Ni élèves, ni maîtres : co - acteurs

Neither pupils, nor teachers: co-actors

Ni alumnos, ni maestros : co-actores

Jean-Pierre Bénichou

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2787>

DOI : 10.4000/ries.2787

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1999

Pagination : 27-36

ISBN : 9771254459005

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Pierre Bénichou, « Ni élèves, ni maîtres : co - acteurs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 21 | mars 1999, mis en ligne le 16 avril 2013, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2787> ; DOI : 10.4000/ries.2787

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2020.

© Tous droits réservés

Ni élèves, ni maîtres : co - acteurs

Neither pupils, nor teachers: co-actors

Ni alumnos, ni maestros : co-actores

Jean-Pierre Bénichou

- 1 Antoine Prost se demandait en 1976¹ s'il est « utile de former des maîtres ». On ne pouvait être plus provocant. D'autant que la question était posée à un moment où, après les colloques de Caen et d'Amiens, après la réforme (en 1969) de la formation des instituteurs, après la loi Delors sur la formation permanente de 1971, à un moment où, personne ne doutant plus de l'importance d'une formation professionnelle des maîtres, tout poussait à faire du lien avec le terrain le fondement de la démarche de formation professionnelle.
- 2 Le plan Langevin-Wallon (dont on connaît le rôle de phare) avait, dès 1944, fixé l'ambition : pour construire l'école unique, pour donner à chacun sa chance, pour élever le niveau de qualification des citoyens au plus haut niveau d'exigence rendue nécessaire par l'effort de reconstruction et de modernisation du pays, il nous fallait des maîtres à la compétence irrécusable. C'est pourquoi le plan donnait tant d'importance à leur formation, la voulant à la fois scientifique et professionnelle. Il faudra pourtant une génération et le début des années soixante-dix, pour que la notion de stage en situation l'emporte : désormais, professeur ou instituteur, chacun accomplira dès le temps de sa formation, un parcours « en responsabilité ». En continu (pendant douze semaines) ou en discontinu (pour quatre ou six heures chaque semaine de l'année scolaire), l'élève-maître et le professeur stagiaire ont pu, dès lors, exercer la plénitude des droits et des obligations des collègues déjà installés dans la carrière. L'avancée est considérable : le milieu professionnel est définitivement désigné comme instance de formation. Voilà l'un des deux principaux objectifs du plan Langevin-Wallon atteint : les futurs maîtres sont immergés dans le monde des réalités. Il faudra encore une génération ou presque, il faudra attendre 1991, avec la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), pour traiter le second objectif. La formation des maîtres (de tous les maîtres) prend un caractère universitaire : les instituteurs cèdent la place aux professeurs des écoles, la licence devient le socle de la formation académique de base pour tous les enseignants. Ce qui n'était qu'utopie

devient réalité. L'ensemble a les allures de la cohérence : la formation sera académique et professionnelle. Le mot-clé est le mot alternance. Grâce à la mise en œuvre de ce principe, le professeur (quel que soit le degré d'exercice) sera à la fois un travailleur intellectuel et un professionnel de la médiation. Savant et didacticien. Il saura le latin, il aura appris à connaître John et sera initié aux techniques lui permettant d'enseigner le latin à John.

Le syndrome du garçon de café

- 3 Qu'en est-il aujourd'hui que le dispositif est en place et que le rôle social du maître est à nouveau affirmé² ? Pour essayer de répondre à la question, il importe d'interroger le couple identité/autonomie et d'analyser la contradiction apparente qui fait de nos stagiaires tantôt des maîtres, tantôt des élèves et pas assez des apprentis, co-auteurs de la mise en œuvre des projets d'éducation. On évoquera par ailleurs l'expérimentation conduite autour des centres de lecture.
- 4 « À quoi reconnaît-on un garçon de café ? » se demandait Sartre. Et de répondre : « au fait qu'il se prend pour un garçon de café ». Le philosophe ne pouvait mieux illustrer le rapport quasi dialectique qui existe entre les deux concepts d'autonomie et d'identité. Quand il se prend pour un garçon de café, notre homme installe une légitimité qui l'autorise à agir comme tel et à en construire progressivement les compétences. Par un juste retour des choses, l'autonomie ainsi acquise vient conforter une identité encore mal établie. Il suffit d'observer le fonctionnement d'un professionnel en activité pour le constater : plus il affirme son identité (par une signalétique appropriée : tablier noir, tics verbaux, gestuelle propre à la profession...), plus il exerce son autonomie (dans sa manière de prendre les commandes, de feindre de n'avoir pas entendu une interpellation, de présenter l'addition). Le voilà maître de l'espace qui va du comptoir à la table du client, c'est sa sphère d'autonomie. Le voilà reconnu dans ses prérogatives, c'est son identité.
- 5 Le maître d'école est, un peu, dans la même situation. Pourquoi faut-il alors, quand il est en formation, qu'il ait si mal à son identité ? Produit d'un système d'éducation qui cultive l'individualisme, lauréat d'un concours difficile au cours duquel il a fait la preuve de sa capacité à être meilleur que l'autre, il est plutôt porté à se vouloir maître de lui-même, en cultivant sa singularité. Mais son désir de bien faire, son anxiété devant l'ampleur de la tâche et surtout le rôle qui lui est assigné par l'institution, tout le conduit à prolonger le temps de la tutelle. Il s'affirmerait volontiers « maître » alors qu'il est encore désigné comme élève. Comment en sortir ? Comment s'organiser pour que chaque stagiaire construise, dans l'ordinaire de sa formation, autonomie et identité, fondements de l'autorité dont il a besoin pour accomplir sa tâche ?

Fausse autonomie, fausse identité

- 6 Chaque IUFM élabore son propre plan de formation qui comporte toujours parcours obligé et parcours individualisé. Intéressons-nous au second volet qui vise en principe deux objectifs : tenir compte de l'histoire de chaque stagiaire (voilà pour l'identité) et l'inviter à l'initiative (voilà pour l'autonomie). Que constate-t-on dans le concret des situations ?

- 7 La mesure est très limitée dans le temps : par exemple, à l'IUFM de Versailles, trois heures sont affectées au crédit individualisé de formation sur un total de vingt-quatre ; les vingt-et-une autres sont solidement encadrées. Ce rapport (1/8^e) dit beaucoup sur le degré de conviction quant à l'efficacité attendue de la mesure.
- 8 Malgré une relative diversité de fonctionnement, la tendance générale est à la récupération autour de deux axes apparemment opposés : tantôt on procède par un système d'offres d'ateliers entre lesquels il suffit de choisir (et pour le coup, l'autonomie du stagiaire se limite à un choix entre des possibles définis par l'encadrement), tantôt, on autorise - comble de l'audace ! - la participation régulière à la vie d'une classe. Parmi tous ceux qui ont cru voir dans ce choix de quoi permettre à chaque stagiaire, non seulement de suivre l'évolution d'un groupe d'élèves tout au long de l'année, mais de prendre une part active à la mise en œuvre du projet de la classe, beaucoup ont été déçus : la tentation est tellement grande, pour chaque stagiaire, de donner la priorité à la préparation du mémoire, plaquant ainsi sur le groupe-classe les préoccupations qui sont les siennes ! Quand on sait, par ailleurs, que ce travail est piloté par les règles de la validation, on comprend que personne ne se sente spécialement tenté par l'invention. En fait, dans la majorité des cas, chacun use de son crédit individualisé non pour cultiver sa sphère d'autonomie mais pour gérer l'attente institutionnelle. Comment s'étonner de la situation actuelle qui fait de chaque stagiaire une sorte de novice, en quête seulement des gestes lui permettant de se mouler dans ce personnage mythique auquel il aspire à ressembler : le professeur ?

Procédure ou processus ?

- 9 Ardoino³, qui a beaucoup contribué tout au long de ses travaux à éclaircir le concept d'autorité dans la sphère de l'éducation, nous invite à lever un certain nombre de confusions dans ce qu'il appelle le piège des dialectes. « Les termes procédures et processus sont en apparence très voisins, nous dit-il, et pourtant... ». Il distingue, en effet, les procédures qui sont « des manières de faire programmées », des processus qui sont « toujours temporels, intimement liés à la notion de temps, de l'ordre du vivant... ».
- 10 La distinction est d'importance, si on la rapporte aux points de vue exprimés par les stagiaires, majoritairement. Ils veulent qu'on leur parle procédures (comment faut-il s'y prendre pour... ?), là où il ne peut être question que de processus (ce qui les impliquerait nécessairement, y compris dans leur façon d'exister). Alors que le premier concept les exclut comme sujet (une procédure est de l'ordre de l'artefact construit indépendamment de celui qui l'applique), le second les concerne jusque dans la dimension inconsciente : « Qu'il s'agisse de l'inconscient freudien ou de l'idée que s'en fait Laborit, l'inconscient biologique, on ne peut en faire l'économie... quand on parle de processus » précise notre auteur. Nous comprenons mieux l'ambivalence de la demande de « pratique » qui est au cœur des revendications des stagiaires. Ils attendent qu'on leur décrive les procédures à suivre (les fameuses recettes ?) alors que la complexité du métier, qu'ils ont pourtant choisi d'exercer, leur impose d'élaborer, en tant qu'auteurs, les processus à mettre en œuvre (dans la dynamique du vivant). Dans la première vision des choses, la logique est celle du programme, dans la seconde, elle est celle du projet. Quand ils veulent du concret, nos stagiaires disent en réalité leur attachement au programme. Ils ne redoutent pas les injonctions, au contraire. Leur

marge d'autonomie, ils la voient dans le droit, qu'ils se reconnaissent, d'agir à leur convenance dans leur classe. Qu'on leur dise ce qu'ils ont à faire, ils le feront ensuite, comme ils peuvent : avec l'aide de quelques visiteurs et, si c'était possible, sans contrôle. Pour le coup, ils peuvent affirmer massivement : « La classe, voilà la vraie vie... » et, en négatif, proclamer leur aversion pour ce qui se passe au centre de formation, où « on s'ennuie, on est assommé de discours souvent redondants, on nous parle d'un monde virtuel qui n'est pas celui de nos classes ». D'un côté, le réel (la pratique ?), de l'autre, son masque (la théorie ?). Certes les stagiaires ne nient pas l'importance des savoirs mais ils veulent qu'on les aide à mieux « articuler la théorie et la pratique », privilégiant la séquence descendante qui va de la théorie à sa mise en œuvre.

Théorie et pratique

- 11 Ce thème est récurrent dans les discours : chaque génération de stagiaires exige une réponse et chaque génération de formateurs s'emploie à inventer les siennes, pour que théorie et pratique soient (enfin !) mises en relation. Hélas, dans le foisonnement des initiatives, l'essentiel est occulté : les stagiaires ne peuvent pas être maîtres dans leur classe si leur identité d'élèves les prive de la possibilité de participer effectivement à l'invention des processus qui sont la chair de l'acte d'éduquer. C'est pourtant à cette incapacité que conduisent les plans de formation construits autour d'un contresens majeur très répandu dans notre univers : on veut enseigner là où il faut aider à apprendre et, surtout, on exige des élèves qu'ils apprennent alors qu'on en dispense leurs maîtres.
- 12 Il ne suffit pas d'opposer (comme on le fait parfois) le « tout encadrement » au « tout laisser-faire » dans une alternative mal formulée entre « utopie » et « réalité », mais au contraire d'inscrire le stagiaire dans le seul espace qui compte vraiment pour lui, le milieu professionnel, dans des conditions qui ne seront pas celles de la simulation, du faire-semblant.
- 13 C'est, en effet, quand ils ont le privilège d'évoluer au sein d'équipes éducatives solidement constituées autour d'un projet commun, avec des règles de fonctionnement démocratique, au profit d'élèves bénéficiant eux-mêmes d'un statut d'acteurs, dans un rapport fécond avec l'environnement physique et humain pour aider à ses transformations que se forge cette identité génératrice d'autonomie. Il ne s'agit plus de cultiver l'individualisme (en renvoyant chacun « à sa conscience » ou à « ses droits ») mais de prendre sa place dans un collectif intéressé à la promotion de tous. Le ressort de l'action est alors l'échange. En effet, l'adhésion à l'idée que l'école « est un lieu où on apprend » impose son corollaire qui est de faire du savoir un moyen d'action. S'il fallait alors caractériser la place du stagiaire dans l'équipe, le mot qui conviendrait le mieux serait celui d'apprenti (un peu sur le modèle du compagnonnage qui a donné au mouvement ouvrier ses lettres de noblesse).
- 14 Léonard de Vinci avait des élèves, pour autant il ne considérait pas qu'il avait fini d'apprendre. Parce que la production commandait et parce que tout le monde s'activait dans l'atelier, le maître et les élèves poursuivaient inlassablement leurs apprentissages, égaux en ceci au moins qu'ils étaient tous apprentis. À l'école, comme en formation, la quête d'autonomie ne prend son sens que par rapport à l'équipe, dans la nécessité d'agir. En renforçant l'esprit de solidarité, dans la recherche de solutions aux

problèmes réels qui se posent à tous, l'identité professionnelle se constitue et se développe.

Et le centre de formation ?

- 15 Son rôle reste essentiel, non pas comme source d'inspiration mais comme centre de ressources. Le renversement qui s'opère (on en perçoit quelques signes ici et là) consiste à mettre les moyens de la formation au service de la réalisation des projets des équipes. Les formateurs y sont invités par ce qui se passe en matière de formation continue. Dans ce domaine, la sagesse l'a emportée : conçus par les inspections académiques ou par les missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), les stages destinés aux maîtres déjà en exercice sont organisés prioritairement en fonction des besoins de ces derniers. Fort opportunément, la doctrine est celle du respect de la demande et non celle du pilotage par l'offre. Mais parce qu'une période s'achève qui a permis d'aller au bout de la logique du stage (on quitte un temps le milieu pour y retourner mieux armé), les autorités ministérielles ont pris une mesure dont il est permis de beaucoup attendre : désormais la formation initiale et la formation continue seront pensées en continuité. La décision prise de supprimer les MAFPEN et les orientations du rapport Pair⁴ devraient rendre possible l'élaboration, par bassin géographique, de politiques de développement des équipes en place associant maîtres expérimentés et apprentis-professeurs considérés selon leurs forces propres (on ne demandera pas aux uns ce qu'on attend des autres ; mais, les uns et les autres seront solidairement responsables parce qu'également acteurs des réalisations). Ces équipes bénéficieront de l'aide de formateurs choisis pour leurs compétences (qui continueront à s'exercer), également soucieux d'élucider les mécanismes mis en œuvre dans les pratiques pour en améliorer l'efficacité. Pour le coup, le dispositif gagnerait en cohérence et on cesserait de penser qu'on peut former des maîtres autonomes dans un rapport de sujétion.

L'opposition science et pédagogie

- 16 Pour le moment, la manière de traiter le principe d'alternance se traduit par une simultanéité de ce type : élève au centre, maître dans sa classe. À l'élève, on demande la conformité, au maître, la compétence. La formation est pensée de telle manière que les investissements des apports scientifiques dans la réalité des classes soient possibles selon une séquence qui irait de la théorie à la pratique. La construction est si élégante, dans son apparence, qu'elle a fini par dominer la plupart des modèles de formation.
- 17 À regarder de près les plans de formation adoptés par les différents IUFM, on trouve, en effet, partout la trace de ce parti pris. Tant pour les professeurs des écoles que pour les professeurs de lycée et de collège, mais selon des variations qu'il serait intéressant d'analyser plus finement, les formateurs sont différents selon la nature des activités proposées. Ceux qui « tiennent » le discours de la théorie ne sont pas ceux qui « montrent » le lieu de la pratique. Cette différence de statut explique-en partie seulement - la demande d'« articulation » déjà évoquée plus haut et dont on ne dira jamais assez à quel point elle est révélatrice de la vanité de ces démarches. Elle légitime l'idée qu'il existe d'une part un savoir (et que certains ont la responsabilité de sa transmission) et d'autre part des mises en œuvre (et que d'autres en ont la charge). De

ce point de vue, la connaissance s'élabore dans un ailleurs opaque (le laboratoire du savant ? la bibliothèque de l'érudit ?) et la pratique se réalise dans un univers sans gloire. À la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, pourtant, on avait assisté à un foisonnement d'initiatives convergentes dans le mouvement général de l'innovation pédagogique. Des « utopies » étaient devenues réalité et avaient nourri la réflexion dans le milieu, alors émergent, des sciences de l'éducation : l'ensemble avait donné corps à un concept nouveau, celui de recherche-action⁵. Les textes réglementaires ont repris l'essentiel des acquis de la recherche (le projet, l'équipe, les bibliothèques et centre de documentation [BCD], les cycles, etc.)⁶. Pourtant, les efforts alors conduits n'ont pas abouti à la généralisation de nouvelles pratiques. Certes, la fonction de l'innovation n'est pas de tracer la voie qui devra être imposée à tous, elle est de dégager le champ du possible. Mais on ne peut que s'interroger sur la réalité d'une situation qui, contrairement aux thèses désormais les moins controversées du cognitivisme, continue à faire comme si apprendre était une activité se déployant hors de tout contexte et, surtout, comme si le savoir des savants était à consommer dans l'état où il a été produit donc hors de toute hypothèse de transformation. Tout s'organise comme s'il fallait opposer science et pédagogie, comme si dans le cursus de formation, ce qui était donné à la pédagogie était ôté à la science. Le statut de la science dans l'univers de l'école est tel que les savants eux-mêmes n'y trouvent plus leur compte. L'opération « main à la pâte » est-elle autre chose qu'une heureuse tentative du monde des chercheurs pour rompre avec ce schéma d'une « théorie allant vers sa pratique » ? Leur ambition est de faire en sorte, au contraire, que les maîtres partent des représentations des enfants et de leurs questions pour les aider à conceptualiser leurs observations. Le renversement des usages de l'école... et de la formation serait alors total. Malgré ces efforts, les stagiaires continuent à être considérés comme des élèves « ancienne façon » et tout les porte à mimer leurs collègues expérimentés dans l'impossibilité qu'ils sont d'exercer ce droit d'inventaire qui leur est pourtant reconnu en leur qualité de maître. Rien ne vient, en effet, les conforter dans l'idée qu'ils sont des travailleurs intellectuels autorisés à produire avec leurs partenaires des biens culturels.

- 18 La thèse pourtant solidement établie selon laquelle aucune activité intellectuelle n'est possible sans activité de production ne reçoit guère d'application dans le réel de la vie des maîtres, *a fortiori* dans le réel de leur formation. Au lieu de considérer les futurs enseignants tantôt comme des maîtres (en situation de solitude), tantôt comme des élèves (en situation de soumission), l'urgence est de les intégrer aux chantiers qui devront s'ouvrir nécessairement dans chaque école, collège ou lycée pour mettre en œuvre les projets d'établissements décidés ensemble. Encore faut-il les aider à se défaire de l'idée qu'ils ont tout à attendre de leurs « anciens » mais au contraire les convaincre qu'ils ont beaucoup à faire avec eux.

Une expérimentation qui a valeur exemplaire

- 19 L'Association française pour la lecture (AFL) a, dans la tradition de la recherche-action, mis en place un dispositif, les classes-lecture⁷, dont la principale caractéristique est d'intégrer la dimension formation (des adultes) aux sessions intensives de lecture-

écriture (proposées aux enfants). Le souci qui a animé les promoteurs de l'action était de prolonger les acquis des expérimentations antérieures qui avaient :

- donné naissance aux bibliothèques-centres documentaires (BCD) ;
- enrichi le concept de travail en équipe ;
- fondé la notion de projet d'action ;
- donné un contenu méthodologique à l'organisation de l'école primaire en cycles⁸ ;
- et, surtout, renouvelé la manière d'aborder la question de la lecture-écriture.

- 20 L'ensemble de ces travaux avaient été conduits avec la participation active de représentants de quatre-vingts écoles réunis pour forger ensemble les instruments d'analyse et d'évaluation dont tout le monde avait besoin pour apprécier les effets des choix pédagogiques effectués par les équipes (choix qui étaient de leur ressort et non de celui des chercheurs). Forte de la conviction que de grandes tendances d'une évolution des pratiques étaient apparues à travers l'expérimentation, l'AFL a eu l'idée de les réunir en un dispositif global pour leur donner un maximum de cohérence et, principalement, pour vérifier si la participation d'adultes partenaires de l'école produisait les effets de formation attendus.
- 21 Quelles étaient ces tendances ?
- 22 L'école de l'égalité des chances ne peut se préoccuper exclusivement de réussite individuelle ; elle doit rechercher les conditions de la promotion collective, d'où la nécessité de définir son action en termes de politique (des objectifs, des moyens, des alliés, des évaluations...) et de lui donner, dans le réel de son fonctionnement, sa qualité d'espace social en interaction constante avec son environnement.
- 23 Apprendre est une activité singulière et individuelle qui suppose une organisation appropriée (gestion des groupes) et exige une forte implication du sujet dans des actions diversifiées.
- La BCD en est le lieu central de l'école ; à la fois centre de ressources et force de proposition, elle privilégie la production et rend possible l'accomplissement de ce qui est devenu la fonction majeure de l'école : le traitement de l'information dans des projets d'apprentissage et d'action.
- 24 Loin d'être un frein, l'hétérogénéité des groupes est un puissant levier pour l'action, d'où l'idée d'opter pour une organisation en classe multi-âges.
- 25 Lire et écrire sont les deux versants d'une même activité. La manière de lire (et donc de produire de l'écrit) n'est pas neutre ; elle commande la manière d'agir dans l'école et en dehors de l'école.
- 26 La notion d'équipe impose une gestion démocratique de l'école.
- Le statut de l'enfant ne saurait être réduit à celui d'un assisté permanent. Avec ses forces et dans le total respect de sa personne, il est un partenaire de plein exercice.
- 27 La formation n'est ni initiale (se préparer à agir) ni continue (se perfectionner hors de l'action), elle fait partie intégrante de la mission de chacun.
- 28 Lorsqu'il s'est agi de tester l'idée, le Centre national de classes-lecture de Bessèges dans le sud de la France a été créé. Le cadre organisationnel peut être décrit à grands traits. Les sessions durent trois semaines en moyenne. Y participent un animateur du centre (par classe accueillie), le maître de la classe, des parents, le bibliothécaire, des maîtres stagiaires, des élus, des travailleurs sociaux. Au cours de chaque session, un ou deux projets sont produits : il s'agit par exemple de réaliser une étude, de monter un

spectacle, de préparer une exposition, ou d'éditer un écrit, plus généralement de répondre à une commande formulée par des tiers pour faire droit à de vrais besoins (un produit utile et nécessaire au groupe ou à ses partenaires). Les ressources de la BCD sont exploitées pour réunir l'information nécessaire. Chaque jour, un journal est édité : il contient les articles des enfants mais aussi des productions des adultes. La classe du matin commence par la lecture de ce journal, son exploitation et la préparation rapide du numéro suivant. Des plans individuels d'entraînement systématique sont élaborés : une organisation minutieuse permet de poursuivre l'entraînement quotidien, sur ordinateur, pendant trois-quarts d'heure environ. Chaque jour a lieu une séance de présentation de livres : il s'agit d'entrer dans la familiarité des productions de la littérature enfantine. Les enfants sont associés à la gestion de la BCD (prêt de livres, classement, achat) et se forment par là des éléments de connaissance en bibliothéconomie.

- 29 Les adultes (tous les adultes présents quel que soit leur statut, y compris le cas échéant des stagiaires en formation) sont tenus de se réunir tous les jours pour une formation centrée sur une vraie question issue de la pratique. Exemples : faut-il corriger ou réécrire les articles des enfants ? Pourquoi privilégier la voie directe dans l'apprentissage ? Quelle place pour la littérature de jeunesse ? Pour les technologies nouvelles à l'école ? Comment approfondir sa formation dans ces domaines ? Quelle est la valeur et quelles sont les limites de la pédagogie de projet ? Etc.
- 30 D'une manière générale, chaque activité est l'occasion d'un travail de mise à distance par rapport à l'action concrète entreprise, dans un souci permanent de perfectionnement. On voit en effet que l'économie générale du dispositif vise à rapprocher, dans l'espace et dans le temps, l'action de son évaluation et donc à tirer, de la pratique, les éléments permettant de la réajuster. Cette manière de procéder n'exclut en aucune manière le travail approfondi à conduire hors du contexte de l'action. Au contraire. Elle le rend nécessaire voire indispensable. Il serait risible d'imaginer que de participer à quelques présentations de livres, au cours d'une classe-lecture, suffise à connaître la littérature de jeunesse. Mais cela permet de mesurer l'importance des représentations chez l'enfant et, progressivement, de comprendre les ressorts de cette forme de littérature. Les maîtres qui ont fréquenté les classes-lecture sont très généralement de fins critiques en matière d'écrits destinés à l'enfance et à l'adolescence et sont tous de vrais lecteurs de ces écrits.
- 31 Ainsi se confirme l'hypothèse déjà vérifiée par la pratique des mouvements d'éducation nouvelle : on apprend mieux dans l'action et à plusieurs.

NOTES

1. Les cahiers du comité de liaison pour la formation des maîtres, n° 2, juin 1976, EAP.
2. Les référentiels de compétences (qui disent l'optimum de la formation) en attestent : qu'il s'agisse du professeur des écoles ou du professeur de collège et de lycée, la dimension sociale du

métier fait désormais partie du contrat. Le contenu de la « formation générale » s'en trouve enrichi de recommandations clairement énoncées.

3. Notamment dans *Éléments pour un reportage des phénomènes d'autorité et de pouvoir dans leurs rapports avec la négociation* (document ronéoté).

4. *Rénovation du service public de l'Éducation nationale. Responsabilité et démocratie*, 1998.

5. Pour en illustrer l'ampleur, citons :

- les mouvements pédagogiques, notamment : l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), l'Association française pour la lecture (AFL), qui contribuent à donner de nouveaux fondements aux méthodes actives grâce aux pratiques et à la réflexion de leurs militants ; l'INRP qui expérimente, en associant une centaine d'écoles à son équipe de chercheurs, « une autre organisation de l'école élémentaire » ; ces travaux aboutissent au renouvellement de la conception d'équipe, à la création des BCD et à la mise en place des cycles ;

- le travail approfondi des « sciences de l'éducation » : de nombreux colloques se tiennent par exemple à Nanterre sur la formation des enseignants en 1979, à Vincennes en janvier 1980 sur le thème des « praticiens-chercheurs ». Ces rencontres ont mis en valeur la nécessité d'associer les maîtres en exercice à la recherche pour transformer l'école.

6. Les trois derniers ministres de l'Éducation nationale ont tenu à inscrire ce choix dans la loi. Chacun l'a fait à sa manière, mais qu'il s'agisse de la loi d'orientation pour l'éducation, de la nouvelle politique pour l'école ou de l'école pour le XXI^e siècle qu'on nous annonce, l'inspiration est celle-là.

7. Sur le modèle de la classe transplantée, des sessions intensives (en général de trois semaines) de lecture-écriture sont organisées au profit d'élèves accompagnés par leurs maîtres et leurs partenaires habituels : parents, bibliothécaires, élus, travailleurs sociaux.

8. Voir les résultats de la longue recherche conduite entre 1974 et 1980 par Jean Foucambert et Michel Violet, sous l'autorité de Louis Legrand, et publiée sous le titre *Évaluation comparée de quatre types d'organisation de l'école primaire*.

RÉSUMÉS

L'auteur, commentant les termes autonomie et identité, procédure et processus, articulation théorie et pratique, continuité et alternance, conduit une analyse professionnelle sur la formation des enseignants et son évolution.

The author, by commenting on the terms autonomy and identity, procedure and process, theory and practice, continuous and alternate gives a professional analysis of teacher training and its evolution.

El autor comentando los términos autonomía e identidad, procedimiento y proceso, relación entre teoría y práctica, continuidad y alternancia hace un análisis de la formación de los docentes y su evolución.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : enseignant, formation des enseignants, formation initiale, IUFM

AUTEUR

JEAN-PIERRE BÉNICHOU

Ancien directeur de l'IUFM d'Antony (France)