'information : repérage et sélection des éléments pertinents, restructuration en un ensemble pertinent, mobilisation du schéma produit et vérification de l'adéquation entre ce schéma et la performance<sup>42</sup>. Ce travail est d'autant plus efficace qu'il est médiatisé par la personne imitée. Ainsi le maître formateur qui se contenterait d'être un modèle négligerait la part d'étayage que l'on attend de lui : à lui en effet d'"enrôler" le novice dans la tâche et de l'y maintenir, à lui aussi de réduire non la complexité de la tâche mais le nombre de paramètres qui seront traités par le néophyte, à lui de signaler les réussites, ou les écarts avec la production attendue, à lui enfin de présenter ou de compléter une solution à la tâche donnée<sup>43</sup>. Un dernier élément peut faciliter le développement cognitif au cours des pratiques imitatives : il s'agit de la verbalisation. Non seulement elle permet de faire venir à la conscience claire les éléments perçus ou stockés en mémoire, mais elle aide les débutants à faire le rapprochement entre le modèle et leur représentation antérieure, ou entre leur représentation actuelle et la performance produite. Mais il est

vrai que cette aide à l'objectivation des conflits cognitifs potentiels et à leur résolution n'est pas propre aux pratiques mimétiques.

On peut donc conclure sur ce point que l'imitation joue indéniablement un rôle positif dans la formation comme dans les rites des sociétés primitives. Elle est créatrice, elle fait progresser le débutant dans le domaine des relations et de la communication et elle lui donne une compétence nouvelle dans le domaine cognitif.

## Rites d'agrégation

*Devant l'injustice du sort auquel l'avait condamnée sa marâtre, Cendrillon était en larmes lorsqu'arriva sa marraine la fée : elle aurait tant voulu aller au bal comme ses sœurs ! Alors, de sa baguette magique, sa marraine la dota d'un carrosse, de chevaux, de laquais et surtout de la parure qui lui permit d'aller au bal et d'y être la jeune fille la plus admirée de tous et principalement du prince. Deux soirs de suite, Cendrillon brilla et séduisit tellement le fils du roi qu'après son départ précipité, il la fit rechercher et "fit publier, à son de trompe, qu'il épouserait celle dont le pied serait bien juste à la pantoufle" perdue pendant la fuite. Après bien des essais, la chaussure trouva pied à sa taille. C'est ainsi que Cendrillon devint princesse, dans tout l'éclat de sa beauté et sans rien perdre de sa bonté<sup>44</sup>.*

### 1) approche descriptive :

La partie du conte de Perrault rapidement résumée ici correspond à un rite d'agrégation. Cendrillon est invitée par sa marraine à quitter l'espace marginal auquel sa belle-mère l'a réduite. Provisoirement d'abord, pendant quelques heures, la jeune fille quitte son statut de domestique et le coin de cheminée qui le symbolise. Elle gagne alors tous les attributs de son futur état de princesse, riches vêtements, carrosse, laquais et... amour du prince. Enfin, elle obtient la reconnaissance implicite de ce statut de princesse par l'admiration que tous lui manifestent, y compris ses sœurs tellement méchantes à l'ordinaire. Mais si décisif que soit l'épisode du bal, ce n'est pas lui qui signe définitivement la promotion de

Cendrillon. Il faut d'abord que soit arrêtée un moment la vie de la cour, que l'on fasse des recherches, qu'une épreuve, celle de la pantoufle de verre<sup>45</sup>, soit organisée, et qu'en surmontant cette épreuve, Cendrillon démontre de manière métonymique sa capacité à devenir princesse. Alors seulement la vie pourra reprendre, alors seulement la jeune fille aura changé de statut.

Qu'en est-il dans la formation ? Si la période liminaire correspondait essentiellement aux cours à l'IUFM pour l'aspect négatif et aux stages pour l'aspect positif, la phase d'agrégation se confond pour une large part avec le mémoire, comme consécration du degré de maîtrise professionnelle. L'idée sous-jacente est en effet que l'attribut caractéristique de l'enseignant expert est non une pratique de qualité, mais la réflexion qui se traduit par une pratique de qualité. "Le savoir-analyser est une métacompétence clef"<sup>46</sup>. Dans ces conditions, de même que Cendrillon est devenue réellement princesse après un temps de recul et de recherche, sera jugé digne d'accéder au corps enseignant celui qui en aura fait la démonstration éclatante à tout moment d'analyse de pratiques, et particulièrement bien sûr dans le mémoire professionnel. La distanciation nécessaire explique que le novice ne soit plus immergé dans une formation pragmatique ; spatialement, il n'est ni en cours, ni en stage. Il est dans un lieu où, par ses interrogations sur la pratique et par l'usage du lexique et des concepts usuels dans la profession, il peaufine sa "mutation ontologique", il "naît" réellement à son nouveau statut. Temporellement, il est, au moment de la soutenance, au terme de l'année de formation et à l'aube de sa carrière de titulaire. Fonctionnellement, il participe à une sorte de cérémonie d'intronisation, au cours de laquelle, dans la majeure partie des cas, il fait offrande de son mémoire, et où la société, représentée par le jury, le reconnaît, en échange, comme l'un des siens<sup>47</sup>. C'est pourquoi, d'un strict point de vue symbolique, on peut regretter que la formation à l'IUFM ne soit pas sanctionnée par une cérémonie de fin d'études, comme il en existe dans d'autres pays.

## 2) éléments d'interprétation :

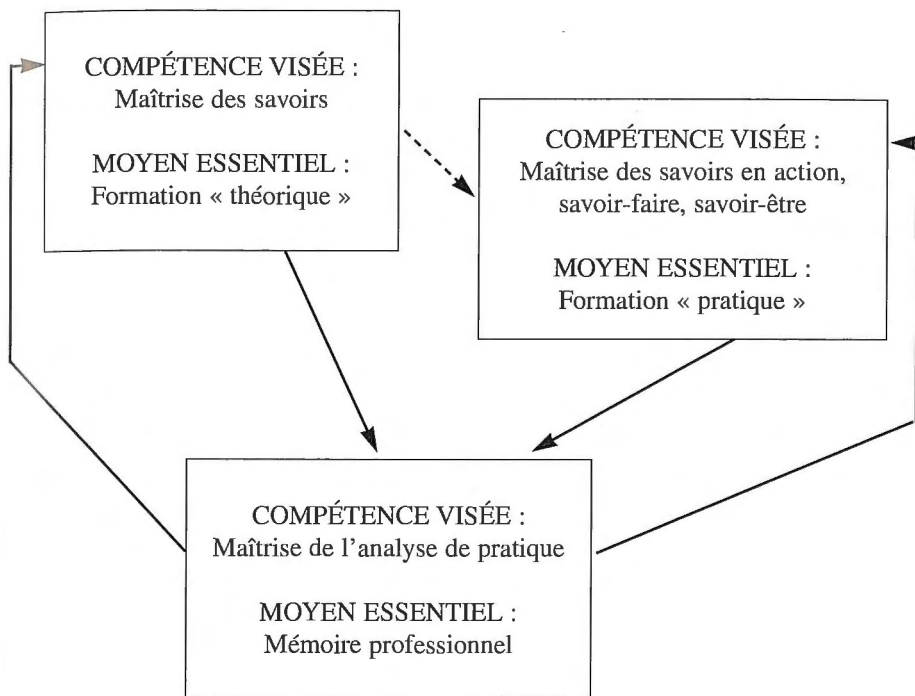
L'importance accordée au mémoire professionnel par les textes fondateurs des IUFM s'explique par **une théorie sous-jacente de la connaissance**. Le point de départ du mémoire est une question ou un problème posé(e) par une expérience vécue, qu'il convient ensuite d'éclairer à la lumière des "travaux existant dans ce domaine"<sup>48</sup>. Les connaissances s'élaborent de la pratique à la théorie.



Cependant, si l'expérience est première, si l'objet de la réflexion est bien la réalité extérieure, on n'est pas pour autant dans une stricte approche empiriste dans laquelle l'objet de la connaissance s'imposerait au sujet par la seule force de son existence concrète<sup>49</sup>. Loin de se soumettre à l'objet, le sujet se révèle actif, il construit un arsenal formel qui va rendre compte de l'expérience vécue. D'aucuns diront que le stagiaire travaillant à son mémoire ne bâtit lui-même aucune théorie, qu'il se contente, comme le dit le texte, de "se référer" à l'existant. Il n'empêche qu'en convoquant ces savoirs scientifiques, il échafaude, pour parvenir à la connaissance, son propre cadre d'analyse et entre ainsi dans une démarche scientifique de type empirico-formel. C'est l'approche qu'entend privilégier l'exigence du mémoire professionnel, quand elle s'appuie sur deux pôles, le pôle pratique, de nature empirique et le pôle théorique, de nature formelle. Mais si l'on se place bien dans cette démarche, il importe que le mémoire professionnel comporte, pour être valide, deux caractéristiques<sup>50</sup>. D'abord il faut que les référents convoqués supportent la mise à l'épreuve formelle et en particulier qu'ils répondent au principe de non-contradiction. Non que, par peur du risque, le stagiaire doive se limiter à une seule théorie, mais il doit veiller à ce que la multiréférencialité mette en contact des théories compatibles. La deuxième caractéristique du mémoire professionnel, s'il veut respecter une démarche empirico-formelle, consiste à faire interagir théorie et pratique, d'une part en n'évoquant la théorie qu'en rapport étroit avec l'expérience vécue et d'autre part en mettant la théorie à l'épreuve des faits dans des expériences à construire. Dans son mémoire même, le futur enseignant doit "dégager(r) quelques pistes d'action", revenir à la pratique. Comme les sciences de type empirico-formel se définissent par un mouvement du concret aux connaissances formelles, puis par un retour au concret, le mémoire professionnel se caractérise par une dynamique allant de la pratique à la théorie, à la suite de quoi on revient à la pratique. La théorie se veut à la fois une explication pertinente du passé du stagiaire et une anticipation de son futur.

Dès lors, quelle est la place du mémoire dans l'architecture de la formation ? Si l'on essaie de voir **comment les différents éléments de la formation s'articulent entre eux**, on constate d'abord qu'ils fonctionnent comme autant d'étapes d'une progression dans le cadre d'une pédagogie par objectifs. Sachant que l'objectif terminal est de forger un "praticien réfléchi", l'"habitus réflexif"<sup>51</sup> suppose que l'on définisse deux objectifs de formation intermédiaires, l'un centré sur les référents théoriques, de quelque nature qu'ils soient (scientifiques, didactiques, transversaux), et un autre qui reposerait sur tous les moments dans lesquels les stagiaires peuvent être placés en situation d'enseignement. Pour le premier de ces objectifs intermédiaires, c'est principalement dans les cours à

l'IUFM que l'on trouvera matière à y parvenir, pour le second, c'est surtout dans les stages. On concédera que ces deux objectifs ne sont pas sur le même plan, puisque la formation dite théorique est nécessairement réinvestie dans la pratique. Mais ce qu'il faut voir surtout, c'est que l'analyse de pratiques telle qu'elle devrait apparaître dans le mémoire professionnel suscite à son tour, d'un côté, une mobilisation ou une acquisition de référents théoriques, de l'autre, la mise en place de nouvelles pratiques. Un mouvement circulaire s'installe entre formation théorique, formation pratique et analyse de pratiques, selon le schéma ci-dessous :



Il ne saurait donc à aucun moment y avoir d'évaluation sommative : le jeune enseignant, comme du reste l'enseignant chevronné, est toujours en formation et les évaluations ont toujours une valeur formative. Celle du mémoire professionnel, malgré les apparences, ne marque pas le terme réel de la formation des stagiaires, qui entrent, par leur mémoire même, dans la dynamique d'une formation sans cesse continuée, d'une formation tout au long de la vie.

## Conclusion

Rite de passage, la formation initiale des enseignants l'est donc indubitablement, puisque l'on y retrouve les trois phases de la structure dégagée par Van Gennepe : séparation du milieu de vie précédent et de tous les usages qui lui étaient propres, situation marginale par les lieux divers et les pratiques multiples de la formation, agrégation enfin par tous les moments où le débutant fait la démonstration réfléchie de la qualité de sa pratique. Mais une fois ce constat opéré, que peut apporter ce rapprochement, au-delà d'une inscription de nos usages dans des archétypes fondateurs de la condition humaine ? En quoi éclaire-t-il la formation ?

Du point de vue sociologique, ce qui ressort d'abord est la très grande prégnance des structures. Et dans la mesure où la société globale se subdivise en microsociétés bien différenciées, chaque catégorie professionnelle peut, par des relations de proximité, organiser un contrôle étroit de ses propres modalités de fonctionnement<sup>52</sup>. C'est ce que ne manque pas de faire l'Education Nationale, nous l'avons vu, en édictant des règles et des principes rigoureux, en sélectionnant, en imposant, en donnant des modèles à imiter, en validant, enfin, tout le processus de formation. Le risque est bien évidemment celui d'un conservatisme étroit ; apparemment, tout est fait pour que la "mutation ontologique" du débutant se réalise sur le mode du conformisme. Le novice doit répondre aux attentes du concours, puis respecter les principes de la formation. C'est du reste cet aspect contraignant qui est le plus pesant dans le temps passé à l'IUFM et qui donne vraisemblablement aux stagiaires une représentation négative de la formation.

Pourtant, à l'intérieur même de ces structures, se glissent des éléments susceptibles de faire évoluer les enseignants de manière autonome. En particulier le ressort fondamental, qui éclate du reste dans les espaces d'analyse de pratiques, à savoir le va-et-vient pratique/théorie/pratique, suppose une réflexion de plus en plus personnelle, basée sur un traitement rationnel de l'information, comme les pratiques imitatives le laissaient déjà espérer. Tout se passe comme si cette microsociété organisait elle-même des plages de liberté par rapport au cadre fixé et favorisait elle-même les conditions de son évolution de l'intérieur. Si la structure du rite de passage se montre d'une grande rigueur, elle laisse cependant une place non négligeable à l'individu et à des initiatives fécondes pour l'enseignant comme pour la société. "Car l'œuvre créatrice résulte d'un arbitrage et d'un compromis entre l'intention première du créateur - mais à ce stade encore informulable - et les résistances qu'il doit vaincre pour l'exprimer".<sup>53</sup>

## NOTES

- 1 ELIADE M., *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard, 1997 (1ère éd., 1959), p. 28 sq.
- 2 VAN GENNEP A., *Les rites de passage*, Paris, éd. Picard, 1989 (1ère éd., 1909).
- 3 HUTIN S., in *Encyclopedia Universalis*, article Initiation.
- 4 ELIADE M., *op. cit.*, p. 57.
- 5 VAN GENNEP A., *op. cit.*, p. 27.
- 6 D'après GRIMAL P., *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, PUF, 1963, p. 451.
- 7 Voir ELIADE M., *op. cit.*, p. 44 à 47, p. 79 à 91.
- 8 Voir cependant les rites d'initiation dans les sociétés secrètes (par exemple VAN GENNEP A., *op. cit.*, p.115-116) ou les rites d'initiation magiques (par exemple ELIADE M., *op. cit.*, p. 133 sqq.)
- 9 BERGSON H., *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 1955 (1ère éd. 1932), p. 25 et 28.
- 10 Voir TURNER V., *Le phénomène rituel*, Paris, PUF, 1990. A l'époque moderne, outre les rituels de naissance, de mariage et de funérailles, on retrouve ces rituels par exemple au moment du service militaire ou du bizutage.
- 11 Voir tous les travaux de DUMEZIL Georges. Citons la synthèse monumentale qu'il en a faite dans *Mythe et épopée*, Paris, Gallimard, 1968.
- 12 DARWIN Ch., *L'origine des espèces*, Paris, Marabout Université, 1973 (1ère éd., 1859) p. 76. Pour cette idée de "lutte pour l'existence", Darwin reconnaît sa dette à l'égard de Malthus.
- 13 *Ibid.*, p. 56.
- 14 *Ibid.*, p. 92.
- 15 *Ibid.*, p. 155.
- 16 TURNER V., *op. cit.*, p. 164.
- 17 Voir DURKHEIM E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1968, "Les principales attitudes rituelles".
- 18 A Sparte, la principale série de rites dans l'éducation des jeunes nobles consiste à les "éprouve(r) (...) par la violence en leur imposant une vie de paria, dure, fruste, précaire". Du reste, ce qui a le plus frappé les observateurs de l'Antiquité, c'est "l'endurcissement contre la douleur qui se pratique sous tant de formes chez nous, dans les pugilats à mains nues les uns contre les autres, et dans certains vols qui ne vont pas chaque fois sans beaucoup de coups ; et encore, on appelle *cryptie* un merveilleux exercice d'endurance, et il y a, en plein hiver, la marche pieds nus, le coucher à la dure, le service où l'on se passe de domestiques, les courses errantes de jour et de nuit à travers tout le pays" - (PLATON, *Les Lois I*, 633 b-d)

- Voir VERNANT J.P., *L'Individu, la mort, l'amour*, Paris, Gallimard, 1996, ch. IX, p. 173 sqq.
- 19 TURNER V., *op. cit.*, p. 97.
- 20 FREUD S., *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1976 (1er éd., 1913) p. 162 sq. : pour expliquer le repas totémique, Freud imagine un mythe qui reposerait sur "un père violent, jaloux, gardant toutes les femelles pour lui et chassant ses fils à mesure qu'ils grandissent" et contre lequel, une fois réunis, les fils se rebelleraient.
- 21 BASTIDE R., *Sociologie et psychanalyse*, Paris, PUF, 1972, p. 105.
- 22 FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1988, "Le moi et le ça" (1923), p. 240 sqq.
- 23 FREUD S., *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 1975, p. 83 (1ère éd., 1946).
- 24 DURKHEIM, E., *op. cit.*, p. 452.
- 25 BERGSON H., *op. cit.*, p. 53.
- 26 Sur la modalité d'enseignement/apprentissage, voir SKINNER B.F., *L'analyse expérimentale du comportement*, ch. 5 et 6, Bruxelles, 1971.
- 27 BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, 1996 (1ère éd. 1938), p. 244.
- 28 *Ibid.*, p. 243.
- 29 PIAGET J., *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard, 1987, p. 134 sqq.
- 30 Voir VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985 (1ère éd., 1934).
- 31 DURKHEIM E., *op. cit.*, p. 502-503.
- 32 *Ibid.*, p. 508 et 517.
- 33 Voir LAPLANCHE J et PONTALIS J-B, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1988, article "Idéal du Moi" : l'expression "Idéal du moi" y est définie comme la "formation intrapsychique relativement autonome qui sert au moi de référence pour apprécier ses réalisations effectives". Voir FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1988, "Le Moi et le ça" (1923).
- 34 NADEL F., *Imitation et communication entre jeunes enfants*, "la dimension sociale de l'imitation", Paris, PUF, 1986, p. 61 sqq.
- 35 BRUNER J.P., *Comment les enfants apprennent à parler*, "De la communication à la parole", Paris, Retz, 1987, p. 17 sqq.
- 36 Voir SCHANTZ C.V., "Social cognition", in J.F. FLAVELL et E.M. MARKMAN, *Handbook of child psychology*, New-York, Wiley, 1983.
- 37 WINNYKAMEN F., *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990, p. 226 sqq.
- 38 NADEL J., *op. cit.*, p. 72 à 76.
- 39 WINNYKAMEN F., *op. cit.*, p. 13.
- 40 Voir BANDURA A., *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall inc., 1986, repris dans WINNYKAMEN F., *op. cit.*, p. 57 sqq.

41 *Ibid.*, p. 58-59.

42 Ce travail peut du reste être inconscient et l'on voit beaucoup de stagiaires en début de formation se comporter en situation d'enseignement comme ils ont vu leurs propres maîtres le faire il y a bien des années.

43 Voir BRUNER J. S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

44 D'après PERRAULT Ch., *Contes*, "Cendrillon, ou la petite pantoufle de verre".

45 Certaines versions du conte écrivent "vair".

46 ALTET M., "Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant", in *Cahiers du CREN*, "Professionnaliser le métier d'enseignant, Savoirs professionnels et formation", CRDP des pays de la Loire, mai 1997, p. 17.

47 Voir DRUCKER P. et HEIZER R. F., *To make my name good. A reexamination of the Southern Kwakiutl Potlatch*, Berkeley, 1967.

48 Circulaire n° 91-202 du 02/07/1991.

49 DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1993.

50 Voir ULLMO J., *La pensée scientifique moderne*, Paris, Flammarion, 1958.

51 PERRENOUD Ph., "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, janvier-mars 1993, p. 59 sqq.

52 Voir LEVI-STRAUSS Cl., *Le regard éloigné*, Plon, 1983, p.365 : "Entremêlée d'épreuves souvent très dures, cette initiation, comme disent les ethnologues, grave dans l'esprit des novices les connaissances que leur groupe social tient pour sacrées".

53 *Ibid.*, p.364.