

RECHERCHE **et** FORMATION

Les savoirs de la pratique
Un enjeu pour la recherche et la formation



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Nantes. Chercheur INRP

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, Lille III

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Orléans

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur des Universités, IUFM de Lille

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

M. HUBERMAN : Professeur, à l'ISPPF, Lausanne (Suisse)

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique)

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

RECHERCHE et FORMATION

Les savoirs de la pratique

Un enjeu pour la recherche
et la formation



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 28 - **ÉDUCATION POUR LA SANTÉ**
- N° 29 - **SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES SOCIALES
DANS LA FORMATION DES INGÉNIEURS**
- N° 30 - **GÉRER LES COMPÉTENCES DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION**

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*. Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traitement de texte utilisés. Joindre un résumé de 10 lignes. Les faire parvenir à :

Recherche et Formation

À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : 01.46.34.91.40

Vous pouvez consulter sommaires et résumés des derniers numéros de la revue sur le site Internet de l'INRP

<http://www.inrp.fr>

COMPOSITION P.A.O. : N. PELLIEUX - 01.60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "71CI" - 01.69.47.17.77
IMPRESSION : BIALEC S.A., NANCY

© INRP, 1998
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0609-9

SOMMAIRE N° 27

LES SAVOIRS DE LA PRATIQUE

UN ENJEU POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION

(A.-M. Chartier, F. Jacquet-Francillon, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL	5
ARTICLES	
Bernard LAHIRE : Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire »	15
Patrick WILLIAMS : Leçons de musique : guitare et langue chez les tsiganes en France	29
Michel FAYOL : Apprendre : éléments pour une approche cognitive ..	41
Jean-Claude MOISDON, Benoit WEILL : La requalification à l'épreuve des faits et des institutions	51
Anne-Marie CHARTIER : L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques	67
Jean-François LAÉ, Numa MURARD : L'enquête, l'enquêteur et la perception (extrait de leur ouvrage <i>Les récits du malheur</i>)	83
Marc WEISSER : Le savoir de la pratique : l'Existence précède l'Essence... ..	93
ENTRETIEN d'Arlette FARGE par Anne-Marie CHARTIER	103
AUTOUR DU MOT « PRATIQUE » de Michèle GUIGUE	115

* *
*

Michel FOURNET, Véronique BEDIN : Le mémoire professionnel : « un discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques	123
Annie LANGLOIS : Les enseignants-formateurs des MAFPEN, des acteurs sociaux : résultats de recherche	139

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	155
BARBIER J.-M. (1996). – <i>Savoirs théoriques et savoirs d'action</i> (Raymond Bourdoncle)	
GAUTHIER C. (éd.) (1997). – <i>Pour une théorie de la pédagogie</i> (François Jacquet-Francillon)	
RAYMOND D., LENOIR Y. (éds.) (1998). – <i>Enseignants de métier et formation initiale</i> (Patrice Pelpel)	
SCHÖN D. A. (1996) – <i>Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas</i> (Danielle Zay)	
2. BRÈVES	168
3. NOUS AVONS REÇU	174

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	175
Formation à la médiation et à l'enseignement : enjeux politiques et acteurs (Jean-Louis Martinand)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	180
– Savoirs, rapport aux savoirs, professionnalisation, les 27, 28 et 29 octobre 1998	
– Industries éducatives – Situation, approches, perspectives, les 29 et 30 octobre 1998	
– Teaching effectiveness and teacher development in the new century, les 22, 23, 24 février 1999 à Hong Kong	

ÉDITORIAL

En consacrant un dossier de *Recherche et Formation* aux savoirs de la pratique, nous sommes parti d'un constat. Aujourd'hui, quel que soit le qualificatif qui les accompagne (pratiques sociales, culturelles, professionnelles, cognitives, langagières, etc.), la question des pratiques traverse toutes les sciences humaines. Plus précisément, une attention particulière est portée aux pratiques « ordinaires », celles qui se construisent dans les interactions de la vie quotidienne, au fil du temps, sans que les acteurs en aient nécessairement une claire conscience. Qu'on adopte une entrée historique, sociologique, psychologique ou anthropologique, des recherches multiples montrent, s'il en était besoin, l'existence proliférante de savoir-faire sociaux complexes, suffisamment stables pour être réitérés et caractériser des identités singulières, suffisamment flexibles pour être, le cas échéant, adaptés avec plus ou moins de succès à des situations imprévues. Ce constat débouche à nos yeux sur plusieurs questions.

La première est théorique : comment, dans son domaine conceptuel spécifique, chaque science humaine (sociologie, histoire, psychologie, anthropologie) a-t-elle construit cet objet d'étude et d'investigation ? La récurrence du thème ne signifie pas que chacun s'applique exactement au même objet et on en a un indice dans la diversité des désignations (savoir faire, savoirs procéduraux, pratiques sociales, savoirs sociaux, compétences professionnelles, savoirs ordinaires, savoirs informels). Nous avons pris acte de cette diversité, sans chercher à la réduire.

La deuxième question est méthodologique : quels sont les outils d'investigation élaborés dans chaque champ de recherche pour repérer et décrire ces pratiques en acte et leurs processus d'élaboration, qui ne peuvent être confondues avec leurs produits ou leurs effets ?

Une troisième question, pédagogique, concerne directement formateurs et enseignants, puisque les façons dont s'acquièrent les savoirs pratiques ont quelque chose à nous apprendre sur nos propres modes de transmission : quel profit les dispositifs de formation peuvent-ils tirer de cette confrontation ?

Enfin, la dernière question est historique : pourquoi les savoirs de la pratique se sont-ils imposés comme un thème de réflexion obligé dans les débats récents sur la formation ? Ou, pour poser le problème à l'envers, qu'est-ce qui a pu faire que cette question soit restée si longtemps « impensée » dans l'école, c'est-à-dire posée et résolue « pratiquement » et non « théoriquement » ? C'est par ce dernier point que nous voudrions commencer, en apportant quelques pistes de réflexion pour mieux situer les enjeux d'un tel dossier.

La spécificité des savoirs scolaires

Dans une société aussi scolarisée que la nôtre et depuis si longtemps, l'acquisition des savoirs est spontanément référée au modèle des apprentissages scolaires. Puisque la mission de l'école est d'instruire, du niveau le plus élémentaire au niveau le plus savant, la définition même de ce qu'on entend par « savoir » a partie liée avec l'expérience, aujourd'hui universellement partagée, de la scolarisation. Peut-on brièvement caractériser les savoirs scolaires ? De la Renaissance à aujourd'hui, c'est-à-dire de la création des collèges et petites écoles à la scolarisation secondaire de masse, on retrouve un certain nombre de constantes claires. Les savoirs scolaires sont des savoirs d'écriture, dont des livres objectivent matériellement la réalité et la permanence : ils ont des références qui sont massivement des textes, mais aussi des images, des cartes, des schémas, des figures. Ce sont ensuite des savoirs élaborés pour être transmis collectivement, de façon progressive, organisée, systématique, évaluée : faisant partie d'un cursus préétabli, les savoirs scolaires se sont constitués en disciplines autonomes, disjointes de leurs usages sociaux, présentées de façon formelle et linéaire. Enfin, ce sont des savoirs dont la transmission a été jugé nécessaire par des instances de contrôle social (jadis l'Église, aujourd'hui l'État) qui en ont chargé des personnels légitimés par leur propre instruction.

6

Comment l'institution scolaire considère-t-elle les savoirs hors l'école ? Dès la fin du XIX^e siècle, les anthropologues ont décrit l'existence de corps constitués de savoirs, transmis collectivement de générations en générations, dans des sociétés sans école ni culture écrite. Mais ce partage entre oralité et écriture, entre « pensée primitive » et rationalité a contribué à renforcer encore la prégnance et la valeur du modèle scolaire : les savoirs des pratiques traditionnelles, transmis par « voir faire » et « ouïr dire », ne pouvaient être que des savoirs suspects ou condamnables, mêlant de façon indissociable rites et mythes, croyances et superstitions, recettes magiques et savoir-faire routiniers. Contre ces savoirs archaïques imposés par l'arbitraire d'une tradition autoritaire, les savoirs de l'école républicaine se sont institués comme les savoirs de la modernité critique et émancipatrice : savoirs des Lumières contre croyances de l'obscurantisme, savoirs scientifiques contre pratiques empiriques, savoirs laïques contre dogmes religieux, savoirs urbains contre folklores ruraux, savoirs de la raison et du progrès contre traditions irrationnelles et passivistes.

On voit ce que ce modèle hérite des Lumières et de la Révolution française, on voit aussi ce qu'il adopte du combat politique propre au XIX^e siècle pendant lequel il s'est forgé : les savoirs scolaires doivent produire une nouvelle culture nationale, étatique et laïcisée, puis, avec Jules Ferry, républicaine et laïque. La III^e République en exprime clairement la finalité politique : il faut former des citoyens partageant les mêmes valeurs et la même morale, alors même qu'ils ne partagent pas la même religion et que le système scolaire sépare soigneusement primaire et secondaire, peuple et élite. On voit généralement moins que ce modèle perpétue une « religion du livre », héritée de la Réforme. C'est parce que les textes de l'Écriture sont la source de toute vérité, que dans une Europe déchirée par les guerres de religion, il paraît nécessaire à toutes les Églises d'instruire les jeunes chrétiens des savoirs de la « vraie » religion, catholique ou réformée et donc de créer partout des écoles pour faire lire et apprendre le catéchisme. De même, c'est parce que des discours scientifiques garantissent leur vérité, que les savoirs scolaires laïques peuvent être le levier d'une instruction conçue pour éduquer et moraliser la jeunesse.

Les savoirs scolaires et les savoirs de la pratique

On commence seulement d'entrevoir ce que ce modèle a entériné pour longtemps : en faisant des savoirs livresques retenus par l'école, la pierre de touche des savoirs légitimes, il a occulté ou disqualifié tous les savoirs sociaux non scolarisés ou mal scolarisables : les savoirs de la pratique. Contrairement à ce qui s'est passé dans des pays voisins, une double exclusion historique marque ainsi fortement la spécificité de l'école française : les savoirs nécessaires à la pratique religieuse, dans un état devenu « neutre entre les religions », relèvent d'une transmission hors temps scolaire, à la décision des familles ; les savoirs pratiques utilitaires, aussi nombreux que les métiers, ne font pas partie des missions prioritaires de l'école, vouée aux savoirs universels (les sciences, mais aussi la morale) et à la culture nationale (la langue française, l'histoire, la littérature). Le conflit entre l'Église et l'État, que notre regard rétrospectif éclaire d'autant mieux que nous connaissons la suite, produit ainsi un effet paradoxal.

En effet, à la fin du XIX^e siècle, au moment même où se met en place un enseignement technique au sens moderne, les seuls enjeux pédagogiques qui vailent sont politiques, si bien que les réflexions qui accompagnent la scolarisation des apprentissages professionnels se trouvent confinés au champ des spécialistes. La loi de 1874 qui interdit le travail ouvrier des enfants, fait disparaître du débat public les grands courants intellectuels qui ont défendu la valeur éducative et sociale du travail manuel (au XVIII^e, Encyclopédistes revalorisant les arts mécaniques, mais aussi Rousseau faisant d'Émile un menuisier ; au XIX^e, courants catholiques articulant l'éducation des pauvres autour de la religion et du métier, courants libéraux refusant une instruction spéculative coupée du travail). L'obligation scolaire s'inscrit dans cette vacance conquise de haute lutte au fil du siècle, qui permet de dispenser « une

éducation » aux enfants du peuple, comme aux fils de bourgeois. Dans les écrits des réformateurs du premier XX^e siècle (Lapie, Jean Zay, Langevin-Wallon), on lit ce souci permanent de préserver le consensus fragile qui a fini par établir, entre les deux guerres, une relative paix scolaire autour des valeurs « humanistes » universelles de l'enseignement laïque, voué à donner aux jeunes générations une culture générale scientifique et littéraire (qui assume le patrimoine chrétien), à produire des esprits critiques, ouverts, curieux, rigoureux, bref, à former des hommes libres.

De la Libération aux années 1960, ce discours ne fait que croître et prospérer, devenant un *topos* de la résistance enseignante aux sirènes du grand capital. On veut une politique de « démocratisation » de l'enseignement : faire accéder toute une classe d'âge aux savoirs fondamentaux de la culture scolaire, qui est la Culture tout court, pour réparer l'injustice sociale qui éloigne tant d'élèves d'un primaire supérieur trop sélectif ou du secondaire socialement réservé. On dénonce la « massification » qui obéit à des impératifs économiques, asservit l'école au marché de l'emploi et considère les études comme un investissement en capital humain productif. Certes, chacun sait bien « en pratique » qu'en ces années de croissance le diplôme est un passeport pour l'emploi. Chacun sait bien « en pratique » que l'université qui forme depuis toujours des contingents de médecins, de juristes et de professeurs, n'est pas seulement le lieu du savoir désintéressé et que les filières d'élite (les classes préparatoires scientifiques) ouvrent sur des écoles professionnelles. Il n'empêche : l'école revendique la gratuité de ses fins comme une gloire et ne veut rien avoir à faire avec l'utilitarisme du monde social.

Comment, dans ce contexte brossé à grands traits, pose-t-on la question des savoirs pratiques ? Deux approches sont en concurrence, selon qu'on oppose classiquement science et art, ou qu'on cherche à articuler théorie et pratique. L'exemple de la pédagogie est une mine inépuisable pour tester les deux modèles. Tantôt on la définit comme une réalité composite, qui fait coexister des contenus (les savoirs discursifs qui s'enseignent) et une forme (l'art d'enseigner qui relève du don et de l'expérience singulière, intransmissibles). Tantôt, on y voit une pratique encore empirique mais en passe de devenir une science appliquée. La science mobilisée au début du siècle était la sociologie, c'est, depuis l'entre-deux guerres, la psychologie de l'enfant, capable de déterminer à la fois des contenus enseignables pour chaque âge (correspondants aux capacités opératoires des différents stades) et des méthodes (les « méthodes actives » qui stimulent et accompagnent l'activité mentale de l'enfant). Le premier modèle, traditionnel, est plutôt « secondaire ». Il préserve à la fois l'identité disciplinaire de spécialistes, le talent singulier des acteurs dans un métier conçu comme une activité « libérale » et conçoit l'initiation au métier comme un compagnonnage. Le second modèle, moderniste, est plutôt « primaire » : en indiquant que la pédagogie pourrait devenir une « science appliquée », il donne à la formation professionnelle en école normale un corps de références théoriques qui la sort de « l'empirie » et aux militants des pédagogies nouvelles une caution scientifique qui les légitime.

Le retour des pratiques, entre culture, école et monde du travail

Reste à comprendre ce qui, en un quart de siècle, va produire le retournement de problématique que nous constatons aujourd'hui et mettre la question des pratiques au cœur du débat intellectuel. Trois phénomènes nous semblent avoir joué de façon disjointe mais convergente. D'abord le surgissement de nouveaux débats (ou combats) politiques sur les relations entre culture et société; ensuite, la question de l'échec scolaire; enfin, les mutations dans le monde du travail et, de ce fait dans la formation professionnelle. Sur ces trois chantiers, les travaux conduits par les sciences sociales ont brouillé la belle simplicité du modèle républicain et ébranlé la foi sans faille dans la valeur émancipatrice des savoirs scolaires. L'intérêt pour les savoirs de la pratique provient donc tout autant de sources extérieures à l'école que des incertitudes d'un système scolaire en crise.

Culture et société

Dès les années 1960, deux définitions de la culture se trouvent en concurrence. La définition classique fait de la culture au singulier le privilège de ceux que leurs études, leurs loisirs et leurs réseaux de sociabilité ont mis en position de connaître et aimer les chefs-d'œuvre, triés par les siècles, qui représentent le monde en lui donnant forme, sens et valeur : beaux-arts, littérature, théâtre et même, pour les pédagogues d'avant-garde, cinéma. Tout comme il y a des savants et des ignorants, il existe donc des personnes cultivées et d'autres incultes. Pour ceux qui revendiquent plus de démocratie culturelle, les politiques publiques (théâtres nationaux, maisons de la culture) doivent étendre au plus grand nombre la fréquentation des œuvres confisquées par les privilégiés et faire de l'école la cheville ouvrière de ces initiations. Cependant, une deuxième définition, celle des anthropologues, s'impose peu à peu : les cultures sont plurielles. Prises de conscience politiques nées des luttes coloniales et des revendications régionalistes ; inquiétudes nées devant la « culture de masse » internationale, qui, par cinéma, disque, radio ou petit écran interposés, court-circuite les médiateurs légitimes et n'a que faire des classiques nationaux. Tandis que des chercheurs (sociologues, historiens, anthropologues), reconstituent comment ont pu et peuvent s'imposer à une société entière les normes culturelles d'un groupe dominant, d'autres décrivent la vie perpétuée des cultures populaires. Celles-ci vivent au grand jour, mais restent invisibles aux yeux savants puisqu'elles ne « produisent » aucune œuvre. Elles sont du lien social, des façons de dire et de faire qui ne s'écrivent pas : cultures ouvrière ou paysanne contre culture bourgeoise, cultures régionales contre culture jacobine, cultures orales contre culture écrite, cultures pratiques contre culture théorique, cultures résistantes contre culture dominante. Résistance des contenus : des savoirs, des valeurs et des traditions se transmettent, se recomposent ou s'inventent à l'insu des autorités ou des institutions. Résistance des formes : les groupes sociaux dominés, alors même qu'ils semblent adopter les contenus qu'on leur impose (à l'église, à l'école, à la télévision), en usent « à leur

manière », de façon distanciée ou hétérodoxe, déviante ou subversive. Les œuvres de la culture légitime, les produits des industries culturelles ne sont ni consommés passivement ni rejetés en bloc, mais réinterprétés, hors des visées des auteurs ou des prescripteurs. C'est le mode d'appropriation qui signe l'appartenance culturelle d'un individu à un groupe, au moins autant que la désignation du produit. Si la culture au singulier est un capital ayant une valeur dans le marché des échanges symboliques, les cultures au pluriel sont des arts de faire ayant d'abord une valeur (sociale) d'usage.

Débats autour de l'échec scolaire

Tant que l'école est perçue comme une école de la réussite (elle est parvenue à scolariser tout le monde, c'est-à-dire à faire entrer l'obligation dans les mœurs et elle promeut ses meilleurs élèves, liant réussite scolaire et ascension sociale), personne n'a finalement besoin de savoir comment se construisent précisément les apprentissages individuels : le partage collectif de la culture scolaire suffit. Le regard change quand la scolarité s'allonge pour tous. Les enquêtes statistiques mesurent l'échec sélectif des enfants de milieu populaire devant le second degré, repèrent l'écart des réussites dès le primaire, c'est-à-dire dès l'apprentissage de la lecture. Cette prise de conscience a deux effets. Premier effet, les débats pour expliquer ces inégalités se centrent sur les capacités langagières orales des élèves. Contre l'opinion pédagogique, qui oppose trop simplement richesse et pauvreté lexicale, les sociolinguistes décrivent les usages socialement contrastés du langage oral. Qu'on interprète l'échec en terme de déficience ou au contraire de résistance aux exigences scolaires est finalement moins important que l'accord des partis sur un point : pour réussir à l'école, il ne suffit pas d'engranger des savoirs pour passer de l'état d'ignorance à celui d'instruction, il faut maîtriser les pratiques de l'écrit, bref, construire des savoir-faire spécifiques. Or, la culture scolaire, littéraire et scientifique, n'est pas « socialement » laïque, puisqu'elle ne se donne jamais si bien qu'à ceux qui en ont déjà pratiqué les formes discursives dans leur milieu familial. De ce fait, les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) sont définis clairement comme des savoir-faire, des compétences culturelles, bref, des pratiques et non des savoirs. Deuxième effet, les innovations pédagogiques conduites pour mettre en place les réformes de programme (rénovation de l'enseignement du français, réforme des maths modernes) inventent les didactiques. Cette didactisation marque la secondarisation du primaire, obligé de se caler sur les catégories disciplinaires du collège. Les mouvements pédagogiques qui continuent de croire à une pédagogie générale alternative au modèle traditionnel (pédagogie coopérative, institutionnelle, etc.) se trouvent de ce fait voués à une progressive marginalisation. Mais elle marque aussi une « primarisation » des disciplines pour le second degré : longtemps centré sur les seuls contenus des savoirs, l'intérêt se déplace à la fois sur l'élève et sur le maître. Les processus de construction des savoirs (que fait l'élève ?), les procédures (comment fait-il ?) et les compétences (que sait-il faire seul ?), plus encore que le savoir produit (que sait-il ?), deviennent l'enjeu des observations, des innovations et des prescriptions didactiques. Le maître didacticien est celui qui « fait faire », conçoit les situations didactiques, fait explici-

ter les démarches à travers lesquelles se construisent des catégories et des concepts qui restent toujours à distance des catégories et concepts scientifiques des disciplines de référence. La façon dont se conçoit la formation des enseignants, primaires et secondaires, en est substantiellement modifiée.

Mutations dans le monde du travail et dans la formation professionnelle, enfin...

Jusqu'à la fin des années 1960, le secteur de la « promotion sociale », comme on dit alors, partage les mêmes modèles que l'école. D'un côté, le secteur militant (comme Peuple et Culture), adepte des pédagogies actives, vise à procurer à des adultes volontaires, trop tôt sortis de l'école, les enrichissements intellectuels et culturels qui permettront des prises de responsabilités aussi souvent militantes (syndicales, associatives, électives) que professionnelles. De l'autre, le secteur diplômant (comme les Arts et Métiers) adopte la pédagogie la plus traditionnelle (mémorisation, exercices écrits, entraînement intensif) pour conduire ceux qui résistent au dur régime des cours du soir jusqu'aux diplômes de technicien ou d'ingénieur. Les choses bougent dès les années 1960, mais les changements s'accroissent quand, en 1970, la formation permanente devient un droit. Au fur et à mesure que les stages se multiplient, les « formateurs » définissent leur nouveau métier en écart, voire en opposition critique par rapport à celui d'enseignant et cherchent de nouveaux modèles de transmission. L'épreuve de vérité vient avec la montée du chômage, quand ils doivent encadrer de nouveaux publics, non plus des volontaires motivés, mais des ouvriers non qualifiés, dont les « remises à niveaux » sont imposées par les actions de reconversion ou les politiques de réinsertion. Les mutations de l'emploi ont aussi des effets en retour sur l'éducation nationale qui a en charge la « qualification » initiale des jeunes générations et ne peut continuer d'ignorer les soucis d'insertion de ses élèves dans le monde du travail : allongement des formations techniques et remodelage des filières professionnelles, avec de nouveaux CAP, BEP et Bacs-pro. Les anciens « professionnels » (ouvriers, techniciens) qui après une longue expérience du monde du travail assuraient l'encadrement du travail en atelier, sont peu à peu remplacés par des « professeurs ». Ce mouvement de « scolarisation » des apprentissages professionnels, dans les stages et dans l'école, s'accompagne d'une production écrite intense : pédagogie par objectif, référentiels de compétences, élaboration d'épreuves d'évaluation critériées, standardisation des nomenclatures, descriptions détaillées des plans de formation et des dispositifs. Les savoir-faire qui se transmettaient dans l'exercice du travail (modèle que perpétue la formation des apprentis en alternance) sont contraints à l'explicitation institutionnelle : tout un appareil de désignation, description, catégorisation des gestes professionnels doit être forgé pour écrire les pratiques de travail. Se trouve ainsi redoublée une évolution déjà en cours dans les entreprises en restructuration : les bureaux des méthodes, pour « rationaliser » la chaîne de production, produisent eux aussi des descriptifs des postes de travail qui cherchent à schématiser les opérations des agents, à hiérarchiser leurs actions, à expliciter et normaliser les gestes de travail. L'ergonomie industrielle est devenue un secteur florissant de la recherche en psychologie appliquée.

Pendant ce temps, a eu lieu un curieux chassé-croisé de termes. L'expression « éducation permanente » des débuts est devenue « formation permanente ». Mais employé sans adjectif, le terme « formation », typique du secteur professionnel, s'est mis à désigner globalement tous les processus d'apprentissage, initiaux et continus, scolaires et non scolaires, concernant les savoirs techniques aussi bien que la culture générale, le niveau de qualification aussi bien que l'expérience personnelle. Comme les mots instruction et éducation, il désigne à la fois le processus et son résultat. Mais en passant du domaine professionnel (si bien que, dans l'école, il était réservé à la « formation » des maîtres) au domaine scolaire (« former » les élèves et les étudiants), il marque le poids qu'ont pris le monde du travail et ses impératifs contrôlés de compétence individuelle, dans un lieu défini traditionnellement comme celui de la « scholè », c'est-à-dire du loisir studieux et gratuit.

Les savoirs de la pratique dans les sciences humaines et la formation

Nous pouvons dès lors situer les différentes contributions de ce dossier. Elles abordent différents aspects des savoirs de la pratique selon des points de vue contrastés. Pourquoi les « praticiens » n'ont-ils pas d'emblée toute facilité à décrire ce qu'ils savent faire et font si naturellement ? Sur une question centrale dans sa problématique, Bernard Lahire apporte une réponse sociologique, nourrie de ses enquêtes sur les pratiques scripturaires en milieu scolaire et populaire mais aussi sur les pratiques de travail intellectuel des étudiants. Il montre ainsi les enjeux de méthode de l'entretien, selon que celui-ci est conduit ou non dans le contexte d'action. On ne recueille pas les mêmes données selon qu'on interroge un enseignant dans sa classe ou hors d'elle.

12

En dehors de l'école, comment se construisent les apprentissages ? Patrick Williams répond par une étude de cas en milieu tzigane, à partir d'une série de descriptions emboîtées, dont il souligne les traits communs plutôt que les différences : dans la pratique autodidacte de la guitare par les jeunes, la pratique utilitaire de la chine ou les pratiques langagières des enfants apprenant une langue rom, c'est la force du lien social qui donne en permanence valeur et sens à l'effort des « pratiquants » débutants.

Comment, à travers tant de situations hétérogènes, s'effectue la gestion des apprentissages ? Pour illustrer comment la psychologie cognitive définit l'acte d'apprendre dans sa généralité, Michel Fayol oppose les apprentissages de la vie quotidienne et ceux de l'école, mettant le doigt sur les conflits possibles entre un modèle d'apprentissage informel, qui vise une adaptation réussie aux situations et le modèle scolaire qui veut construire aussi une « explication-compréhension » du monde. Mais il souligne l'importance, dans les deux cas, des savoirs procéduraux automatisés, donc devenus inconscients et très difficiles à modifier, même lorsqu'ils sont inefficaces ou erronés.

Quelles réflexions sur les savoirs pratiques peut-on tirer de l'expérience de la formation? Deux articles présentent des études de cas, provenant l'une d'une expérience de requalification professionnelle en milieu ouvrier (Jean-Claude Moisson et Benoît Weil), l'autre, de l'analyse d'une expertise professionnelle enseignante (Anne-Marie Chartier). Tous les deux pointent finalement les difficultés récurrentes qui surgissent lorsqu'on veut passer des compétences « orales-pratiques » construites collectivement ou singulièrement par les acteurs, à la « scripturation » de tels savoir-faire, soit pour les reconnaître institutionnellement (par une validation diplômante, par exemple), soit pour les transmettre « théoriquement » (auprès de jeunes enseignants en formation, par exemple). Les dizaines de micro-compétences qu'il faudrait nommer et décrire abstraitement constituent une liste aussi interminable qu'inutile. Ce qui est finalement questionné par ces études de cas, ce sont les limites du modèle scripturaire pour définir (théoriquement) les compétences.

Nous avons enfin inclus dans ce dossier deux contributions : l'une proposée par Marc Weisser, praticien-formateur-chercheur, qui définit l'expertise enseignante construite dans l'action comme un espace de négociation, en partie imprévisible. Il souligne ainsi deux traits qui distinguent le savoir expert du savoir savant : le praticien conduit son action « sur le champ » (ce qui rend si efficace le recours à des routines), mais la qualité de son expertise se mesure à la variété des réactions qu'il peut improviser. Cette part d'imprévisible n'est pas un manque mais une chance, celle de la liberté professionnelle. L'autre contribution est un éclaircissement de Michèle Guigue sur les présupposés philosophiques de la liaison théorie/pratique, des présupposés qui ont d'abord placé la pratique sous la dépendance de la théorie avant qu'ils ne lui accordent une autonomie qui la recentre désormais sur l'action, sur la singularité, sur l'occasionnel, c'est-à-dire sur une détermination non plus par les concepts mais par les contextes.

L'interrogation sur laquelle débouche ces recherches concerne donc la façon dont les chercheurs relient des individus à des groupes (données statistiques, échantillons représentatifs, études de cas, analyses cliniques), et comment ils construisent, à travers des expériences limitées, des connaissances générales. Dans un entretien de méthode et de réflexion théorique, l'historienne Arlette Farge expose comment elle peut reconstituer des trajectoires uniques qui témoignent des « compétences sociales et politiques » de groupes urbains massivement analphabètes. Elle s'interroge à partir de là sur la façon dont de tels savoirs peuvent se construire dans les interactions sociales ordinaires, faites de tensions et de violences, d'événements publics et privés. Les écritures judiciaires permettent de retrouver, dans des dépositions consignées à la lettre, une masse d'actions et de paroles que l'historien met en écriture. Construire cette « mise en écriture » dans des récits, des descriptions, des citations, des comptes rendus, des études de cas constitue un enjeu non stylistique mais scientifique. En effet, comment rendre compte, dans les codes scripturaire des sciences sociales, des savoir-faire en actes qui caractérisent les compétences « orales-pratiques »? La question est posée par Bernard Lahire qui invoque *Le Bruit et la Fureur* de Faulkner

comme un modèle de « mise en cohérence narrative », pour éclairer le travail de restitution d'enquête, elle l'est aussi par Arlette Farge se référant aux *Vies Minuscules* de Pierre Michon. Le pas séparant science sociale et littérature, discours de vérité et de fiction, est franchi par J.-F. Laé et L. Murard qui, dans les *Récits du malheur*, revendiquent le recours au récit de fiction pour rendre compte de ces « restes », que les enquêtes sociologiques ne peuvent restituer dans les canons d'une écriture scientifique. La littérature aurait-elle inventé, à l'abri de la fiction, des formes scripturaires donnant existence, sens et valeur aux savoirs de la pratique, aussi efficaces (en pratique) que les discours scientifiques ? Sur cette interrogation « théorique », nous laissons aux lecteurs le soin de conclure.

Anne-Marie CHARTIER,
Service de l'Histoire de l'éducation INRP/CNRS

François JACQUET-FRANCILLON,
Université Lille III

Rédacteurs en chef invités

LOGIQUES PRATIQUES

LE « FAIRE » ET LE « DIRE SUR LE FAIRE »

BERNARD LAHIRE*

Résumé

Comment est-il possible d'ignorer ce que l'on fait et ce que l'on sait? À travers les réponses données à une telle question, c'est toute une théorie de l'action, de la réflexivité, de la connaissance et de la pratique qui se joue. Mais pour sortir du simple postulat philosophique de la « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques et de leurs savoirs, le sociologue peut s'efforcer de situer dans le fonctionnement du monde social les raisons de cette fréquente « non-conscience » et de la non moins fréquente distorsion entre ce que les acteurs font et savent et ce qu'ils disent faire et savoir. On peut ainsi considérer tour à tour le rôle de l'explicitation et de l'institutionnalisation des pratiques et des savoirs, la place de ces pratiques et de ces savoirs dans le cours de l'action (moyens ou fins, activités principales ou secondaires), le poids des contraintes de mise en forme narrative des pratiques, le caractère explicite ou implicite de l'apprentissage de ces pratiques et de ces savoirs, les effets de masquage d'une partie des pratiques dus à l'existence de pratiques-écrans et, enfin, l'intériorisation par les acteurs de logiques méta-discursives qui les empêchent d'exprimer les logiques pratiques.

15

Abstract

How can one ignore what one does and what one knows? Through the answers to this question there lies a whole theory of action, of reflexiveness, or knowledge and practice. Yet, to get away from the mere philosophical postulate of the "non-awareness" of the actors towards their practices and their knowledge, the sociologist can endeavour to locate the reasons for this frequent "non-awareness" and for the no less frequent discrepancy between what the actors do and know and what they say they do and know, in the way the social world functions. One can thus consider in turn the role played by the

* Bernard Lahire, Institut Universitaire de France, Université Lumière Lyon 2.

process of explicating and institutionalizing practices and knowledge, the place of these practices and this knowledge in the course of action (means or ends, main or secondary activities), the weight of the constraints due to the narrative description of the practices, the explicit or implicit nature of the learning of these practices and this knowledge, the masking effect of part of these practices caused by the existence of "screen practices" and, finally, the fact that the actors internalize metadiscursive logics which prevent them from expressing practical logics.

Comment est-il possible d'ignorer ce que l'on fait et ce que l'on sait? Comment peut-on méconnaître les savoirs que l'on maîtrise pourtant très bien en pratique, en acte? Comment peut-on être « inculte » par rapport à sa propre culture incorporée? À travers les réponses données à de telles questions, c'est toute une théorie de l'action, de la réflexivité, de la connaissance et de la pratique qui se joue (1).

Non, nous ne sommes pas spontanément « conscients » (2) de (et en mesure de parler de) ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons. Et c'est d'ailleurs bien pour cela que les sciences de l'homme et de la société existent et ont un sens. Si les acteurs étaient conscients et capables de parler de ce qu'ils font tel qu'ils le font, conscients et capables de parler de ce qu'ils savent..., les chercheurs en sciences sociales n'auraient guère de rôle ou de fonction sociale spécifiques : de bons instruments d'enregistrements suffiraient amplement alors à constituer un stock de savoirs sur le monde social.

16

Mais pour sortir du simple postulat (et de la pure croyance) philosophique de la « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques et de leurs savoirs, le sociologue peut s'efforcer de situer dans le fonctionnement du monde social les raisons de cette fréquente « non-conscience » et de la non moins fréquente distorsion entre ce que les acteurs font et savent et ce qu'ils disent faire et savoir. Car, après

1 - Nous développons cette théorie de l'action dans *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Collection Essais et Recherches, Série « Sciences sociales », 1998, 271 p. Voir aussi « Éléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, 1996, n° 106, pp. 69-96.

2 - Il est évident que tout acteur social (qui n'est jamais réductible à un « automate ») est le plus souvent globalement « conscient » de ce qu'il fait (il « sait » qu'il est en train d'enseigner, de manger, de cuisiner, de lire, d'écrire, etc.), mais il ne peut être « conscient » de tout ce qu'il fait, de la manière dont il le fait, de l'ensemble des gestes, des savoirs et savoir-faire qu'il met en œuvre dans son activité, etc. Il agit sans avoir nécessairement conscience de lui comme être agissant. Cf. sur ce point J.-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 1995.

tout, si l'on restait dans l'ordre des postulats philosophiques ou des fondements anthropologiques non discutés et indiscutables, on trouverait autant de philosophes de la conscience que de philosophes de la non-conscience (particulièrement présents du côté de la tradition phénoménologique, de Husserl à Merleau-Ponty en passant par Heidegger). Impossible, en toute rigueur, de trancher scientifiquement la question par des arguments ou des citations philosophiques. Dans le petit jeu d'opposition des auteurs ou des traditions, on serait fatalement conduit, avec un peu d'honnêteté intellectuelle, à conclure au match nul. On peut donc s'efforcer de décomposer le problème de la « non-conscience » en le contextualisant, c'est-à-dire en le ramenant à ces conditions sociales de possibilité (3).

De l'innommé à l'institué

Tout d'abord, certaines pratiques, certains savoirs ne sont pas immédiatement catalogués, classés comme des pratiques ou des savoirs repérables en tant que tels ; c'est tout juste si on apprend parfois à les nommer. Cela peut aller de soi, mais il faut toujours rappeler que les acteurs peuvent d'autant mieux parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent que leurs pratiques et leurs savoirs ont été désignés, nommés, distingués verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs. Entre le tour de main de métier qui n'a pas nécessairement de nom et un corpus de savoirs et de savoir-faire comme celui que constitue le savoir médical, la différence est grande. Lorsqu'on demandera aux uns et aux autres ce qu'ils « savent » et ce qu'ils « font », ceux dont les savoirs ou les savoir-faire sont objectivés (et donc socialement clairement identifiés, nommés avec quelque autorité) (4) auront plus de facilité à « déclarer » leurs savoirs et leurs pratiques.

17

De ce point de vue, les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement *portés par des institutions*. Plus la pratique et le savoir sont liés à des temps et des lieux *spécifiques*, relativement *autonomes*, et plus ils sont visibles et désignables comme tels. Par exemple, si l'on découpe sans difficulté apparente les « pratiques de travail », c'est parce qu'existent usines, bureaux, entreprises... , bref, des lieux et des temps de travail qui *autonomisent* et rendent du même coup *visibles* ces pratiques. De même, s'il est aisé aujourd'hui (mais cela n'a pas toujours été le cas dans l'histoire, et le phénomène reste encore variable selon le groupe social d'appartenance) de parler de « pratiques de loisirs », c'est bien parce que le

3 - Sur un point – la différence entre ce que nous déclarons et ce que nous faisons – on peut aujourd'hui se référer au travail précurseur d'Irwin Deutscher intitulé *What we say/What we do. Sentiments & acts* (Scott, Foresman and Compagny, Glenview, Illinois, Brighton, England, 1973).

4 - Comme le rappelait Émile Benveniste, l'*auctoritas* possède le pouvoir de « faire exister ». Cf. E. Benveniste, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2. Pouvoir, droit, religion, Paris, Minuit, 1969, p. 143.

monde social a séparé des temps et des lieux spécifiquement consacrés à cet effet (clubs de sport, parcs de loisirs, centres et associations culturels, clubs de vacances...).

Si l'on demande à un enquêté ce qu'il a fait entre 8 h et 12 h et qu'il répond : « Je travaillais », cela ne signifie pas que tout ce qu'il a effectivement, réellement fait entre 8 h et 12 h relève des « pratiques de travail », mais c'est par l'officiel et l'explicite qu'il définira plus volontiers son activité. Ce n'est qu'après de nombreuses autres questions plus précises qu'il évoquera éventuellement le fait d'avoir rêvé éveillé à ses prochaines vacances, les discussions informelles avec ses collègues, les moments où il a lu son journal, photocopié ou rempli des papiers personnels, etc. Rien de plus évident pensera-t-on ? Et pourtant ce principe d'effacement de certaines activités (ici moins officielles) est important si l'on veut comprendre les raisons des décalages entre ce que les acteurs font et ce qu'ils disent faire. De même, si l'école enseigne bien le « français », les « mathématiques », l'« histoire-géographie », etc., les élèves n'apprennent pas à l'école que ces savoirs officiels-là... Ils apprennent aussi parfois à s'ennuyer en salle de classe, à tricher, à séduire leurs camarades, à ruser avec l'autorité de l'enseignant, etc. Selon le registre dans lequel on placera les élèves qu'on interroge, ils ne parleront que de leur expérience de sociabilité ou, au contraire, que des situations, pratiques et savoirs officiels. La version de la réalité que l'on obtiendra dépendra de la manière dont on conduira l'entretien et il n'y a donc pas de continuité naturelle des pratiques et des savoirs en acte aux déclarations.

Moyens et fins ; activités principales et secondaires

18

S'effacent de même sans difficulté toutes les micro-pratiques ou tous les micro-savoirs pris dans les cadres plus larges de pratiques ou de savoirs. Ces micro-pratiques et micro-savoirs sont souvent alors considérés comme des *moyens* pour atteindre des *fins* autres, des éléments *secondaires* et *annexes* dans le cadre d'activités perçues comme *principales* : par exemple, lorsqu'un enquêté déclare avoir cuisiné et non avoir lu une recette de cuisine ou lorsqu'il dit avoir bricolé et non avoir lu un plan de montage, c'est parce que l'activité de lecture n'est dans ces deux cas perçue que comme un moyen pour arriver à une fin (faire à manger, monter un meuble) et qu'elle entre donc comme micro-activité secondaire dans le cadre d'une activité principale (5). De même, lorsqu'un enquêté déclare « s'être rendu à son travail », il dira

5 - L'une de nos enquêtées achète certaines revues de cuisine et de jardinage non « pour lire », précise-t-elle, mais « pour faire des choses ». « La vraie lecture » est, pour elle, agrégée de lettres classiques, la lecture de romans et d'essais qui se suffit à elle-même, qui fait qu'on lit « pour lire » et non pour une raison (une fin) extra-textuelle. Cf. B. Lahire, *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, DRED, PPSH/Rhône-Alpes (avec la collaboration de L. Bourgade et R. Gasparini), septembre 1995.

rarement qu'une fois au volant de sa voiture, il a changé x fois de vitesse, qu'il a accéléré y fois, freiné z fois, qu'il s'est arrêté au rouge, qu'il a écouté la radio et pensé à ce qu'allait être sa réunion de travail, etc. On voit donc que la visibilité d'un savoir, d'une expérience ou d'une pratique ne dépend pas seulement de sa légitimité culturelle, mais aussi de son mode d'insertion dans le cours de l'action.

À la question « Qu'avez-vous fait... ? », les acteurs répondent rarement en décrivant par le détail leurs multiples et, en définitive, innombrables activités, mais se contentent ordinairement d'en mentionner les grands continents, les principaux temps : se lever, prendre son petit déjeuner, prendre une douche, se préparer, partir au travail, travailler, déjeuner, travailler, sortir du travail, rentrer à son domicile, etc. Ils ne rentreront dans le détail de leurs activités que si l'interrogation les force à y plonger, c'est-à-dire à changer la focale de leur objectif : décrire ce qui est pris au petit déjeuner, dire précisément ce par quoi ils commencent et ce par quoi ils finissent, s'ils lisent le journal ou tout autre chose durant ce temps socialement attribué au « petit déjeuner », s'ils en profitent plutôt pour discuter avec leur femme ou leurs enfants...

C'est bien pour cela que le sociologue qui étudie les pratiques ordinaires d'écriture et de lecture doit sans cesse lutter contre les découpages premiers des activités sociales qui ont tendance à les effacer et à les rendre invisibles aux yeux mêmes de leurs pratiquants : il s'agit de micro-pratiques de courtes durées qui entrent à titre d'activités secondaires dans des cadres sociaux d'activité plus larges (elles sont des activités insérées dans d'autres activités) ; elles sont des moyens qui entrent dans la réalisation de fins extra-scripturales. Bien que les questions soient soigneusement centrées sur les pratiques d'écriture et de lecture, le pacte tacite de nos grilles d'entretien consistant à parler de pratiques de lecture et d'écriture insérées dans des activités très différentes de l'existence quotidienne (achats, voyage, relations avec la famille, les amis, économie domestique, cuisine, bricolage, télévision, etc.) est parfois rompu par des enquêtés issus de milieux populaires : si nous parlons de liste de commissions, les enquêtés finissent par parler achats et goûts alimentaires de façon autonome, si nous évoquons les listes de choses à emporter en classe verte fournies par l'école, ils opèrent un glissement de l'écrit à la réalité de la classe verte, commentant l'événement ; si nous posons la question de la consultation du programme imprimé de télévision, ils développent leur propos autour du programme télévisé sur écran. Le sociologue doit alors recentrer à chaque fois les propos des enquêtés sur des pratiques (d'écriture ou de lecture) qui ne sont habituellement pas notées dans de telles situations. Que certains enquêtés rompent le pacte, que l'enquêteur soit sans cesse obligé de ramener les propos vers la question des actes de lecture et d'écriture, tout cela montre bien une certaine résistance vis-à-vis de cette dissociation des pratiques langagières par rapport aux domaines de pratique au sein desquels elles s'insèrent.

Pratiques et récits de pratiques

En utilisant les structures narratives qui sont ordinairement (culturellement) à leur disposition, les enquêtés parlent souvent assez généralement des choses (« en général, je fais ceci et cela... »), sans entrer dans le détail technique, dans les modalités concrètes de leurs pratiques. Ils disent plus volontiers « ce qu'ils font » que « comment ils font », il effacent assez systématiquement les « détails », c'est-à-dire les aspects qu'ils jugent secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale. Pèsent ici sur eux les contraintes narratives de la sélection du « principal » et du « secondaire » (6).

De la même façon, la mise en cohérence narrative, pour les besoins du compte rendu verbal de ses activités à destination d'autrui, peut en grande partie détruire ce qui fait la logique non logique des pratiques, notamment du point de vue de leur enchaînement, de leur succession réelle dans le temps. Tout observateur qui dispose des moyens d'objectivation des pratiques peut ainsi constater que les acteurs sont sans cesse pris dans une multitude d'activités qui se chevauchent, se couparent, s'entremêlent... Lorsqu'on leur demande de dire ce qu'ils ont fait, les acteurs opèrent ainsi le plus souvent une formidable abstraction de manière à pouvoir mettre en ordre et en forme une expérience complexe.

Deux expériences permettent de prendre conscience de l'arbitrarité du travail de mise en forme symbolique que suppose ordinairement la mise en récit : la rupture avec ces formes de récits que l'on trouve chez des enfants en très grande difficulté scolaire et la rupture littérairement visée par certains romanciers, qui veulent ainsi faire apparaître l'aspect conventionnel des structures narratives traditionnelles sur lesquelles reposent la grande majorité des œuvres fictionnelles.

20

Lorsque, au cours d'un entretien, on pose une question – apparemment simple – à un élève de cours élémentaire deuxième année sur ce qu'il fait le soir en rentrant de l'école, celle-ci suppose en fait bien souvent que l'enfant sache se placer dans le registre du récurrent, du régulier, de l'habituel ou du général (« En général, je prends mon goûter, puis je vais faire mes devoirs, puis je vais m'amuser, puis je mange et je me couche à telle heure ») et donc qu'il adopte une attitude un peu « théorique » et classificatrice par rapport à sa propre expérience. Or, certains élèves ne parviennent pas à tenir ce registre et développent des discours sur des faits particuliers, racontés au passé composé et comportant des détails non pertinents pour le type de discours attendu (« Un jour, avec quelqu'un, dans telle situation, cela s'est passé comme ça et comme ça et comme ça... ») (7).

6 - B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, pp. 243-284.

7 - Voir le Portrait 4 : La situation difficile du « petit dernier » dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995.

Côté littérature, on peut remarquer que William Faulkner produit une écriture caractérisée par ses phrases inachevées, ses implicites (les lieux non indiqués, les personnages désignés par de simples pronoms...), ses suites d'actions sans autre transition que les « et », « et puis » (classiquement stigmatisés scolairement) et dans un ordre qui n'est pas forcément chronologique ou qui l'est bien trop. Faulkner retrouve aussi par son travail d'écriture les analogies pratiques, sensibles, qui trament l'ordinaire de l'existence sociale, rappelant à la manière de Proust que le présent d'une histoire est toujours gros de tout le passé réactivé par l'analogie des situations (un mot, un bruit, un geste ou un parfum font retrouver des sensations passées : par exemple, quand Benjy entend le mot « caddie » prononcé par des joueurs de golf, c'est tous les sentiments qu'il avait à l'égard de sa sœur « Caddy » qui refont surface) (8).

Faulkner joue sur les implicites, les enchâssements d'événements, d'histoires plus ou moins homologues, et retrouve ainsi les rapports pratiques au monde, la succession des « faire » et des « dire » dans un ordre qui, privilégiant le déroulement effectif des actions sur leur mise en cohérence narrative, donne le sentiment d'une incohérence, d'une confusion. En effet, les actions sont souvent écrites par l'auteur telles qu'elles apparaissent effectivement au personnage qui les vit, ce qui confère un aspect totalement décousu à la situation (une parole est « coupée » par une action qui se déroule dans le même temps, puis reprend, etc.). La description de la succession des actes et des paroles au plus près de leur chronologie effective (comme le ferait un analyste de conversation ou un ethnographe extrêmement précis) donne à lire un texte dont la cohérence habituelle se défait. Faulkner met en lumière ainsi le caractère arbitraire et artificiel des structures narratives classiques, scolaires notamment (avec, par exemple, un début, un développement et une fin), qui supposent le choix d'un seul fil conducteur, l'organisation textuelle d'un événement principal (d'où les injonctions et évaluations scolaires du type : « ne pas se perdre dans les détails », « parler d'une chose à la fois », « ne pas sauter du coq à l'âne »...). Les ruptures faulknériennes opérées par rapport aux structures doxiques de la narration forcent la réflexion sur les principes de mise en cohérence langagière du monde social.

Faulkner met en évidence les structures temporelles qui sont souvent les nôtres dans la vie quotidienne. Il rend compte, par le travail sur la forme littéraire, de l'incessant passage (sans rupture ou transition formelle dans son écriture) d'un acte à un autre, d'un acte à une parole, d'une parole à un acte, d'une parole à une autre parole (ces actes et ces paroles se chevauchant et n'étant liés ensemble par aucun lien narratif), que nous opérons quotidiennement sur le mode du cela-va-de-soi. Mais en nous amenant à trouver bizarre son écriture, en dérangeant nos structures de perception, nos principes ordinaires de mise en cohérence des événements, il rend, du même coup, étrange la sensation naïve qui consiste à trouver normales, bien fondées, les fictions narratives que nous avons apprises, d'une certaine manière, à nous racon-

8 - W. Faulkner, *Le Bruit et la fureur*, Paris, Gallimard-Folio, 1988.

ter à nous-mêmes sous l'effet socialisateur de l'école et au travers de nombreuses lectures. À travers la diffusion de ces structures narratives (mais aussi, plus loin dans le système scolaire, des structures dissertatives, argumentatives, rhétoriques, logiques...), de ces *principes de mise en cohérence* ou de *mise en forme du monde* que l'école tente de garantir en sanctionnant ceux qui ne mettent pas les formes attendues, c'est d'une certaine manière l'ordre symbolique qui est maintenu.

Comme les récits oraux des enfants de milieux populaires, mais en un tout autre lieu de l'espace social et avec la légitimité littéraire en plus, Faulkner conteste les principes de cohérence narratifs qui sont passés dans l'ordre du « naturel », de l'évidence. Il fait apparaître ainsi le caractère artificiel, arbitraire, de ce qui est habituellement pourtant tenu pour la manière de rendre « le réel même ». Avec beaucoup de finesse et d'inventivité littéraires, Faulkner parvient à trouver des manières de dire autrement le cours du monde, à rendre étranger à nous-mêmes les structures doxiques narratives et à nous rappeler qu'entre l'ordre du « faire » et l'ordre du « récit du faire », l'écart est grand (9).

Apprentissages explicites et constructions implicites

Concernant les savoirs, on garde davantage à l'esprit les savoirs issus de nos apprentissages explicites et l'on ne sait guère parler en revanche des dispositions cognitives, évaluatrices, affectives, etc., construites non consciemment dans les liens d'interdépendance qui nous reliait à d'autres acteurs. Autant il peut être facile de déclarer que l'on sait lire, écrire et compter ou que l'on est capable de résoudre une équation du second degré, autant il est difficile de désigner les dispositions construites indépendamment de tout dispositif *pédagogique explicite*. Dans certaines situations de socialisation, l'enfant (puis l'adulte) est amené à *construire* des habitudes, des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres socialement organisés, sans qu'il y ait eu véritablement « transmission » expresse (volontaire, intentionnelle).

Ainsi, dans bien des situations d'apprentissage non formelles de métiers, ce qui se « transmet » n'est pas un « savoir », mais un « travail » ou une « expérience », comme l'ont bien montré Geneviève Delbos et Paul Jorion dans le cas des paludiers : « Mais que voit l'enfant ? Son père et sa mère au travail sur le marais. Il voit des gens au travail, il ne voit pas du « savoir » ou des « connaissances », ceux-ci sont soit communiqués, soit abstraits, et dans ce dernier cas par un travail spécifique » (10). Même invisibilité des « savoirs » dans l'appropriation des postes de travail par des

9 - Et ce, même si le « récit du faire » est bien sûr, en tant que pratique, lui aussi dans l'ordre du « faire ».

10 - G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, Paris, MSH, 1984, p. 128.

ouvriers peu qualifiés d'une entreprise de fabrication et de montage d'appareils de réfrigération (11). À écouter les ouvriers parler de la manière dont ils sont entrés « brutalement », sans préparation aucune, dans leur poste de travail, on pourrait croire qu'aucune compétence technique n'est requise, mais qu'il est surtout question d'avoir (ou de ne pas avoir) une disposition pragmatique (« *savoir se débrouiller* » ou « *se démerder* »). Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous une forme mimétique (voir faire/faire comme) et dans une relation interpersonnelle. L'important est d'être à ce qu'on fait et de ne pas « *avoir la tête ailleurs* ». Aucun savoir n'apparaît donc comme tel et les ouvriers considèrent eux-mêmes leur travail comme n'étant « *pas compliqué* ».

L'analyse peut être réitérée à propos de multiples situations de socialisation (familiales notamment) où ce que les enfants rencontrent, ce ne sont pas des contenus de savoir à s'approprier, mais des formes d'activité, des habitudes gestuelles ou langagières, etc. Bien sûr, l'enfant construit ses « structures cognitives » à travers son insertion dans ces multiples formes de vie sociale (et de jeux de langage), mais il ne s'engage pas dans ces pratiques pour « apprendre », « accumuler du savoir » ou « construire des savoirs et des savoir-faire. »

De plus, des dispositions (morales ou culturelles) « indésirables » peuvent toujours être constituées par les enfants, étant donné la place qu'ils occupent dans la configuration des relations d'interdépendance familiales, sans que personne ne l'ait voulu ni même souhaité. Angoisses, complexes, découragements ou inhibitions face à certaines situations, mésestime de soi, blocages mentaux et sensori-moteurs, rapports anxieux à certaines tâches, etc., tout cela peut aussi se « transmettre » et venir brouiller ou rendre difficiles d'autres constructions mentales et corporelles. Difficile, dans tous les cas, de parler de réalités non sues, c'est-à-dire de réalités corporelles et mentales qui se sont construites à notre insu.

23

Des « chiens plus chiens »...

Dans chaque domaine de pratiques, il existe toujours un pôle plus « représentatif » du domaine que les autres, un pôle auquel on pense assez spontanément lorsque le domaine est évoqué et qui, du même coup, empêche de voir le reste du domaine. Comme le rappelait Luc Boltanski pour rendre raison du fait que les cadres les plus « cadres » sont ceux qui ont les propriétés sociales les plus rares (cadres sortant de HEC, travaillant dans le marketing, la publicité ou l'informatique, possédant Mercedes ou BMW, etc.) et non les plus statistiquement représentatifs : « On peut montrer aisément que, comme il existe des « rouges » plus « rouges » et des « chiens »

11 - B. Lahire, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, pp. 33-56.

plus « chiens » que d'autres, tous les exemplaires formellement inclus dans la catégorie « cadre » ne constituent pas au même degré de « bons exemples » de la catégorie. » (12). Effet de la mise en forme symbolique (publicitaire notamment) du groupe cadre...

Les effets de masquage d'une partie des pratiques dus à l'existence de pratiques-écrans sont aussi visibles en matière de pratiques de l'écrit. Ainsi, dans les représentations communes, c'est l'école qui a réussi à imposer sa conception de ce que c'est que « lire » et de ce que c'est qu'« écrire ». C'est parce que l'école a créé l'équivalence des termes « écrire » et « rédiger » qu'aujourd'hui des enquêtés ne peuvent entendre la question : « Est-ce que vous écrivez ? » que comme une question du type : « Est-ce que vous rédigez des textes ? », situant immédiatement le champ des réponses du côté des lettres, des textes littéraires ou du journal personnel. Or, la plupart des écritures domestiques (listes, petits mots, pense-bêtes, livres de comptes...) sont des écritures a-textuelles et souvent dépourvues de toute syntaxe (qui plus est, elles sont insérées dans des cadres d'activité plus larges). Ce n'est pas non plus un hasard si les lectures non-littéraires, courtes, parfois hachées ou discontinues, documentaires ou informatives, sont totalement omises par les enquêtés lorsqu'on ne veille pas à aller les repêcher par des questions conçues à cet effet (13). *Imperceptibilité* de ces pratiques comme de « vraies pratiques de lecture », *immémorabilité* et, du même coup, *indéclarabilité* de ces pratiques à l'occasion des enquêtes culturelles. Ouvrir un livre de physique pour faire un exercice, ce n'est pas lire ; « relire » son cours pour se le remémorer ou, éventuellement, en apprendre par cœur certains passages, ce n'est pas lire ; « consulter » le dictionnaire ou l'index d'un livre, ce n'est pas lire ; suivre les indications écrites d'une notice technique d'appareil électroménager, ce n'est pas lire ; tricoter en suivant les consignes de sa revue de tricot, ce n'est pas lire ; regarder les horaires de bus ou de train affichés, ce n'est pas lire ; regarder les noms de rue ou les publicités durant un trajet en automobile ou en bus, ce n'est pas lire... L'école appelle « lecture » les actes de lecture qui prennent place dans le cadre de l'enseignement du français, mais ne les désigne plus ainsi dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, de l'histoire-géographie ou de la technologie.

Un minimum de réflexivité sur les enquêtes concernant les lectures étudiantes (14) fait clairement apparaître, par exemple, que ce sont les étudiants les plus « littéraires »,

12 - L. Boltanski, *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, p. 466.

13 - A.-M. Chartier, J. Debayle, M.-P. Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », *Les Étudiants et la lecture*, Emmanuel Fraisse (sous la direction), Paris, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1993, pp. 73-98.

14 - Cf. B. Lahire, *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Collection « Cahiers de l'OVE », 1997, 175 p. (avec la collaboration de M. Millet et E. Pardell).

lisant plus fréquemment que les autres des livres *in extenso*, qui sont avantagés par ces enquêtes : le format (genre d'imprimés et usage des imprimés) de leurs lectures est celui qui se prête le mieux aux remémorations concernant le nombre d'heures passées à lire dans la semaine ou le nombre de livres lus. Les lecteurs les plus « scientifiques », et tous ceux qui s'en rapprochent, sont en revanche les plus mal placés pour faire apparaître dans les enquêtes la spécificité de leur mode de lecture qui ne correspond pas au format classique (le livre de fiction légitime qu'on lit du début jusqu'à la fin, sur plusieurs jours, avec des séquences de lecture suffisamment longues pour être identifiables et dont on peut parler avec des amis après l'avoir lu). Sachant que les nouveaux « héritiers » occupent désormais plutôt le pôle « scientifique », on est étonné de voir que ceux-ci continuent à être hantés (et dominés) par des représentations de la « lecture littéraire », pourtant très éloignées de leurs propres pratiques. En effet, dans l'ordre actuel des choses, la lecture hachée, discontinue, informative, documentaire, rapide, technique, etc., apparaît aux yeux de la plupart des commentateurs-lettrés, ainsi que de ceux qui ont de telles pratiques de lecture, comme une « infra-lecture », une « sous-lecture » ou une « dégradation de la vraie lecture ».

Si l'on veut donc véritablement accéder aux pratiques de lecture des étudiants, force est de constater qu'on ne peut pas s'en tenir à leurs déclarations premières qui, en certains cas, « jouent contre eux ». Comprendre que « ce qu'ils disent de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent » est très dépendant des catégories de perception (et de désignation) qu'ils ont intériorisées au cours de leur socialisation (familiale et scolaire notamment), c'est pouvoir les aider à parler réellement de ce qu'ils font et savent.

Logiques méta-discursives et logiques pratiques

On peut avoir appris des manières de dire ou d'écrire qui nous permettent apparemment de parler de nos pratiques, même si c'est de manière inadéquate et en partie fausse. Ainsi, rares sont les institutions transmettant des savoirs qui n'accompagnent pas le travail sur les habitudes, et donc sur les corps, par un travail de « transmission » de cadres discursifs, idéologiques (discours officiels, thèmes de discours pré-construits...). On reconnaît, par exemple, des instituteurs ou professeurs d'école fraîchement sortis de leur formation (École normale ou, maintenant, IUFM) par le fait qu'ils peuvent tenir – avec la plus grande candeur – des discours sur leurs pratiques sans lien particulier avec leurs pratiques pédagogiques effectives. On retrouve dans de tels discours l'ensemble des leitmotivs pédagogiques du moment (« l'enfant au centre du système », « l'autonomie de l'enfant », « la découverte des règles par l'enfant », etc.) qui sont comme déconnectés des pratiques réelles.

Tout se passe comme si l'idéologie pédagogique, le discours officiel, etc., vivaient une vie parallèle, autonome et sans grand rapport avec les pratiques pédagogiques

en acte telles qu'un observateur extérieur peut les discerner. Mais c'est que ces discours tenus sur le métier s'articulent moins à ces pratiques-là (pratiques du métier) qu'à des pratiques identitaires collectives : ils servent en fait davantage à créer et à maintenir l'illusion de communauté au d'identité collective qu'à orienter effectivement les pratiques de classe. Les prendre au mot, les prendre pour ce qu'ils prétendent être (et dire) au premier abord, c'est manquer leur véritable fonction, c'est-à-dire leur véritable contexte de pertinence. En pareil cas, constater une différence ou une contradiction entre les discours et les pratiques, c'est pointer en définitive l'existence d'une double réalité non consciente chez les acteurs : les discours qu'ils tiennent renvoient à d'autres pratiques (identitaires) que les pratiques de métier (manières de faire professionnelles) qu'ils prennent pour objet ; de leur côté, les pratiques de métier n'ont pas nécessairement de mots et de cadres discursifs pour se dire le plus adéquatement possible. Il est certain que le sociologue (ou l'ethnologue) a un rôle particulièrement délicat à jouer en ce qui concerne le deuxième aspect des choses, dans la mesure où il doit aider les pratiquants à dire leurs pratiques au plus près de ce qu'elles sont.

Le travail du sociologue

Certains sociologues s'enferment (et enferment, du même coup, leurs lecteurs) dans l'idée d'une fracture radicale et à jamais irréductible entre « ce qui se fait » et « ce qui se dit de ce qui se fait ». Or, en cette matière comme en de nombreuses autres, c'est en continuant à marcher (même sans certitude ni facilité) qu'on peut éventuellement commencer à trouver de nouveaux chemins, de nouvelles manières de faire. Le constat philosophique et massif de l'insolubilité absolue du problème conduit en fait à toutes les formes de paresse empiriques. Or, dans la pratique du métier de sociologue, et avec les imperfections que celle-ci suppose, on peut en définitive réduire considérablement l'écart entre l'« ordre du faire » et l'« ordre du dire sur le faire ».

26

Tout d'abord, plus on connaît son objet et plus on apprend à connaître les questions à ne pas poser et celles à poser si l'on veut observer ou enregistrer autre chose que le simple jeu ou effet des catégories de perception dominantes. On imagine ce que serait l'état des connaissances sociologiques sur la question des pratiques d'écriture si le chercheur se satisfaisait de la réponse : « Ah ! moi, j'ai horreur d'écrire ! » à la (très mauvaise) question : « Est-ce que vous écrivez ? ». Des entretiens qui, selon les enquêtés, devraient durer quelques minutes seulement (« Ça va aller vite, moi je n'écris jamais ! »), peuvent ainsi se prolonger plusieurs heures... Même chose en ce qui concerne les pratiques de lecture évoquées à de nombreuses reprises tout au long de ce texte.

Ensuite, on peut veiller au choix du lieu d'entretien qui peut être déterminant pour faire renaître (ou mettre à distance) les pratiques effectives. Par exemple, les ensei-

gnants interviewés dans leur salle de classe sont dans une situation pertinente pour parler de leurs pratiques pédagogiques. Entourés de toutes les traces de l'activité pédagogique effective (cahiers d'élèves, fiches de préparation, différentes choses affichées, etc.), ils sont plus *disposés* que dans n'importe quelle autre situation à parler de leurs pratiques quotidiennes.

Enfin, tout concepteur de grille d'entretien peut veiller à ne pas introduire des questions qui feraient glisser les enquêtés des logiques pratiques dans lesquelles ils sont pris vers les logiques discursives qu'ils ont appris à mobiliser en situation de présentation plus « formelle », « publique », « officielle ». Ainsi, à l'opposé d'une sociologie (souvent implicite) des « valeurs », des « représentations » et des « opinions » qui reste abstraite dans tous les moments de sa pratique (entretiens recueillant ce que les interviewés « pensent », les « opinions » ou les « représentations » de ceux-ci sur le sujet qui préoccupe le sociologue, théorie qui met en avant la « philosophie » des enquêtés, leurs propos généraux, explicites et ne portant sur aucune situation pratique particulière), une sociologie qui entend saisir les pratiques et les savoirs effectifs devrait porter son regard, à défaut parfois de pouvoir directement observer les pratiques (notamment dans l'univers familial), sur l'énonciation de situations, régulières ou exceptionnelles mais toujours particulières. Il s'agit de faire parler de situations pratiques plutôt que de demander de « livrer des représentations » en général. Cela suppose, bien entendu, une bonne connaissance préalable des situations possibles.

Le problème ne réside donc pas dans le fait que nous ignorons ce que nous savons et ce que nous faisons, mais que nous ne disposons pas toujours des bons cadres (contextuels et langagiers) pour parler de ce que nous faisons et de ce que nous savons. C'est là où se fonde le rôle du sociologue, qui va permettre aux acteurs de reprendre maîtrise sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils font en annulant les effets des « mauvais cadres », des catégories de perception parasites et des découpages culturels ordinaires venant empêcher une description adéquate (pormi une série de descriptions virtuelles possibles) de ce qui se sait et de ce qui se fait. Proposer des cadres plus adéquats, contourner et déjouer les effets négatifs des catégories de perception, des structures narratives ou des logiques méta-discursives, aider l'enquêté à « accoucher » d'une expérience qu'il possède en situation pratique mais qu'il n'arrive pas ordinairement à formuler, voilà la tâche du sociologue qui étudie les pratiques et leurs logiques spécifiques.

Oui, les acteurs font ce qu'ils font et savent ce qu'ils savent mieux que quiconque. Oui, ils sont sans doute les mieux placés pour dire ce qu'ils font et savent. Mais, non, ils ne disposent pas immédiatement des moyens de perception et d'expression qui leur permettraient de livrer ces expériences spontanément. Lorsqu'il est bien fait, le travail du sociologue, qui demande le concours et la confiance de l'enquêté, consiste à donner les moyens à ce dernier de dire des choses qui ne trouvaient pas (ou mal)

le chemin de leur mise en visibilité. « Accouchement », « maïeutique », « travail » (de contournement, de ruse, de mise en condition...) qui ne se comprend que si l'on prend en compte l'effet de filtre des structures culturelles de perception et d'expression.

Comme nous l'énoncions en commençant, c'est toute une théorie de la pratique, de l'action, de la connaissance et de la réflexivité qui est en jeu dans ces questions. Si nous pensons, comme certains représentants de courants subjectivistes en sciences sociales, que « tout individu est toujours le mieux placé pour mettre en vue ses propres savoirs au travers du compte rendu et de l'exposé qu'il donne de ses propres pratiques » (15), alors il ne serait pas pertinent de concevoir l'intervention du sociologue comme un *travail* ou une *construction* complexes.

Pour pouvoir faire accéder l'ordre des pratiques à l'ordre du discours, pour se donner une petite chance de « rendre raison » des pratiques et de leurs logiques, il faut donc se mettre en position d'échapper à l'alternative, souvent dénoncée et pourtant encore si puissante, du misérabilisme et du populisme (16). Le misérabilisme scientifique confisque radicalement la parole au pratiquant ordinaire et lui dénie ses savoirs et savoir-faire : les profanes n'y connaissent rien, ils ne savent ni nécessairement « faire excellentement » ni même parler de ce qu'ils font lorsque, par hasard, ils se trouvent posséder quelques savoirs et savoir-faire. Le Théoricien, le Scientifique, le Savant ou l'Expert, quelle que soit la figure revendiquée, sont les seuls à détenir de vrais savoirs, et l'intelligence pratique est alors réduite à bien peu de choses. De son côté, le populisme scientifique ne rend pas un meilleur service au pratiquant (quel qu'il soit) en lui faisant croire qu'il peut aisément *dire* ce qu'il *fait* et qu'il n'existe strictement aucune différence notable entre ces deux ordres-là, faisant fi de tous les obstacles culturels (langagiers, discursifs, institutionnels, etc.) qui, objectivement, empêchent une telle tâche énonciative de s'accomplir avec bonheur. La position, des plus facile et démagogique, du sociologue populiste qui dit aux acteurs : « Vous savez dire mieux que moi, et sans mon aide, ce que vous faites et savez sur le monde », s'avère aussi peu respectueuse de ceux qu'elle prétend parfois ne pas vouloir considérer comme des « idiots culturels » (*cultural dopes*) que celles du sociologue misérabiliste. Irrespectueuse (et irresponsable) car méconnaissant (ou ne voulant pas voir) les effets de dénégation, d'imposition au silence, de cécité, de mise en veille, d'inhibition, etc., que le monde social (par l'intermédiaire notamment des catégories de perception culturelles intériorisées) exerce, souvent à leur insu, sur (contre) les acteurs.

15 - P. Pharo, *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*, Paris, CEREP, 1985, p. 17.

16 - C. Grignon et J.-C. Posseron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989.

LEÇONS DE MUSIQUE GUITARE ET LANGUE CHEZ DES TSIGANES EN FRANCE

PATRICK WILLIAMS*

Résumé

Comment s'acquièrent les savoirs en dehors des transmissions systématiques et formelles de l'école? Le cas des enfants guitaristes, considérés comme des enfants prodiges dans certaines communautés tsi-ganes, permet de voir comment le travail exigeant d'apprentissage s'effectue par osmose, imitation et émulation. Derrière ce qui apparaît comme un don d'improvisation, on peut mettre à jour la maîtrise d'une situation fortement codée. La compétence virtuose des enfants ne se construit donc pas de façon fondamentalement autre que la compétence ordinaire des adultes, telle qu'elle fonctionne dans les activités économiques comme la « chine ». Les uns et les autres sont plus ou moins capables de « jouer » avec les situations codées auxquelles ils sont confrontés, tantôt en reproduisant des routines stéréotypées, tantôt en étant capables d'improviser avec naturel. Cette capacité à jouer avec les codes fait partie de l'apprentissage ordinaire de la langue. Entre les différents dialectes Rom, les petits enfants, en interaction avec les adultes, sont conduits très tôt à repérer ce qui est la langue du groupe et la langue de l'autre, de façon à « être dans le ton », à ne pas « détonner » dans le groupe. Les savoirs construits de façon informelle, sous le regard permanent du groupe, sont ainsi ce à travers quoi chacun construit et manifeste son appartenance et son attachement à sa communauté d'existence.

Abstract

How can knowledge be acquired outside the systematic and formal transmission of knowledge at school? The case of the guitar playing children; considered as child prodigies in some gypsy communities allows one to see how the demanding work of learning is done through osmosis, imitation and emulation. Behing what seems to be a gift for improvisation one can bring to light the mastery of a strongly

* - Patrick Williams, Laboratoire d'anthropologie urbaine, CNRS, Paris.

coded situation. The virtuoso competence of children does not therefore built in a way fundamentally other than the ordinary competence of adults, in the same way as it works in the economic activities like secondhand dealing. All of them are more or less able to "play" with the coded situations which they are faced with either by reproducing stereotyped routines or by being able to improvise naturally. This ability to play with the codes is part of the ordinary learning of language. Between the different Romani dialects, the little children interact with the adults and are led very early to find out what the language of their group is and the language of the other group, so as to "fit in", and not be "out of place" in the group. Thus, this knowledge informally constructed under the constant watch of the group constitutes the element through which each of them builds up and expresses his belonging and his attachment to the community in which he or she lives.

GUITARES ET RÉPÉTITIONS

Les exhibitions d'enfants prodiges se font rares. Il semble que notre époque préfère les « surdoués ». Quelle différence entre les deux catégories ? Le don de l'enfant prodige s'exerce dans un seul domaine – la musique (jouer d'un instrument, diriger un orchestre, composer des symphonies...), le calcul arithmétique, la poésie, le jeu d'échecs... L'aptitude prodigieuse du surdoué apparaît universelle – en tous domaines, il va plus vite et plus loin que les autres. Ainsi le surdoué l'est-il en toutes circonstances et pour toujours ; le prodige ne l'est que par intermittences, quand il est placé en position d'exhiber ce qui le rend exceptionnel. En grandissant, il cessera de provoquer l'admiration et devra, pour l'activité même où il apparaissait inégalable, affronter les jugements les plus sévères.

La capacité des Tsiganes à instaurer un décalage avec les sociétés au milieu desquelles ils vivent est mise en évidence par toutes les études de caractère monographique concernant telle ou telle de leurs communautés (1). Il existe aujourd'hui chez

1 - Voir par exemple : Bernard Formoso, *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*, Paris, L'Harmattan, 1986. Judith Okely, *The Travellers-Gypsies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983. Caterina Pasqualino, *Dire le chant. Gitans flamencos d'Andalousie*, Paris, éditions du CNRS, 1998. Leonardo Piasere, *Mare Roma : catégories humaines et structure sociale. Une contribution à l'ethnologie tsigane*, Paris, Études et documents balkaniques et méditerranéens, 1985. Alain Reyniers, *La roue et la pierre. Contribution anthropo-historique à la connaissance de la production sociale et économique des Tsiganes*, thèse, Paris, Université Paris V, 1992. Michael Stewart, *The Time of the Gypsies*, Boulder & Oxford, Westview Press, 1997. Patrick Williams, *Mariage tsigane. Une cérémonie de*

les Manouches (2) d'Europe occidentale de nombreux enfants prodiges. Ils sont fêtés et admirés. Tous exercent leur don dans le même domaine, sur les mêmes objets et avec le même résultat. Plutôt qu'une « multitude d'enfants prodiges », nous serions fondés à évoquer la multiplication, sinon du même spécimen, au moins du même modèle. Il s'agit de musique. Plus précisément de virtuosité instrumentale – la guitare – et de ce folklore que certains Manouches ont tiré de l'œuvre de Django Reinhardt (3). Cette musique est aujourd'hui l'emblème des Manouches parmi les Tsiganes.

Les enfants qui deviendront des virtuoses de la guitare s'exercent comme le font leurs aînés : en jouant « sur » les disques et en jouant avec les autres guitaristes. L'aspirant musicien a l'habitude d'entendre et de voir pratiquer ses frères, ses oncles, ses cousins... Un jour, il s'empare d'un instrument. Il n'y en a pas dans la famille de spécialement adapté à son jeune âge, il lui faut se débrouiller tout de suite avec une « vraie » guitare. Il essaie de saisir et de répéter des bribes d'une œuvre enregistrée. Microsillons, compact-discs et surtout cassettes-audio sont les supports utilisés, quelquefois vidéocassettes. Dans un premier temps, il répète ces passages après les avoir fait jouer plusieurs fois. Puis très rapidement, il tente de le faire en même temps que le morceau enregistré. Il travaille plusieurs heures par jour, toujours le même titre, et quasiment tous les jours. Peu à peu, les segments qu'il a retenus (et qui ne correspondent pas aux passages les plus faciles à exécuter ; ce sont plutôt les traits les plus spectaculairement virtuoses ainsi que les moments où la mélodie s'affirme avec le plus de netteté qui sont choisis) finissent par former un discours articulé, c'est-à-dire une reproduction, au début bien imparfaite, de la partie de guitare soliste du disque. Lorsqu'il accomplit ces opérations, l'enfant, qui a entre six et douze ans, est parfois seul, mais plus souvent d'autres enfants et des adultes l'entourent qui l'observent, l'encouragent, le critiquent, le conseillent. Joueurs de guitare eux aussi, ils se livrent ou se sont livrés au même apprentissage. Une compétition s'instaure entre les différents participants et l'émulation entraîne des progrès. Il est rare que les

demande en mariage chez les Rom de Paris, Paris, Selafl-Harmattan, 1984 et « *Nous on n'en parle pas* ». *Les vivants et les morts chez les Manouches*, Paris, éditions de la MSH, 1993. Collectif, « *Jeux, tours et manèges. Une ethnologie des Tsiganes* », *Études Tsiganes*, 2, 1994.

2 - Les Manouches sont un des rameaux de la dispersion tsigane ; leur présence en Europe occidentale est attestée dès le XV^e siècle. Dans cet article, nous faisons plus particulièrement référence au groupe des *Gadjkene Manus*, « Manouches Germaniques », d'où est issu Django Reinhardt.

3 - Sur la postérité musicale de Django Reinhardt chez les Manouches, voir : Alain Antonietto, Patrick Williams, « 50 ans de jazz gitan », *Jazz Hot*, n° 426, 1985. François Billard, *Django Reinhardt, un géant sur son nuage*, Paris, Lieu Commun, (annexe 1 : Les disciples), 1993. Michel Lefart, « La galaxie Django », *Jazz Hot*, n° 500, 1993 ; « La musique des caravanes », *Études Tsiganes*, 1, 1994 ; « Musik Deutscher Zigeuner, interview de Siegfried Maeker », *Jazz Hot*, n° 541, 1997. Patrick Williams, *Django*, Marseille, 1991 (1^{re} éd.), éditions Parenthèses, 1998 (nouvelle éd.), Chapitre : « Les héritiers ».

adultes dirigent ou corrigent ; ils laissent l'apprenti trouver seul la position correcte des doigts sur le manche qui lui permettra de reproduire telle note ou tel accord. Mais l'enfant a la possibilité de voir un pair ou un aîné accomplir ce que lui ne sait pas faire encore (4). Confuse et maladroite au début, la reproduction devient plus fidèle au fil des séances. D'autant que pendant tout ce temps, l'effort de l'apprenti ne porte que sur un seul et même morceau de musique, plus exactement sur un seul et même enregistrement, c'est-à-dire une seule et même interprétation de ce morceau. Il ne passera à un autre titre que lorsqu'il maîtrisera parfaitement celui-ci : lorsqu'il réussira à reproduire note pour note la partie de guitare soliste de l'enregistrement – la partie de Django Reinhardt (5). Chacun a « son » ou « ses » morceaux qui sont pour lui comme un cheval de bataille mais parmi ceux-ci il existe des titres qui servent de références communes pour la compétition entre virtuoses. Et ce jour viendra : l'enfant jouera avec le disque comme le disque. Rien en avance, rien en retard, peut-être ne reproduit-il pas toutes les inflexions et toutes les couleurs de la guitare du maître, mais il suit tous les contours de son improvisation en adoptant le même débit. Rien ne dépasse. La partie de l'élève, « en direct », et la partie du modèle, enregistrée, se superposent.

L'étape suivante est de jouer le disque sans le disque. L'artiste alors se lâche mais il ne joue pas pour autant sans filet. Les grands frères et les pairs (qui seront aussi parfois les rivaux) offrent leur soutien à la nouvelle étoile. La partie de guitare soliste en effet ne « tient » pas toute seule ; il lui faut un accompagnement. Celui-ci cherche seulement à être pertinent. Contrairement à ce qui se passe pour le soliste, son but n'est pas de reproduire un modèle original. Et le gamin alors ne cesse de réciter cette partie de guitare qu'il connaît par cœur, plus que par cœur, qu'il joue sans regarder ses mains ou sa guitare, parfois souriant mécaniquement à l'assistance ou faisant des clins d'œil aux copains qui l'écoutent, qu'il est même capable, tant il la répète, de jouer plus vite que le modèle. Jouer une phrase de Django plus vite que Django est bien le signe qu'on est un prodige. L'occasion de mettre son aptitude à l'épreuve du public vient vite. L'enfant virtuose est appelé à se produire durant les fêtes et les réunions de famille. Peut-être ne connaît-il encore qu'un seul titre. Sa performance est alors appréciée par un public exigeant, parce que les candidats à son admiration sont nombreux, mais bien disposé, parce que c'est lui qui fabrique ces

32

4 - Il peut arriver aussi qu'un grand frère, un père ou un oncle joue un moment, pour tel passage précis qui pose problème, un rôle de véritable répéteur. Ainsi voit-on dans une très belle scène du film de Norbert Abouardham et Pierre Belve, *Nuages*, le guitariste Dorado Schmitt montrer à son fils, en jouant face à lui, et sans jamais rien lui expliquer verbalement, de guitare à guitare si l'on peut dire, comment exécuter tel passage techniquement difficile de *Minor Swing*.

5 - Longtemps Django Reinhardt a été le seul modèle. Mais il a eu de nombreux disciples et depuis une dizaine d'années, certains d'entre eux ont connu le succès et ont enregistré des disques. Il arrive aujourd'hui qu'un enfant ou un adolescent découvre un chorus de Django Reinhardt par l'interprétation qu'en donne un de ces disciples.

petits phénomènes. Et si l'exploit est accompli – et la plupart du temps il l'est, l'enfant joue avec la plus grande facilité, aucun trait virtuose ne semble lui poser problème, il ne donne même pas l'impression d'avoir à s'appliquer, la musique coule de lui naturellement – la reconnaissance de ce public lui est acquise. À tous il donne le sentiment que cette musique, il l'a dans le sang. La performance de l'enfant-prodige constitue un moment de concorde entre les générations, un parfait moment d'entente communautaire.

Et à entendre ces gamins jouer avec tant d'aisance, nous avons bien l'impression effectivement qu'ils savent tout sans avoir eu besoin de jamais rien apprendre.

Évidemment, ils ne savent pas tout. Une des conséquences de ce mode d'apprentissage (déjà aperçue en 1986 par Daval et Hauger) (6), c'est que les guitaristes manouches jouent très bien les morceaux qu'ils ont appris à jouer, mais qu'ils n'en connaissent finalement qu'un petit nombre. Mais ce n'est pas la seule conséquence. Certaines touchent aux caractères mêmes de la musique ; d'autres à la manière dont elle est exercée. Le répertoire des orchestres manouches se réduit à un nombre limité de titres, et d'un orchestre à un autre, les mêmes titres sont repris. Les Manouches jouent le plus souvent entre eux, et parmi les Manouches, les membres d'un même groupe familial. Le passage d'une pratique domestique de la musique, même d'excellent niveau, à une pratique professionnelle est souvent difficile lorsqu'il est tenté par un musicien. Difficile du côté de la communauté : celle-ci ne comprend pas que son fils, son frère – son sang – souhaite se détacher d'un répertoire qui est l'image du monde auquel il appartient. Difficile du côté du public en général et des amateurs de jazz en particulier : il faut passer d'une virtuosité qui s'illustre dans un domaine très circonscrit à un savoir faire capable de s'exercer (d'« assurer » disent les professionnels) dans les domaines les plus divers, ou bien passer d'un univers où l'on vous demande de toujours jouer la même chose à un univers où la valeur suprême est l'originalité.

Au-delà de treize ou quatorze ans, les virtuoses manouches de la guitare ne sont plus regardés comme des prodiges. Que deviennent-ils ? La plupart d'entre eux continue à pratiquer pour leur propre plaisir et pour animer les moments de rencontre entre membres de la communauté, contribuant à la bonne tenue musicale de ces moments. Quelques-uns font carrière ou cherchent à faire carrière. Leurs destins, tout comme leurs choix esthétiques, sont divers : perfectionnement et exploitation de

6 - Marcel Daval, Pierre Hauger, « La singularité et le rôle de la musique dans l'affirmation de l'identité des Manouches d'Alsace », in P. Williams (ed), *Tsiganes : identité, évolution*, Paris, Études Tsiganes-Syros Alternatives, 1989. (p. 479 : « ... du fait d'une stratégie purement imitative, l'apprenti musicien tzigane ne connaîtra peut-être que deux morceaux, mais avec une exigence de qualité d'exécution d'emblée supérieure. »)

la virtuosité acquise; professionnalisation et exercice d'une compétence hors du champ du jazz manouche; mise à distance de l'exploit technique et recherche d'un accomplissement esthétique...

Diverses modalités favorisent donc l'éclosion des petits instrumentistes prodiges.

L'osmose. Dans le milieu familial, tout le monde (et pas seulement les hommes) (7) tâte de la guitare et les occasions de jouer, soirée intime en famille ou fête qui rassemble la communauté ne sont pas rares; la musique enregistrée, publications de professionnels consacrés ou cassettes de membres de la famille, est très présente. Avant même que ne se déclare la vocation du virtuose, il est imprégné de la tradition musicale qu'il choisira d'illustrer.

L'imitation. Souvent l'enfant s'exerce seul. Mais il arrive aussi qu'il le fasse devant des pairs ou des aînés, ceux-ci alors, apparemment sans souci de démonstration pédagogique, lui montrent les techniques qui permettent de dominer telle ou telle difficulté. La conjonction d'un mode d'apprentissage médiatisé et d'un mode d'apprentissage direct (on pourrait dire « traditionnel ») nous semble devoir être souligné: le support enregistré fournit le modèle à atteindre (modèle immuable du fait qu'il est enregistré); les aînés font la démonstration des solutions aux difficultés que les aspirants connaissent, ils leur fournissent ainsi des modèles techniques.

L'émulation. Faut-il insister sur le rôle de la répétition? Nous avons signalé le fait que le guitariste ne lâche pas un morceau avant de le connaître sur le bout des doigts. Mais c'est plutôt la mise à l'épreuve immédiate devant un public qui nous semble devoir être soulignée, qu'elle se traduise par la compétition entre pairs, la solidarité entre aînés et cadets ou par l'hommage de la communauté dans les fêtes. C'est aussi cette mise à l'épreuve constante qui enlève à la répétition son caractère fastidieux.

L'exposition publique entraîne que l'interprète s'approprie la chose exposée et l'intériorise. L'important dans l'apprentissage auquel se soumettent les futurs enfants-prodiges est bien cette « socialisation » immédiate des savoirs acquis. Elle apparaît comme un facteur déterminant pour créer l'impression d'un savoir naturel – un don.

7 - Des petites filles s'exercent aussi à la guitare. Et dans les fêtes familiales, il arrive que l'on voit des femmes jouer de la guitare. Cependant, on ne connaît pas de femmes manouches, à l'exception de chanteuses, qui se produisent en public.

IMPROVISATION / CODIFICATION

Ce que nous prenons pour un don d'improvisation n'est en fait que la maîtrise apprise d'une situation codée. Une telle observation a déjà été faite à propos de pratiques courantes dans des communautés tsiganes, notamment dans le domaine économique.

Une activité commerciale indépendante où le vendeur sollicite directement le client éventuel reste aujourd'hui en France le type d'activité exercée de manière privilégiée par les membres des communautés tsiganes. C'est ce qu'ils appellent « faire la chine » (8). Hommes et femmes, enfants parfois, vendent ainsi services, talents, compétences, produits de leur artisanat, objets et articles manufacturés... Pour le vendeur, il s'agit d'entrer en contact avec l'acheteur et, grâce à sa force de persuasion ou à l'usage d'une rhétorique appropriée, de le convaincre de réaliser la transaction. Concrètement, il faut d'abord se faire ouvrir la porte – aujourd'hui par exemple, pour celui qui chine les entreprises ou les bureaux (9), faire se lever la barrière ou convaincre le vigile ou le responsable de l'accueil qui contrôlent l'accès à ces lieux réservés. Or jamais le chineur ne peut savoir exactement à quelle personne et à quelle situation il devra faire face lorsque la porte s'ouvrira. Le motif des femmes qui heurtent au seuil d'une maison isolée pour y vendre leurs paniers et qui derrière cette porte rencontrent le diable ou le néant est un lieu commun des contes manouches. La chine apparaît ainsi comme une activité qui réclame une faculté d'improvisation toujours prête à s'exercer. Mais ce qui m'a toujours frappé en accompagnant des chineurs dans leur tournée, ou en entendant les récits que les uns et les autres se font de ces mêmes tournées, c'est l'aspect stéréotypé du discours qu'ils adressent à leurs interlocuteurs. J'ai souvent eu l'impression que le chineur se comportait comme un acteur sur une scène et qu'il débitait un texte préalablement appris, quels que soient son partenaire et le décor dans lequel il se trouvait (10). Le contraire donc de l'improvisation, de la capacité à réagir immédiatement de manière appropriée à un contexte. En fait, il y a un jeu, parfois subtil, parfois grossier, entre la convention et l'invention. Une scène d'un film inédit d'Annie Kovacs-Bosh (11) le montre bien. Il s'agit de la scène ultra-classique de la femme manouche qui vient vendre ses paniers à une cliente, en l'occurrence la patronne d'un café-épicerie dans une zone rurale. La « bohémienne » alterne phrases toutes faites (qui sont

8 - Le Robert définit ainsi « chiner » : « Chercher des occasions (chiffonnier, brocanteur) ».

9 - Il s'agit de proposer ses services pour l'entretien ou la rénovation du matériel ou de l'outillage usagés.

10 - Cf. « L'écriture entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tzigane en France », in Daniel Fabre (sous la dir. de), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, éditions de la MSH, 1997.

11 - *Manush en roulottes hippomobiles*. Les images de ce film encore inédit ont été tournées en 1997 dans le département de la Haute-Loire.

de deux sortes : des appels à la charité, des compliments et des flatteries à l'égard de son interlocutrice) et phrases en situation (qui témoignent de l'inter-connaissance qui s'est tissée au fil des ans : évocation de la mère disparue de l'épicrière, admiration devant ses enfants qui « grandissent si bien »...). Ce jeu entre le tout prêt et l'à-propos n'est pas sans ressemblance avec la performance du musicien de jazz qui prend un chorus sur un thème donné. « Prendre un chorus signifie improviser sur la structure métrique et harmonique du refrain », précise Philippe Baudoin (12). Le matériau établi encadre et guide la variation. Incidemment nous voyons que si l'exemple du jazz manouche est tellement révélateur des processus d'apprentissage, c'est parce que celui-ci participe d'un mode de discours utilisé de manière caractéristique dans bien d'autres domaines que la musique.

Dans la chine comme dans le jazz, il y a place pour le jeu – à tous les sens de ce terme. Il existe des chineurs véritablement créateurs : ils « ouvrent » de nouveaux secteurs ou de nouvelles activités, ils renouvellent la manière de pratiquer une activité ancienne, ils se montrent à l'aise et savent trouver le discours approprié dans tous les milieux... et d'autres – plus nombreux – qui se contentent de répéter partout où ils passent les mêmes formules stéréotypées : ils parlent à un chef d'atelier comme à un PDG, à une touriste bourgeoise comme à une patronne de bistrot, ils ne parviennent pas à maîtriser les codes de la société qu'ils affrontent, comptant finalement plus sur leur chance que sur leur talent pour réussir la transaction commerciale. La réussite du chineur, comme celle du guitariste, est de donner à l'autre le sentiment d'un comportement parfaitement naturel.

Sans doute faut-il mettre cette relation entre codé et improvisé, que nous rencontrons semblablement dans la musique et dans le commerce, en rapport avec la situation générale des Tsiganes dans la société. Impuissants à modifier cette société, obligés de composer avec ses codes et ses normes pour y trouver une place, mais capables justement de jouer avec les codes et les normes pour ne pas s'y conformer tout à fait et réussir à subsister comme un groupe à part.

36

LANGUE ET IMPRÉGNATION

La langue est par excellence ce que chacun connaît sans l'avoir appris. Il serait étonnant que pour l'acquisition du langage, les choses se passent différemment pour les enfants tsiganes. Encore faut-il tenir compte d'un certain nombre de caractères sociologiques.

12 - In Philippe Carles, André Clergeat, Jean-Louis Comolli, *Dictionnaire du jazz*, Paris, Robert Laffont, 1988.

Comme pour beaucoup de minorités, chez les Tsiganes, en France comme ailleurs, la dimension communautaire est bien réelle; le côtoiement des générations est constant, ce qui veut dire que les adultes parlent beaucoup avec les enfants, même les tout petits enfants, que les enfants entendent toutes les conversations des adultes. Nous sommes là dans une société où l'échange oral fait l'objet d'une véritable culture (13). Comme pour tous les enfants, apprendre à parler signifie pour un petit Rom ou un petit Manouche, apprendre non seulement une langue mais les usages de cette langue qui caractérisent la communauté où il grandit. La conscience de la particularité de ces usages vient peut-être plus vite à ces enfants qu'aux autres, parce que la comparaison avec des usages différents de cette même langue (les dialectes des autres groupes tsiganes) et avec une langue différente (celle des non-tsiganes) est immédiate (14). Aussi nous ne nous intéressons plus à un apprentissage qui produit des prodiges mais plus simplement des membres d'une communauté. La langue joue en effet un rôle privilégié comme signe de reconnaissance et affirmation d'appartenance.

Les Tsiganes n'ont pas d'autre expérience historique que celle de la confrontation. On ne les connaît que dans un territoire déjà occupé et c'est l'autre, le premier occupant, qui incarne la légitimité et fixe la norme. La langue de la minorité tsigane apparaît toujours comme un îlot singulier au milieu de la langue de la majorité. Les modalités de définition de cette singularité varient selon une échelle qui va d'un idiome totalement différent de la langue locale à un argot de cette même langue (15). Les communautés tsiganes ne peuvent assurer leur subsistance sans échanges avec la société globale, aussi l'usage de la langue majoritaire apparaît-il comme une nécessité pour les membres de ces communautés. Cet usage témoigne de degrés de maîtrise également variés. Mais le va-et-vient entre la langue de chez soi et la langue de l'autre est pour les Tsiganes à la fois une expérience quotidienne et une nécessité vitale.

Aujourd'hui en Europe occidentale, il est assez rare de ne rencontrer qu'une seule communauté tsigane dans un territoire donné. Les vagues de migration qui se succèdent depuis le XIV^e siècle ont abouti à ce qu'à peu près partout, plusieurs d'entre elles coexistent. La situation actuelle en France est de ce point de vue exemplaire. Les

13 - Cf. Patrick Williams, *Une communauté sans écriture dans le monde de l'écrit. Les pratiques de l'écrit chez les Tsiganes en France*, Rapport pour la Mission du patrimoine ethnologique du ministère de la Culture, 1997.

14 - Cf. Zita Réger, « Socialisation des enfants et pratique linguistique », *Cahiers de Littérature Orale*, n° 30, 1991. On trouve à la fin de cet article une bibliographie des travaux remarquables effectués par Zita Réger sur la « culture orale » des enfants tsiganes en Hongrie.

15 - Cf. Patrick Williams, « Langue tsigane. Le jeu romanes », in Geneviève Vermès (ed), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. Tome 1 : Langues régionales et langues non-territorialisées, Paris, L'Harmattan, 1988.

relations entre les membres de ces communautés sont parfois étroites, parfois distantes (16). De même la panoplie culturelle des uns et des autres les montre parfois presque semblables, parfois très différents. Entre les divers dialectes tsiganes, l'intercompréhension n'est pas toujours possible.

Valodja, qui a vingt ans, s'amuse avec son neveu Jimmy, qui en a quatre : s'adressant à lui, il lui parle « *čurarisko* » (« à la manière des Rom *Čurara* » – Valodja et Jimmy appartiennent à une famille où l'on parle « *kalderašisko* », « à la manière des Rom *Kalderaš* »). Les deux dialectes, celui des Rom *Čurara* et celui des Rom *Kalderaš*, sont extrêmement proches l'un de l'autre, la principale différence étant d'ordre phonologique (17), mais elle induit deux musiques bien spécifiques. Jimmy réagit tout de suite comme il convient : il rit et se met à parler comme son oncle, en faisant le clown. Cette attitude révèle qu'il n'est pas dupe (l'oncle lui ne faisait pas le clown), qu'il a compris que la conversation se situait dans l'ordre de la moquerie et surtout qu'il sait ne pas confondre sa langue et la langue des autres, même très proches. Au passage, nous constatons qu'une constante de ces jeux avec les différents parlers est l'accentuation des différences ; il s'agit d'une mise à distance du proche.

En même temps que la langue des siens s'imprime en lui, l'enfant qui grandit dans une famille rom, gitane ou manouche découvre qu'il existe d'autres langues, parfois très proches, d'autres manières de parler, et que ces langues et ces parlers, il peut en user, mais de manière artificielle ou exagérée, en faisant le clown, en s'en moquant.

38

Une autre fois, le même petit Jimmy assiste à une cérémonie pentecôtiste avec sa mère, dans la banlieue de Paris. Parmi les pasteurs, un Rom « *vurdonako* » (« des caravanes » : il circule toute l'année en caravane) dont le dialecte n'est pas exactement identique à celui des Rom *Kalderaš* de Seine-Saint-Denis qui habitent dans des pavillons. De retour à la maison, retrouvant ses oncles et ses cousins, Jimmy s'amuse à crier « *Mindža! Mindža!* », mot dont il ne connaît pas la signification, pour la bonne raison que les *Kalderaš* ne l'utilisent pas, mais qui à lui seul peut symboliser l'exotisme du langage de ce pasteur ; et tous autour de Jimmy de s'esclaffer, de l'approuver et de l'inciter à poursuivre sa pantomime.

16 - Sur cette question, on peut consulter : Leonardo Piasere, « Roma and Roma in North-East Italy : two types of territorial behaviour in the same larger territory », in M. J. Casimir, A. Rao, *Mobility and Territoriality. The dimension of territorial behaviour*, Oxford, Bery, 1991.

17 - Dans son tableau des « signes phonétiques utilisés pour les dialectes *vłax* » (« Cours de langue tsigane », *Études Tsiganes*, XIV, 1, 1968), Georges Calvet classe comme « vibrante apicale » le *r*- des *Kalderaš* et comme « fricative sonore vélaire » le *r̥*- des *Čurara*.

C'est la confrontation qui permet de prendre conscience du caractère singulier de la langue que l'on parle. L'apprentissage de la langue, s'il se fait bien par imprégnation, est également aussitôt mis à l'épreuve de la vie communautaire. Très vite, l'enfant possède la musique de la langue qui est propre à sa communauté d'appartenance, et ce naturellement semble-t-il. Mais cette faculté naturelle est immédiatement et constamment vérifiée et sanctionnée par les autres, adultes et enfants, qui ne laissent passer aucun défaut, aucune défaillance. Les Rom d'ailleurs théorisent cette faculté à travers le concept de *tono* – le « ton ». « *Si les laso tono* » : « Il est bien dans le ton » ; « *Naj les laso tono* », « Il n'est pas dans le bon ton ; il détonne ». « Être dans le bon ton », en matière de discours, c'est, au sein d'un groupe familial, s'exprimer d'une manière qui entraîne l'approbation de tous, d'une manière qui fait penser à tout le monde : celui-ci est bien des nôtres. Il est intéressant de constater que la conformité à la norme est conceptualisée à travers une métaphore empruntée au vocabulaire de la musique. Un groupe d'enfants joue avec une voiture téléguidée. Parmi eux, un petit garçon dont la mère appartient au groupe des Curara, dit « *matorá* » (et non « *matora* » comme disent les Kalderás) ; au cours du jeu, les autres s'arrangent pour qu'il répète dix fois, vingt fois « *matorá* », ce qui à chaque coup provoque leurs rires.

Dévier des usages communs – des usages corrects – c'est s'exposer à être pris pour qui l'on n'est pas. La langue permet de reconnaître les siens, d'être reconnu par eux. Et sa langue effectivement, l'enfant la parle à la perfection, sans hésitations, « naturellement » – il la chante.

La mise à l'épreuve publique permanente permet à un petit garçon comme Jimmy de reconnaître infailliblement – de sentir – ce qui est de chez lui et ce qui ne l'est pas. Ainsi fait-il sienne cette idée, unanimement partagée chez les Rom, que sa langue, chacun ne peut la parler qu'à la perfection. Le contact et le jeu avec des idiomes différents (différents mais proches, sinon le jeu ne serait pas possible) entraîne la prise de conscience de ce qu'est la langue propre et une adhésion absolue : je suis cette langue. Cet attachement ne pourra qu'être renforcé par une autre prise de conscience : celle de la situation de « sa » langue tsigane au milieu des langues des « *gadje* » (18) – nous avons parlé d'« *ilot* ».

CONCLUSION

C'est donc la mise à l'épreuve publique du savoir acquis ou en cours d'acquisition, plus encore que l'osmose ou l'imprégnation, qui rapproche nos deux exemples. L'opération qui apparaît fondamentale pour la « naturalisation » du savoir, son « intériorisation », est cette mise à l'épreuve.

Cependant l'apprentissage de la musique et celui de la langue ne sont pas absolument équivalents. La guitare, l'enfant veut apprendre à en jouer (je ne connais pas de parents manouches qui forcent un enfant à persévérer dans une activité pour laquelle il ne montre pas de goût), il s'entraîne. La langue, et même la musique de la langue, ça vient tout seul. À terme, le résultat est le même : la virtuosité instrumentale elle aussi donne l'impression de couler dans les veines. Et la langue, pour qu'elle devienne « naturelle », il a fallu l'imitation, la parodie, la moquerie, la honte en public...

Dans les deux cas, l'effet de nature apparaît comme la conséquence de jeux éminemment sociaux.

Est-il encore utile de présenter de manière plus explicite l'enseignement qu'il est possible de tirer de ces deux exemples tsiganes ? D'ailleurs, qu'ont-ils de spécifique, ces exemples ?

Si l'on excepte les élèves des conservatoires ou les adeptes de leçons particulières (et l'on sait que la guitare est par excellence l'instrument des autodidactes), quasiment tous les guitaristes aujourd'hui apprennent comme les enfants virtuoses manouches : en jouant sur les disques et en affrontant un public de pairs. La différence est que « tous les guitaristes », lorsqu'il se mettent à la guitare, ont plus de six ou huit ans, et qu'ils cherchent une réussite individuelle ; par celle-ci ils ne confortent aucune collectivité dans l'image qu'elle a d'elle-même... La particularité manouche serait de vivre collectivement, dans un partage entre générations, ce que notre société offre à ses membres de vivre comme une aventure individuelle, voire solitaire. Avec l'expérience de la confrontation culturelle permanente et diversifiée (la langue est l'aspect que nous avons retenu mais il en existe d'autres), les Tsiganes expérimentent depuis toujours, et avec une intensité exceptionnelle, ce que chacun en Europe occidentale est amené à connaître aujourd'hui. Une fois de plus, les voici qui jouent un rôle de révélateurs.

APPRENDRE ÉLÉMENTS POUR UNE APPROCHE COGNITIVE

Michel FAYOL*

Résumé

Cet article évoque trois caractéristiques et difficultés concernant l'apprentissage et la mise en œuvre de connaissances : savoirs encyclopédiques ou liés à l'expérience; savoir-faire scolaires ou non; problèmes de mobilisation et/ou de maintien en activité des savoirs ou savoir-faire dans des situations qui les sollicitent mais qui introduisent aussi des difficultés supplémentaires. Ces différents aspects de l'apprentissage sont illustrés d'exemples et discutés quant aux possibilités de médiation ou d'intervention préventrice.

Abstract

This paper evokes three characteristics and difficulties concerning the learning and implementation of knowledge: encyclopaedic knowledge or knowledge gained from experience; academic or non-academic know-how; problems with mobilizing and or keeping knowledge or know-how active in situations which call for them but which also introduce extra difficulties. These different aspects of learning are illustrated by concrete examples and discussed as regards the possibilities of preventive mediation or intervention.

41

* - Michel Fayol, LEAD-CNRS, Université de Bourgogne.

La gestion des apprentissages est au cœur de l'activité quotidienne des enseignants et, plus généralement, de tous ceux qui ont à assurer des tâches de formation. Cette gestion peut prendre plusieurs aspects : construire des cursus visant à instruire de manière directe ; intervenir sur l'environnement de manière à susciter des activités susceptibles d'induire des apprentissages ; intervenir sur les erreurs commises pour les corriger et anticiper sur les risques de leur ré-occurrence. Dans tous les cas, les formateurs régulent leurs interventions en faisant des hypothèses, explicites ou implicites, validées de façon souvent empirique, sur les mécanismes psychologiques susceptibles d'intervenir chez l'enfant ou l'adulte en situation d'apprentissage, concernant l'organisation et le fonctionnement des connaissances (au sens large). En effet, ces informations ne leur sont pas immédiatement accessibles, puisqu'elles relèvent d'un savoir spécialisé, celui de psychologues. La fonction classique des psychologues scolaires (dépistage et orientation vers des prises en charge diversifiées des enfants en difficulté) fait souvent oublier aux enseignants que les savoirs des psychologues ne concernent pas seulement les interventions curatives. Ils permettent d'éclairer les réussites (sur lesquelles les enseignants s'interrogent peu, puisqu'elles se suffisent à elles-mêmes) autant que les échecs. On peut attendre des psychologues qu'ils aient les compétences nécessaires à l'établissement de diagnostics et à la réalisation de programmes d'instruction/apprentissage qui conditionnent (au moins en partie) l'élaboration d'outils et de méthodes d'intervention préventives autant que curatives.

L'apprentissage des savoirs au quotidien

42

Les interactions qu'ils entretiennent quotidiennement avec leur environnement physique et social conduisent les êtres humains à élaborer des conceptions de cet environnement et des procédures pour y intervenir de manière à leurs yeux efficace. Même si nous ne comprenons pas encore très bien par quels mécanismes se construisent ces conceptions et ces procédures, les travaux des deux dernières décennies permettent de mieux saisir ce qui les caractérise. Assez curieusement, toutefois, l'essentiel des connaissances élaborées en ce domaine par les psychologues concerne ce qu'on appelle la « physique naïve », la « biologie naïve », ou « l'arithmétique naïve ». Il n'existe pas d'équivalent relativement à la littérature, à la linguistique, aux langues vivantes. Tout au plus trouve-t-on des éléments de réflexion relativement à l'acquisition de certaines catégories ou fonctions grammaticales.

On ne peut dissocier ces conceptions spontanées de l'environnement des procédures qui se sont construites au fil du temps et qui régissent la plupart de nos actions. Au cours de nos activités quotidiennes, nous déplaçons, nous soulevons, nous jetons et nous posons des objets. Chacune de ces actions ou séquences d'actions est effectuée en recherchant une efficacité immédiate. Pour parvenir à la réussite, notre système cognitif a développé et continue à développer tout au long de la vie des modèles mentaux locaux, c'est-à-dire correspondant à des situations limitées dans lesquelles telle ou telle organisation des connaissances est particulièrement bien adaptée.

Par exemple, nous produisons sans difficulté de 150 à 200 mots par minute (Levelt, 1989) et cela avec une très faible probabilité d'erreur. Tout au plus commettons-nous environ une erreur pour mille mots émis. Un tel rythme de production verbale nécessite une organisation en mémoire du lexique mental qui privilégie la fréquence aux dépens de la diversité. Nous devons accéder très rapidement à un ensemble restreint de mots. Il s'ensuit que, dans la vie courante, nous tendons habituellement à utiliser très fréquemment les mêmes mots, souvent relativement vagues car le contexte et la situation suffisent à prévenir ou corriger les ambiguïtés (Fayol, 1997).

Autre exemple, l'adaptation à l'environnement exige que nous reconnaissons très vite les objets, personnes, ou situations. Cela suppose que nous soyons en mesure de les catégoriser et de les discriminer pour ne pas les confondre. Notre système cognitif est effectivement très habile à organiser les connaissances à partir d'éléments caractérisant de manière spécifique telle ou telle catégorie. On peut ainsi parler de représentations cognitives privilégiées, ou prototypes (Cordier, 1993). Par exemple, le mot « oiseau » évoque quelque chose qui ressemble plus à un moineau qu'à une autruche. Le moineau est en effet un meilleur représentant des oiseaux que l'autruche car il est celui, parmi les oiseaux qui, à la fois, ressemble le plus aux autres et se distingue le mieux d'animaux perceptivement proches.

Ce qui vaut pour les animaux ou les objets de la vie courante vaut aussi pour les situations comportant de nombreux éléments organisés spatialement (les scènes) ou temporellement (les *scripts*) (Fayol, 1985 ; Fayol, Monteil, 1988). Dans une culture donnée, les individus développent des représentations prototypiques du mobilier que comportent une chambre ou une salle de séjour. Cette représentation est tellement prégnante qu'elle conduit parfois à des fausses reconnaissances : quelqu'un est persuadé d'avoir « vu » dans une pièce un élément de mobilier qui s'y trouve en principe, mais qui n'y était pas. Ce même phénomène se rencontre en ce qui concerne les événements ritualisés. Nous savons comment se déroule un voyage en automobile ou un dîner au restaurant. En conséquence, nous sommes en mesure de « combler les manques » : si quelqu'un oublie de mentionner un aspect de ce déroulement, nous le complétons « par défaut », ce qui peut évidemment conduire à des erreurs. La plupart du temps, cela permet au contraire d'établir des communications efficaces en allant d'emblée à l'essentiel sans lasser notre interlocuteur par des précisions qu'il possède déjà et que nous pouvons donc présupposer. Une autre conséquence, plus problématique, tient au fait que ces présuppositions ne valent que pour ceux qui partagent une culture commune. Leur utilisation requiert donc une bonne évaluation des connaissances des interlocuteurs, notamment dans les relations adultes-enfants, natifs-étrangers ou entre personnes appartenant à des milieux sociaux différents.

La très grande efficacité de notre système cognitif en ce qui concerne l'adaptation immédiate, la réussite quotidienne dans les environnements « naturels » a une contrepartie : les propriétés des objets, des personnes, des situations sont associées de manière probabiliste dans un environnement donné. Les objets gros sont généra-

lement lourds ; les objets que nous lâchons en marchant semblent tomber « tout droit » ; les récits écrits sont très souvent rédigés au passé simple et à l'imparfait ; les verbes décrivent plutôt des actions et les noms plutôt des entités. En conséquence, les acquisitions consécutives aux interactions environnement - système de traitement de l'information conduisent très souvent à des savoirs « spontanés » qui sont automatiquement activés. Or, ceux-ci peuvent se trouver inopérants dans de nombreuses situations, ils peuvent aussi être en décalage ou en contradiction avec les apprentissages disciplinaires recherchés par l'école, apprentissages qui ont pour objectif non plus l'adaptation immédiate mais la « compréhension/explication » du monde (cf. l'opposition réussir/comprendre chez Piaget).

Le caractère automatique de ces savoirs, qui peuvent rester inconscients, tient à la répétition dans un environnement donné de configurations qui se ressemblent sur de nombreux aspects. La modification des représentations correspondantes s'obtient facilement, soit en introduisant des ajouts ou substituts à certaines entités, soit en modulant les fréquences d'associations entre entités présentes. La représentation évolue d'elle-même, stockant les nouvelles configurations et adaptant les anciennes. Ce qui étoit nouveau et provoquait la surprise prend peu à peu un statut usuel. Il faut simplement du temps et une stabilité certaine des configurations ou événements.

Apprentissages des savoirs et situations scolaires

Toute la question est de savoir comment ces savoirs informels coexistent ou se combinent avec les apprentissages formalisés de l'école. Représentations spontanées et procédures d'action peuvent entrer en conflit avec celles que l'école considère comme devant être enseignées. Il en va fréquemment ainsi en ce qui concerne l'arithmétique, la physique mais aussi la biologie, voire la grammaire. Par exemple, les recherches conduites en arithmétique élémentaire ont montré que, pour la plupart des élèves, les opérations d'addition et de multiplication sont systématiquement associées à un accroissement alors que les soustractions et division évoquent régulièrement une diminution de quantité. Ces « représentations spontanées » correspondent aux situations les plus fréquentes de la vie courante mais elles entrent en contradiction avec les enseignements scolaires. En effet, dans un certain nombre de problèmes arithmétiques, la soustraction (par exemple) renvoie à une augmentation de quantité (cf. « Paul avait 20 F hier. Aujourd'hui, il a 30 F. Combien a-t-il gagné ? » ; Fayol, 1990 ; Fishbein, Deri, Nello, Marion, 1985). Quant aux multiplication et division, leur association respective avec les notions d'accroissement et de diminution soulève inévitablement d'importantes difficultés lors de l'introduction des nombres décimaux. Selon les cas, les rapports entre connaissances spontanées efficaces mais « locales » et connaissances scientifiques sont plus ou moins conflictuels. Parfois, le passage des premières aux secondes peut s'effectuer par assimilation progressive ou réorganisation faible. Cependant, pour d'autres concepts, ce passage exige une restructuration radicale, qui peut entraîner d'importantes et durables difficultés (Chinn, Brewer,

1993). Ces dernières se manifestent notamment par le fait que les apprenants ne peuvent construire une représentation intégratrice, qui concilierait les données expérimentelles perceptivo-motrices et les informations fournies par les adultes formateurs, enseignants, mais aussi parents (Vosniadou, Brewer, 1987).

En résumé, pour un nombre important de concepts disciplinaires abordés dans l'institution scolaire, les enfants et même les étudiants peuvent disposer de conceptions spontanées extrêmement résistantes et susceptibles de faire obstacle à l'apprentissage. Actuellement, ces obstacles ont surtout été étudiés dans les disciplines scientifiques (Weil-Barais, Vergnaud, 1990). On ne peut toutefois exclure *a priori* que des difficultés du même type existent dans d'autres champs disciplinaires. Ces conceptions erronées ou privilégiées gênent l'apprentissage des notions scientifiques (force, vitesse, accélération...) et, donc, constituent des connaissances déclaratives particulières, et de plus, elles induisent le recours à des procédures de traitement peu ou pas pertinentes.

Par exemple, on a trouvé que les problèmes arithmétiques dans lesquels les enfants de 6 à 8 ans avaient à traiter d'une transformation sans avoir préalablement été informés d'un état sur lequel cette transformation s'appliquait, entraînaient un échec quasi systématique (cf. « Paul a perdu 5 billes ce matin, il en a gagné 2 cet après-midi. Où en est-il en fin de journée ? »). Le problème était généralement assimilé à un autre type plus simple (par exemple, avoir 5 billes et perdre 3 billes) et les procédures adaptées à cette deuxième situation étaient seules activées. Des observations similaires ont été rapportées par Cordier, Cordier (1991). Ces auteurs ont montré que le théorème de Thalès était appliqué de manière privilégiée à certaines figures géométriques mais beaucoup plus difficilement à d'autres. Lorsque les figures n'étaient pas « prototypiques » (i.e. particulièrement illustratives du théorème), les taux d'échecs et les durées de résolution s'élevaient. Cordier (1993) a même observé que des enseignants de mathématiques montraient par certains comportements (notamment en donnant des délais de résolution plus ou moins longs) qu'ils restaient sensibles au caractère privilégié de certaines configurations.

45

En somme, l'organisation des connaissances rejaille sur les types de procédures activées. Toutefois, les procédures elles-mêmes peuvent présenter des déroulements erronés. Nous n'envisagerons que le cas de procédures présentes en situation scolaire, c'est-à-dire acquises à la fois de façon formelle (situations et exercices d'apprentissage) et de façon informelle (usage de la procédure dans différentes situations).

L'apprentissage de procédures

Les procédures renvoient à des savoir-faire de niveaux et de contenus très divers, depuis les plus élémentaires (la résolution d'additions) jusqu'aux plus complexes (la réalisation d'une composition écrite) (Fayol, 1990, 1997). Leur acquisition et leur uti-

lisation soulèvent trois problèmes. Le premier concerne leur déclenchement à bon escient, c'est-à-dire lorsque toutes et rien que les conditions pertinentes sont réunies. Le deuxième a trait à leur automatisaion et à leur maintien en activité tant que de nouvelles conditions ne sont pas remplies, en particulier tant que l'objectif poursuivi n'est pas atteint. Le dernier est relatif au respect de l'ordre des actions impliquées dans les procédures, de sorte que les différents sous-buts soient satisfaits selon la succession qui convient.

L'accord du participe passé avant le verbe avoir constitue un bon exemple des problèmes soulevés par l'acquisition d'une procédure complexe. On sait que dans la langue orale, l'accord du participe est marqué seulement dans certains cas (« celle que j'ai faite », « celle que j'ai prise »). À l'écrit, la question se pose donc toutes les fois que la terminaison est non marquée à l'oral, par exemple dans le cas d'une terminaison en/é/, Celui qui écrit doit vérifier qu'il s'agit d'un participe passé et non d'un imparfait ou d'un infinitif, rechercher si ce participe est employé avec l'auxiliaire avoir, et si l'ensemble avoir + participe passé a un COD, repérer l'emplacement de ce COD (avant/après le verbe), etc. Chacun de ces sous-buts nécessite le déclenchement d'une action spécifique, l'ensemble requérant un contrôle des critères et de l'enchaînement des actions. Tant que cette séquence n'est pas automatisée, la conduite en est cognitivement coûteuse, les échecs sont fréquents et les risques d'erreurs élevés. On ne parvient pas à faire acquérir de telles procédures sans des exercices fréquents et étalés sur des périodes longues (Anderson, 1995).

De tels apprentissages complexes ont été surtout étudiés en ce qui concerne la résolution d'opérations, notamment la soustraction écrite (Brown, Burton, 1978 ; Young, O'Shea, 1981). Peu de travaux ont abordé l'acquisition de la langue écrite. Pourtant, à bien des égards, la lecture constitue un apprentissage procédural. Initialement, même lorsque la méthode d'instruction est de type mixte, il y a apprentissage du principe alphabétique. À chaque graphème est associé (au moins) un phonème, ce qui permet d'effectuer un déchiffrage, le plus souvent lent, difficile et rendant ardu l'accès au sens. En effet, la combinaison des suites de graphèmes exige de l'attention et nécessite un contrôle *a posteriori* du fait qu'en français la correspondance phonème-graphème ne garantit pas toujours le succès (*femme* peut être lu /fəm/). En fait, dans des langues alphabétiques partiellement irrégulières comme le français, les lecteurs habiles doivent nécessairement passer de l'utilisation d'une procédure de correspondance phonème-graphème, laquelle pourrait être automatisée et devenir très rapide et performante, à une récupération elle aussi automatique de mots stockés en mémoire dans un hypothétique lexique orthographique. Cette automatisaion se traduit par une très grande vitesse de reconnaissance qui dépend de la fréquence de rencontre des mots : plus un mot est familier, plus vite il est traité. Elle se manifeste aussi par l'irrépressibilité du traitement. Un adulte lettré ne peut pas plus s'empêcher de lire « chien » que de trouver 5 lorsqu'il voit écrit 3+2. Enfin, cette automatisaion diminue considérablement l'effort nécessaire au traitement. En conséquence, elle libère de l'attention, laquelle peut-être consacrée aux opérations de plus haut

« niveau », par exemple la compréhension de textes ou encore la résolution de problèmes.

L'acquisition de procédures et leur automatisation soulèvent des problèmes spécifiques. Cette acquisition peut s'effectuer à partir d'une instruction directe, comme dans la lecture ou la résolution de soustractions avec retenue(s). Elle peut aussi s'effectuer « sur le tas », c'est-à-dire consécutivement à une pratique sans information préalable, voire sans prise de conscience. Après tout, lorsque nous étions enfants, nous avons appris à marcher, à parler, à adopter des attitudes et à respecter des convenances sans savoir que nous le faisons et *a fortiori* sans en connaître les raisons. Ce que nous avons réussi dans notre jeunesse reste possible tout au long de la vie. Nous pouvons apprendre à conduire une automobile ou une machine à commande numérique, à nous orienter dans une ville ou à parler une langue étrangère par « apprentissage implicite », sans que nous prenions conscience de notre façon de faire. On sait d'ailleurs encore très mal à ce jour si, quand et comment intervient une éventuelle prise de conscience. Évidemment, les professionnels de l'école n'aiment guère qu'on leur rappelle que certains apprentissages informels peuvent être parfaitement efficaces et pour eux, l'expression « formation sur le tas » signifie « absence de formation ». Pour eux, les sujets qui doivent se débrouiller seuls sont sans doute quelques uns à réussir, mais ils sont peu nombreux et les procédures qu'ils se sont forgés ne sont pas sans risque.

En effet, un deuxième problème soulevé par les apprentissages procéduraux est qu'ils peuvent conduire, si l'acquisition n'est pas établie de manière très surveillée, à l'élaboration de procédures erronées. Par exemple, lors de l'apprentissage de la soustraction avec retenue, apparaissent parfois des erreurs de type *bugs*. Ces erreurs sont des adaptations plus ou moins créatives de règles que se donnent les sujets pour affronter des situations - problèmes qu'ils ne maîtrisent pas (ou pas encore). On pourrait les comparer aux sur-généralisations rencontrées lors de certaines phases de l'acquisition du langage et qui consistent à traiter comme réguliers des mots (noms : cheval ; verbe : faire) qui ne le sont pas dans la production adulte (d'où : des *chevals* : vous faisez...) (Jaffré, Fayol, 1997). On observe dans de tels cas soit une mauvaise application d'une bonne règle, soit la bonne utilisation d'une mauvaise règle (Reason, 1990). De telles performances traduisent la tendance « spontanée » (?) des êtres humains à faire appel à des « règles » de résolution (voire à les inventer) lorsqu'ils sont confrontés à un obstacle ne correspondant pas aux difficultés déjà connues. Cette tendance devient problématique dans la mesure où, si les formateurs n'y prennent pas garde, ils risquent de laisser s'installer des règles erronées qui seront d'autant plus difficiles à corriger qu'elles auront été longtemps utilisées.

De fait, la troisième difficulté soulevée par l'acquisition des procédures a trait à leur modification. Comme chacun d'entre nous l'a expérimenté, il arrive, si on emprunte chaque matin le même trajet, que nous le prenions encore le jour où, pourtant, nous aurions dû en suivre un autre. Cette erreur provient de ce qu'il faut beaucoup d'at-

tion pour ne pas exécuter une procédure automatisée. Il faut un véritable effort de vigilance pour en inhiber le déroulement et pour assurer la mise en place contrôlée de la procédure qui éventuellement s'y substitue. Nombreux sont ceux qui ont vécu cela à leurs dépens, par exemple lors d'un changement d'automobile. Évidemment, ce changement est d'autant plus difficile à mettre en place que les procédures se ressemblent et, donc, peuvent se confondre. Interviennent en effet des interférences qui rendent plus coûteuse la gestion de la nouvelle procédure, et qui font courir le risque de la réapparition de la précédente.

Pour conclure

Les études empiriques concernant les apprentissages font apparaître l'existence de trois catégories de difficultés susceptibles de faire l'objet de modalités d'intervention sensiblement différentes (Fayol, 1994).

Pour vaincre les difficultés ou lacunes relevant des savoirs, c'est-à-dire des connaissances déclaratives, il faut soit induire des modifications de la base de connaissance (ajouter, par associations, par analogies ou par catégorisations, de nouvelles informations à celles qui sont déjà stockées en mémoire), soit provoquer des restructurations radicales par le biais de conflits cognitifs, entre pairs ou par l'intermédiaire d'interventions d'adultes. Le coût des réorganisations est évidemment bien plus élevé que l'enrichissement par ajouts.

Les problèmes concernant les savoir-faire, c'est-à-dire les connaissances procédurales, suggèrent qu'on intervienne à deux niveaux : il faut proposer d'une part, des activités significatives permettant d'exercer un contrôle sur les différentes étapes impliquées dans la mise en œuvre des algorithmes et d'autre part, des exercices visant à automatiser les procédures apprises.

Enfin, certaines difficultés ne tiennent ni à des ignorances ni à des lacunes dans les savoir-faire. Elles sont liées à la gestion en temps réel des activités complexes. Elles surviennent même chez les « experts » et sont particulièrement fréquentes dans les situations qui requièrent de combiner plusieurs traitements, comme on peut le voir dans la lecture et l'écriture (production d'écrits ; compréhension de textes techniques, Fayol, 1992, 1997). Elles dépendent du degré d'automatisation des connaissances procédurales, de la difficulté relative des règles explicites de contrôle et de la demande attentionnelle des tâches. Toutes les fois qu'une situation déborde nos capacités de traitement, chacun d'entre nous est conduit à commettre, à un moment ou un autre, des erreurs. Il convient donc de rechercher des moyens susceptibles d'y faire face, notamment par l'application de stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler les différentes composantes des activités complexes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus possible les risques de surcharge cognitive (Fayol, Monteil, 1994).

La question est donc celle du temps dont chacun dispose pour agir, dans les situations de l'existence, comme dans les situations d'apprentissage. Dans toutes les situations d'urgence, ce sont les procédures rodées qui risquent bien d'être les seules disponibles, avec les risques de limitation ou d'erreur que cela comporte. Normalement, l'école est un lieu où l'on peut prendre son temps pour construire de nouvelles procédures, hors des urgences de l'existence, dans des situations « artificielles », c'est-à-dire pédagogiquement simplifiées et progressives, en sachant que tout le monde ne marche pas au même pas. Cependant, le temps scolaire imparti à chaque apprentissage est lui aussi compté et il ne suffit manifestement pas à certains pour parvenir à maîtriser les apprentissages exigés. De ce fait, mis en demeure de réussir des exercices scolaires, bien des enfants cherchent à « se débrouiller » dans l'école comme on se débrouille dans la vie. Certains peuvent croire (et faire croire) longtemps, en particulier en primaire où les interactions orales avec les instituteurs sont fortes, qu'ils « se débrouillent » bien ou assez bien. Cependant, comme le constatent les professeurs, cela ne suffit pas à leur assurer la réussite dans la longue durée de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON J.-R. (1995). – *Learning and memory*, New York, Wiley.
- BROWN J.-S., BURTON R.R. (1978). – « Diagnostic models for procedural 'bugs' in basic mathematical skills », *Cognitive Science*, 2, pp. 155-192.
- CHINN, C.A., BREWER W.F. (1993). – « The role of anomalous data in knowledge acquisition », *Review of Educational Research*, 63, pp. 1-49.
- CORDIER F. (1993). – *Les représentations cognitives privilégiées*, Lille, PUL.
- CORDIER F., CORDIER J. (1991). – « L'application du théorème de Thalès », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11, pp. 45-64.
- FAYOL M. (1985). – *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL M. (1990). – *L'enfant et le nombre*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL M. (1992). – « Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle », in M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- FAYOL M. (1994). – « La notion d'erreur », *Sciences Humaines*.
- FAYOL M. (1997). – *Des idées au texte*, Paris, PUF.
- FAYOL M., MONTEIL J.-M. (1988). – « The notion of script : From general to developmental and social psychology », *C.P.C./European Bulletin of Cognitive Psychology*.
- FAYOL M., MONTEIL J.-M. (1994). – « Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies », *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 91-110.

- FISHBEIN E., DERI M., NELLO M.S., MARION M.S. (1985). – « The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division », *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, pp. 3-17.
- JAFFRÉ J.-P., FAYOL M. (1997). – *Orthographe : Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- LEVELT W.J.M. (1989). – *Speaking : From intention to articulation*, Cambridge, MA, M.I.T. Press.
- REASON J. (1993). – *L'erreur humaine*, Paris, PUF (éd. anglaise 1990).
- VOSNIADOU S., BREWER W.F. (1987). – « Theories of knowledge restructuring in development », *Review of Educational Research*, 57, pp. 51-67.
- WEIL-BARAIS A., VERGNAUD G. (1990). – « Students' conceptions in physics and mathematics : Biases and beliefs », in J.-P. Caverni, J.-M. Fabre, M. Gonzalez (Eds.), *Cognitive biases*, The Netherlands, Elsevier.
- YOUNG R.M., O'SHEA T. (1981). – « Errors in children's subtraction », *Cognitive Science*, 5, pp. 153-177.

LA REQUALIFICATION À L'ÉPREUVE DES FAITS ET DES INSTITUTIONS

JEAN-CLAUDE MOISDON, BENOÎT WEIL*

Résumé

Les actions de requalification, nées à la fin des années 1980 s'adressent à des ouvriers faiblement qualifiés. Elles reposent sur le principe qu'une formation collective, sur le lieu de travail, cherchant à résoudre concrètement des problèmes récurrents dans la chaîne de production, en s'appuyant sur l'intuition et l'émulation, améliore les résultats de l'entreprise et les savoirs des acteurs concernés, permet même à ceux-ci de concevoir de nouvelles organisations du travail et de faire des propositions à la hiérarchie. Après avoir décrit une opération de requalification dans une entreprise de peinture industrielle (contexte de l'action, différentes phases, résultats), on explicite la théorie qui sous-tend un tel dispositif et on s'interroge sur sa pertinence et ses limites. Un point crucial est celui des compétences acquises au cours de ce processus, reconnues à l'intérieur de l'entreprise mais non « diplômables », donc sans reconnaissance extérieure, du fait qu'il s'agit de capacités d'action collective et contextualisée plutôt que de savoirs individuels transférables. C'est donc la notion même de compétence qui se trouve, in fine, réinterrogée.

Abstract

The retraining actions born at the end of the 1980's were aimed at underskilled workers. They were based on the principle of a collective training on the worksite trying to solve concretely the recurrent problems on the production line, by relying on intuition and emulation; this training can improve the company's results and the knowledge of the concerned actors; it enables them to conceive of a new organisation of work and to make suggestions to the executives. After describing a retraining operation in an industrial painting company (context of the action, different stages, results), the writers dwell on the

* - Jean-Claude Moisdon, Benoit Weil, Centre de gestion scientifique, École des Mines de Paris.

theory which underlies such a plan of action and wonder about its relevance and its limits. A crucial point is the skills acquired during this process; they are recognized within the company but do not lead up to a diploma, so they are not recognised outside the company since they constitute collective and contextualised action skills rather than individual and transferable knowledge. Thus, in the end, it is the very notion of skill which is questioned once again.

PRINCIPES ET MÉTHODES

À partir de la fin des années 80, un certain nombre d'actions de formations originales sont initialisées dans les entreprises, sous l'impulsion de Bertrand Schwartz (1), sous le terme générique d'« actions de requalification ». Elles reposent toutes sur un petit nombre de principes que nous rappelons ci-dessous :

- il s'agit tout d'abord de former des opérateurs dits faiblement qualifiés (grosso modo les ex-OS) ;
- les apprentissages doivent s'ancrer sur les situations de travail : ce sont ces dernières qui structurent les apports formatifs et non, comme c'est souvent le cas pour ce type de population, des modules préétablis de formation générale. Plus précisément, c'est en analysant les problèmes concrets qu'ils rencontrent dans leur travail que les opérateurs apprennent, les acquis étant progressivement mobilisés par cette activité de résolution de problème. Il n'y a donc pas de programme préalable ;
- il s'agit d'élever les compétences d'un collectif de travail et non d'individus : les formés constituent un ensemble pertinent par rapport à une catégorie d'activités (catégorie spatiale par exemple, comme dans le cas d'un atelier tout entier, ou chaîne d'activités interdépendantes) et c'est dans le travail commun, à partir de situations vécues ensemble, que les facultés d'analyse et les capacités d'action du groupe s'améliorent. Signalons au passage que ce principe s'accompagne d'un autre, à savoir qu'il n'y a nul besoin dans ce cas de procéder à des bilans de compétences préalables ;
- les apprentissages permettent aux opérateurs de concevoir de meilleures organisations de leur travail et de faire dans ce sens des propositions à leur hiérarchie. Il y a alors ce que l'on appelle « rebouclage » de la formation sur l'organisation, censée évoluer en fonction des acquis du groupe.

Ces principes renvoient en fait à une série de constatations préalables, d'ailleurs partagées par de nombreux acteurs, tant du côté de l'entreprise que du côté des spécialistes de la formation, à l'époque où les actions ont été lancées.

1 - B. Schwartz, *Moderniser sans exclure*, La Découverte, 1994.

- Les opérateurs sont capables d'apprendre ; il n'y a pas à proprement parler de déficit cognitif qu'on puisse leur imputer (2).
- Cela dit, les formations classiques en la matière ont largement montré leurs limites, et ce sont d'autres modalités de stimulation des compétences existantes et à construire qu'il faut mettre en place.
- De toute façon, compte tenu d'un passé en général douloureux vis-à-vis du système scolaire, on ne peut remettre ces opérateurs « sur les bancs de l'école ».
- Le collectif est un principe de motivation par l'émulation, mais repose également sur l'intuition que les apprentissages en question ne peuvent se fonder que sur les échanges entre des acteurs vivant des situations communes. Nous y reviendrons.
- Le rebouclage sur l'organisation représente un enjeu évident pour les opérateurs, mais renvoie aussi à l'idée d'une opération « parétienne » : des gains sont en effet à attendre non seulement du côté des opérateurs mais également de celui de l'entreprise grâce à des organisations mieux adaptés (l'autre gain de nature économique étant constitué par la résolution d'un certain nombre de dysfonctionnements).
- En ce sens, on peut dire qu'il y a essai de rendre compatibles « demande économique » et « demande sociale », les opérateurs faiblement qualifiés représentant une catégorie de salariés particulièrement menacée d'exclusion du monde du travail dans le contexte actuel.

CONFIGURATION GÉNÉRALE D'UNE ACTION DE REQUALIFICATION

Ces principes ainsi résumés ont conduit, en quelque sorte spontanément (3), à un certain nombre de dispositifs :

- constitution de groupes de salariés (de dix à quinze personnes). Un corollaire du principe du collectif est que les opérateurs concernés ne sont pas mobilisés sur la base du volontariat, mais sur l'idée qu'ils sont impliqués dans des activités interdépendantes, jugées essentielles vis-à-vis des progrès visés en termes d'apprentissage et d'amélioration des performances pour l'entreprise ;
- ces groupes se réunissent de façon régulière (une demi-journée par semaine par exemple), pendant les horaires de travail ;
- ils sont animés par des formateurs externes à l'entreprise ;
- il convient de prévoir une durée importante pour l'action, compte tenu de la progressivité attendue des apprentissages (souvent de l'ordre de dix-huit mois) ;

53

2 - J. Pailhous et G. Vergnaud, *Adultes en reconversion : faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage?*, Ministère de la Recherche et de la Technologie, La Documentation française, 1989.

3 - Il est intéressant de signaler que l'ensemble des considérations précédentes conduit presque fatalement vers des formes d'organisation proches de celles que nous allons décrire.

- les formés doivent être remplacés pendant les séances de formation, ce qui suppose des ressources supplémentaires qui déclenchent dans la grande majorité des cas une demande d'aide auprès de l'État ;
- il faut également prévoir une structure de pilotage, veillant essentiellement à l'évaluation de l'action, ses réorientations éventuelles, et gérant ses retombées sur l'organisation. Un tel dispositif apparaît fondamental, compte tenu des incertitudes caractérisant ce type d'opération, incertitudes qu'il faut savoir maîtriser au fur et à mesure ;
- l'encadrement ne participe pas aux réunions des groupes, afin de préserver la liberté d'expression des opérateurs, mais il est nécessaire de l'impliquer dans le dispositif d'ensemble, sous une forme ou une autre (fréquemment par exemple les agents de maîtrise bénéficient d'une restitution en fin de séance) ;
- il faut commencer à mettre sur pied une ingénierie préalable à l'action elle-même, destinée à évaluer la faisabilité de cette dernière, en fonction du contexte de l'entreprise, de ses activités et de ses projets de développement.

En revanche, et c'est important pour la suite du propos, le dispositif ne prévoit pas de système de reconnaissance précis pour les salariés impliqués, ni sous la forme de diplôme sanctionnant la formation, ni sous la forme d'évolution dans la grille de classification, ni sous celle d'une augmentation de rémunération. Il est simplement spécifié aux entreprises intéressées qu'elles doivent prévoir quelque chose dans ce registre pour que l'opération ait une chance de succès auprès des opérateurs. Par ailleurs, l'entreprise s'engage également à ne pas licencier parmi les salariés concernés pendant l'opération.

54

C'est sur la base de ce schéma général qu'un certain nombre d'actions se sont montées, ici ou là, à partir de 1988, la plupart sous l'égide de la Mission Nouvelles Qualifications, créée à la même date, puis dissoute en 1993. Cette mission avait eu le temps de mettre en œuvre une centaine d'actions ; depuis les initiatives de cette sorte sont plutôt le fait de circonstances et d'individualités (4), et leur flux peut être considéré comme relativement modeste.

C'est que ces actions, tout en montrant des capacités de réponse incontestables aux problèmes actuels du système productif, se sont heurtées à un certain nombre de problèmes divers, que nous analysons ci-dessous.

Les sources des auteurs proviennent de différentes études qu'ils ont pu accomplir sur le sujet : ils ont d'une part accompagné la Mission Nouvelles Qualifications dans le

4 - Mise à part la Mission Entreprise et Intégration du FAS, lancée fin 1993, qui a abouti à une douzaine d'opérations coordonnées.

développement des actions, et suivi de façon rapprochée un certain nombre de ces dernières, pendant et après la mission (5).

Mais auparavant nous allons décrire rapidement l'une de ces actions

L'ACTION DE REQUALIFICATION DANS UNE ENTREPRISE DE PEINTURE INDUSTRIELLE

Le contexte de l'action

L'entreprise appartient à un groupe multinational, dont le siège se situe aux USA, spécialisée dans la peinture industrielle, notamment à destination des constructeurs automobiles. La partie française du groupe compte 700 personnes, et l'essentiel de la production est concentrée dans une usine du Nord de la France.

Le contexte de la fin des années 80 est marqué par une accentuation des contraintes : variété des produits, exigences de qualité croissantes de la part des clients, nécessité de réduire les cycles de production, imposant réactivité et flexibilité au système de production.

Le support technologique devant rester le même dans les années à venir et le travail étant largement manuel, l'entreprise considère qu'elle doit compter essentiellement sur le personnel pour répondre aux défis qui viennent d'être évoqués.

Un important programme de formation, représentant 3 % de la masse salariale est alors lancé, fortement axé sur les procédures d'assurance qualité. Mais il se révèle rapidement que cette démarche est insatisfaisante : abstraction des contenus formatifs par rapport aux situations de travail vécues par les opérateurs, faible implication de ces derniers, résultats finaux décevants.

L'entreprise prend alors connaissance de l'existence de la Mission Nouvelles Qualifications et décide de se lancer dans la démarche prônée par cette dernière. Il convient de signaler que cette décision n'est sans doute pas sans rapport avec le thème général qui commençait à l'époque à envahir les entreprises américaines,

55

5 - Voir notamment : Fixari D., Moïsdon J.-C., Weil B., *La requalification d'ouvrier de faible niveau : le cas d'une usine automobile du groupe Renault*, Mission Nouvelles Qualifications, Collection points de repères, Éditions ANACT, 1991 ; Fixari D., Moïsdon J.-C., Weil B., « Former pour transformer : la longue marche des actions de requalification », *Cahier de Recherche du CGS*, n° 10, Publication École des Mines de Paris, février 1996 ; J.-C. Moïsdon et B. Weil, *Quel modèle pour les actions de requalifications ? Bilan de la mission Entreprise et Intégration du FAS*, Publication École des Mines, novembre 1997.

c'est-à-dire celui de l'*empowerment*, visant à une plus grande implication des opérationnels dans leur travail. C'est ainsi que le slogan en usage dans l'entreprise est alors « Tous stratèges », cette expression servant d'ailleurs de support essentiel à une cible-métier très peu circonscrite.

Après une phase exploratoire visant d'une part à prendre la mesure des problèmes posés dans le fonctionnement des ateliers et d'autre part, à mobiliser l'ensemble des opérateurs concernés, l'action commence en janvier 1992, mais de façon expérimentale et dans un seul secteur de l'entreprise.

En effet, le processus de fabrication des peintures comporte un certain nombre de phases, immuables depuis des décennies, et qui consistent à procéder par ajustements successifs, définissant autant d'ateliers distincts : on commence à mélanger matières et pigments (atelier d'empâtage), le produit est ensuite homogénéisé (atelier de broyage), dilué (atelier de dilution ; c'est aussi là que se situe l'ajustement permettant d'obtenir le produit final), conditionné en fûts, pots ou containers. À la fin de ce circuit, les cuves sont nettoyées par un service spécialisé, occupant seize opérateurs et un agent de maîtrise. C'est dans ce service que l'action a démarré. Il était en effet considéré comme « difficile », caractérisé par des conditions de travail pénibles, des procédures peu formalisées, un encombrement perpétuel, un personnel se jugeant peu valorisé par le reste de l'entreprise etc. En même temps cet atelier était aussi stratégique au niveau du système productif que les autres, la gestion des cuves apparaissant comme un élément majeur de la maîtrise du temps de cycle et donc des délais.

Le démarrage de l'action

Deux groupes de salariés sont constitués, qui se réunissent chacun une journée entière toutes les trois semaines, et sont animés par un formateur extérieur, appartenant à un organisme de formation sélectionné par appel d'offres. L'opération est cofinancée par un EDDF (Engagement De Développement de la Formation), la Mission Nouvelles Qualifications, l'entreprise.

Pendant six mois, l'action est problématique : les salariés sont surpris par l'absence de formation structurée ; ils estiment même « ne rien apprendre ». Ils ont bien listé très vite un grand nombre de dysfonctionnements (une trentaine au total), mais ils ne voient pas le retour des propositions de solutions qu'ils font à la hiérarchie et aux services périphériques. Puis, quelques problèmes sont résolus, et le climat change rapidement ; manifestement, les opérateurs se prennent au jeu, s'impliquent davantage dans les groupes et du coup dans leur travail. Un suivi plus fin des résolutions de problème est mis en place (une réunion quotidienne courte avec l'agent de maîtrise, qui participe par ailleurs à la fin des séances de formation), un espace dévolu à l'action est obtenu, où ont lieu les réunions, et où est entreposée la mémoire des

groupes : comptes rendus, schémas sur les solutions étudiées, dossiers de « médiation » avec planches et photographies, etc.

Mais quels sont les problèmes en question et qu'est-ce que les opérateurs apprennent à partir de l'analyse et de la résolution de ces problèmes ?

Ils sont multiples, on l'a vu (à cette date et dans cet atelier, on peut compter environ soixante-dix problèmes résolus), et variés. Il peut s'agir aussi bien de faire installer un néon sous un abri de cuves, de créer un bac de récupération de fuite de solvant, une pompe d'aspiration de solvant, de concevoir des enrouleurs pour flexibles, de changer le socle d'une machine de nettoyage, d'identifier les canalisations d'arrivée de produits pour éviter les erreurs, d'installer des tôles antidérapantes pour prévenir les accidents ou encore de faire mettre des prises de terre là où il n'y en avait pas etc. Ils renvoyaient aussi bien à des objectifs d'économie, de qualité au encore de sécurité, paramètre très important dans cette industrie, où les risques d'explosion dramatique sont permanents.

Ces problèmes sont le plus souvent très modestes, mais aussi modestes soient-ils, ils déclenchent chacun toute une série d'apprentissages : imaginer que l'on aspire le solvant par une pompe, au lieu que l'opérateur le verse avec des bidons, et défendre cette idée devant la hiérarchie, peut entraîner, à condition que le formateur invite les opérateurs à aller jusqu'au bout de l'exercice, la mobilisation de plusieurs savoirs : techniques (comment évaluer les besoins exacts en solvant ? comment fonctionne une pompe ? comment concevoir les raccords de la pompe au dispositif existant ?), économiques (comment évaluer la perte en solvant dans la situation existante ? comment comparer le coût de la pompe aux gains en solvant ?) organisationnels (à quel service s'adresser ? à quel fournisseur ? comment fonctionne une inscription dans un budget ? qui s'occupera de la maintenance ?) généraux (calculer, écrire des fiches, des lettres, des comptes rendus de réunion) etc. C'est au formateur, et cela constitue une partie importante de son cahier des charges, de transformer un dysfonctionnement en une succession d'apports formatifs, se traduisant d'ailleurs souvent en enseignements plus structurés (méthode générale de résolution de problèmes, éléments de statistique descriptive : pourcentages, moyennes, histogrammes, procédures de qualité, etc.), exigeant parfois l'intervention ponctuelle d'experts autres (bureau d'études par exemple, ou encore contrôleur de gestion).

Mais une caractéristique essentielle se révèle frappante lorsque l'on essaye d'analyser plus précisément ces acquis : il s'agit régulièrement « d'apprentissages croisés » (6), qui ne peuvent se développer que dans la relation et l'intercompréhension. On

6 - Hatchuel A., « Apprentissages collectifs et activité de conception », *Revue Française de Gestion*, Juin-juillet-août 1994.

savait déjà que les opérateurs avaient des foules d'idées sur leurs situations et conditions de travail, et de très nombreux travaux sociologiques en avait attesté, mais ce que favorise ce type d'opération, c'est non seulement l'exhumation de ces idées, mais également la production conjointe de savoirs conduisant à des solutions et aussi, in fine, à de nouvelles idées.

Tant que l'opérateur travaille seul sur son poste, il peut certes ressentir de nombreux problèmes, qui ne concernent d'ailleurs pas seulement son ergonomie personnelle, mais aussi la performance du système productif; il ne peut en revanche appréhender la chaîne de causalités qui fait intervenir les autres acteurs et dont la connaissance « savante » permettrait de construire des réponses à ces mêmes problèmes. Ainsi, l'alternance, telle qu'elle est le plus souvent posée, ne suffit pas : il faut, pour qu'elle fonctionne pleinement, qu'elle implique un collectif et qu'elle réserve un espace de travail autour des situations vécues.

Un corollaire de ces observations est que la grande majorité des résolutions de problèmes ainsi déclenchées ne conduisent pas à des solutions optimales, mais à des compromis : dans la relation dans le groupe et avec l'extérieur du groupe, les opérateurs ajustent progressivement des changements équilibrés autour des différentes composantes de la performance (coûts, qualité, sécurité, délais etc..), qu'aucune formule magique ne peut réduire à un chiffre unique. Cette alchimie du compromis était réservée auparavant à la « noblesse savante » de l'entreprise, c'est-à-dire aux ingénieurs.

Le développement de l'action

58

Devant les progrès constatés des équipes du nettoyage, le comité de pilotage, qui se réunissait à peu près toutes les six semaines, rassemblant la direction de l'usine, les formateurs, la hiérarchie intermédiaire, et un représentant de la Mission Nouvelles Qualifications, décide d'étendre l'action aux premiers ateliers de la chaîne, c'est-à-dire l'empâtage et le broyage. Après une phase exploratoire, l'action commence sur ces secteurs en janvier 1993, et concerne une cinquantaine de salariés.

Là aussi, le succès ne fut pas immédiat : non seulement on observait les mêmes réactions que précédemment de la part des opérateurs, mais on constatait des difficultés, de la part de l'encadrement, à faire coexister l'opération avec les contraintes de production à court terme. De nombreux changements d'organisation sont opérés tant au niveau de l'atelier avec une modification du découpage des responsabilités des agents de maîtrise qu'au niveau de l'action proprement dite et en particulier des réunions. L'action est même suspendue pendant quelques mois.

Mais *in fine*, on enregistre au bout du compte les mêmes résultats que sur l'atelier de nettoyage : implication des opérateurs, analyse d'un grand nombre de problèmes, acquisition d'apprentissages variés, etc.

En janvier 1995 l'action est étendue au secteur dilution, puis en mars 1997 au secteur conditionnement.

Parallèlement la conduite de l'opération est progressivement retiré à l'organisme de formation (toujours le même depuis le début), et confié aux agents de maîtrise, après une phase de co-animation avec les formateurs (septembre 1993 pour le nettoyage, janvier 1996 pour l'empâtage, mai 1996 pour le broyage, janvier 1997 pour la dilution). De son côté, le comité de pilotage, qui était parti d'une cible métier très vague (tous stratèges), affine des grilles de compétences par secteur, classées par grandes rubriques (méthodologie, savoirs organisationnels, savoirs relationnels, savoirs scientifiques, savoirs techniques, structures logiques fondamentales, techniques d'expression écrites, techniques d'expression orales, techniques de communications), avec au total plus d'une centaine d'items. Ce système sophistiqué de repérage des acquis permet de mettre en place une procédure d'accréditation des opérateurs les faisant évoluer dans la grille de classification.

C'est dire qu'en l'occurrence, au bout d'un certain temps, l'opération se transforme en fonctionnement permanent de l'entreprise.

Un fait doit cependant être signalé, tempérant quelque peu l'impression de *success-story* qui peut se dégager de ce récit rapide : début 1997, dans tous les secteurs, conditionnement exclu, puisqu'il débute à cette date, des signes d'essoufflement se font jour ; la hiérarchie s'interroge sur les apports de l'opération en termes de performance. Celle-ci est arrêtée, une analyse des gains économiques qui peuvent lui être liés est entreprise par les auteurs, et, devant les résultats de cette analyse, l'action reprend début 1998. Pourtant les gains en question, tout en rentabilisant l'opération ne se révèlent pas spectaculaires. Pourquoi de telles hésitations et de tels revirements ?

59

Pour les expliquer, nous allons abandonner l'entreprise de peinture et adopter une perspective plus générale, relatant les enjeux mais aussi les problèmes associés à ces opérations de requalification.

THÉORIE DE L'ACTION DE REQUALIFICATION

L'action de requalification est cohérente avec un certain régime du système socio-productif, que l'on peut appeler le régime de « la crise de la prescription » (7). Cette expression renvoie à des situations où les conditions de l'environnement technologique ou concurrentiel sont tellement perturbées que l'on ne peut plus, du haut d'un

7 - Pour reprendre une expression d'A. Hatchuel, dans « Organisations et marchés : la place des prescripteurs », Séminaire CONDOR, janvier 1998.

bureau d'études ou d'un bureau des méthodes, organiser dans le détail le travail des lignes productives, et que la hiérarchie sous-traite une partie de la complexité de l'activité à la base elle-même. Dans ces conditions, la cible de changement de l'entreprise est nécessairement vague ; on ne sait pas non plus décrire précisément le point dont on part ; en conséquence, le cheminement permettant de passer de l'un à l'autre est lui-même inconnu. Cette situation d'incertitude assumée se traduit en conséquence par l'incapacité à définir a priori les savoirs utiles au niveau de la production. Tout ce que l'on peut faire est de susciter des apprentissages permettant aux opérateurs de maîtriser progressivement les conditions de leur activité et de son efficacité, et cela par un intense développement de résolutions de problèmes.

Comme on le voit, ce type de démarche est très éloignée des démarches classiques de formation, qui, dans la mesure où elles reposent sur des modules pédagogiques préétablis et sur des bilans de compétences initiaux, se fondent plutôt sur un modèle de « changement planifié ». Dans ce modèle, on connaît le point de départ, le point d'arrivée, et la transition de l'un à l'autre. Le problème est qu'un nombre croissant d'entreprises connaissent la crise de la prescription, et que les hypothèses d'information complète du modèle du changement planifié sont de plus en plus rarement vérifiées.

Ce sont bien ces considérations qui ont joué au démarrage de l'action dans l'entreprise de peinture industrielle. Le slogan « tous stratèges » signifie clairement la volonté de laisser aux opérateurs des marges d'auto-prescription, c'est-à-dire de construction ou de reconstruction des règles susceptibles d'améliorer les performances liées à leur zone d'autonomie. L'entrée dans l'approche requalification signifie également que le changement passe par les apprentissages et la production de nouveaux savoirs (ce qui distingue ces actions de celles qui reposent uniquement sur des groupes de résolution de problèmes). En même temps, comme on le voit, il ne s'agit plus seulement de formation, mais plutôt d'une intervention dans l'entreprise, l'action faisant partie intégrante de la stratégie de cette dernière.

Dans ces conditions, l'impact d'une action de requalification dépend, en tout cas partiellement, de l'ampleur qu'on accepte de donner aux zones d'autonomie des opérateurs. Or, dans le cas de l'entreprise de peinture industrielle, l'examen des gains apportées par l'opération, en termes de performances industrielles, et donc des activités précises des groupes, a révélé que les opérateurs avaient agi dans le cadre d'une prescription restant forte. Plus précisément, ni les injonctions venant du secteur études (définition des gammes, des quantités des mélanges, des durées des tâches etc.), ni celles venant de la planification (ordre des commandes sur les machines, choix des machines) n'ont été perturbées par les groupes d'opérateurs, qui ont surtout modifié la gestion des ressources (travail sur les dispositifs techniques, polyvalence, meilleur arrangement des machines, dispositifs de sécurité, etc.) dont ils avaient la maîtrise. Ce fait entraîne plusieurs conséquences : d'une part la modicité des gains effectués, pourtant à partir de la résolution de nombreux problèmes,

d'autre part l'essoufflement de l'action à partir du moment où tous les petits problèmes du travail étaient résolus, enfin l'interrogation de la hiérarchie sur « ce que cela peut bien rapporter ». La reprise actuelle doit se faire sur d'autres bases : elles consistent à intégrer les prescripteurs dans les groupes, afin que ceux-ci redéfinissent collectivement de nouvelles prescriptions plus efficaces. On conçoit que ce n'est pas une mince affaire, et que cette évolution constitue un nouveau pas à franchir ; mais il est clair également que les gains à attendre sont beaucoup plus importants, à la fois en termes d'apprentissage et en termes de performances économiques, que ceux qui ont été enregistrés jusqu'ici.

SUCCÈS ET DIFFICULTÉS DES ACTIONS DE REQUALIFICATION

Les observations que nous venons de faire à propos de l'entreprise de peinture concernent en fait de nombreuses actions de requalification : leurs potentialités ne se réalisent que partiellement, les entreprises n'osant sauter le pas d'une reconstruction plus radicale de la prescription. Mais il reste que là où ces actions ont pu se déployer, leurs apports sont incontestables, et cela à plusieurs niveaux :

– à celui des apprentissages tout d'abord.

Comme nous l'avons souligné pour l'entreprise de peinture, les caractéristiques essentielles de ces apprentissages est qu'ils produisent de nouveaux savoirs plus qu'ils ne transfèrent des savoirs existants, qu'ils sont croisés (ils se construisent dans l'interaction), qu'ils sont stimulés par l'événement (résolution de problèmes) et non par de la transmission pédagogique (8) qu'ils confèrent aux opérateurs une science du compromis. Si nous reprenons ici la trilogie des savoirs industriels proposée par A. Hatchuel et B. Weil (9), les opérateurs sont habituellement centrés sur le savoir-faire (la prescription ou la règle permettant d'obtenir un objectif prédéterminé, le savoir de l'artisan), et très peu sur le savoir-comprendre (celui du réparateur ou de la maîtrise des lois de fonctionnement des dispositifs techniques), *a fortiori* pas du tout sur les savoir-combiner (le savoir du stratège, qui assemble les différents éléments de la performance et fabrique l'objectif lui-même). On voit que l'action de requalification bouleverse cette hiérarchie implicite : dans leur zone d'autonomie conférée par l'action, les opérateurs acquièrent effectivement le statut de stratège par construction continue de compromis. Plus, ce trio des savoirs industriels dessine le processus même par lequel les apprentissages se développent : le point de départ est une remise en cause des savoir-faire (crise de la prescription) ; la reconstruction passe par des savoir-comprendre (décryptage des chaînes de causalité conduisant au dysfonctionnement), le savoir-combiner conduit à de nouveaux compromis, et donc *in fine* à une nouvelle prescription (un savoir-faire) ;

8 - On retrouve ici les concepts de P. Zarifian, par exemple dans *Le travail et l'événement : essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*, L'Harmattan, 1995.

9 - A. Hatchuel, B. Weil, *L'expert et le Système*, Economica, 1993.

– à celui des performances des entreprises, ensuite.

Il s'agit non seulement ici des gains économiques liés à la résolution de nombreux problèmes de la production, mais également d'une recomposition même du système productif : équipes d'opérateurs autonomes, création de nouveaux collectifs de travail, transfert de tâches entre opérationnels et fonctionnels, instrumentation enrichie de coordination et de pilotage, nouveau rôle et nouvelle légitimité de l'encadrement de premier niveau, essentiellement lorsque l'action se pérennise et se transforme, comme dans l'entreprise de peinture, en un fonctionnement permanent de l'entreprise.

Comment se fait-il alors que ces actions se soient si peu généralisées et en restent toujours à un stade expérimental, cela au bout d'une dizaine d'années ?

Nous avons examiné ailleurs (10) les nombreux obstacles qui s'opposent à ce type de démarche, que ce soit du côté :

- des entreprises. Plusieurs facteurs expliquent qu'une entreprise n'engagera pas une telle action : aversion à l'incertitude face à une opération peu codifiée, perturbations potentielles des systèmes habituels de régulation, vulnérabilité des actions dans un contexte de changements incessants des personnes et des structures, faible intérêt porté aux populations de salariés non qualifiés. Plus fondamentalement, les actions de requalification ont souffert d'une absence d'évaluation gestionnaire, c'est-à-dire d'explicitation des gains qu'elles ont pu apporter aux performances des systèmes productifs. On a vu dans le cas de la fabrique de peinture industrielle que cette non visibilité des apports économiques de l'action a conduit à sa suspension provisoire, jusqu'à ce qu'une étude spécifique soit entreprise à cet égard. Certes les organisations recourent finalement peu à l'évaluation, quelles que soient les transformations en cause, mais elle paraît ici indispensable pour construire des argumentaires susceptibles de contrebalancer les craintes des managers face au caractère insolite et risqué des actions de requalification ;
- des organismes de formation, qui doivent construire un nouveau métier, hybride entre le métier traditionnel et celui d'intervenant en entreprise. Il semble que certains d'entre eux se soient lancés dans cette évolution, surtout parmi les plus importants, mais le mouvement est nécessairement lent ;
- de l'État, indispensable, comme on l'a souligné, au moins pour supporter une partie du financement des opérations. Il se révèle que là aussi, les services extérieurs du travail et de l'emploi sont peu habitués à de telles approches, qui prennent à contre-pied leur organisation et leur culture, et que les modalités de financement actuels (FNE, EDDF etc.) sont peu adaptés et caractérisés par des délais d'obtention contribuant à fragiliser les actions.

10 - Voir D. Fixari, J. C Moisson, B. Weil « Former pour transformer : la longue marche des actions de requalification », *Cahier de recherche du CGS*, n° 10, février 1996.

Mais l'État, s'il décidait de favoriser le développement de ces dernières, pourrait avoir en l'occurrence d'autres rôles que celui de financeur. Celui de capitalisation et de communication tout d'abord, la situation actuelle étant marquée par l'absence d'une quelconque mise en commun à propos des opérations passées ou actuelles. Il pourrait par ailleurs envisager de recréer au niveau des tissus industriels locaux des acteurs susceptibles d'initier un certain nombre d'actions (contacts avec les entreprises, ingénierie préalable, etc.). Cette fonction était dévolue à la Mission Nouvelles Qualifications, mais sa disparition a incontestablement laissé une place vide dans le dispositif d'ensemble.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE

Dernier point et non le moindre : le problème de reconnaissance des compétences acquises. En effet, comme on l'a souligné, rien n'est formalisé en ce sens dans les actions de requalification ; il semble qu'elles entraînent l'adhésion des salariés essentiellement sur la base d'un intérêt renouvelé dans le travail et dans la perspective de jouer sur l'organisation. Mais peut-on se satisfaire de cette avancée qui, grosso modo, signifie un accroissement d'employabilité interne ? Quid de l'employabilité externe, surtout pour des salariés restant fragiles sur le marché du travail ?

Le problème essentiel auquel se heurte la construction d'un dispositif de reconnaissance adapté à ces actions est la difficulté qu'il y a à codifier les compétences transférables acquises par les opérateurs. Toute action donne bien lieu à une évaluation des acquis, mais d'une part, ces derniers, tels qu'ils sont répertoriés, restent liés à la situation de travail vécue (11), ce qui est cohérent avec la philosophie même de l'approche, d'autre part ils se traduisent la plupart du temps par des listes abondantes qui renvoient d'ailleurs davantage à de nouvelles capacités d'action qu'à des savoirs (12). Ainsi, concernant l'entreprise de peinture, trouve-t-on dans l'évaluation des compétences une grille à neuf chapitres comportant en tout une centaine d'items (par exemple : je sais « faire chanter mon empôtage » ou encore « je sais dans quelles circonstances je dois faire appel au service de maintenance en cas de défaillance d'un broyeur »). Ces analyses très fines et contextuelles qui sont effectuées sur le terrain traduisent en fait une difficulté réelle à cerner le « véritable » apport des actions de requalification ; cette difficulté renvoie à nos yeux à deux caractéristiques, déjà

63

11 - Mis à part des apprentissages généraux (lecture, apprentissage de la langue, rédaction de CR ou de notes, etc.).

12 - Ce qui n'est en rien contradictoire avec la signification de la compétence comme légitimité et pouvoir. Voir : A. Hatchuel : « Connaissance et pouvoir : l'analyse stratégique des organisations revisitée », dans *L'analyse stratégique : sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels, autour de Michel Crozier*, Colloque de Cerisy, Éditions du Seuil, 1994.

évoquées, et liées, de ces actions : d'une part les apprentissages sont d'abord collectifs avant d'être individuels, et, pour le coup, la compétence du groupe est en fin d'action supérieure à la somme des compétences des salariés qui le composent; d'autre part, si l'on accepte la pertinence de la nomenclature savoir-faire, savoir-comprendre, savoir-combiner pour comprendre le déplacement des apprentissages du premier terme de cette trilogie vers le dernier, alors on arrive également à la constatation que l'on passe à des savoirs de moins en moins formatables : le savoir-combiner ne se capitalise que dans le collectif qui le fait vivre (13) et le cerner par des descriptifs opérants est extrêmement difficile. On retrouve là les difficultés qu'ont les spécialistes des sciences de l'éducation et de la formation des adultes à spécifier et même à nommer les compétences requises par l'évolution des systèmes productifs autrement que par des termes trop vagues et abstraits pour constituer la base d'une système de reconnaissance (capacités d'abstraction, de formalisation, réactivité devant l'événement, capacités relationnelles etc.), et cela malgré des progrès incontestables en la matière (14).

Dans l'état actuel, il s'agit là d'une perspective ouverte : rien n'est prévu sur ce chapitre à court terme. Osons en la matière une idée sans doute quelque peu hétérodoxe : ne faut-il pas, pour tenter de résoudre ce problème, se débarrasser du terme même de compétence ? en tout cas éviter de traiter la question de la reconnaissance par un listage, quasi-infini a priori et malgré tout lacunaire, des acquis ? L'État ne doit-il pas inventer des dispositifs d'évaluation fondés sur l'analyse des actions elles-mêmes davantage que sur le positionnement des opérateurs sur des grilles de compétences ayant peu de sens par rapport aux apprentissages effectifs ?

Deux interrogations pour argumenter cette proposition :

64

- Peut-on vraiment croire qu'un opérateur ayant vécu une action comme celle que nous avons résumée ci-dessus n'a acquis aucune compétence transférable ?
- Se préoccupe-t-on, de lister les compétences d'un ingénieur, au-delà de sa sortie de l'école ?

L'existence d'un tel système de reconnaissance, on le conçoit facilement, pourrait donner un nouvel élan aux actions de requalification. L'enjeu est important ; il ne concerne pas seulement les méthodes de la formation permanente. Au-delà, on aura

13 - Nous avons développé ce point à propos d'une recherche concernant une situation totalement différente, sinon opposée, puisqu'il s'agissait des problèmes de capitalisation des savoirs chez les concepteurs d'automobiles. Voir à ce sujet : J. C Moisdon, B. Weil, « Dynamiques des savoirs dans les activités de conception : faut-il compléter la gestion de projet ? » *Revue Française de Gestion Industrielle*, vol. 15, n° 3-4, 1996.

14 - Voir par exemple les travaux de P. Pastré : « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences », *Performances Humaines & Techniques*, n° 71 juillet-août 1994.

reconnu dans ces actions l'émergence d'un nouveau système socio-productif, mettant l'accent sur l'affaiblissement du lien hiérarchique, l'autonomisation des lignes de production, la flexibilité et la réactivité assurées par des collectifs de salariés. Les diverses tribulations des actions de requalification montrent d'ailleurs que ce nouveau système existe encore davantage dans les livres que dans la réalité. Or, finalement, ces actions ne constituent-elles pas le chaînon manquant, le passage obligé vers ce nouveau système productif, et n'en fournissent-elles pas une des conditions de développement essentielles : que l'activité des opérationnels soit vue et organisée comme comportant deux dimensions connectées en permanence : une activité productive proprement dite et une activité réflexive, donc axée sur les apprentissages ?



L'EXPERTISE ENSEIGNANTE ENTRE SAVOIRS PRATIQUES ET SAVOIRS THÉORIQUES

ANNE-MARIE CHARTIER*

Résumé

Aujourd'hui, deux modèles se trouvent en concurrence pour penser la formation professionnelle des enseignants. Pour le premier, une bonne diffusion des savoirs de référence est nécessaire pour orienter les choix didactiques et pédagogiques (contenus académiques mais aussi autres disciplines scientifiques comme la psychologie des apprentissages, la sociologie de l'école, etc.). Pour le second, c'est dans l'action et par l'action que s'effectuent les progrès, qui peuvent être améliorés par une élucidation réflexive après coup. Nous avons cherché la pertinence de ces deux modèles en analysant la pratique professionnelle d'une institutrice sur sa pédagogie de l'écriture en Grande Section : ses choix stratégiques (progression annuelle, répartition des ateliers), ses tactiques d'interaction avec les enfants et ses sources d'informations (formation initiale et continue, lectures personnelles, échanges professionnels, etc.). Dans ce cas précis, on voit qu'une action pédagogique cohérente peut s'alimenter à des sources théoriques hétérogènes, dont le praticien n'a pas forcément gardé mémoire alors même qu'il en a tiré un profit pour son action. En revanche, les activités sont choisies, testées, perpétuées ou abandonnées en fonction de critères pratiques, et leur élucidation après coup ne produit pas nécessairement leur remise en cause ou leur amélioration.

67

Abstract

Currently, two models are in competition as regards the professional training of teachers. According to the former a good transmission of the reference knowledge is necessary to influence the didactic and pedagogical choices (academic contents and also other scientific subjects such as psychology of learning, school sociology, etc.).

* - Anne-Marie Chartier, Service d'Histoire de l'Éducation, INRP/CNRS.

According to the latter, it is in action and through action that improvements are made and can still be bettered through reflexive thinking afterwards. We have studied the relevance of these two models by analysing the professional practice of a primary school teacher in her teaching of five-year-olds how to write: her strategic choices (progress all along the schoolyear, distribution of workshops), her tactics of interaction with the children and her sources of information (pre-service and inservice training, personal readings, professional exchange, etc.). In this particular case, it can be said that a consistent pedagogical action can rely on diverse theoretical sources, which the practitioner does not necessarily remember even if he or she has drawn a profit from them in his or her action. On the other hand, the activities are chosen, tested, carried on or given up according to practical criteria and their elucidation afterwards does not necessarily induce a teacher to question or improve them.

Cet article s'intéresse aux relations entre théorie et pratique dans la vie professionnelle des enseignants. Après avoir présenté deux modèles antagonistes de ces relations, je présenterai l'étude de cas à partir de laquelle j'ai essayé de trancher entre ces deux modèles : pendant un an, je suis allée voir comment une institutrice conduisait sa pédagogie de l'écriture avec des enfants de 5 à 6 ans. En dernière partie, je reviendrai sur les modèles de départ pour faire un certain nombre de remarques à partir de mes constats et tracer quelques perspectives concernant la recherche et la formation.

INTRODUCTION

Deux modèles de la relation théorie-pratique

Les savoirs forgés par les chercheurs – quelle que soit leur discipline – comblent rarement les attentes des praticiens, comme l'ont vérifié de nombreuses enquêtes. Lorsque des enseignants se documentent, ils privilégient les informations directement utilisables, le « comment faire » plutôt que le « pourquoi », les protocoles d'action plutôt que les exposés explicatifs ou les modèles. Leur travail pédagogique se nourrit souvent d'échange de « recettes », collectées au gré des rencontres et des hasards. Celles qui ont été validées par des collègues avec qui on peut discuter aisément et qui sont assez flexibles pour autoriser des variantes personnelles sont adoptées plus facilement que celles qui sont exposées dans les publications des didacticiens. Les enseignants qui parlent de leur métier situent leur action sur le terrain de la morale (altruiste ou idéaliste) et du témoignage personnel, plutôt que par rapport à l'évaluation objective de leur efficacité ou à des savoirs considérés comme théoriques.

On pourrait illustrer la pertinence de ce modèle général déjà ancien (1) en analysant le comportement des maîtres de l'école primaire dans le domaine qui, à en croire les publications, est en train de devenir la question centrale des futurs débats dans l'école, l'enseignement de l'écriture. Dans les années 1970-1980, c'est la lecture qui a été le lieu de tous les débats, débats entre discours théoriques ou à visées théoriques, débats entre discours innovants, discours savants et discours militants, débats entre pratiques et discours. L'écriture occupera-t-elle demain cette position ? On peut le croire en voyant monter les publications sur la production d'écrit, sur les problèmes liées à la planification, la gestion du texte et à sa révision, mais aussi sur les problèmes posés par les codes graphiques ou orthographiques. Or les instituteurs ignorent généralement les informations validées scientifiquement, élaborées par des chercheurs loin des terrains, publiées selon les règles en usage dans les revues spécialisées, mais inutilisables directement dans la classe. Parmi les innovations didactiques, ils cherchent d'abord celles qui auraient pour vertu d'enthousiasmer les enfants et de lutter contre l'échec scolaire. C'est ce que M. Huberman désigne comme un « habillage d'idéologie altruiste ». Des protocoles de recherches dont on espère des miracles se transforment ainsi en exercices scolaires et les théories deviennent des drapeaux pour légitimer des pratiques où les chercheurs ne se reconnaissent nullement.

D'autres chercheurs proposent de séparer clairement le monde des savoirs théoriques et celui des savoirs d'action (2). Pour aborder la question des savoirs professionnels, il faudrait rompre avec le modèle rigoureux mais non pertinent de la recherche appliquée. En interrogeant les praticiens experts sur les théories auxquelles ils se réfèrent, on ne parviendrait qu'à leur faire produire des discours qui sont autant d'artefacts ou, ce qui est pire, à les rendre muets. Dès lors, pour atteindre ce que Donald Schön appelle les « savoirs en action » (*knowings in action*), « il faut qu'on ait accès, sous une forme ou une autre, aux données directes ou immédiates tirées de l'observation de l'action. » (3) Les recherches issues réellement de « la pensée et l'action des praticiens. » (4) permettraient ainsi de comprendre comment on apprend et pratique un métier (grâce à la réussite, l'échec, le transfert, l'interaction entre novice et expert) et comment on en améliore l'efficacité. Si les pratiques ne savent pas utiliser les théories forgées en dehors d'elles, elles pourraient en revanche

1 - Michael Huberman, « Répertoire, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et recherche*, vol 5, n° 2, 1983, pp. 157-177.

2 - Jean-Marie Barbier (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1995.

3 - Donald Schön, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, coll. Formation des maîtres, 1994 et « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, *op. cit.* pp. 202-222.

4 - Jean-Marie Barbier, *id.*, p. 221.

produire leur propre théorisation. Ainsi, quand les chercheurs conduisent un travail réflexif sur les « savoirs en actes », ils peuvent donner aux praticiens la maîtrise explicite de ce que ceux-ci savaient faire de façon seulement implicite. Les récits de pratique, les analyses en situation de recherche-action, le visionnement d'enregistrements en vidéo seraient donc à la fois d'excellents moyens pour améliorer l'expertise des professionnels de l'école et former ceux qui se destinent à ce métier.

Ce second modèle emprunte beaucoup de ses concepts au monde du travail, à la formation des adultes en entreprise. Il donne légitimité au point de vue des acteurs de terrain, concepteurs, inventeurs, et pas seulement exécutants. En inversant le schéma le plus fréquent de la collaboration entre chercheurs et praticiens, il apporte une caution aux processus de recherche-action. Pour ce qui concerne notre exemple, l'enseignement de l'écriture dans l'école primaire contemporaine, un tel cadre théorique permettrait d'interpréter les innovations sur la production d'écrits inventées hier ou aujourd'hui par des mouvements pédagogiques militants : ainsi, les inventions de Freinet, apprenant à écrire à ses élèves avec l'imprimerie, le journal de classe et la correspondance scolaire ; ou encore les dispositifs plus récents comme les ateliers d'écriture, l'utilisation des écrits sociaux, les projets de publication (roman collectif, livres de poésies, textes documentaires) (5). Ces innovations se sont diffusées grâce aux contacts entre collègues bien plus que par injonction institutionnelle.

En schématisant les points de vue, on peut donc opposer deux modèles pour aborder les relations entre les pratiques enseignantes et les discours savants qui pourraient leur servir de référence. Le premier pose qu'une bonne diffusion de tous les savoirs est nécessaire pour orienter les choix didactiques et les pratiques pédagogiques, mais il a jusqu'à ce jour régulièrement constaté ses limites, sinon son échec. Dans le second modèle, la formation des enseignants se fait par « voir faire et ouïr dire » et on ne peut compter, pour l'améliorer, sur des savoirs théoriques rigoureux, certes, mais non pertinents pour le travail dans la classe. Comment penser la formation des enseignants entre ces deux modèles ? La question est urgente car la recherche pédagogique, longtemps portée par des militants de terrain, se coule de plus en plus dans des formes universitaires. En même temps que les recherches sont devenues « scientifiques », les chercheurs se sont éloignés des praticiens ; dans le même temps, pour des domaines comme la lecture et l'écriture, la masse des savoirs accessibles s'est accrue démesurément en devenant internationale. Comment trier pour diffuser ? Et comment savoir si les données constituées à partir d'un système scolaire demeurent valables dans un autre pays ?

Les années qui viennent vont peut-être nous fournir de quoi trancher entre les deux modèles. En effet, si les obstacles à la réception des savoirs proviennent du trop faible niveau des enseignants, les choses peuvent de changer très vite. En France, les

5 - Groupe de recherche d'Ecoven, Dir. Josette Jolibert, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994.

enseignants du primaire sont maintenant recrutés après trois ans d'université. Ils sont beaucoup mieux préparés à acquérir des savoirs théoriques, mais personne ne peut encore dire que, pour cette raison, ils seront de meilleurs enseignants. En revanche, les théoriciens des savoirs d'action ne croient pas qu'une meilleure qualification académique produira une amélioration des pratiques : ils savent que l'acquisition de savoir-faire professionnels pose des problèmes aux ingénieurs ou aux médecins comme aux employés et aux techniciens. Pour eux, l'efficacité d'une formation tiendrait non aux savoirs qu'on y diffuse mais à la place qu'y tient la réflexion sur les pratiques.

J'ai voulu tester la validité concrète de ces modèles, en travaillant à partir d'une étude de cas. M'appuyant sur le modèle des « savoirs d'action », j'ai cherché à savoir comment une institutrice pouvait « théoriser réflexivement » sa pratique professionnelle concernant l'apprentissage de l'écriture dans la dernière année d'école maternelle. Chemin faisant, j'ai essayé de voir comment elle avait constitué ses références et réactualisait son information. J'ai choisi d'observer sélectivement son travail sur l'écriture pour des raisons de conjoncture et de méthode. En effet, alors que la question de l'écriture occupe de plus en plus de didacticiens, les activités traditionnellement proposées aux enfants de grande section, entre 5 à 6 ans, ne font plus l'unanimité aujourd'hui, sans qu'une autre tradition se soit encore imposée. De plus, enquêter sur l'écriture offre une sécurité de méthode. Les productions d'écrits constituent aisément des corpus de traces, sur lesquels on peut revenir après coup pour demander explications et commentaires, observer des évolutions individuelles ou faire des comparaisons entre enfants, sans recourir au magnétophone, magnétoscope ou autre matériel lourd.

THÉORISER UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Avant cette expérience, je n'étais jamais entrée dans la classe de Florence Janssens et j'ignorais totalement qu'elle était sa pédagogie de l'écriture. Je ne l'avais donc pas choisie pour illustrer une démarche particulière. Elle enseigne depuis une quinzaine d'années, est maître formateur, a une bonne réputation auprès des étudiants et travaille dans une zone d'éducation prioritaire avec des élèves de milieu très défavorisé, qui n'ont pas été familiarisés avec l'écrit dans leur famille. Elle a vu dans ma proposition un bon moyen pour présenter ensuite son action aux étudiants en stage dans sa classe. Elle savait qu'elle allait avoir à la rentrée un groupe d'enfants extrêmement difficiles et elle n'avait donc pas du tout l'intention de se lancer dans des innovations. Les pratiques que j'ai observées étaient donc ses pratiques habituelles.

Le travail s'est déroulé tout au long de l'année 1995-1996. Ma présentation va synthétiser brièvement les informations recueillies au cours des observations et des discussions au fil de l'année et au cours du travail commun accompli en juin-juillet pour

rédiger un document final (6). De fait, Florence n'a eu aucun mal à m'exposer les dispositifs stables et ritualisés qu'elle a mis en place pour initier les enfants à l'écriture. Elle a été prolixe sur les ateliers d'apprentissage guidés qui relèvent d'une progression construite, un peu moins sur les activités libres ou occasionnelles. Elle a eu, par contre, plus de mal à me faire comprendre comment elle intervient auprès des enfants pendant les activités. Je décrirai donc successivement les ateliers d'apprentissages, les ateliers de production libre, ses interactions avec les enfants au cours du travail, avant d'en venir à ses cadres de référence.

Les ateliers d'apprentissage

Deux ateliers d'un quart d'heure ont lieu chaque jour, pour lesquels elle m'annonce dès le début de l'année une progression qui sera effectivement suivie. Dans l'atelier de graphisme, les activités proposées exercent classiquement la coordination oculo-manuelle, l'aisance du geste et la stabilité des tracés, dans des graphismes de décoration ou des exercices de reproduction de formes. Dans l'atelier d'écriture dirigée, qui a lieu au même moment de la matinée, elle fait écrire un petit groupe de niveau homogène sous son guidage permanent. Ce deuxième atelier a débuté en janvier, lorsque le reste de la classe, occupé par les exercices graphiques, était capable de travailler sans elle. Dans l'atelier d'écriture, il s'agit de reproduire des mots ou une phrase en rapport avec la vie de la classe qu'elle écrit au tableau devant les enfants (jamais de lettres ni de syllabes). L'écriture est scripte, les exigences impérieuses mais très progressives (repérer le point de départ du tracé, suivre une trajectoire, respecter l'ordre des lettres, contrôler leur forme et leur taille, et pour ceux qui arrivent jusqu'à l'écriture cursive, leur enchaînement). À la fin des ateliers, les enfants sont réunis et chacun présente son travail devant le groupe. Florence rappelle ou fait rappeler la consigne et demande à chacun de dire « comment il a fait ». Elle procède de même l'après-midi, à la fin de l'atelier de peinture et de dessin. Elle essaie de faire en sorte que chaque enfant prenne la parole au moins une fois dans la journée.

6 - Cette recherche a fait l'objet de deux communications, l'une de Florence Janssens, l'autre d'Anne-Marie Chartier, au Symposium « Au-delà de la méthode clinique : considérations théoriques et pratiques à propos des interactions élèves-maîtres », organisé par Laurence Rieben et Marcel Crahay, dans le cadre de la conférence internationale *The Growing Mind. Centennial of Jean Piaget's Birth*, Genève, 14-16 septembre 1996.

Les ateliers de productions libres

À côté de ces ateliers très guidés, il existe d'autres activités où les enfants peuvent utiliser librement des outils (ordinateur) ou des matériaux d'écriture (lettres imprimées sur des étiquettes ou des jetons). En effet, elle a supprimé les « coins-jeux » habituels (cuisine, poupées, garage) pour les remplacer par des coins « lecture-écriture » (bibliothèque, imprimerie, lotos, puzzles, etc.). Les enfants peuvent taper à la machine, se servir de lettres de plastique, décalquer leurs prénoms, recopier des textes affichés dans la classe et, plus tard dans l'année, refaire de leur propre initiative une phrase travaillée dans l'atelier d'écriture. Ainsi, certains enfants ont écrit « Bonne Fête Maman » plus de dix fois, au moment de la fête des mères. La maîtresse veille au bon déroulement des activités, regarde les productions que lui présentent les enfants et les commente avec eux.

L'an dernier, elle a mis en place de façon occasionnelle un atelier d'écriture libre manuscrite, où les enfants cherchaient à écrire « aussi bien qu'ils pouvaient » des textes de leur invention. Toute production achevée devait être « lue » à l'adulte, qui écrivait alors le texte énoncé au dessous de la production de l'enfant. Ce temps de dictée est l'occasion d'interactions intéressantes, mais exige un adulte très disponible ; j'ai souvent joué ce rôle lors de mes séjours dans la classe. Cet atelier a révélé la grande hétérogénéité du groupe : certains enfants traitent déjà l'écriture comme un transcodage de l'oral, cherchent à organiser des correspondances entre ce qui est dit et écrit, quand d'autres en sont encore à tracer des suites de signes évocateurs, à partir desquels ils réinventent un texte différent à chaque relecture.

Lorsqu'elle liste les activités d'écriture, Florence ne retient que celles où les enfants se servent d'un instrument scripteur. De ce fait, elle laisse de côté la production de texte collective qui se trouve insérée dans les activités de langage et de lecture. Préparés par un travail oral, les textes élaborés sont dictés à la maîtresse qui écrit sous les yeux des enfants. Cette activité donne lieu à un travail de reformulation important et à de nombreux exercices (repérages de mots, remarques sur la ponctuation, les correspondances graphèmes-phonèmes, etc.).

73

Les interactions en cours d'activité ou après coup

Pendant les ateliers ou quand elle regarde les productions terminées, l'institutrice ne cesse de parler avec chaque enfant. De son point de vue, c'est le point le plus important pour la conduite de l'apprentissage. Que dit-elle, que demande-t-elle ? Elle me répond : « Ça dépend ». Ça dépend de quoi ? J'ai dû revenir sur cette question à plusieurs reprises pour lui faire expliciter les indices qui régulent ses manières de faire. Je comprends enfin ses règles d'action quand elle me commente, exerce par exercice et dans l'ordre chronologique, le corpus des productions de quelques enfants sélectionnés pour une observation plus serrée et pour lesquels j'avais la trace

de propos échangés sur le vif. Mais sa difficulté d'explicitation vient-elle d'elle ou de moi ? Aurait-elle été comprise plus vite d'un collègue ? Pourtant, une fois dites, les choses paraissent très claires.

Comment fait-elle ? En début d'année, elle utilise les ateliers du matin pour installer de bonnes habitudes scolaires. Il faut écouter la consigne, se concentrer sur l'activité, l'exécuter jusqu'au bout, s'appliquer, juger si l'on a su faire ou pas, etc. Les activités de graphisme et d'écriture servent donc à « apprendre à faire attention ». Les discussions avec les enfants portent sur les aspects les plus matériels (Est-ce que tu es bien installé ? Comment as-tu mis ta feuille, pris ton crayon ? Est-ce que tu te rappelles ce que tu dois faire ?). Dès qu'un enfant s'investit spontanément dans la tâche (et ce moment est très variable selon les enfants), la discussion porte sur la qualité du geste et de la trace (Est-ce que tu crois que tu as fini ou pas encore ? Est-ce que tu as bien réussi ? Montre-moi encore une fois comment tu fais ?). Ses jugements, encouragements et exigences sont donc régulés en fonction du progrès qu'elle constate (ou non) entre ce qu'un enfant a fait hier et ce dont il se montre capable aujourd'hui. Comme elle a une excellente mémoire de chacun, elle n'a presque jamais besoin de consulter les productions précédentes pour faire ces comparaisons.

Mais cette stratégie est couplée à une autre qui porte sur la verbalisation systématique du protocole d'exécution. Au début de la progression (octobre pour l'atelier de graphisme, janvier pour l'atelier d'écriture), c'est elle qui nomme les formes ou les lettres, puis décrit à voix haute le geste à exécuter au fur et à mesure de son exécution. Plus tard, elle incite les enfants à décrire eux-mêmes leur geste, à mi-voix puis mentalement. Dans les bilans d'activités, en fin d'atelier, chaque enfant doit présenter son travail devant le groupe en redisant ce qu'il a fait et comment, avec l'aide de l'enseignant (Pour faire le triangle, par où est-ce que tu as commencé ? montre nous ; pour écrire « maman », comment est-ce que tu as fait ?). D'après elle, ces verbalisations aident très efficacement les enfants à rester concentrés et à mémoriser leur geste, à condition que le rituel soit installé de façon très persévérante. Elle a remarqué que dans l'atelier d'écriture, c'est seulement quand les enfants ne sont plus totalement absorbés par l'activité d'exécution et commencent à avoir une écriture plus aisée, qu'ils font des remarques sur le code (« Pour gâteau, il faut/o/») ou sur le message (« Moi aussi, ma maman a fait un gâteau »).

Ces deux types d'intervention sont conduits simultanément, ce qui rend leur décryptage particulièrement malaisé pour un observateur extérieur. Comme chaque enfant progresse à son rythme, le guidage de Florence varie en passant de l'un à l'autre. L'observateur retire donc le sentiment qu'elle réagit au coup par coup, sans aucune règle, ou en fonction de considérations relationnelles ou affectives (qui existent aussi).

Verbaliser les cadres de référence de l'action

Florence est consciente que ces différentes activités se réfèrent à une grande variété de modèles. Elle me présente les ateliers du matin en soulignant leur caractère « traditionnel » : acquisition d'habiletés motrices fines, imitation de modèles, usage de l'écriture scripte (alors que les textes officiels prônent la cursive). Elle argumente sa position, se sachant à contre-courant et redoutant peut-être le jugement du formateur que je suis, d'autant qu'elle ne pratique pas l'écriture cursive, prônée par les textes officiels, parce qu'elle la juge prématurée pour des élèves comme les siens. Elle justifie l'importance de cette progression grapho-motrice en évoquant les maîtres de cours préparatoire. Ceux-ci, dit-elle, se plaignent des mauvais automatismes (tourner les O à l'envers, tracer les lettres de bas en haut) qui sont acquis définitivement quand on laisse les enfants écrire librement en maternelle, sans veiller assez à leurs premiers gestes. Elle pense qu'une écriture malaisée fatigue et devient dans les grandes classes un véritable handicap à la scolarisation.

En revanche, la pratique de la dictée à l'adulte, reprise des travaux de Laurence Lentin, l'atelier d'écriture libre repris des protocoles de recherche d'Emilia Ferreiro, se réfèrent à d'autres modèles théoriques, traitant l'écrit dans sa dimension de savoir langagier et de code symbolique. Enfin, les activités ludiques donnent des indices de l'intérêt ou du désintérêt des enfants, de leurs progrès ou de leur résistance devant l'écriture, que celle-ci soit traitée comme code symbolique, outil fonctionnel ou matériau ludique pour l'imaginaire. Elle assume l'éclectisme de ces modèles, d'autant plus aisément qu'à chaque atelier correspond une dimension particulière de l'écrit, travaillée sans interférences avec les autres. Ils n'apparaissent donc pas comme contradictoires (on ne défait pas ici ce qu'on a construit ailleurs, on fait autre chose). Les ateliers apparaissent comme des dispositifs en coexistence pacifique, bien que relevant de strates de la recherche constituées à des moments différents de l'histoire récente.

75

Toute la question est de savoir si s'opère, dans la tête des enfants, l'intégration progressive des différentes caractéristiques de l'écriture, abordées de façon disjointe. L'enseignante essaie de produire ces mises en relation dans les moments d'échanges individuels, par ses remarques, ses réponses aux demandes, ses questions. De ce fait, elle ne peut s'en tenir aux seules activités d'écriture ; de proche en proche, elle se réfère à l'ensemble des activités de la classe, liant l'atelier de graphisme à celui l'expression plastique et celui d'écriture à la lecture et au langage oral. Ce qui la guide, c'est un ensemble de savoirs généraux (empiriques ou théoriques) sur la relation des enfants à l'apprentissage, à l'autodiscipline, sur le rôle qu'elle attribue à la mémoire ou à l'attention ; ce sont aussi des prises de positions axiologiques (ce qu'elle pense des finalités de l'école maternelle, de son rôle d'enseignant, des contraintes qu'elle a ou non le droit d'imposer) ; c'est surtout une multitude de savoirs particuliers concernant chaque enfant (ce qu'elle sait de sa situation familiale, de ses comportements en classe, de ses performances antérieures). Enfin, toute situation

d'écriture, parce qu'elle laisse des traces à la fois immédiatement perceptibles et durables (ce qui n'est pas le cas de la parole ou de la lecture) est une « bonne forme » sur laquelle elle peut greffer d'autres apprentissages (auto-évaluation mais aussi acquisitions langagières, description d'action, lecture, etc.). À chaque instant de la classe, l'institutrice sélectionne ainsi des indices « saillants » dans l'ensemble des informations dont elle dispose. Elle y répond intuitivement, selon ce qu'elle juge être un ordre d'urgence et/ou d'importance ; selon aussi le laps de temps disponible pour chaque enfant, en fonction de ce qui se passe ailleurs dans le groupe.

« Dès qu'on tire un fil de la pelote, tout vient », dit Florence. Dans la pratique, les ateliers construisent des apprentissages partiels de l'écriture. En revanche, les relations maître-élèves mettent (potentiellement) chaque activité en relation fonctionnelle avec (presque) tout ce qui se passe en classe. C'est pourquoi elle se sent incapable de formuler dans un discours organisé une réalité qui « part dans tous les sens », sauf à répéter laconiquement que « tout est dans tout ». Cette mise en relation de toutes les parties entre elles est-elle une donnée de base de l'expérience pédagogique ou est-elle au contraire un signe de l'expertise acquise ? Les jeunes à qui elle confie sa classe sont généralement si débordés par les tâches d'organisation qu'ils ne parviennent même pas à se représenter des objectifs aussi complexes. C'est d'ailleurs un des problèmes que lui pose son rôle de maître-formateur : comment assurer la transmission d'une pratique professionnelle ? Pour l'instant, la question reste posée. En revanche, nous pouvons à présent revenir sur la pertinence des deux modèles de la relation théorie-pratique.

LE SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNEL ENTRE ACTIONS ET DISCOURS

76

Cohérence pragmatique et cohérence théorique

Le travail d'explicitation mené par l'institutrice en réponse à mes observations et à mes questions semble bien confirmer la pertinence du modèle des « savoirs d'action » et infirmer l'autre modèle. En effet, ce qui pourrait apparaître, d'un point de vue théorique, comme la coexistence hétéroclite d'activités relevant de modèles incompatibles (traiter l'écriture comme geste moteur / comme code symbolique / comme savoir langagier spécifique), apparaît, du point de vue des « savoirs d'action », comme un système doté d'une forte cohérence pragmatique (quoi qu'on puisse penser de cette organisation). Ce que la verbalisation a permis de mettre à jour, c'est la représentation stratégique que l'enseignante a de son action à terme, quand elle gère les activités, rituelles ou occasionnelles, collectives ou individuelles, guidées ou libres, avec ou sans progression annuelle. Florence sait où elle va et cette sécurité lui donne une grande placidité en face des multiples incidents qui émaillent les journées mais ne la font pas dévier de sa route. Ce projet s'est construit progressivement, par ajustements successifs et s'il est trop complexe pour pouvoir être direc-

tement objectivé en discours (il faut pour cela l'aide d'un « chercheur »), il donne au praticien des règles d'action opératoires pour répondre à chaque situation.

Le point important n'est pourtant pas là : en aidant l'enseignant à théoriser ce qu'il fait, le chercheur lui a-t-il fait prendre conscience de sa propre expertise? Lui a-t-il donné l'occasion de percevoir réflexivement une pratique qu'il ne se représentait pas? Ou bien a-t-il simplement produit un nouveau mode de représentation, dans un registre qui est celui de la recherche? Dans le cas présent, je suis obligée de constater que c'est la deuxième hypothèse qui est la bonne. Florence était déjà parfaitement consciente de ce que j'appelle sa « stratégie ». Elle savait même en parler clairement, en commentant des situations ponctuelles, ou en se référant aux différentes trames temporelles de son expérience (le temps annuel de sa progression et celui des progrès de tel ou tel enfant; le temps de l'organisation rituelle, journalière ou hebdomadaire; le temps des interactions, sur le vif ou après coup, etc.). En revanche, n'ayant pas moi-même en mémoire ces différentes trames temporelles, je ne pouvais « entendre » ce qu'elle m'en disait. La difficulté essentielle de la verbalisation n'était donc pas de trouver des mots pour dire, mais d'objectiver une masse d'informations pour un tiers n'ayant pas les mêmes critères de sélection qu'elle, alors que quand un praticien parle à un autre praticien, il sait de quelles informations (pratiques) a besoin son interlocuteur. Ensuite, il fallait parvenir à tout faire tenir en un seul texte récapitulatif. Or, les modalités normales de la verbalisation suivent l'interaction des questions et réponses; passer du dialogue au monologue faisait passer d'un genre discursif à un autre. Est-ce que ce travail lui a appris quelque chose sur sa pratique? À cette question, Florence répond : « *Pas vraiment, sauf que maintenant, c'est plus clair* ». A-t-elle modifié ses façons de faire cette année? « *Je me suis dit que j'exagérais en pensant que l'écriture cursive était si difficile. Cette année, je l'ai commencée plus tôt* ». Son refus de la cursive était pourtant très solidement argumenté et je n'avais émis aucun avis sur la question. À quoi lui a donc servi ce travail? À comprendre un peu ce qu'est une recherche, et à disposer d'un matériau pour son travail de formateur. En effet, elle se sert du texte qui présente les ateliers, le fait lire aux stagiaires même si elle n'a pu constater d'effets pratiques pour le moment « *sauf que ça me gagne du temps : je n'ai pas besoin de toujours répéter la même chose* ».

Pratiques professionnelles et explicitations discursives

Ainsi, en ce qui concerne le travail de théorisation, le véritable problème rencontré n'a pas été de faire parler des pratiques muettes, ou de représenter des savoir-faire aveugles. C'était (je résume les choses un peu brutalement) de partir de savoirs en actions et en paroles pour les transformer en savoirs d'écriture. Au lieu d'opposer les deux modèles, je voudrais donc souligner, pour le mettre en question, leur présupposé commun. Pour tous les deux, il existe deux mondes face à face, celui de la pratique et celui de la théorie. Le monde des praticiens trouverait sa cohérence dans

l'enchaînement des gestes professionnels et le monde des théoriciens aurait en propre une pratique discursive théorisée ou théorisante. Or, cette coupure entre le faire et le dire est une fiction théorique. Ce qui apparaît au contraire, à travers l'étude de cas décrite, c'est qu'il existe des discours qui font partie intégrante de la pratique (des pratiques enseignantes, comme des pratiques scientifiques de recherche). Pourquoi sont-ils si régulièrement oubliés ? Le malentendu provient, me semble-t-il, de ce que chercheurs ne reconnaissent finalement pas d'autre discours que l'écrit théorique, monologique, objectivant, ayant aboli les marques de son énonciation. Or les praticiens parlent, mais ils le font dans des réseaux d'échanges dialogiques permanents, subjectifs, inachevables, entrecroisés. Si les pratiques sont muettes, dès qu'elles sont détachées des acteurs, les praticiens ne sont pas pour autant muets. Inversement, les chercheurs qui produisent des textes « théoriques » oublient que leurs constructions savantes, qu'elles soient de recherche « pure », « appliquée » ou de « recherche-action », sont le fruit de pratiques professionnelles spécifiques ; comme praticiens de la recherche scientifique, ils sont eux aussi pris dans des réseaux d'échanges institutionnels, réseaux sociaux de travail, de pouvoir et de conflits qui leur permettent d'articuler leurs savoirs et leur savoir-faire, leurs discours et leurs gestes professionnels. Ils y rencontrent les mêmes difficultés à se faire comprendre des tiers extérieurs que les instituteurs parlant de leurs pratiques à des non spécialistes.

Dans le champ des pratiques de scolarisation, le détour par l'histoire permet de prendre la mesure des inconvénients majeurs d'une approche qui, à travers l'opposition théorie-pratique, oppose le monde des chercheurs et celui des praticiens. Dans l'école primaire, la quasi confiscation des formes discursives de la pratique par des professionnels désignés comme « chercheurs » est toute récente. Elle débute, en France, dans les années 1970, au moment où l'université commence à investir ce domaine par le biais des mathématiques, de la linguistique et de la psychologie. Dans les années qui précèdent, c'est dans l'espace professionnel proprement dit que se déploient les discours qui disent ce que sont et doivent être les pratiques. Il peut s'agir de discours militants (Freinet peut être considéré comme le plus parfait paradigme) ou des discours hiérarchiques (ceux des inspecteurs primaires et des inspecteurs généraux en particulier). On voit donc l'enjeu. Lorsqu'un instituteur élabore un projet, teste un nouveau dispositif et parle de ce qu'il fait, ce qu'il en dit à ses élèves, à ses collègues ou à lui-même, se trouve forcément en relation avec les discours professionnels qui se tiennent autour de lui. Ses propos peuvent être en consonance ou en résistance, en recherche de conformité ou en refus critique, mais ils sont toujours nourris d'autres discours tenus avant lui. Qui sont les « faiseurs de discours professionnels » dans l'école ? Auprès de qui les praticiens de terrain ont-ils constitués leurs façons de dire, en même temps qu'ils constituaient leurs façons de faire ? L'étude de cas paraissait conforter le modèle des savoirs en actes. En fait, elle nous conduit tout aussi bien à rechercher, dans le discours d'explicitation que tient l'enseignant sur ce qu'il fait, des références implicites dont on pourrait retrouver l'origine. Que nous apprend l'étude de cas dans cette direction ?

Itinéraire de formation : oubli des lectures, mémoire des rencontres et des expériences

Dans une conjoncture où s'imposent les références savantes, où la formation devient universitaire, les instituteurs campent sur leur terrain et mettent en avant ce qui leur appartient en propre : la pratique de classe. Pour revenir au cas présenté, Florence se présente à moi (qui suis du côté de la recherche et des savoirs théoriques) comme une « praticienne sans théorie », ayant appris l'essentiel sur le terrain, où elle a débuté comme remplaçante en 1980 avant ses années d'école normale, entre 1982 et 1985. De ces années de formation, elle dit avoir surtout gardé la mémoire des stages et des personnes qui l'ont aidée (son inspectrice de maternelle et deux institutrices).

Si je compare ce qu'elle dit de son itinéraire à d'autres témoignages publiés (7), je retrouve exprimée la même centration sur « le vécu de la classe », la même volonté d'efficacité, s'appuyant sur l'expérience et les rencontres. Les questions en débat (comme les méthodes de lecture), les savoirs livresques de référence (la psychologie de l'enfant, la linguistique) sont abordés à travers le filtre des échanges entre collègues, en gardant toujours en vue les pratiques de classe. Dans une enquête de 1985 (8), les enseignants d'école maternelle font, plus encore que ceux de l'élémentaire, confiance à l'échange entre pairs, aux stages professionnels, aux rencontres pédagogiques pour avancer dans leur réflexion. À cette date, 83 % lisaient alors régulièrement une revue professionnelle régulièrement ou de temps en temps. Florence a fait partie de l'association des institutrices d'école maternelle, a été abonnée longtemps à la revue *Éducation enfantine*. Elle se réabonne de temps en temps pour « prendre des idées », « savoir ce qui se passe ». Les revues fournissent ainsi en permanence de quoi actualiser les façons de parler de ce qu'on fait (ce qui ne veut pas dire forcément le changer). Comment se fait-il que les contenus que chacun a puisé soient si peu évoqués dans les entretiens ?

79

7 - La revue *Perspectives Documentaires en Éducation* publie régulièrement des témoignages d'enseignants intitulés « Chemins de praticiens ». Tous les témoignages d'institutrices insistent sur l'importance des équipes de travail qu'elles ont rencontrées (groupe de militants pédagogiques, activités éducatives périscolaires, équipes de recherche animées par l'INRP, associations de praticiens, etc.) Le seul témoignage divergeant est celui d'un ancien instituteur de cours préparatoire qui est devenu professeur d'université en Sciences de l'éducation et qui centre ses perplexités pédagogiques sur le débat théorique en cours dans les années 1970.

8 - Raymond Ouzoulias, « Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique », *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 6, INRP, 1985, pp. 77-94. Florence Janssens a commencé sa carrière à l'époque où il existait des inspectrices spécialisées pour les écoles maternelles, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

Alors qu'elle ne peut citer de mémoire aucun livre qui l'aurait marqué, elle révèle au fil des discussions qu'elle a lu et gardé de ses lectures beaucoup plus qu'elle ne croit, puisqu'on peut retrouver la trace de références enfouies dans les mises en œuvres pédagogiques. Par exemple, un dépouillement exhaustif de la revue *Éducation enfantine* m'a permis de retrouver ses sources d'information. Elle n'a rien gardé des suggestions des années 1981-1982 (entrer dans l'écriture par les idéogrammes ou les phonogrammes), mais en revanche, les principes des ateliers de graphisme et d'écriture guidée sont exposés tout au long de l'année 1985-1986. Peut-être se manifeste aussi là le souvenir d'études pour devenir psycho-motricienne qu'elle a dû abandonner. Quand je lui cite le nom de Liliane Lurçat, elle se rappelle avoir effectivement lu au moins un livre de cet auteur. Elle connaît évidemment Laurence Lentin, avait entendu parler d'Emilia Ferreiro avant que je lui donne à lire un de ses articles, mais ces lectures et bien d'autres que je n'ai pas su faire revenir à sa mémoire n'ont jamais été faites pour devenir des « références livresques ». Les livres, les revues, les instruments didactiques sont traités comme des lectures d'usage, c'est-à-dire comme des boîtes à outils pour la classe, ou comme des textes donnant à comprendre et penser, sans qu'il ne soit jamais besoin de mémoriser les titres et noms d'auteurs (9). De ce fait, les informations puisées dans les livres et les articles ont oublié leurs origines et l'enseignant qui en a fait son miel peut, en toute bonne foi, les croire surgis de « la pratique ». De la même façon, si elle a gardé vivace le souvenir de certaines personnes (Florence dit de son inspectrice « *c'est elle qui m'a formée* »), elle ne peut resituer le contenu des échanges, qui a pourtant été si important.

Toutes les informations intéressantes, qu'elles aient été entendues ou lues, ont été triées et retraitées en savoirs pour l'action, avant de devenir des savoirs en action. Chacun ne cesse de reformuler des bribes de discours pédagogique, au fur et à mesure des actions qu'il accomplit, des situations pédagogiques qu'il expérimente, des procédures de travail qu'il rode. Or, il se trouve que les collègues parlent le même langage, même si, bien sûr, chacun a digéré les choses à sa manière. On pourrait ainsi analyser les fameuses « recettes », dont la valeur d'usage garantit la valeur d'échange, comme un signe typique de cet oral-pratique qui balise des zones d'échanges possibles : on peut échanger des recettes, si et seulement si, on s'est reconnu un terrain d'exercice commun, alors qu'avec n'importe quel collègue, on peut échanger sans fin des propos sur l'école « en général ». Le discours oral lié aux pratiques permet ainsi aux enseignants de s'identifier comme corps de praticiens, alors que chacun travaille seul dans sa classe.

9 - Sur lecture/information qui ne mémorise pas ses sources, voir Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle, Marie-Paule Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures des étudiants en IUFM », *Les étudiants et la lecture*, sous la direction d'Emmanuel Fraisse, Paris, PUF, 1993, pp. 73-98.

CONCLUSION

Avant de conclure sur quelques propositions, je ferai trois remarques concernant l'étude de cas :

- D'abord, je ne vois pas ce qu'une bonne information scientifique sur l'écriture pourrait apporter de plus à la pratique de Florence Janssens. Elle prend en compte dans ses ateliers tout ce qu'on peut aujourd'hui prendre en compte, étant donné l'état de la recherche sur le sujet. En revanche, la force de sa position est de conserver plusieurs pistes d'entrée, par provision, montrant ainsi qu'elle ne confond pas cohérence théorique et cohérence pragmatique, ni la logique de la recherche avec celle de l'enseignement. Cette façon d'enseigner l'écriture donne-t-elle de bons résultats? Je n'en sais rien. Évaluer l'efficacité de Florence serait une autre recherche. Elle juge ses résultats meilleurs qu'avant, même si le niveau final reste inférieur à la norme attendue. Certains collègues obtiennent peut-être, par d'autres moyens, de meilleures performances avec le même public. Faute d'études sur des procédures comparées, elle se fie à son expérience et je pense qu'elle a raison.
- Pourtant, et c'est ma seconde remarque, elle a élaboré ce programme, sans formation en linguistique, sans passer des heures à lire en bibliothèque, sans se soucier des débats théoriques sur le geste graphique ou la psychogenèse de l'écrit. Les informations, multiples, qu'elle a assimilées de façon suffisante pour faire travailler les enfants, proviennent de sources orales au moins autant qu'écrites. En adoptant un nouvel exercice, en essayant un nouvel atelier, elle teste en même temps ce qu'elle va prendre et laisser du discours qui leur a servi de « passeport » (le cours du formateur entendu en stage, l'introduction lue dans la revue présentant la fiche technique, la conversation avec la collègue qui propose une « recette »). Elle transforme le discours d'origine en discours pour sa pratique. Ainsi, les recherches peuvent produire des effets dans les classes, par les voies ordinaires de transmission en place, sans que le praticien ait reçu une formation particulière, sans qu'il fasse partie d'une équipe de recherche, même si être maître-formateur donne davantage l'occasion de contacts avec l'Institut de formation des maîtres. Une bonne gestion de ces échanges informels pourrait dans certains cas suffire à tenir à jour les savoirs utiles.
- En revanche, et c'est mon dernier point, la maîtrise d'un tel savoir pratique ne suffit pas à le rendre transmissible à des tiers. L'intérêt de Florence pour cette recherche vient aussi des difficultés qu'elle rencontre dans son travail de maître-formateur. Les étudiants sont en général aussi incapables que je l'ai été de saisir d'emblée la logique de ses actions. D'après elle, ils savent rarement tirer profit de ce qu'ils voient, distinguent mal l'essentiel de l'anecdotique, confondent souvent les activités libres avec du jeu et « n'entendent pas » ce qu'elle dit sur la conduite des activités. En situation de formation initiale, le cas est fréquent. En effet, les débutants qui sont en stage auprès de bons professionnels ne perçoivent pas la complexité de la mise en œuvre, mais seulement l'aisance de la conduite de classe. Dans ce sens, la verbalisation des « savoirs en actions » suivie de leur mise

en écriture, a été un processus de théorisation efficace, non pour améliorer les performances du praticien face à ses élèves mais celle du maître-formateur face aux stagiaires débutants. Il reste à voir comment on peut transformer cette aide à l'observation en aide à l'action, quand les stagiaires font eux-mêmes la classe et se trouvent débordés par la multiplicité des tâches.

On ne peut évidemment pas tirer d'un cas particulier des conclusions générales. En revanche, j'ai délimité, à l'occasion de ce travail, un nouvel objet d'étude, une méthodologie pour l'étudier et quelques perspectives sur la formation.

- L'objet d'étude est le discours professionnel, considéré du point de vue de sa valeur d'usage pratique. La prise en considération d'un tel objet permettrait peut-être de sortir des impasses où s'enferme l'opposition théorie-pratique, confiant aux théoriciens la tâche de produire des connaissances vraies et aux praticiens celle d'être efficaces. Or, la plupart de nos paroles et de nos actes ne relèvent d'aucune de ces deux catégories.
- Des investigations méthodiques pourraient être menées dans trois directions, la première cherchant à décrire quand et comment sont utilisés les discours prescriptifs de l'institution (programmes, textes officiels); la seconde, comment on parle des outils de travail dont on se sert, qu'ils soient produits de façon commerciale (manuels, fichiers) ou artisanale (préparations, projets de classe, recettes pédagogiques, innovations); la troisième, enfin, comment on traite les savoirs théoriques de référence (contenus disciplinaires, savoirs didactiques, connaissances générales sur l'école et les apprentissages), en particulier dans les lieux de formation.
- Si mes hypothèses sont exactes, on devrait constater que les façons de s'approprier ces différents registres de discours sont très contrastées, selon qu'on est novice, encore installé dans une logique étudiante ou expert, déjà tourné vers une logique d'usage pratique. Il y aurait peut-être là de quoi fournir des éléments utiles pour hiérarchiser différemment les urgences et spécifier les formes de travail dans la formation initiale et la formation continue.

LES RÉCITS DU MALHEUR (1)

JEAN-FRANÇOIS LAÉ*, NUMA MURARD**

Résumé

Si les sciences sociales et leurs enquêtes veulent tenir compte de la perception des sujets, si elles veulent intégrer le sensible et l'instantané de leur expérience sans les asservir brutalement aux exigences du concept et de la rationalité savante, elles doivent emprunter la voie de l'écriture narrative. Dans ce texte, extrait d'une étude plus démonstrative encore, J.-F. Laé et N. Murard justifient le recours à la narration et plus particulièrement à la nouvelle: quand il faut décrire les situations «intensives», quand il faut reconstruire la mémoire spontanée des individus, leurs théories naturelles, leurs convictions, leurs idéaux, etc., toutes choses qu'il faut enfin prendre au sérieux, alors le récit peut seul représenter la mise en scène (ou l'une des mises en scène) dans laquelle ces individus restituent le temps de leur existence en procédant à de telles énonciations.

Abstract

If social sciences and their surveys are to take their subjects' perception into account, if they are to integrate the sensitive and the instant aspects of their experiments without brutally subjecting them to the requirements of concept and learned rationality, they must take the way of narrative writing. In this paper which is an excerpt from an even more illustrative study, J.-F. Laé and N. Murard justify the use of narration and more particularly short-story writing: when "intensive" situations have to be described, when the spontaneous memory of individuals, their natural theories, their convictions, their ideals, etc., in fact, all that has to be taken seriously into account, have to be reconstructed, then story telling is the only way of representing the scene (or one of the scenes) in which these individuals restore the time of their existence by producing such statements.

83

1 - Nous remercions les auteurs et l'éditeur pour leur aimable autorisation à reproduire cet extrait « L'enquête, l'enquêteur et la perception » tiré de leur ouvrage *Les récits du malheur*, Descartes et Cie, Paris, 1995, pp. 167-180.

* - Jean-François Laé, Université Paris VIII.

** - Numa Murard, Université Paris VII.

L'ENQUÊTE, L'ENQUÊTEUR ET LA PERCEPTION

[...] Voir et entendre appartiennent au monde du sensible alors que l'écriture relève du conceptuel, telle est la grande déchirure de la recherche.

Faire des récits, c'est insister sur cet écart entre le dispositif de l'écriture et le dispositif perceptif, lorsque le premier tente d'effectuer le déplacement du second tout en barrant le sens narré et perçu. En disant cela, il ne s'agit pas de céder à une sociologie de l'amertume mais d'indiquer une limite de la connaissance du vivant qui est un gibier autrement rusé et qui correspond bien peu à la mise en carte des archives ou d'une cartographie. Lire la vie dans un ouvrage, si beau soit-il, ce n'est pas du tout la même chose que vivre la vie. D'autant qu'un troisième terme vient se glisser entre eux, la perception de la vie de l'autre, avant la retranscription. Vivre, percevoir, écrire et lire sont des sphères en lutte et en écarts perpétuels. Et si ces écarts sont violents, ils doivent se traduire par une réflexion sur la place et le statut de la perception dans l'enquête, relativement à la mise en concept qui le suit.

Le statut de la perception

Entre l'approche d'un monde sensible et le monde des idées, entre les faits – les événements observés – et les interprétations qui jettent sur eux un voile rationnel, il ne s'agit pas d'un simple face-à-face où le plus fort l'emporte, mais d'une différence irréductible entre le langage émotionnel et le langage de la maîtrise (2), où la force des perceptions et la force des conceptions ne se rencontrent guère, quand bien même le conceptuel emporte la mise dans le monde des sciences.

84

Pour ne pas être trompé par les perceptions – dégradées au rang de la frivolité et du doux miel qui recouvrent les choses –, les concepts sont là pour émettre des ratios qui rejetteraient le mensonge potentiel du perçu. Par exemple, la sociologie émet un maximum de conditions comme des conditions grâce auxquelles elle ne se trompe pas et où surtout on ne la trompe pas (3). Contrôler les effets de théorie sur la théorie afin d'atteindre enfin l'objectivité toute débarrassée des scories de l'illusion de l'expérience première, tel est le nirvana du sociologue. Les perceptions n'arrêteraient

2 - E. Cassirer, *Un essai sur l'homme*, Minuit, 1975, p. 49. « Il faut distinguer les diverses strates géologiques du langage. Le langage des émotions constitue sans aucun doute la première et la plus fondamentale de ces strates : la fureur, la terreur, le désespoir, le chagrin, la prière, le désir, la gaieté, le plaisir. »

3 - P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Minuit, 1992, p. 17. « Les opérations mêmes de la recherche, en contraignant à expliciter et formaliser les critères implicites de l'expérience ordinaire, ont pour effet de rendre possible le contrôle logique de leurs propres présupposés [...], objectiver l'objectivation et faire la théorie de l'effet théorie. »

pas de nous mentir, jour après jour, par un jeu d'apparence et un rôle d'écran sous lesquels la vérité est invisible. Les perceptions sont trop évidentes, trop simples, trop directes pour être tenues pour vraies et fiables. Il faut alors les combattre comme l'on combat les savants des apparences, jusqu'à l'épuisement et jusqu'au jour où tous les mécanismes sociaux seront mis à nu, vaincus par la raison et les ratios de la raison. C'est l'enjeu de toutes les sciences sociales qui doivent, pour être sciences, émettre des ratios d'explications et des ratios sur tel ou tel facteur.

Percept et concept sont en guerre perpétuelle, cherchent à s'emboîter pour enfin trouver un même langage, utilisent des pseudonymes pour mener campagne l'un contre l'autre, celui qui le trompe et qui se trompe. Cela se nomme prendre du recul à l'égard de l'expérience, se méfier de ses impressions et de ses sentiments, prendre garde à ses perceptions pétrées d'illusions et d'hallucinations. L'un tire l'autre pour affirmer ses ratios, l'autre tire en sens inverse pour dégager le vivant comme dans un tir à la corde. Alors que l'observation vise à évacuer au mieux l'élément causal, à l'expulser de l'expérience, à l'inverse, la conceptualisation vise à évacuer l'expérience immédiate en renforçant l'élément causal, nous dit Whitehead (4). Le concept tente d'effacer à tout prix les traces de nos expériences perceptuelles, de réduire le mensonge à quia. Ce qui foit problème, c'est cette grande évacuation réciproque.

Congédier la place et le statut de la perception durant l'enquête, là où se nouent toutes les significations, revient à supprimer dans son entier le mouvement de préhension qui capte et tisse le sens. Le moment de l'enquête, c'est le moment où l'on suit le courant du sens, où l'on se laisse parler par lui, cet instant où les sentiments s'amplifient, se regonflent et se déplacent vers l'espace public pour chercher des témoins. C'est le courant du sens qui mutualise les convictions et qui fait appel à la mémoire. Cette question surplombe de part en part nos travaux. Les récits sont là, toujours présents pour asseoir une analyse au plus près d'eux, mais ils deviennent encombrants lorsque se développe une enjambée conceptuelle trop alerte. À l'inverse, les récits et la narration supportent mal, l'abstraction car elle leur impose un ordre causal, des liaisons et des mariages de raison qu'ils n'aiment guère. Nous avons parfois passé des journées entières à retourner un événement dans tous les sens, mis à sac nos perceptions du moment, puis ressaisi les premières impressions. Il faut préciser le statut de la perception, si souvent minoré par la sociologie pour cause d'encombrement. Non pas que la perception soit dans un état sauvage et sans ordre. Elle avance bien dans un ordre, mais relève d'un ordre différent de celui du concept. Son ordre est l'instantanéité, le surgissement immédiat, quelque chose qui vous tombe dessus et qui se présente en image sensible. Son registre est de l'ordre de la *présentation* et non de la *représentation*. La modalité de la perception, c'est la *présentation* d'une image *instantanée*, ce qui nous vient aux yeux et aux oreilles, non pas comme réceptacle passif mais comme champ actif d'attention, « ce qui se laisse

4 - A.N. Whitehead, *La Fonction de la raison et autres essais*, Payot, 1969.

étendre devant et dans la lumière où une chose se tient par cela même qu'elle a un nom (5) ». « Une occasion occasionnelle », dirait Whitehead, prise dans une trame possible de rapports à d'autres composantes (6). L'ordre de la présentation est la dimension publique d'une préhension, c'est l'affect et la place de l'affect dans un espace public chargé de le mettre en mémoire, à condition qu'il y ait simultanéité d'affects qui se confirment et s'amplifient.

Pour notre part, si nous défendons ce principe méthodologique – tenir compte de la couche perceptuelle de nos expériences d'enquête –, c'est qu'elle nous apparaît devoir occuper une position importante dans la construction de la formulation théorique, puisque la position d'énonciation du locuteur et la fécondité de ses propres interprétations doivent impérativement être intégrées dans l'analyse. Ce que nous percevons doit trouver un plan d'expression en même temps qu'un énoncé conceptuel. Le plan d'expression, ce qui remonte du fond des perceptions à la surface, préforme les termes de la question et de l'analyse. Une méthodologie intégrant les perceptions permet de resituer les moments intensifs d'une situation concrète que l'on juge significative et permet d'explorer les expériences dont le sens est partagé. La constitution d'un milieu est coextensive à ce sens partagé, lorsqu'il est traité par la mémoire et s'installe dans le temps pour lui imprimer un rythme propre.

À partir de cet *a priori* nous avons choisi la nouvelle, comme mode d'exposition sensible et comme analyse thématique. La nouvelle nous offre la possibilité de produire une image d'interprétation autour du sujet mis en scène. Engagé dans le mouvement du mode narratif, la nouvelle possède alors une puissance d'effraction du perceptif.

Pourtant, dans ce passage délicat du percept au concept, il faut en même temps s'assurer de l'existence d'événements constants, typiques, expressifs d'une situation que l'on peut penser alors comme récurrente. Ces événements répétitifs dans un univers de pratiques doivent servir de caisse de résonance pour notre entendement et notre sensibilité (7). Ce sont les faits divers, c'est-à-dire des faits *a priori* inclassables, qui,

5 - M. Heidegger, « Logos », in *Essais et Conférences* (trad. Préau), Gallimard, 1958, pp. 270-271.

6 - A.N. Whitehead, *op. cit.*, p. 95. Une trame possible. « Le passage de cette virtualité à l'unité réelle constitue le fait concret actuel, l'acte de l'expérience. Mais, au cours de ce passage, peuvent se produire des inhibitions, des intensifications, des déviations ou des concentrations de l'attention, et des émotions; nous pouvons nous assigner des fins; d'autres éléments de l'expérience peuvent intervenir. »

7 - F. Braudel, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, Armond Colin, 1980, tome I, p. 13. « La quotidienneté, ce sont des faits menus qui se marquent à peine dans le temps et dans l'espace [...]. Quand vous rétrécissez le temps observé à des fractions menues, vous avez ou l'événement ou le fait divers; l'événement se veut, se croit unique; le fait divers se répète et, se répétant, devient généralité ou, mieux, structure. »

se répétant dans des chaînes d'action de l'espace public, deviennent généralités et généralisables. Leur fréquence, leur répétition sont l'indice de leur force de propagation et de leur validité. Cela implique aussi que les faits empiriques soient accessibles ; et pour ce faire, ils doivent être mis en scène et racontés. Alors, sans doute, la réponse à cette aporie se trouve dans un troisième terme : la reconstruction et la reconstitution d'un récit, comme première étape de la connaissance. Montrer, exposer, décrire, mettre en scène, c'est présenter une disposition narrative comme premier acte de préhension et de compréhension.

La narration

Pourquoi cette place prédominante ou du moins importante pour la narration ? C'est, pour être sincère, par réaction aux travaux ambiants qui avançaient que les expériences humaines devenaient compréhensibles lorsqu'elles étaient interprétées et surinterprétées jusqu'à plus soif, encadrées dans des sous-hypothèses d'hypothèses générales, en évitant soigneusement de fournir les éléments empiriques de l'observation, dressant finalement l'acte d'imputation des causes autour d'un grief ou d'une approbation, d'une inculpation ou d'une grâce, le « marais des causes » dirait Goffman. Mais d'où vient cette crainte du récit sociologique ? Sans doute une attitude pour éviter d'être rangé parmi les empiristes et de courir le risque subjectiviste. Mais plus encore, parce que cela oblige à dévoiler ce que l'on fabrique réellement dans le temps de l'investigation sociologique et de reconnaître la place centrale du récit. Cette crainte est partagée par les savoirs positifs qui se méfient des individus et du sens commun qui s'y rattache. Or, l'illusion est inversée lorsque l'on croit pouvoir expulser le récitatif de l'enquête même.

Notre réaction a été justement de partir de la fonction des histoires que les individus racontent sur eux-mêmes. Produire une narration, c'est avancer dans une description, une explication, une interprétation qui renvoie à l'arrière-fond d'un savoir social. Notre seul *a priori* est de penser que la narration est le synthétiseur des raisons pratiques, des idéaux et d'une forme de dramaturgie de l'existence. En ce sens, le récit est une médiation entre ces trois termes ; un descripteur des raisonnements pratiques, un fixateur des idéaux et un système d'affichage dans lequel on prend ses marques, nos marques.

Afficher ses marques dans un récit, c'est aussi afficher un visage et surtout une figure qui dure en s'inscrivant dans le temps. Lorsque nous parlons de situation intensive, de tension incessante, il faut entendre la tension comme une pression, une frappe, un battement. Le héros, le pauvre type et le combinard ; la mère digne, la femme abandonnée et la famille Tuyau de poêle ; la maison du Seigneur, la maison des chiens et l'homme à la carabine ; le petit Noir, l'artisan en déroute et le *all-black* ; le charlot, le fainéant et l'imprudent sont des figures constantes, qui se répètent et dont la persistance dans le temps distribue des positions, des rôles, des charges et des

obligations. C'est le récit de ces figures qui donne cette *insistance*, une réserve à signifier, une frappe de sens. Nous entendons le récit comme une pulsion de sens devant répondre aux perceptions, avec pour impératif de présenter une projection d'images. Ces narrations de figures fortes engagent aussi toute une attention aux théories naturelles des acteurs qui constituent un cadre de référence à partir duquel nous pouvons, par la suite, analyser les interférences avec l'ordre social. Ces récits présentent alors l'immense avantage de faire coïncider les procédures d'observation anthropologique avec le procédé d'exposition qui instruit son propre récit.

Dans cette démarche récitative, notre premier souci a été de faire apparaître le temps de l'économie souterraine et des modes de vie qui les accompagnent, de donner à voir et à entendre les réseaux d'entente et les associations humaines dans des situations de pénurie, et, ce faisant, de construire et de présenter des figures types inscrites dans le temps. Mais pour bien prendre soin du sens des récits, le moment de la mise en scène n'est pas à considérer comme un simple temps de distraction ou d'illustration d'une analyse, mais comme une étape nécessaire de constitution et de préservation des traces, substrat à partir duquel se forment des connaissances. Sur quelle autre trace l'enquête sociale pourrait-elle s'appuyer ? Nous n'avons ni archive ni corpus documentaire comme l'historien : pas de trace de pollen ou de lichens comme le géologue. Il n'y a de sujet qu'exposé, un sujet exposé à une histoire nous dit P. Ricoeur. Penser les événements de l'enquête nécessite que les événements soient préservés, racontés et projetés ; et, pour ce faire, ils doivent être reconstruits par une approche naturaliste, affranchis de tout préjugé conventionnel : le récit, tel qu'on nous le sert. Cette étape d'accumulation d'histoires racontées est essentielle, puisque ces récits sont les seuls équipements de mémoire que nous possédons et d'où découleront normalement les analyses. Il faut alors recevoir et concevoir le récit comme une somme de forces analytiques : force des biographies décrites, mais aussi force institutionnelle et force des échanges économiques réinterprétés.

Alors, le vrai nom du récit, c'est la mémoire. Seule la mémoire s'inscrit dans le temps, offre une continuité et reconduit un savoir ou un complexe d'émotions. Il ne s'agit pas de faire feu des mille et un récits mais de retenir celui qui, plus précisément, répond à un mouvement, celui des processus sociaux, destiné à composer un ordre qui l'accueille, l'ordre de la mémoire qui ponctue les temps sociaux. La mémoire est le rassemblement de ce qu'il faut considérer avant toute autre chose, ce qui mérite considération, préalablement à toute action.

La forme narrative est une forme courante de présentation des événements. Que ce soit pour l'enquête policière ou l'enquête sociale, pour l'historien, l'ethnologue ou pour l'homme ordinaire, la forme « naturelle » du récit doit fournir une cohérence formelle aux événements et un agencement logique des faits. C'est ce que nous faisons tous les jours. Regardons les carnets de notes du sociologue : les histoires racontées s'enchaînent les unes aux autres. Comme le dit F. Fourquet, hors du récit et de la mise en scène, il n'y a pas de connaissance sociale possible. De même P. Ricoeur

dans le tome II de *Temps et Récits* analyse-t-il comment F. Braudel construit de grandes histoires économiques avec des personnages et des intrigues. Bien sûr, tous les récits ne sont pas équivalents. Les récits des structures ne sont pas les récits monographiques, qui ne sont pas eux-mêmes les récits biographiques, ou d'une trajectoire. Pourtant, ils procèdent tous par intrigue et par l'installation de personnages ou de quasi-personnages : l'État, le marché économique, le social. L'important se trouve dans la succession des événements. Agencer des faits, c'est raconter une histoire cohérente. Tout au plus pouvons-nous rendre compte des séquences d'ordonnement qui, sans verser dans l'illusion d'une saisie des pratiques neutralisées et inertes, nous montrent comment se filent et se tissent les sens. Mais comment partir du fourmillement des pratiques sans être aveuglé par la recherche d'un commencement silencieux, « les faits, rien que les faits », disent certains ; les faits mis à nu, nous dit l'anthropologie naturaliste. Toute position d'enquête s'appuie sur des fragments de récits, de choses vues, d'histoires et d'échos, avec ses récitants : « Il paraît que... Il était une fois... Si j'étais à la place du roi... » La connaissance empirique se fait par une immense oreille et un œil en appétit, s'introduisant dans un labyrinthe de faits et de jugements sur les faits qui sont indissociablement liés. La farce du récitant, c'est de tenter d'imposer son interprétation et sa version, à travers l'emboîtement des faits qui sont alors réaffectés dans l'économie du récit. « Suivre une histoire, c'est avancer au milieu de contingences et péripéties sous la conduite d'une attente qui trouve son accomplissement dans la conclusion (8). » La conclusion, c'est l'interprétation et la constitution d'une certitude que l'on appelle couramment la force de conviction. Non pas que les faits soient faits. Mais l'on ne peut isoler les faits des convictions qui animent autrui et nous animent. Le sociologue choisit de décoller l'événement du sens que lui accorde autrui, dans une volonté désespérée de détacher la chose de son être de significations ; pour lui en accoler immédiatement une autre. « Déconstruire les faits », dit-il. Bien que l'on puisse rendre compte des différentes stratégies narratives mises en jeu dans la constitution de la factualité, il n'empêche que l'essentiel se trouve dans l'interprétation que l'on tente de « nous refiler ». On ne raconte des histoires que pour qu'elles soient répétées, et elles ne peuvent être réduites en cendres sous le feu ardent du soupçon dans lequel le récitant ne serait qu'un menteur ou un animal inconscient, au mieux un illusionniste.

Finalement, la question est de savoir si l'on peut prendre le récit et le récitant au sérieux. L'agissant et le récitant sont-ils à prendre au pied de la lettre ? Nous n'avons, me semble-t-il, pas d'autre solution que de prendre au sérieux l'individu empirique, le sujet agissant et récitant. À moins de croire que l'on pourrait soutirer les faits purs – rien que la pierre précieuse à l'état naturel –, dégagés de leur gangue interprétative que l'on nettoierait à l'eau savonneuse. À ce jeu, l'événement, délivré de son enveloppe préconçue, deviendrait un non-événement aux yeux mêmes des acteurs, un courant d'air entre porte et fenêtre.

8 - P. Ricoeur, *Temps et Récit*, Le Seuil, 1983, p. 105.

On a beau donc faire, toute pratique transite par la narration d'un sujet, donnant à voir une pratique ou un sens digne de paraître en public, et, par la voix *off* de l'enquêteur, réorganisée, agencée, ordonnée autour d'une unité et sur quelques relations. Nous avons beau nous acharner à réduire à zéro la cote de l'expérience, prétendre que les individus ne sont que des figurants de leur destin ou d'une main invisible, dire qu'il faut se détacher absolument de la narration, celle-ci est omniprésente de la première à la dernière minute de toute enquête.

La nouvelle est une manière de répondre à, une double exigence. Elle doit produire une action instantanée mise en récit et, par là, décrire un univers d'interprétation propre au sujet mis en scène. Le choix de telle histoire ou de tel récit ne réside pas dans sa valeur purement évocatrice, sa capacité de dépaysement ou du goût pour l'obscur, mais dans sa valeur expressive d'un poids historique, autrement dit dans ses conséquences pratiques. Un fait devient historiquement pertinent s'il est gros de conséquences, nous dit Cassirer (9).

Pourtant, la nouvelle est aussi un récit sur les récits dans lesquels nous choisissons des séquences éparpillées dans le temps et l'espace afin de recomposer et renforcer cet univers d'interprétation. C'est un modèle narratif qui s'alimente de matériaux observés à travers lesquels nous nous demandons ce qui s'est passé, puisqu'il nous manque une information ou un maillon pour comprendre, et ce qui nous sera délivré dans la chute finale. Le choix du maillon manquant est essentiel. C'est lui qui déclenchera l'émotion. C'est lui qui brisera les mots pour en dégager la teneur sensible. La nouvelle est un brise-mots censé ouvrir les concepts sous le choc des perceptions.

90

L'intrigue est construite pour produire un effet : par exemple souligner la violence historique du placement des enfants par l'Aide sociale à l'enfance et ce qui est ressenti par une mère. Il est courant de penser que le placement autoritaire des enfants de familles nombreuses et pauvres de surcroît est une mesure de protection, et que la mère se retournera vers le dernier enfant qu'on lui a laissé par bienfaisance. Or le placement est rarement compris par les familles concernées qui le vivent sur le mode d'une sanction au même titre que l'emprisonnement ou le placement en hôpital psychiatrique, d'où les violences qui s'ensuivent. Sanction permanente qui rejoindra le flot des discriminations douces qui ponctuent l'univers de l'enclave. Un autre récit nous aide à préciser comment l'économie souterraine peut constituer l'univers de référence de jeunes adolescents, comme cadre d'apprentissage qui les font bifurquer de la scolarité, étant acquis que cet univers accumule aussi des compétences et forme un savoir socioculturel : le sens de l'occasion, l'anticipation des risques de pénurie, une aptitude à mobiliser autour de soi. Il s'agit de former de bonnes associations entre partenaires de récupération, en tenant compte des valeurs qui ne sont pas

9 - E. Cassirer, *Un essai sur l'homme*, Minuit, 1975.

nécessairement performantes pour l'activité même. Sont décrits les présupposés sur le contexte, l'information générale mobilisée pour orienter l'interprétation et la capacité à se conformer à une prescription pour mieux la faire bifurquer. Un autre récit expose comment les rapports de violence peuvent être jugulés par une parodie de procès pour expulser la pesanteur des relations sociales dans une cité de transit. Si l'univers de l'enfermement est omniprésent, il nécessite une activité d'approvisionnement répétée collectivement afin de vérifier que l'on partage bien la même émotion lors du retour momentané d'un fils égaré. A cette occasion sera instruit et mis en scène l'ensemble des conflits entre les familles afin de vérifier si les réseaux de protection fonctionnent correctement. Enfin, dernière nouvelle où nous pouvons suivre le raisonnement d'un demandeur d'aide et celui d'un distributeur d'aide qui ne se rencontrent guère, et où le système redistributif à travers le harcèlement quotidien des travailleurs sociaux est interprété comme un travail quotidien qui exige du tact et un savoir-faire tout à fait singulier : connaître les principes qui permettent de juger le pauvre sincère, savoir mettre en scène sa pauvreté sans excès. Il s'ensuit une description des techniques pour établir une « bonne communication » avec les services sociaux et prestataires d'allocations.

La nouvelle, comme mode d'exposition sensible et comme analyse thématique, permet ainsi une complexification des modes de communication et des ordres d'interprétation mis en avant dans une situation donnée. La sélection des postures et des arguments invoqués, des capacités et aptitudes requises à la réalisation d'une fin permet de mettre en scène et d'accentuer un « complexe » d'émotions et de sentiments qui s'intensifient mutuellement. Le « complexe de sentiments » est la consistance du récit, il insiste sur ce qui est problématique aux yeux des acteurs, il accentue jusqu'à la démesure ce qui peut passer pour un détail de l'existence. Tout récit est un récit augmenté, qui accroît chaque information, dilate un sentiment, étend une posture, amplifie un mal entendu. C'est un travail d'agrandissement.

Aussi, la nouvelle implique une imagination qui dépasse largement les observations directes et qui doit trouver sa fonction de relais entre les éléments. N'y voyons pas là une trahison supplémentaire. Le propre de l'enquête, c'est de fabriquer elle-même ses traces et d'inventer ses propres archives. Enquêter, c'est passer son temps à se ressouvenir, à se remémorer et à se répéter l'expérience pour ne pas l'oublier. Construire ses traces passe donc aussi par son propre récit des événements, avec ses moments vides, ses oublis et ses ratés. Alors l'imagination est la condition de l'enquête, qui vient refigurer l'expérience et jouer le rôle de passerelle entre des sens multiples, un rôle de tuilage des récits. Entre la chose observée et l'idée que nous nous en faisons, il n'existe pas de rapport automatique, d'où le surgissement de notre imagination qui en assure la relation. Les variations imaginatives sont donc un élément de l'enquête qu'il vaut mieux maîtriser que laisser en jachère. La nouvelle ouvre alors à une sociologie des sentiments ou à un début d'histoire des perceptions contemporaines dans ce qu'elles ont de consistant et qui s'inscrit dans la durée.



LE SAVOIR DE LA PRATIQUE L'EXISTENCE PRÉCÈDE L'ESSENCE...

MARC WEISSER*

Résumé

Le présent article s'interroge non pas sur les contenus des savoirs de la pratique mais, en amont, sur leur possible nature et sur leurs rapports avec les savoirs théoriques. Des conséquences en sont tirées quant à la formation des enseignants, en s'appuyant sur le cas particulier de la relation de tutelle étudiant professeur des écoles - maître formateur. L'hypothèse est celle de l'importance de l'approche herméneutique, à base de confrontation des points de vue à propos d'un même sujet d'observation et de pratique. En effet, la complexité des situations éducatives voue à l'échec toute tentative d'exhaustivité scientifique. Chaque praticien-acteur a dès lors une importante marge de manœuvre s'agissant de l'interprétation qu'il retient relativement à ce qu'il a perçu et fait.

Abstract

In this paper, the writer does not wonder about the contents of the knowledge of practice, but beyond them about their relationship with theoretical knowledge. He draws consequences as for teacher training by relying on the special case of the tutorial relationship between training student and supervisor. The assumption is that the best approach is hermeneutic; it is based on the confrontation of different viewpoints about the same subject of observation and practice. Indeed, the complexity of the teaching situations dooms any attempt at scientific exhaustiveness to failure. Every training teacher thus has much room for manoeuvre concerning the interpretation he or she retains about what he or she has perceived and done.

93

* - Marc Weisser, IUFM d'Alsace ; GREEF, Université de Haute-Alsace, Mulhouse.

S'agissant de l'école, les savoirs de la pratique pédagogique quotidienne restent en général méconnus du grand public, qui ne considère que les contenus enseignés : la majorité des personnes estime que l'apprentissage va de soi et qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir l'enseigner.

La question de ces savoirs – et de leur pertinence – n'apparaît par conséquent que dans les cas de dysfonctionnement. Mais cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'ils ne sont pas mis en œuvre dans les situations au déroulement plus satisfaisant.

Et le problème est vaste ! Du fait tout d'abord de leur diversité : ils relèvent de tout un ensemble taxonomique, qui va des finalités éducatives aux recettes et tours de main professionnels, en passant par la formation de courants pédagogiques, les didactiques des disciplines, les méthodes d'enseignement.

Du fait, ensuite, des relations qu'entretiennent ces savoirs de la pratique avec les savoirs savants (regroupés sous le vocable Sciences de l'éducation), avec les savoirs de la formation professionnelle (initiale et continuée, dispensée par les IUFM et les MAFPEN). Leurs rapports sont-ils de simple présupposition, les premiers cités n'étant que pure application des deux autres ? Ou, à l'inverse, servent-ils de base de travail, de corpus de départ ? Pointent-ils la nécessité, l'urgence de nouvelles recherches théoriques ? De la soumission à l'exigence en passant par l'heuristique, toutes les nuances se rencontrent sans doute.

On peut se demander dans quelle direction s'exerce l'influence : les chercheurs choisissent-ils des thèmes qui « intéressent » le praticien ? L'enseignant dans sa classe essaie-t-il de mettre en œuvre les découvertes les plus récentes ? Il semble bien que, confronté à un groupe d'apprenants, chaque maître dispose d'un vaste espace de liberté, du fait même du nombre élevé des variables non maîtrisées : son Faire quotidien s'inscrit dans une logique non déterministe, qui ne relève pas d'une causalité mono factorielle... et c'est sans doute très bien ainsi ! Cet espace de liberté correspond au domaine de sa responsabilité professionnelle ; en classe, les choix se font en temps réel, il est impossible d'attendre, de (re-)bâtir une expérimentation pour tester une autres solution, nos actes sont irréversibles. Ainsi, l'influence des recherches théoriques ne peut être qu'indirecte.

Cet article ne cherche pas à définir, à décrire avec précision les contenus des savoirs de la pratique, mais bien plutôt à réfléchir d'abord sur leurs modes d'apparition et sur leurs caractéristiques épistémologiques, pour ébaucher ensuite des principes de formation à ces savoirs.

Une telle approche me semble devoir être logiquement première : de toutes les activités sociales, l'éducation scolaire est celle qui s'adresse le plus à l'intelligence de l'homme, celle qui a (par définition !) le plus confiance en ses capacités à se dépasser. Elle est également la plus désintéressée, tout enseignant digne de ce nom n'as-

pirant qu'à une seule chose, devenir finalement inutile à ses élèves... La formation des maîtres et les savoirs professionnels qui y sont produits portent la marque de cette originalité.

NATURE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Bien souvent, l'inertie du corps enseignant est décriée : c'est que notre pratique est *ancrée* par des savoirs professionnels auxquels nous tenons, qui sont nôtres. Néanmoins, et à une échelle temporelle un peu plus grande, les mentalités changent, et notre Faire aussi. Devant l'importance de la tâche et l'irréversibilité des situations que je mentionnais plus haut, il est crucial de se laisser le temps de la réflexion. Si l'écolier a le droit de gâcher l'ouvrage (toute erreur reconnue étant formatrice), l'apprenti et *a fortiori* le « maître » ne doivent pas se tromper.

Se dégage de la sorte l'une des premières caractéristiques que nous recherchons, commune à tous les professionnels : alors que le théoricien cherche à décrire des régularités objectives, généralisables, sur l'axe du *Pourquoi?*, le praticien lui se soucie au premier chef de l'utilisable, du « convenable », sur l'axe du *Comment?*

De plus, et c'est là un trait distinctif propre, cette fois-ci, au métier d'enseignant, les savoirs de la pratique sont *doublement subjectifs*. Si le chercheur en Sciences de l'éducation s'intéresse à un *objet d'étude*, la relation éducative me semble être par essence le lieu privilégié de la rencontre de deux *sujets*, le Maître et l'Élève. On passe brusquement du statistiquement probable au singulièrement actualisé.

« L'homme ne se définit pas par une nature, mais par un élan formatif à travers lequel il se fait être » (Fabre, *Bachelard éducateur*, PUF, 1995). Le pédagogue cherche à faire progresser, à amener à son maximum chacun des individus qui lui sont confiés ; leur avenir n'est pas strictement prédictible à travers la catégorie socio-professionnelle dont ils sont issus, à travers leur structure familiale ou le stade piagétien atteint à un âge donné ; il n'y a pas de cause perdue d'avance, mais plutôt des défis que notre déontologie nous impose de relever.

95

Les savoirs de la pratique se trouvent donc être, à un extrême, tout à fait concrets, de l'ordre du tour de main, et, d'un autre côté, tout à fait idéologiques (ou éthiques si la connotation du terme précédent s'avère gênante).

Peut-on dans ce cas parler encore de savoirs, s'il est impossible à chaque fois de les disjoindre du praticien qui les a élaborés, adoptés ? Ils ne sont pas le fruit d'une transmission, mais d'une appropriation et d'une production ; ils sont liés à l'acteur professionnel, mais aussi à sa *personne*. La formation au métier d'enseignant prendra non pas l'aspect d'un transfert de connaissances décontextualisées, mais celui d'une ré-interprétation d'un discours pédagogique, propre à chacun des formés.

Il n'est par conséquent guère surprenant de s'apercevoir que chaque enseignant s'arroge le droit de modifier, d'aménager, voire de détourner ce qui a été scientifiquement établi, pour se constituer progressivement un répertoire de gestes professionnels qui résultent d'influences multiples, aucune n'épuisant à elle seule la complexité du sujet-apprenant (sans parler de celle du groupe-classe dans son ensemble).

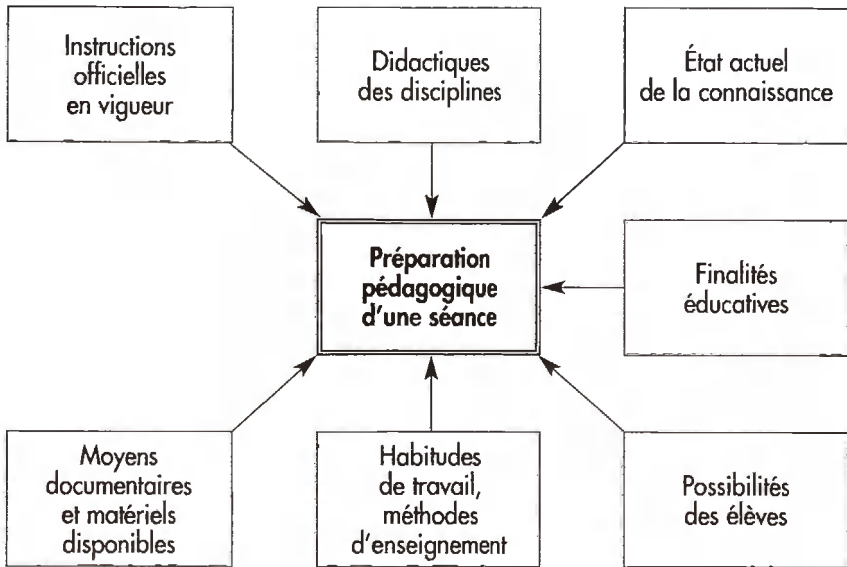
L'exhaustivité à laquelle tend l'approche scientifique, à travers la neutralisation de certaines variables, cède la place à un sentiment d'incomplétude en situation de pratique réelle. L'enseignant n'est pas un scientifique mais un décideur, et j'irai même plus loin, un « décideur flou », qui constamment parie, sur le probable ou sur le moins probable. S'instaure alors dans la classe un *jeu* pédagogique, signe de la liberté des acteurs du processus d'apprentissage. Et les élèves ne sont pas dupes ; ils sont plutôt complices des tentatives du maître pour peser sur la situation, pour forcer la décision ; ils deviennent partie prenante d'une communauté éducative, ils savent qu'ils sont là pour construire à leur tour des savoirs déjà maîtrisés par d'autres, que le maître représente (voir Weisser, *Pour une pédagogie de l'ouverture*, PUF, 1997).

De ce point de vue, l'école n'est ni une usine, ni un club sportif ; sa tâche n'est pas d'être plus rentable qu'une autre, d'être meilleure que ses voisines, de vaincre ses semblables. Mais à l'inverse, de se consacrer à chacun de ses élèves en respectant ses différences, pour l'aider à se dépasser sans cesse. Ainsi, la profession d'enseignant ne réclame pas les mêmes méthodes de formation et de management que les ouvriers ou les cadres, les connaissances mises en œuvre ne répondant pas aux mêmes buts.

96

On quitte le côté positiviste de la recette, de la ficelle, pour aller vers une approche non déterministe, à base d'interactions maître-élève à chaque fois renégociées dans la relation didactique. Les savoirs de la pratique doivent garder de ce fait une grande flexibilité, sous l'égide d'une sorte de « méta-savoir » qui dirait que l'apprentissage passe par la discussion, la confrontation bref, par des échanges de messages signifiants, qui donnent un sens aux connaissances produites. Ce débat, cette tractation visent à concilier d'une part ce qui est socialement reconnu et d'autre part ce qui est psychologiquement possible ici et maintenant.

La mise en œuvre de ces savoirs s'effectue à travers les deux gestes professionnels essentiels que sont la préparation pédagogique et la conduite de la classe. Ces deux formes successives du travail de l'enseignant figurent les lieux où se nouent les apports de la recherche théorique et de la formation. Elles se traduisent en un *savoir-organiser/planifier/prévoir et en un savoir-agir-et-faire-agir, savoir-réagir*.

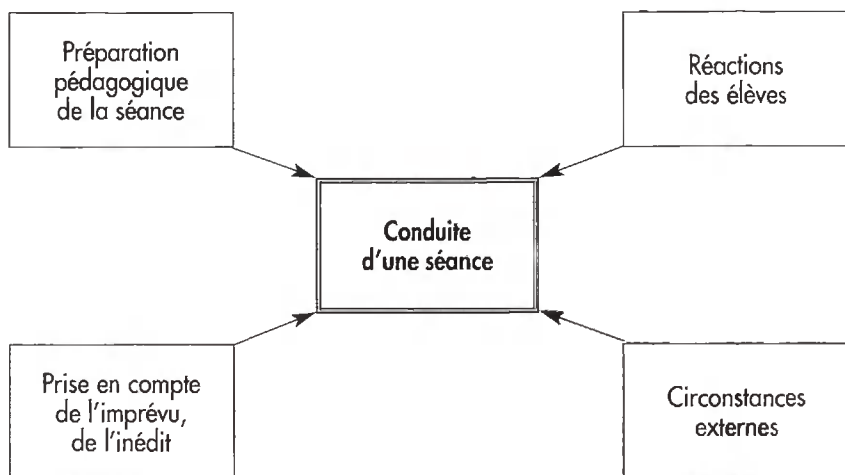


Le premier temps est celui de la préparation (voir tableau ci-dessus). En France, les Instructions officielles, malgré leurs éventuelles imperfections (on a parlé de surcharge des programmes (1), d'incohérences terminologiques), offrent toujours à l'enseignant suffisamment de marge de manœuvre pour qu'il puisse exprimer dans leur cadre sa liberté et sa responsabilité de pédagogue. Les didactiques spécifiques à chacune des disciplines nous proposent des canevas généraux, des scénarios types pour nos séquences (depuis les travaux de Brousseau sur la situation-problème, ceux de Giordan sur les représentations initiales, ceux de Doise et Mugny sur le conflit socio-cognitif, ou encore ceux de Barth sur l'apprentissage des concepts, pour n'en citer que quelques-uns parmi les plus féconds), compte tenu de l'évolution des connaissances scientifiques des différents domaines, compte tenu aussi de l'histoire de l'évolution de la pensée.

Ces trois facteurs (I.O., didactiques, connaissances académiques) figurent les influences les plus lointaines qui s'exercent sur le praticien ; elles garantissent en même temps la cohésion de l'Éducation nationale. À l'intérieur de cet espace pédagogique, chacun d'entre nous tente de concilier ses objectifs d'acquisition avec la réalité à laquelle il est confronté : moyens disponibles, possibilités de chaque élève. Cette négociation nous conduit à préférer tel ou tel mode de fonctionnement, telle ou

1 - Critique à relativiser si on considère par exemple les programmes en vigueur en Allemagne, qui permettent à certains élèves d'« échapper » peu ou prou à tout enseignement complet de l'histoire de leur pays pendant leur scolarité.

telle méthode de travail, en fonction des finalités que nous conférons à l'éducation ; ainsi, va-t-on opter plutôt pour l'axe Enseigner, ou Former, ou Apprendre (voir Hous-saye, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1988).



Le second temps est celui de l'action (voir schéma ci-dessus), et de son évaluation. Alors que tout à l'heure les élèves n'étaient présents qu'en temps que facteur, ils interviennent maintenant en qualité d'acteurs, même dans l'enseignement traditionnel le plus caricatural (2). L'enseignant s'appuie sur sa fiche de préparation pour conduire sa séance. Il s'aperçoit d'ailleurs que plus il a apporté de soin à sa préparation la veille au soir, moins il a besoin d'elle au moment d'interpréter sa partition. Mais il serait hasardeux de filer la métaphore musicale : la classe ne réagit pas comme des spectateurs, elle est inmanquablement active (quand le mode de fonctionnement ne le prévoit pas, les élèves sont actifs sur d'autres registres...).

Aussi, le praticien quand il dispose d'un canevas cohérent, est à même d'accueillir l'imprévu (statut de l'erreur ; remédiation en fonction d'une typologie de l'erreur), l'inédit (statut de l'invention : maintenir le cap contre vents et marées, ou bien creuser une idée originale?). Il réagit à de multiples sollicitations dans des temps très courts, ce qui ne l'empêche pas de prendre ses décisions en connaissance de cause grâce à ces grilles de lecture de la situation que sont la préparation pédagogique et, par-delà, ses options idéologiques personnelles.

2 - Il serait bon parfois de le redéfinir : asseoir les élèves par groupes de six (dos au tableau...) ne suffit pas à être un enseignant « École Nouvelle ».

FORMATION DES / AUX SAVOIRS DE LA PRATIQUE

L'acquisition de savoirs pratiques toujours plus appropriés mène à l'*expertise professionnelle*. Mais elle peut à mon avis être de deux types, en ce qu'elle concerne :

- soit celui qui a poussé le plus loin possible l'automatisation de son Faire, ce qui lui permet des réactions *immédiates* face à une situation donnée; le processus de prise de décision relève dans ce cas d'un des premiers niveaux taxonomiques, du type relation bijective stimulus-réponse;
- soit celui qui à chaque inflexion de la relation didactique causée par l'un des facteurs du tableau précédent garde ouvert le champ du possible, ce qui lui permet des réactions *variées*; ses choix s'inscrivent alors dans les niveaux taxonomiques supérieurs, tels l'évaluation et la modélisation des situations, la projection dans le futur.

Une grille d'observation, visant à favoriser la prise de conscience de leur façon de fonctionner chez les praticiens eux-mêmes, pourrait s'appuyer sur les oppositions significatives suivantes :

- règles implicites / règles explicites;
- négociées par rapport de force / négociées par débat;
- in-su / su (par l'enseignant lui-même);
- non-dit / dit (aux élèves).

On obtiendrait de la sorte une description satisfaisante du contrat didactique en vigueur dans une classe, concrétisation des savoirs auxquels chacun d'entre nous fait appel de préférence.

Car la formation *aux savoirs* de la pratique s'accompagne obligatoirement de la formation *des savoirs* de la pratique; en d'autres termes, seule la prise de conscience par le praticien de ce qu'il fait effectivement autorise une évolution des habiletés (plutôt que des habitudes) professionnelles. Comment mettre en évidence ces modes de fonctionnement qui le plus souvent passent inaperçus? De deux façons selon moi.

99

La première solution consiste en l'analyse des « situations critiques », des crises plus ou moins profondes que traverse un groupe-classe au cours d'une année scolaire. En effet, ce n'est souvent qu'en cas de difficulté, voire d'échec que le contrat didactique perd son aspect coutumier, « transparent » et se montre au grand jour à travers ses insuffisances. Survient ainsi un moment non pas de remords, mais de formation possible, qui vise à dépasser le problème rencontré en faisant évoluer sa pratique, en *apprenant d'elle*. Ce qui implique que le praticien ait toujours présente à l'esprit cette idée que ce qui fonctionne en une situation donnée peut être remis en cause ailleurs : préférer la variété des réponses, même teintées d'hésitation, à l'automatisation à tout crin (cf. plus haut).

La deuxième voie de formation réside dans la confrontation des pratiques : là comme en linguistique, c'est de la *différence* que naît le sens! Que de richesses perdues

quand un enseignant quitte ses fonctions sans avoir pu partager ses découvertes, ses doutes aussi. En dehors de toute approche évaluatrice, classificatrice, il serait bon que chaque maître dispose d'un crédit d'heures pour entrer (avec son assentiment...) dans la classe d'un collègue. Combien de nos comportements, qui nous semblent naturels parce que ce sont les seuls que nous connaissons, seraient ainsi radicalement remis en question par l'évidence soudaine d'autres façons de faire toutes aussi légitimes, efficaces, « naturelles ».

La comparaison des pratiques entre confrères pourrait également s'opérer par le biais de l'écriture, de la schématisation, etc., d'une part pour arriver à se distancier davantage de sa pratique par la médiation des signes, ce qui donnerait aux échanges une allure moins passionnelle, d'autre part pour aboutir à une mise en forme plus structurée, voire à un début de théorisation.

Chacun d'entre nous lit le réel (ici, une pratique pédagogique) à sa manière et, sur un même support observé, les avis des praticiens divergent souvent : loin d'ériger ces dissensions en problème, choisissons d'y voir la richesse d'un métier qui ne bannit pas le dialogue au profit des « recettes qui marchent ». D'où la difficulté d'établir une science de l'éducation (on comparera avec intérêt la terminologie française à celles adoptées en Allemagne, en Italie, en Espagne ou dans les pays anglo-saxons), d'où aussi la reconnaissance de la *responsabilité* de chaque enseignant.

La relation de tutelle me paraît à cet égard riche d'enseignements. Il s'agit de cette période de la formation initiale en IUFM durant laquelle les étudiants professeurs des écoles sont placés dans une classe de stage conduite par un maître formateur. La relation formateur-formé est bien entendu asymétrique, principalement quand elle s'accompagne d'une évaluation formelle. La différence d'expérience, la différence de statut existent également. Mais pourquoi ne pas imaginer que ces quelques semaines font également évoluer la pratique de l'enseignant titulaire ?

N'est-ce pas un acte important d'auto-formation que de s'exposer au regard d'autrui avec pour mission ensuite de *justifier* ses choix pédagogiques, c'est-à-dire de parvenir tout d'abord à les exposer clairement, puis à les argumenter face à des futurs collègues qui ont parfois des (pré-)représentations floues de la profession ou, au contraire, des opinions bien arrêtées qu'ils n'ont pas encore eu l'occasion d'évaluer sur le terrain ?

L'étape suivante, elle aussi lourde de signification, est celle où le stagiaire s'essaie à faire classe, renvoyant alors sa propre interprétation de ce qu'il a jugé bon de retenir des conseils prodigués, renvoyant aussi les insuffisances de ces conseils, image dans laquelle le maître formateur s'auto-évalue pour relancer son action.

On voit à travers cette description que ce moment précis de la formation ne se résume pas en l'imposition d'un modèle qui serait parfait et indiscutable, mais en un

ajustement de chacun aux possibilités et aux choix éducatifs de l'autre. Les savoirs de la pratique ne sont ni objectifs, ni universels, ni même univoques ; c'est dans le regard d'autrui conçu non comme juge mais comme égal qui apporte sa propre lecture et qui la « met en jeu », qui nous donne à réfléchir, c'est dans le regard d'autrui donc qu'ils accèdent à un certain degré d'intersubjectivité et par là de cohérence, deux des principaux critères épistémologiques à retenir selon moi.

CONCLUSION

Pour une épistémologie herméneutique

La découverte du sens de nos actes pédagogiques, et l'attribution d'un sens nouveau à des comportements récurrents, se prolongent par la pratique future, en constituent pour ainsi dire le socle. Le Dit construit a *posteriori* n'équivaut pas au Fait qu'il prétend reprendre ; il exerce cependant une influence réelle et formatrice sur des décisions à venir, en ce qu'il est un facteur de mise en cohérence.

Les savoirs de la pratique ne surgissent qu'après-coup, à la relecture de nos actes professionnels, et relèvent par conséquent d'une épistémologie herméneutique, d'une épistémologie de la mise en perspective sémiotique de décisions passées. Les sciences humaines, par opposition aux sciences de la nature, étudient des phénomènes culturels, c'est-à-dire qui ont une certaine *valeur* pour nous (Rickert, *Science de la culture et science de la nature*, Gallimard, 1997, texte de 1926). Ce qui signifie qu'elles ne peuvent que s'établir après coup, sur la base de comportements observés puis théorisés. Leur tâche est alors de comprendre ces phénomènes en en proposant une interprétation. Les critères de recevabilité ne sont plus dès lors l'existence de lois objectives qui s'appliquent au cas général (répartitions statistiques, distributions gaussiennes), mais plus humblement la cohérence interne, et l'intersubjectivité atteinte grâce au caractère public du discours du chercheur (voir Weisser, « Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaider pour une épistémologie herméneutique », in *L'Année de la Recherche en Sciences de L'Éducation*, PUF, 1998). Il n'est pas question pour ces savoirs d'atteindre une quelconque vérité qui préexisterait dans les faits et dont il suffirait de trouver les explications causales ; mais, modestement, d'attribuer une signification aux actes perçus. « Savoir consiste donc à rapporter du langage à du langage. À restituer la grande plaine uniforme des mots et des choses. À tout faire parler. C'est-à-dire à faire naître au-dessus de toutes les marques le discours second du commentaire. Le propre du savoir n'est ni de voir, ni de démontrer, mais d'interpréter. » C'est ainsi que Michel Foucault (*Les mots et les choses*, Gallimard, 1966, p. 55) décrit l'épistémè du XVI^e siècle ; il me semble que cette approche reste valable pour les sciences humaines de la fin du XX^e siècle, avec les outils de notre époque.

Le discours ainsi construit n'a pas vocation à être *appliqué*, puisque la classe ne fonctionne pas sur le mode du « continu homogène », mais du « discret hétérogène » (Rickert, *op cit.*) : à chaque enseignant de réfléchir (re-fléchir ?...) pour adapter son Faire à la personne qu'il a en face de lui. Dans le cas contraire, si on s'en tient au mode de fonctionnement technologique influencé par les sciences de la nature, la scission entre théorie et pratique ne pourra que perdurer (3).

Paraphrasant Sartre (*L'existentialisme est un humanisme*, Gallimard, 1996), je dirais pour conclure que le praticien existe d'abord, surgit dans le monde, et se définit après. Il est d'abord projet : choisir d'être et de faire ceci ou cela, c'est affirmer en même temps la valeur de ce que nous choisissons. Dans le domaine de la pratique pédagogique aussi, l'Existence précède l'Essence...

3 - La prise en compte de régularités statistiques en sociologie, en psychologie, etc., reste cependant tout à fait pertinente à mon avis dès que l'on dépasse le niveau *micro* de l'élève et du groupe classe, et que l'on s'intéresse au niveau *méso* de l'établissement ou au niveau *macro* d'une région ou d'un pays.

ENTRETIEN

AVEC ARLETTE FARGE*

RÉALISÉ PAR ANNE-MARIE CHARTIER**

Anne-Marie Chartier – *Arlette Farge, vous êtes une historienne du XVIII^e siècle, spécialiste reconnue de l'histoire des femmes, mais vos travaux les plus nombreux portent sur le peuple parisien. Vous avez publié depuis vingt ans des livres dont les titres retracent tout un programme : Vivre dans la rue à Paris au XVIII^e siècle, en 1979, Le Désordre des familles (en collaboration avec Michel Foucault) en 1982, La Vie fragile dont le sous-titre est Violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIII^e siècle, Logiques de la foule. L'affaire des enlèvements d'enfants, Paris 1750, avec Jacques Revel en 1986, Le Goût de l'archive en 1989, puis il y a eu l'Histoire des femmes en 1991, Dire et mal dire. L'opinion publique au XVIII^e siècle en 1992, Le cours ordinaire des choses dans la cité du XVIII^e en 1994, enfin Des Lieux pour l'histoire en 1997 en même temps qu'un petit livre sur Watteau et la guerre, Les fatigues de la guerre. Est-ce que vous pouvez donner une idée de ce qui est le centre de vos recherches, derrière la variété des approches que retrace la trajectoire des titres ?*

Arlette Farge – Finalement, j'ai deux objets : c'est vrai que la source en elle-même, que ce soit les archives judiciaires ou les procès de police, est un objet, comme je l'ai expliqué dans *Le Goût de l'archive*. Avoir accès aux discours constitués par les instances de justice ou par la police, c'est approcher des institutions qui ne sont pas neutres, qui donnent un point de vue particulier sur la réalité sociale. Mais il y a un deuxième objet, qui est ce qui peut s'atteindre à travers le rapport de police ou l'interrogatoire du juge. Grâce à ces archives, je peux saisir les comportements populaires urbains parisiens et en particulier retrouver les paroles de ceux qui ne pouvaient pas écrire. En effet, les gens auxquels je m'intéresse sont aux deux tiers analphabètes, beaucoup ne peuvent même pas signer leur procès verbal. Au travers de leurs paroles rapportées, retranscrites, j'essaie de voir leurs comportements, leur vie matérielle, leurs occupations, leurs amours, et au-delà, j'essaie de reconstituer ce

103

* - Arlette Farge, Centre de recherches historiques, EHESS-CNRS.

** - Anne-Marie Chartier, Service d'histoire de l'éducation, INRP-CNRS.

que sont leurs manières de décider, de vouloir, de négocier, d'imaginer, de croire, pour m'interroger, finalement sur leurs compétences sociales et politiques. C'est ce deuxième objet qui m'intéresse prioritairement.

A.-M. C. – *Qu'est-ce qui distingue votre approche des histoires du type « histoire de la vie quotidienne » ?*

A. F. – On a beaucoup donné dans le genre « vie quotidienne » ou « vie privée » à partir des années 1970. Cette façon de faire de l'histoire des mentalités en s'intéressant à l'habitat, au costume, à l'alimentation, à la sexualité, permettait de s'éloigner des lourdes grilles d'une histoire sociale marxisante, dans laquelle on privilégiait les dépouillements de séries en grand nombre et on structurait la société autour des oppositions entre de grandes catégories sociales. Avec le retour vers la vie privée, on pouvait sortir de cette vulgate. Mais ce faisant, on oubliait un peu que la toile de fond de l'existence ordinaire est faite de tensions, de conflits, de luttes qui structurent les comportements, les pratiques et les affectivités. Les livres de « vies quotidiennes » laissent croire que la vie se déroule de façon lisse, paisible, avec pour seules scansion les rythmes naturels. C'est une histoire qui se tient en marge des événements historiques. Pour ma part, je cherche intellectuellement à m'éloigner de cette approche pour mettre en évidence, à travers la quotidienneté, un monde d'action, de tensions, de réactions aux événements, et par delà, un monde qui pense et qui sait. Ce que je cherche à retrouver, ce sont des formes de savoirs que l'on n'a pas l'habitude de reconnaître comme telles. Et pourtant, dans tous ces épisodes de la vie ordinaire, je vois bien à l'œuvre l'exercice d'un tel savoir social.

A.-M. C. – *Quels problèmes de méthode pose ce genre d'ambition ?*

A. F. – Il y a une première nécessité qui est l'imprégnation des sources. Il faut les fréquenter indéfiniment. En passant son temps à les lire, à les recopier, à prendre des notes, on finit par entrer dans un mode de pensée spécifique et on y entre avec son intelligence, avec sa sensibilité, avec ses affects. En même temps, la deuxième chose que je ressens, c'est que ce travail d'imprégnation produit une tension permanente entre la familiarité qu'on a assez vite avec ce monde-là et l'impression récurrente d'un dépaysement total. Par moment, le sentiment de proximité l'emporte, on se dit « ils sont comme nous », et à d'autres moments, c'est l'étrangeté qui prime, on se dit « ils sont complètement différents ». En fait, il faut tenir les deux données simultanément pour éviter en permanence de se laisser piéger par une des deux impressions.

A.-M. C. – *Est-ce que le dépaysement ne tient pas à la source ? Si vous aviez à travailler aujourd'hui sur des sources judiciaires, sur des comptes rendus d'interrogatoires policiers, est-ce que vous ne ressentiriez pas du dépaysement ? On est sur la frontière de la normalité, tout de même ?*

A. F. – Oui, bien sûr. C'est un autre point de méthode essentiel. Je sais que je suis dans un monde de l'excès. Si on a eu recours au commissaire de police, c'est que les choses ne sont pas allées normalement. Mais il ne faut pas oublier que le monde de la police d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui. Au XVIII^e siècle, elle s'occupe absolument de tout, on a recours au commissaire en permanence. On ne viendrait pas régler les différents familiaux au commissariat de police aujourd'hui comme on le faisait alors. J'ai donc accès à des informations qui aujourd'hui ne seraient pas étalées sur la place publique. De ces confrontations, je ne cherche pas à établir si elles sont vraies, exagérées ou mensongères. Cela m'est égal de savoir laquelle des deux dépositions contradictoires est vraie. En revanche, en rassemblant un maximum de situations de ce type, je vois les formes d'entente et de mésentente que les gens ont entre eux, ce qui les réunit pratiquement ou les fait s'affronter. On repère les récurrences des réactions à certaines situations, la mise à contribution des témoins. On peut de cette façon percevoir ce qu'est un quartier, comment fonctionne un marché, comment se déclenche une émeute.

A.-M. C. – *Par le symptôme de la plainte ou de l'excès, vous pouvez avoir prise sur l'ordinaire ?*

A. F. – Bien sûr, car si les gens sont venus se plaindre, c'est qu'ils trouvent que quelque chose ne va pas. À partir de la désignation réitérée de l'anomalie, on peut donc déduire ce qui est considéré comme la normalité, comme le cours normal des choses. Je dis bien ce qui est considéré comme « normal » au sens d'acceptable ou de souhaitable, pas seulement ce qui serait la normalité au sens de compartement moyen ou de ce qui arrive le plus souvent. D'une seule occurrence, on ne pourrait évidemment rien conclure, mais grâce à la quantité de scènes démultipliées, on reconstitue un véritable paysage qui témoigne pour la réalité d'un monde social et d'un temps. Je sais, c'est un quatrième point de méthode, que je ne parviendrai jamais à la réalité nue, qui s'atteindrait directement, mais je suis sûre, empiriquement, que par cette collecte scrupuleuse, je parviens à une reconstitution véridique, même si elle reste toujours partielle et inachevée.

A.-M. C. – *Vous parlez souvent de l'existence d'un « reste » qui ne peut pas être traité, qui outrepassé toujours ce que la restitution historique peut rendre.*

A. F. – Il y a deux sortes de « reste ». Mon travail n'est pas de livrer des sources brutes, mais de construire un objet le plus rigoureusement possible. Pour traiter ces sources judiciaires, alors que je ne fais pas une analyse portant sur le fonctionnement de la justice, j'adopte généralement un point de vue thématique. N'importe quel matériau d'archive m'apporte donc toujours trop, du fait de cette limitation obligée. Si je prends par exemple le thème des relations entre maîtres et apprentis ou maîtres et compognons, je vais repérer dans une série documentaire tout ce qui traite des conflits entre eux. Mais dans cet ensemble, à travers les récits singuliers de multiples conflits, je vais aussi avoir accès à bien d'autres informations, par exemple sur

le rôle des femmes de maîtres dans l'organisation du travail à l'atelier ou dans sa gestion économique. Je passe donc mon temps à prendre des notes qui restent en réserve, pour un autre dossier à venir. Dans certains cas, je sais déjà à quoi ces notes vont me servir, mais dans d'autres cas, je n'en ai pas encore l'idée. Je sais simplement de façon intuitive que ce « trop », ce « reste », m'apprend quelque chose d'important, je dirais même d'essentiel sur quelque chose qui me reste encore obscur. Même si je ne sais pas encore bien pourquoi, je le considère comme « notable ». Alors, j'enregistre. Au fil du temps, je constate ainsi que mes thématiques ont évolué. Mais il y a un autre « reste ». C'est ce dont on discutait souvent avec Michel Foucault quand on travaillait sur les lettres de cachet, ce que lui appelait d'une façon très belle « ce bruit de dessous de l'histoire ». Dans ces archives qui sont fragmentaires, le témoin ou l'accusé commence à parler puis s'arrête, l'interrogatoire impose une forme, il y a des phrases inachevées, de l'inabouti, avec des pans d'histoire qui nous restent inconnus. De ce fait, l'historien lit quelque chose d'in audible, d'impalpable, qui tient à l'aspect elliptique des présences. Je travaille sur des personnages anonymes, qui apparaissent une fois au cours d'une déposition, puis disparaissent, mais malgré cette fugacité des rencontres, j'ai souvent l'impression de les avoir vraiment rencontrés, en chair et en os, même si c'est brièvement. Il y a des personnes qu'on ne peut pas oublier.

C'est important de prendre conscience de cette infirmité où nous sommes de rendre compte complètement de ce qui pourtant nous a rejoint par l'archive. En ce moment, je suis en train de travailler sur le thème de la souffrance. C'est un thème qui a déjà été abordé dans les grands travaux sur la mort, mais je ne m'inscris pas dans cette problématique. Pour mieux comprendre le mode de relation à la souffrance, je cherche à voir comment s'exhibe la souffrance singulière des êtres, quel type de compassion ceux-ci demandent, quel type de compassion ils reçoivent, quelles sont les formes acceptables de la plainte. À chaque fois, la plainte se présente comme une narration, un récit oral retranscrit par le greffier. Je peux ainsi lire non seulement le contenu des plaintes mais aussi la forme d'énonciation dans laquelle la souffrance se dit de façon pudique ou violente selon les cas. Tout cela se manifeste à travers des mots, de toutes petites choses, souvent très ténues, puisque les textes où je repère ces témoignages ne sont pas centrés sur la souffrance. J'approche cette question de façon oblique, à partir de documents relativement massifs qui parlent de la violence dans les relations entre hommes ou entre les hommes et les femmes. J'ai ainsi abordé une réalité très présente dans l'histoire qui est la guerre. La guerre fait partie des grands événements, toujours signalés dans les livres d'histoire, mais elle n'est alors qu'une réalité très abstraite, avec les victoires, les défaites et les traités. Mais qu'est-ce que c'est, une guerre, si on la prend du côté de la quotidienneté, de la vie concrète de ceux qui la font? Comment ça se fait, pratiquement, la guerre? Qu'est-ce que c'est, si on la prend du côté de la souffrance?

En reconstituant la relation à la souffrance à travers la guerre, ou à travers la maltraitance, le suicide, l'abandon, la rébellion, par le menu des relations singulières, je ne cède pas aux charmes d'une approche subjective, fascinée par les individualités pour elles-mêmes. Je ne perds jamais de vue que ces comportements singuliers

n'ont de sens que si je peux les rattacher à des événements collectifs, à des comportements collectifs, ou encore à une communauté sociale. La communauté de référence peut être un quartier, une paroisse, un régiment si ce sont des soldats. De cette façon, les individus singuliers ne sont jamais réduits à leur singularité, ils se trouvent insérés dans une réalité sociale qui les porte puisque c'est dans et pour cette communauté que leurs actions prennent sens.

A.-M. C. – *De cette façon, on a accès non à la souffrance vécue, muette, mais à la souffrance dite, exprimée.*

A. F. – Ce qui fait qu'un événement est un événement, aussi minime soit-il, c'est qu'il a toujours un écho dans la langue. La parole sociale prolonge l'événement, lui donne une existence, une mémoire, le relie au futur. Dans la plupart de mes livres, j'ai donc fait droit à cette prise de parole de ceux qui sont d'habitude les silencieux de l'histoire parce que personne n'écoute ce qu'ils disent. Dans *Le cours ordinaire des choses*, j'ai essayé d'aller plus loin et d'atteindre ce qui reste inexprimé, sans voix. Les archives nous offrent des relations qui sont presque de l'ordre du tableau. Dans ce livre, j'ai fait une sorte de montage commenté de fragments d'archives, pour donner à voir, comme par effraction, des fragments de réalité tels que la police les a vus et relatés d'une plume imperturbable. Ce sont des scènes, des récits brefs, des énumérations : description d'une jeune femme assassinée, des objets qui entourent celle qu'on surprend au saut du lit, le bref récit rapporté d'une séduction qui a mal tourné, d'une sortie entre amis qui finit par un drame. On y apprend pas seulement à entendre mais à voir le XVIII^e siècle, comme nous apprennent aussi à le voir, à travers leurs représentations éclatées, les tableaux de Chardin, de Greuze ou de Watteau. Eux aussi donnent à voir, à travers leurs compositions, leurs choix esthétiques, leur regard de peintre, une réalité silencieuse. C'est cette réalité silencieuse que j'interroge dans le livre intitulé *Les Fatigues de la guerre*, où je travaille à partir des dessins de Watteau. Finalement, je poursuis le même but en travaillant sur les tableaux et sur certains écrits archivés.

A.-M. C. – *Comment faire pour ne pas projeter les catégories esthétiques ou les manières de sentir du présent sur le passé ?*

A. F. – Il me semble que c'est un problème qui se pose à moi ni plus ni moins qu'aux autres historiens. Les historiens passent toujours à l'histoire des questions qui naissent du présent, présent de l'actualité et présent de leur discipline, et ils choisissent leurs objets intellectuels aussi en fonction d'investissements personnels.

A.-M. C. – *C'est vrai, mais la question se pose pour vous de façon différente, me semble-t-il. Quand les historiens définissent leur méthodologie de leur travail, ils ne font pas de leurs affects ou de leur sensibilité un moyen pour constituer du savoir. Ce qu'ils mettent généralement en avant, c'est la rigueur qui préside à la construction d'un objet intellectuel, sur lequel on a une prise rationnelle. Or, dans votre cas, il*

semble que vous revendiquiez, finalement, de faire une place méthodologique à la sensibilité, aux affects, comme d'un instrument de connaissance.

A. F. – C'est vrai que je le fais de façon explicite, contrairement aux autres historiens. Mais en même temps que j'assume cette position, je prends toutes les précautions nécessaires pour ne pas être engloutie dans ma propre empathie ou dans ma subjectivité. Qu'est-ce que l'histoire, si ce n'est la sédimentation des regards des historiens, avec leurs savoirs intellectuels mais aussi leurs sensibilités, leurs idéologies, leurs choix éthiques ? Il est clair que mes choix méthodologiques ont aussi à voir avec un choix éthique.

A.-M. C. – *Est-ce que vous pouvez préciser ce que vous entendez par là ?*

A. F. – Les choix éthiques se font à plusieurs niveaux. Tout d'abord, choisir un objet plutôt qu'un autre, ce n'est jamais neutre. Par exemple, faire l'histoire du masculin et du féminin participe d'une relation spécifique, intellectuelle et politique, au monde qui nous entoure. Ensuite, écrire l'histoire en la qualifiant (plutôt qu'en la quantifiant) procède aussi de ce processus. Bien sûr, faire de l'histoire, ce n'est pas « juger » au sens judiciaire du terme, comme nous le voyons avec les procès actuels. Mais pour moi, c'est aborder, saisir des phénomènes historiques où je montre des rapports de responsabilité, des relations entre des acteurs sociaux, avec des décisions, des partis pris, qui laissent sous-entendre que les choses auraient pu se passer autrement. On peut écrire l'histoire avec la conviction qu'elle n'est pas une fatalité, qu'il y a du jouable. Poser qu'il y a cet espace de jeu, c'est une position morale et politique qui a des conséquences sur l'approche de l'objet historique et sur le récit qu'on en fait.

A.-M. C. – *On peut opposer en sociologie les gens qui font des enquêtes lourdes, avec de lourds questionnaires statistiques à l'appui et ceux qui cherchent à faire des monographies centrées sur les logiques des acteurs. On a l'impression de retrouver la même opposition en histoire sociale entre les quantitativistes et ceux qui comme vous, privilégient des approches qualitatives. Est-ce que vous pourriez préciser votre position à ce sujet ?*

A. F. – Je ne récus pas les enquêtes quantitatives. Elles ont donné et donnent encore des résultats importants, mais tout dépend de ce qu'on veut étudier. Pour le travail que je fais, je ne crois pas du tout aux séries, ni aux moyennes. À un moment donné, dans l'histoire des mentalités, on a cherché à décrire un homme moyen, à construire une sorte de modèle de l'homme le plus probable possible, à partir de données quantifiées. C'est la fréquentation des archives qui m'a fait abandonner un tel point de vue. Elles présentent des situations tellement discontinues, tellement disparates, que la fiction de l'homme moyen m'apparaît comme un modèle tout à fait réducteur de la réalité historique. Mes choix sont beaucoup plus proches de la « micro-histoire », qui part d'études de cas minuscules qui ne sont jamais traitées comme des anecdotes curieuses ou pittoresques, mais comme des révélateurs de la complexité sociale. Le cas échéant, il m'arrive de recourir aussi à des données chiffrées !

A.-M. C. – *On peut peut-être prendre un exemple ?*

A. F. – On peut prendre l'exemple de ce qui serait aujourd'hui considéré comme un fait divers dramatique, l'accident qui a eu lieu le jour du mariage du dauphin et de Marie Antoinette et qui a fait cent trente-deux morts, le 30 mai 1770. J'ai bien sûr confronté tous les récits de l'événement qui transforme la fête en tragédie. Après les feux d'artifice, la foule a convergé par les deux bouts de la Rue Royale au moment où les gens en carrosse se sont brutalement frayés un passage. Des centaines de gens se sont trouvés pris dans la nasse et ont été écrasés ou étouffés. La catastrophe a eu un écho considérable dans les gazettes, les chroniques du temps et elle a été très commentée par les témoins ou les contemporains, relatant les résultats de l'enquête et toutes les rumeurs sur le nombre réel de morts et de blessés. On a des témoignages sur l'utilisation des secours en argent que le couple royal a donné pour aider les familles des victimes. On peut ainsi voir, à travers ce fait divers tragique, toute une gamme de réactions sociales. On y voit aussi une face des relations entre le pouvoir royal et le peuple, à travers ce qui est d'abord sa façon de convier le bon peuple à partager des réjouissances et ensuite la façon dont se manifeste la compassion du pauvre et comment cette compassion est ressentie, alors que circulent des chansons ou des pamphlets pour accuser les responsables.

Mais je ne m'en suis pas tenue au traitement du fait divers comme événement. J'ai trouvé dans les archives la liste des 132 victimes, 89 femmes et 43 hommes, que des proches sont venus reconnaître pendant toute la nuit qui a suivi le drame et les jours suivants. J'ai pu ainsi savoir qui étaient ces gens qui se trouvaient au passage des carrosses. Par le biais de cet échantillon important, on peut avoir une idée de la composition de cette foule parisienne réunie pour la fête. J'ai même fait un tableau quantitatif décomptant avec les pourcentages, les professions des gens, leur âge, leur sexe. Une histoire sociale traditionnelle s'arrêterait peut-être là. En fait, les archives donnent beaucoup plus, puisqu'on trouve très soigneusement énuméré, tout ce que les personnes portaient sur elles au moment de leur mort. On peut ainsi avoir accès, au-delà des classifications abstraites, à la façon dont se manifeste une appartenance sociale, à travers les gestes, les pratiques dont témoignent les objets que chacun portait sur soi. On trouve en grand nombre des objets utilitaires, comme des couteaux, des ciseaux. Il y a des objets pour un usage privé, comme les tabatières, les étuis et aussi les tire-bouchons ou les gobelets. Les gens ont plus souvent sur eux un mouchoir que des pièces de monnaie. Et encore moins souvent des clefs : les maisons du XVIII^e siècle restent ouvertes. Une femme sur quatre a un reliquaire, un chapelet, un Christ de poche, deux fois plus souvent que les hommes. Parler de piété populaire n'est pas dans ce cas un vain mot. On trouve aussi dans les poches des victimes, 24 petits livres, dont 9 sont des livres d'heures ou de piété, tandis que les autres sont des livres de contes, des almanachs, un calendrier. Ceci montre un rapport dense à une lecture familière, proche. Si on ajoute 41 objets (quittances, lettres, notes, cartes, etc.) qui indiquent des relations ordinaires à l'écriture, on peut voir à quel point cette foule urbaine est déjà pénétrée de l'usage de l'écrit. Chaque objet répertorié et décrit (un étui peut être en carton, en émail ou en argent, ce n'est pas la même chose) per-

met ainsi de faire surgir sa toile de fond et quond je sais le nom d'une femme, son âge, sa profession, son adresse, et que j'ai la description de ce qu'elle portait sur elle ce jour là, avec par exemple, une page découpée dans un livre d'heures et pliée dans sa poche, j'ai déjà une esquisse extrêmement forte de ses façons de faire, de ses croyances, et aussi du monde dans laquelle elle vivait. Tout ça se trouve d'un seul coup figé dans cette sorte d'image arrêtée par la mort.

A.-M. C. – *Ce serait comme un arrêt sur image dans un film. Est-ce qu'on peut dire que cette façon de travailler, inhabituelle en histoire, emprunte ses modèles de travail au film ou à la littérature ?*

A. F. – À la littérature certainement. Je pense par exemple à Pierre Michon et ses *Vies Minuscules*. Et pour les films, je pense à Depardon. Pour moi *Délits flagrants* est en quelque sorte un modèle. Il y a chez lui un traitement du document qui me paraît exemplaire, mais je le trouve la même qualité de regard dans certaines fictions littéraires. Je me rends compte que je trouve davantage de modèles pour ressaisir la réalité et la donner à comprendre dans le cinéma et la littérature que parmi mes amis historiens. Mais en même temps, j'ai appris que cet appui sur des modèles littéraires au sens large ne peut être légitime que si elle s'appuie sur une enquête historique irréprochable.

A.-M. C. – *Est-ce qu'on peut avoir quelques exemples de ce savoir social du peuple dont il était question au début et que l'analyse historique permet d'exhumer ? Je pense par exemple à ce que j'appellerais la « logique de l'honneur » comme ressort des conduites populaires.*

A. F. – *Oui, c'est une chose qui m'a beaucoup frappée. Il n'y a pas un interrogatoire qui ne se conclue par une prise de parole spontanée de celui qu'on interroge pour dire qui il est, quelle est sa réputation dans son quartier. Et il va s'appuyer sur cela pour dire que ce qu'il a dit est vrai. Le mot employé c'est « réputation » plutôt qu'honneur, et la phrase rituelle, c'est « être bien connu de tous ». Chacun définit son identité singulière dans cette affirmation assurée qu'il peut être regardé de façon correcte de tous. Il appartient à une collectivité sociale concrète. Les enjeux de la réputation sont importants. Ils peuvent être économiques, car si un commerçant ou un artisan perd sa réputation, il perd sa clientèle. Mais la réputation va bien au-delà, puisque même celui qui n'a rien a une réputation à établir et à défendre. Par exemple, un enfant. Un enfant témoigne pour l'honneur de sa famille, mais un enfant qui a bonne réputation est adopté par le quartier comme quelqu'un qui compte. C'est très net dans l'affaire des enlèvements d'enfants que j'ai étudié dans *Logiques de la foule*, avec Jacques Revel. Quand les parents viennent réclamer leurs enfants, ils viennent souvent avec les voisins. C'est comme ça que je me suis rendu compte du rôle de l'enfant dans la vie sociale. C'est par ces témoignages que j'ai pu reconstituer la fonction des enfants dans l'espace social. C'est un point important de ma méthode : me demander les fonctions des gens les uns par rapport aux autres et pas*

me contenter de les définir par leurs catégories socioprofessionnelles. C'est pourquoi la référence à une communauté réelle, dans laquelle chacun a un rôle, est si importante.

A.-M. C. – *Comme dans un village ?*

A. F. – On trouverait la même chose en milieu rural, mais selon des modalités différentes. Par exemple, il y a en ville beaucoup de personnes qui viennent de la campagne où ils ont laissé une épouse ou un fiancé et qui, à Paris, ont trouvé un autre compagnon avec qui ils vivent en concubinage, ce qui est formellement condamné par l'église et interdit par la loi. Et bien, cela ne va pas du tout leur faire une mauvaise réputation. Il y a une acceptation explicite par la communauté de cet état de fait. Ces couples illégitimes vont aller se déclarer devant le commissaire comme vivant en concubinage. Ils se savent reconnus comme tels par le voisinage, on les a vu, comme on dit, « s'agacer, badiner ensemble » et même si cette relation est vouée à être très éphémère, elle est reconnue comme ayant une sorte de légitimité sociale, elle n'a pas à se cacher. On sait que l'été on retournera au pays, qu'on quittera ce concubin. Mais en attendant, on vit une relation qui est considérée comme « honnête » parce qu'elle est nouée entre personnes consentantes, et tout le monde dans l'environnement l'accepte. Ce n'est pas parce qu'on vit dans l'illégalité que pour autant on vit hors de toute norme sociale.

A.-M. C. – *Qu'est-ce qui fait les bonnes réputations ?*

A. F. – La réputation, c'est une bonne façon d'être dans le quartier, c'est être présent aux fêtes, dans les moments d'émotion, dans les événements quotidiens, c'est se tenir au courant de ce qui s'y passe, savoir en parler, savoir en garder la mémoire. Il faut bien voir combien cette société du XVIII^e siècle vit dans une grande promiscuité, l'intimité n'existe pas, même si à la fin du siècle, certains commencent à trouver pesante cette présence continuelle d'autrui. C'est aussi une société violente, infiniment plus violente que la nôtre, du fait de ces constants corps à corps qui dégénèrent vite en bagarres, rixes et brutalités, en accidents. Comme chacun se trouve témoin de la vie d'autrui, chacun est amené à réagir ou à intervenir par rapport à l'autre. Si un couple se bagarre sur le palier, on prendra partie, si on a le sentiment qu'il dépasse la mesure, on interviendra, le cas échéant on ira chercher le commissaire. Chacun est ainsi traversé en permanence dans sa vie par la vie d'autrui.

A.-M. C. – *Comment savoir où se situe la juste mesure ?*

A. F. – Cela dépend des temps et des lieux. Il y a des moments du creux de la nuit qui doivent être respectés par tous mais il sont plus courts que les nôtres : Paris se couche très tard et se lève à 3 heures du matin. Il y a aussi des espaces qui sont créateurs de comportements : chacun sait qu'on ne se conduit pas au cimetière des Saints Innocents comme à l'église, dans la rue comme au bord de Seine. Tout ça relève d'un

savoir social qui s'apprend par l'usage : il y a des règles du bon comportement, de la bienséance que la vie de groupe se charge d'inculquer à chacun, alors même qu'on a affaire à une population très mobile, très voyageuse, qui ne cesse de se déplacer d'un endroit à l'autre de Paris, ce qui fait que les paroisses urbaines ne sont pas des villages.

A.-M. C. – *Il y a un thème récurrent dans l'opposition entre culture savante et culture populaire concernant à la fois l'ignorance et la crédulité populaires. Dans Dire et mal dire vous avez étudié cette opinion publique populaire. Comment se façonne-t-elle ?*

A. F. – On ne cesse de dire dans les textes d'époque que les Parisiens sont curieux de tout. En fait, je pense qu'il faut comprendre cette curiosité comme un désir d'information, une véritable avidité vis-à-vis des nouvelles. Chacun veut avoir le maximum d'informations sur les événements, sur les prix, les passages du roi, les passages du lieutenant général de police, les nouvelles de l'étranger. Toutes ces informations n'arrivent pas par le journal du matin mais de bouche à oreilles. Cette volonté de savoir, c'est une façon de ne pas subir passivement ce qui se passe, mais de se constituer des représentations de la réalité pour pouvoir y réagir, souvent de façon très rapide et vigoureuse. C'est aussi accepter de payer le prix de ce qui circule, c'est-à-dire devoir démêler le faux du vrai. Il me semble que dans le lot des rumeurs qui se colportent, l'attitude ordinaire est de se dire que si c'est vraisemblable, c'est toujours bon à savoir, c'est bon à prendre. Ce que je ressens là, c'est la façon dont se constitue un savoir social, important, qui se mémorise et qui fait que selon les conjonctures, par exemple, un passage du roi n'est pas accueilli de la même façon, on pourrait le voir aussi à l'occasion des messes ou d'autres cérémonies. À chaque fois, la foule montre par ses réactions, ses attitudes, qu'elle a quelque chose à dire, qu'elle réagit d'une façon qui a à voir avec l'actualité politique et sociale. C'est très difficile de retrouver comment se constituent ces réactions collectives, mais il est impossible de ne pas les mettre sur le compte d'un véritable savoir social, qui fissent entre les gens des liens très importants, puisque toute nouvelle échangée est aussi commentée, discutée.

Pour ce qui est des « choses extraordinaires » dont l'annonce ne cesse de se renouveler, il y a un véritable apprentissage, qui se fait pour chacun peu à peu et qui conduit à se précipiter pour être aux premières loges pour voir l'homme qui va traverser la Seine avec ses sabots élastiques ou la petite fille enceinte, mais ça ne veut pas dire qu'on est naïf au point de tenir ça pour absolument vrai. On ne veut pas rater le plaisir de voir quelque chose d'étonnant, pour pouvoir en parler à son tour, mais c'est tout. En revanche, on ne traite pas de la même façon la rumeur politique ou sociale. Il me semble qu'il y a une distinction intuitive assez claire entre ce qui relève du possible, du probable, qui fait que le partage entre croyable et incroyable se fait avec beaucoup plus de pondération dans ce cas.

A.-M. C. – *Est-ce qu'il y a des réseaux de circulation de l'information spécifiques aux hommes ou aux femmes ?*

A. F. – Sauf au marché qui est un espace de femmes, les réseaux de circulation des nouvelles sont très mixtes. Il y a la place de grève, il y a les cabarets où les femmes sont aussi bien que les hommes car c'est aussi là que se fait l'embauche, il y a les carrefours, la rue. Cette mixité produit beaucoup d'incidents, si bien que les femmes sont souvent agressées, elles ont une vie peu confortables mais elles sont aussi informées que les hommes et elles sont aussi informatrices qu'informées. Je ne suis pas spécialiste de la Révolution, mais j'imagine la stupeur des femmes quand elles se sont fait exclure des assemblées révolutionnaires.

A.-M. C. – *Finalement, vous brossez une société populaire où la liberté des femmes est beaucoup plus grande que ce que nous ont laissé croire les schémas habituels...*

A. F. – On est au XVIII^e siècle, à Paris, en milieu populaire. On n'est pas au XIX^e siècle, à la campagne ou en milieu bourgeois. Les femmes travaillent, elles gagnent leur vie, elles sont mêlées à la vie sociale, elles ont une liberté qu'elles payent cher, en menant des existences très heurtées, mais elles ne se tiennent pas dans l'ombre, elles ont des avis sur tout ce qui se passe et de ce fait, elles ont elles aussi à établir et défendre leur réputation. La réputation d'une femme ne se confond pas avec celle de la famille, du couple ou du mari. Un mari peut être déconsidéré aux yeux de l'environnement parce qu'il boit, par exemple, sans que sa femme soit elle-même déconsidérée. Elle est un individu singulier, qui est jugé sur son propre compartement, elle n'est pas captive d'une image qui l'assigne au rôle d'épouse ou de mère. Les choses changent apparemment au XIX^e siècle, mais il faudrait regarder de très près si la façon dont se modifient la définition des rôles masculin et féminin dans les représentations sociales dominantes ont d'emblée pénétré en milieu populaire urbain.

A.-M. C. – *Je trouve votre façon de cumuler les études de cas, les monographies, très proche de la façon dont certains sociologues, procèdent pour approcher les milieux populaires contemporains. Est-ce que vous vous sentez, d'un point de vue méthodologique, en phase avec des travaux comme par exemple ceux de Jean-François Laé et Numa Murard ?*

A. F. – J'aime beaucoup ce que fait Jean-François Laé, bien sûr, c'est d'ailleurs quelqu'un avec qui j'ai travaillé. Il y a pourtant un point qui nous divise. Il a choisi pour rendre compte de ses « restes » à lui, ces fragments d'observation qui d'après lui ne sont pas intégrables dans une étude sociologique, de recourir à la fiction, en publiant un livre de nouvelles qu'il a intitulé *Récits du malheur*. Pour moi, c'est un pas que je ne veux pas franchir. Il me semble absolument nécessaire, pour rester dans le champ des sciences sociales, et en ce qui me concerne, dans l'histoire, d'aller sons doute aussi loin que possible dans la mise en écriture « littéraire », mais j'aurais le

sentiment de trahir à la fois ma discipline et les gens dont je parle, qui n'ont pas été des fictions mais des êtres de chair et de sang, si je passais du récit historique au roman historique. Les historiens se doivent de produire des connaissances vraies sur la réalité, pas des fictions, même si les fictions produisent aussi du savoir sur le monde. Mais c'est un autre type de savoir, qui met celui qui écrit dans un autre rapport au faux et au vrai, dans une autre logique d'écriture, qui est légitime et importante, mais qui est hors du champ scientifique.

A.-M. C. – *C'est peut-être que les historiens ont d'emblée droit au récit, qui n'est pas la forme d'écriture la plus fréquente en sociologie. Par ailleurs, ceux dont ils parlent sont morts et ils n'ont pas à protéger l'identité de leurs informateurs, en maquillant les noms, les lieux et les événements, ce qui est le premier pas vers la fiction, comme doivent le faire les analystes quand ils publient mais aussi les anthropologues ou les sociologues. Pourtant, ce qui me frappe, c'est moins la divergence que les convergences d'approches entre des disciplines différentes sur certains thèmes, comme celui que je trouve parfaitement bien caractérisé par le titre de votre livre Le Cours ordinaire des choses. Est-ce que pour conclure, vous pourriez commenter un peu cet intérêt que prennent aujourd'hui des chercheurs en sciences sociales pour l'ordinaire ?*

A. F. – Cet intérêt se manifeste dans plusieurs disciplines : sociologie, linguistique, histoire, études politiques, par exemple. Pour certains, c'est une façon d'adopter un objet modeste, à une période où plus personne n'ose se mettre en position de surplomb, ou même d'emprunter une vision globale. Choisir l'ordinaire des choses serait le signe d'un deuil, au moment où l'on abandonne des objets ou des formes de raisonnement qui semblent avoir conduit à des impasses. Pour d'autres, l'approche de cet objet est au contraire un bon défi méthodologique. Il oblige à se décentrer par rapport à la lourdeur d'une discipline, à déconstruire et recomposer autrement la réalité si bien que c'est aussi une voie pour accéder à de nouvelles interprétations, voire à de nouveaux modèles théoriques. S'agissant de l'histoire, j'ajouterai à ces raisons que travailler sur la vie ordinaire, sur les événements qui y adviennent, les rencontres entre les gens dans des instants fugitifs que l'archive a fixé, me paraît une voie fructueuse pour proposer une histoire de l'altérité.

AUTOUR DU MOT « PRATIQUE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Les mots ne prennent sens que par rapport à d'autres dont ils sont proches, avec lesquels ils entretiennent des relations de voisinage ou bien, au contraire, avec lesquels ils sont en opposition, et cela selon des effets de substitution et de décalages complexes et conjoints. Ainsi s'intéresser au mot « pratique » conduit inexorablement à rencontrer le tandem théorie/pratique dans lequel risque de s'engluer toute réflexion car il s'agit d'un lieu commun très prégnant, notamment dans les milieux enseignants. Dans ce cheminement rapide et sélectif, je voudrais pointer des significations, des connotations et des implications du terme « pratique »; et pour cela des rencontres ponctuelles avec son associé, le mot « théorie », seront nécessaires.

Le binôme théorie/pratique suggère une forme de relation entre le savoir et l'action dans laquelle la théorie précéderait et déterminerait la pratique. Cette forme serait même dominante, quasi exclusive : entend-on jamais parler à l'inverse de relation pratique/théorie? On peut donc se demander si cette formule, « la relation théorie/pratique », n'est pas l'indice d'un mythe moderne protéiforme touchant à la place et au statut du savoir.

115

Théorie et pratique, de l'incompatibilité à la dépendance

Pour comprendre l'usage contemporain du mot « pratique » et son association ambiguë au mot « théorie », il importe de rappeler que cette dichotomie est l'héritière d'un dualisme radical. Dans la philosophie platonicienne *théoros* désigne la contemplation, c'est-à-dire l'observation, dans un repos parfait, du cosmos qui se meut éternellement, de lui-même, sans assistance. Cette contemplation immobile et désintéressée d'un monde parfait constituait la forme de vie la plus haute et sa

conquête était l'objet d'exercices spirituels (1). Cependant cette supériorité s'accompagnait d'une coupure radicale : toute activité ne pouvait que troubler et, finalement, interrompre la contemplation. Cet isolement hautain de la théorie conduisait à penser la pratique dans un tout autre cadre, sans aucun rapport avec la vie contemplative, celui de la vie active (2).

L'association des deux mots, théorie/pratique, remonte au Moyen Âge. Alain Rey indique :

« *Pratique* : application des règles et principes s'oppose – dès le XIV^e siècle – à *théorie*, aussi dans les locutions *mettre en pratique* (1588) qui équivaut à *appliquer*, dans la *pratique* (1656) et en *pratique*. » (3)

Ainsi la théorie conserve sa suprématie, mais son opposition à la pratique perd sa dimension d'altérité inaccessible. Elle devient ce qui pilote la pratique. De la différence absolue on passe à une relation de domination/dépendance. La relation de la théorie à la pratique, édiflée sur une distinction d'abord indépassable, a conservé de ses origines une asymétrie fondamentale. La théorie peut être construite de façon autonome, tandis que la pratique semble n'exister que sous la dépendance d'une théorie dont elle constituerait en quelque sorte la conséquence ou l'effet.

La pratique découlerait nécessairement d'un savoir dont elle serait la mise en œuvre, et l'articulation théorie/pratique ne pourrait alors être pensée que comme application, laquelle prendrait soit un aspect de réalisation, soit un aspect d'exécution. Dans le premier cas, la pratique est pensée comme ce qui fait exister une idée dans la réalité par contraste avec celle qui n'aurait d'existence qu'abstraite. Dans le second cas, la pratique est pensée plutôt en terme de mise en œuvre avec une connotation de conformité à des prescriptions.

La « pratique » comme réalisation

De ce point de vue la pratique constituerait la réalisation de la théorie. Il y aurait entre elles un lien chronologique et causal : le savoir déterminerait un enchaînement d'actions, un processus de production. L'accent porterait tantôt sur la réalisation comme processus, tantôt sur la réalisation comme objet ; mais quoiqu'il en soit, seul un savoir préalable permettrait la construction d'un projet, l'élaboration d'une planification et sa concrétisation.

1 - P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Études augustiniennes, 1987.

2 - H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

3 - A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1992, pp. 1607-1608.

La pratique peut alors être assimilée à ce que Bachelard, dans sa présentation du rationalisme appliqué, dénomme « réalisation » ou « phénomène réalisé » :

« Pour ce rationalisme prospecteur (...) l'application n'est pas une mutilation ; l'action scientifique guidée par le rationalisme mathématique n'est pas une transaction sur les principes. La *réalisation* d'un programme rationnel d'expériences détermine une réalité expérimentale sans irrationalité. Nous aurons l'occasion de prouver que le phénomène ordonné est plus riche que le phénomène naturel (...). Le phénomène *réalisé* doit être protégé contre toute perturbation irrationnelle (...). Pour le rationalisme scientifique l'application n'est pas une défaite, un compromis. Il veut s'appliquer. S'il s'applique mal, il se modifie. Il ne renie pas pour cela ses principes, il les dialectise. » (4)

Les expressions de Bachelard montrent le statut délicat du phénomène réalisé, c'est-à-dire de la pratique : il est question de « mutilation », de « défaite », de « compromis », de « perturbation ». Malgré ses dénégations, ces mots suggèrent le risque de décalage et de déperdition qu'il y a dans le passage du projet rationnel, théorique (ici mathématique), à sa réalisation. D'ailleurs écrire : « Il veut s'appliquer. S'il s'applique mal, il se modifie », mise sur une ambiguïté ou plutôt une surdétermination allusive : ce « il » joue sur un usage impersonnel, grammaticalement usuel, et sur la connotation métaphysique qui traverse les références à la volonté et à la raison. Ce qui est en question c'est la possibilité de plier le réel aux lois de la raison, c'est son imperfection, son potentiel d'irrationalité qu'il s'agit de réduire. Ce texte met face à face une entité, la raison, et la réalité dans sa richesse trompeuse. Et même s'il engage à penser la relation théorie/pratique sur le mode dialectique, la primauté du programme rationnel demeure incontestable.

La « pratique », exécution et procédure

Revenons sur l'expression « phénomène ordonné », qui désigne à la fois le phénomène mis en ordre, planifié, mais aussi le phénomène dirigé, commandé par la raison. Cette double signification est essentielle dans la relation théorie/pratique. Le savoir pensé en terme mathématique se présente sous une forme abstraite. Est-il possible cependant de maintenir dissocié cet aspect logique et intellectuel de son aspect prescriptif et normatif? La théorie paraît renvoyer de façon privilégiée à la connaissance spéculative et, par là, à la connaissance scientifique. Cet usage recouvre pourtant une tonalité prescriptive, même si elle n'est pas explicite, même si, bien plus, elle tend à être occultée. La pratique, c'est alors l'accomplissement d'actions selon des modalités décidées et définies, souvent, par d'autres. Ainsi se trouve réintroduit un sujet ou un acteur, celui qui assume la pratique.

4 - G. Bachelard, *La philosophie du non*, Paris, PUF, 1966, pp. 6-7.

Il est intéressant de noter ici que le mot pratique appartient au langage juridique dans le champ duquel il désigne la procédure, dès le XIV^e siècle.

« Le dénominatif *Pratiquer* (1370) correspond à "mettre en pratique", "mettre à exécution (une prescription, une règle morale, religieuse)", "exécuter (une opération) selon les règles prescrites", surtout en médecine (1588). Il signifie couramment "exercer (une activité, un métier)" (1534). » (5)

Les risques de décalage ne sont donc pas, dans ce cas, limités à l'écart entre le rationnel et le réel. S'y ajoute l'attitude du sujet lui-même : manifeste-t-il suffisamment d'adhésion, de soumission, aux principes formulés ?

Le mot « théorie » entrelace par conséquent deux champs de références : celui du savoir scientifique sur ce qui est, notamment les lois de la nature, et celui des principes, c'est-à-dire ce qui doit être et que l'on doit faire advenir comme acteur social responsable et respectueux. Cet entrelacement a un double effet. Il confère au savoir scientifique un statut de fondement légitime, c'est-à-dire finalement une fonction normative. Et inversement il confère une tonalité rationnelle et scientifique aux décisions et aux prescriptions, comme si on ne pouvait y contrevenir sans contrevenir à la raison elle-même. Cette interpénétration consolide une approche technique, on pourrait dire aussi technocratique.

Le mot « pratique » est pris dans cet enchevêtrement. Du praticien au pratiquant, il couvre toute une gamme de nuances qui associent, dans des proportions subtiles et opaques, des aspects de réalisation créative et d'exécution conformiste.

118 Ainsi le binôme théorie/pratique entretient une confusion entre deux domaines tout à fait hétérogènes que les stoïciens prenaient soin de distinguer : « ce qui dépend de moi » et « ce qui ne dépend pas de moi ». En effet, d'une part, il y a ce qui est et le savoir sur ce qui est, c'est-à-dire les lois de la nature. Ces lois étant indépendantes de ma volonté, elles mettent à jour des déterminismes sur lesquels je n'ai aucun pouvoir, si ce n'est par une stratégie détournée, en m'attachant à les connaître afin de les utiliser. C'est le domaine de la pratique en tant que réalisation au sens où l'entend Bachelard. D'autre part, il y a les lois humaines portant sur ce qui peut faire l'objet de décisions, sur ce qui dépend de ma volonté et qui définissent ce qui doit être. C'est le champ de la pratique en tant qu'exécution d'un vouloir orienté par des principes (6).

5 - A. Rey, *op. cit.*

6 - Déterminés, selon les cas, individuellement ou collectivement.

Pratique et action

Si l'on sépare la pratique de la théorie, elle ne gagne pas pour autant son autonomie, car se révèle alors son lien à l'habitude, à la répétition. Elle s'enracine dans l'expérience et elle la développe, stimulant des capacités mais aussi des routines.

« Le sens neutre de "manière habituelle à une personne à un groupe de faire quelque chose" (v. 1465) reste vivant, entraînant celui d'"expérience, habitude des choses" (1530). » (7)

Ainsi, bien plus, la pratique n'est pas seulement sous la dépendance de savoirs ou de principes. Elle est aussi sous la dépendance de l'action.

« Pour bien voir ce qui est en jeu on peut se rappeler que le grec et le latin (...) ont deux mots distincts, encore qu'apparentés, pour le verbe "agir". Aux deux verbes grecs *archein* ("commencer", "guider", et enfin "commander") et *prattein* ("traverser", "aller jusqu'au bout", "achever"), correspondent en latin *agere* ("mettre en mouvement", "mener") et *gerere* (dont le premier sens est "porter"). On dirait que chaque action était divisée en deux parties, le commencement fait par une personne seule et l'achèvement auquel plusieurs peuvent participer en "portant", en "terminant" l'entreprise en allant jusqu'au bout. » (8)

On peut considérer que l'on retrouve une dissociation du même ordre avec les termes d'action et de pratique. Ainsi la pratique suppose une impulsion initiale qui se trouve à l'extérieur d'elle, dont elle assure la continuité. La pratique s'inscrit, de ce fait, dans un contexte social complexe de partage des tâches et de coopération entre les hommes dans lequel elle occupe une position subalterne : il s'agit de poursuivre ce qui a été commencé.

119

Une troisième voie pour définir la pratique ?

Les manières de penser la pratique et ses relations avec la théorie ont subi des transformations radicales entre la période grecque, le Moyen Âge et le XIX^e siècle. L'enjeu de l'efficacité devient particulièrement manifeste dans certaines définitions contemporaines :

« Notre expérience de formation comme de recherche nous a convaincu de l'intérêt heuristique de définir dans un premier temps une pratique comme un *processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain*. Cette définition présente la vertu en effet de conduire à une réflexion obligée, pour spécifier une pratique, de parvenir à une

7 - A. Rey, *op. cit.*

8 - H. Arendt, *op. cit.*, p. 213.

définition de son résultat, c'est-à-dire d'interroger le type de réel qu'elle transforme (réalité mentale, matérielle, composante identitaire etc.) et d'interroger la nature de la transformation qu'elle apporte (sa plus-value, sa valeur ajoutée). » (9)

Pourquoi cette définition ? Pour « son intérêt heuristique ». Ainsi les questions épistémologiques et éthiques que soulevaient la pratique, concernant la relation de la raison et de la réalité d'une part et la relation des principes prescrits et de l'exécution d'autre part, se trouvent supplantées par ce qui constitue simultanément un critère et un objectif, l'efficacité. Efficacité de la pratique, mais aussi efficacité de sa définition. L'être humain est un « opérateur », ce terme, habituel à la fois en psychologie cognitive et en ergonomie du travail, accentue la dimension d'exécution tout en lui conférant une sorte d'aura technicienne.

Pratique, bricolage et braconnage

Cependant à côté de cette définition de la pratique comme processus de transformation, deux autres voies, fort différentes, ont été amorcées, celle du bricolage par C. Lévi-Strauss, celle du braconnage par M. de Certeau. La première engage à penser la pratique à partir du monde et de ce qu'il offre comme matériaux, tandis que la seconde insiste sur la ruse de celui qui se trouve dominé mais invente mille manières imprévues d'utiliser les objets de grande consommation.

Ces deux orientations ont en commun de penser la pratique comme autonome, en l'éloignant de la théorie, et sur un mode contestataire. En effet le bricolage renvoie à la réalisation, tandis que le braconnage renvoie à l'exécution, mais l'un et l'autre fonctionnent de façon subversive (10) :

« Et, de nos jours le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art. » (11)

Le braconnage est «... une autre production (...) celle-ci est rusée, elle est dissimulée, mais elle s'insinue partout silencieuse et quasi invisible. » (12)

9 - J.-M. Barbier, «L'analyse des pratiques : questions conceptuelle», dans C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 27-49, (p. 31).

10 - On rejoint là une signification du mot pratique indiquée par A. Rey : « La valeur psychologique de "finesse, ruse, artifice" (v. 1380) est encore attestée dans la langue classique mais elle est sortie d'usage, tout comme le sens concret de "complot, intrigue, menées" (1474) qui en découle. »

11 - C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 26.

12 - M de Certeau, *L'invention du quotidien, Arts de faire*, t. 1, Paris, UGE coll. 10x18, 1980, p. 11.

Le bricoleur comme le braconnier se donnent une marge de manœuvre importante par la prise en compte du contexte, de ses particularités et des opportunités qui s'y présentent :

« (L')univers instrumental (du bricoleur) est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec « les moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble (...) est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock (...) » (13)

Cette autre production « ne se signale pas avec des produits propres mais en manières d'employer les produits imposés par un ordre économique dominant. » (14).

Cette reconnaissance de la valeur du singulier et de l'occasionnel ouvre des perspectives d'actions qu'il reste à chacun d'imaginer à sa convenance, selon ses possibilités, selon le moment. Par opposition la théorie c'est justement ce qui est considéré comme indépendant du temps, de l'espace et des personnes en jeu. On pourrait d'ailleurs la définir comme ce dont le seul « contexte » considéré comme digne de ce nom est la raison.

Ainsi A.-M. Chartier remarque l'importance de la classe comme contexte spécifique de la démarche de Florence Janssens, l'enseignante avec qui elle a travaillé pendant un an :

« (...) ces lectures (...) n'ont jamais été faites pour devenir des "références livresques". Les livres, les revues, les instruments didactiques sont traités comme des lectures d'usage, c'est-à-dire comme des boîtes à outils pour la classe (...). Elle prend en compte tout ce qu'on peut aujourd'hui prendre en compte, étant donné l'état de la recherche sur le sujet. En revanche, la force de sa position est de conserver plusieurs pistes d'entrée, par provision, montrant qu'elle ne confond pas cohérence théorique et cohérence pragmatique. » (15)

121

Pour penser la pratique, on pourrait alors adresser aux praticiens, « réalisateurs » et « exécutants » ou encore « opérateurs », et aussi « bricoleurs » et « braconniers », les mêmes demandes que celles que formulait Gaston Bachelard à l'égard des savants :

« Nous demanderons donc aux savants : comment pensez-vous, quels sont vos tâtonnements, vos essais, vos erreurs ? Sous quelle impulsion changez-vous d'avis ? (...) Donnez-nous surtout vos idées vagues, vos contradictions, vos idées fixes, vos convictions sans preuves. » (16)

13 - C. Lévi-Strauss, *op. cit.*, p. 27.

14 - M de Certeau, *op. cit.*, p. 11.

15 - Voir, dans ce numéro, l'article d'Anne-Marie Chartier, p. 80.

16 - G. Bachelard, *op. cit.*, p. 11.

Cela semble paradoxal? Mais les savants ne sont-ils pas des praticiens de la science? Si l'on considère la philosophie comme une activité réflexive, il faut alors reconnaître qu'elle a, entre autres, pour objet de réflexion *les pratiques* telles qu'elles sont mises en œuvre effectivement. Et dans cette perspective G. Bachelard propose une approche ouverte, plurielle qui n'appauvrit ni la richesse du réel, ni les méandres des démarches intellectuelles :

« Aux philosophes, nous réclamons le droit de nous servir d'éléments philosophiques détachés des systèmes où ils ont pris naissance. (...) Nous définirons la philosophie des sciences comme une philosophie dispersée, comme *une philosophie distribuée*. » (17)

Il est temps de conclure car nous allons déborder le mot « pratique », non pas simplement par les mots qui l'entourent, par les connotations qui l'imprègnent et le tiraillent, ni par le passage du singulier au pluriel, mais bien au-delà, par ce dont il permet de parler, par ce qu'il engage à étudier : les pratiques elles-mêmes.

Michèle GUIGUE,
Sciences de l'éducation, Lille III

17 - G. Bachelard, *op. cit.*, pp. 11-12.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

UN « DISCOURS-OBJET » MÉDIATEUR ENTRE PRATIQUES ET PRAXIS PROFESSIONNELLES ET SCIENTIFIQUES

Michel FOURNET, VÉRONIQUE BEDIN*

Résumé

La question du mémoire en formation est abordée par la clef d'entrée qu'offrent les mémoires professionnels réalisés dans des formations diplômantes conduites par un service de formation continue universitaire. À partir de grilles d'observation remplies par les directeurs, 72 mémoires professionnels soutenus de 1993 à 1996 ont été analysés. En référence à l'approche sémiotique qui fournit des matériaux théoriques et méthodologiques pertinents pour le problème posé, nous montrerons l'intérêt de considérer que ces documents sont avant tout des « discours-objets » et demandent à être étudiés comme tels. En fonction d'exigences à déterminer quant aux types de discours à produire, les mémoires professionnels pris en compte comme traces écrites reconstituant les pratiques et praxis qui les fondent, tant professionnelle que scientifique, sont considérés comme porteurs d'indices de formation, dans le domaine de la recherche comme dans celui de la praxéologie. Le document écrit est pensé comme objet transitionnel permettant la médiation de la pratique à la praxis professionnelle et mobilisant la praxis scientifique qui trouve à s'exprimer tout particulièrement dans le travail d'écriture.

123

Abstract

The problem of the dissertation as part of training is tackled through the access key offered by the professional dissertations written during training leading up to a diploma run by a university in-service training department. 72 professional dissertations attended from 1993 to 1996 have been analysed with the help of observation grids filled by the supervisors. With reference to the semiotic approach which provides the methodological and theoretical materials relevant to the problem set, we shall demonstrate the interest of considering that these documents

* - Michel Fournet, Véronique Bedin, Université Toulouse-Le Mirail.

are first and foremost "object-studies" and need to be studied as such. According to requirements which must be determined as for the type of studies which ought to be produced, the professional dissertations taken into account as written traces reconstructing the professional and scientific practices and praxis they are based on, are thought to bear training evidence in the fields of research and praxeology alike. The written document is conceived of as a transitional object allowing the mediation from practice to professional praxis and using the scientific praxis which can especially be expressed in the writing process.

LE CADRAGE THÉORIQUE RELATIF À LA CONCEPTION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Le mémoire professionnel comme un « discours-objet » porteur d'indices de formation

Les mémoires professionnels forment un ensemble hétérogène quant aux thématiques qu'ils développent, au cadrage épistémologique et théorique dont ils se réclament ainsi qu'aux méthodologies d'observation du réel et d'interprétation des faits qui circonscrivent leurs objets d'étude. Les procédures d'élaboration et de production de ces « discours-objets » (Greimas, Landowski, 1979, 6) ainsi que leur insertion et leur impact dans les milieux d'action présentent également une grande variabilité. Pour certains d'entre eux, ils apparaissent comme un genre hybride entre les mémoires de recherche, les comptes rendus et les évaluations de pratiques professionnelles, les rapports de stage... ce qui illustre en partie l'injonction paradoxale à laquelle ils sont soumis, à savoir d'articuler dans un même écrit une double référence, celle de la science et celle de l'action.

Pour aborder la question du mémoire en formation, il est apparu pertinent de choisir comme clé d'entrée la perspective sémiotique parce qu'elle place l'étude des objets signifiants et des conditions de leur production au cœur de ses préoccupations. Cette optique est riche d'enseignements par l'outillage théorique et méthodologique qu'elle apporte en ce qui concerne l'analyse des réalités textuelles.

Le mémoire professionnel constitue une organisation signifiante, porteuse d'un signifié axé sur des savoirs de type praxéologique (1), se présentant sous la forme d'un

1 - Nous définissons la praxéologie en faisant référence aux travaux de J. Ardoino (1980, 18) : « Science de l'action, ou plus exactement logique de l'action, orientée essentiellement vers la connaissance raffinée de la pratique, en vue de son optimisation... La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des

document écrit qui met en scène un discours de type cognitif et référentiel, à vocation scientifique.

Il peut donc être considéré comme un objet sémiotique à part entière, au même titre que d'autres types de formes discursives. Le terme de « discours-objet », emprunté à A.J. Greimas et à E. Landdowski pour le qualifier illustre ce point de vue. En choisissant de mettre l'accent sur le document écrit qui devient le point de départ de nos réflexions, c'est toute la chaîne des opérations qui ont contribué à sa réalisation que nous cherchons à remonter. Cette manière de voir et de faire n'est pas le fait d'une quelconque opportunité mais suggère des éléments de réponse à de véritables questions de fond concernant la place du mémoire dans le processus de formation et l'accès à des informations permettant de repérer les caractéristiques de l'ingénierie proposée.

On peut effectivement concevoir deux solutions qui diffèrent quant à leur entrée dans la problématique du mémoire en formation et à la méthodologie mise en œuvre pour trouver des matériaux d'analyse. Soit le regard s'attache au produit final, le discours-texte, qui est étudié et considéré alors comme porteur d'indices de la formation dispensée ; en ce cas le travail d'écriture est au centre du débat. Soit c'est le processus même de la formation mis en place tout au long de l'élaboration du mémoire qui est premier et le jeu des interactions intra et interpersonnelles dans les activités formatives devient alors central, au détriment de l'écriture et de la réalisation du document écrit. On aura compris, par la référence à l'approche sémiotique, que c'est la première option qui est choisie. Le corpus d'analyse dans le cas de notre étude est constitué des montages concrets, visibles, que sont les mémoires professionnels et non du faire en actes, antérieur et bien souvent informel qui a permis de les constituer. Dit autrement, la démarche des auteurs de mémoire et de leur directeur n'est pas saisie au moment même où elle s'accomplit, mais reconstituée par inférences successives à partir des produits soumis à l'analyse, à la condition que ces derniers répondent bien entendu à des exigences que nous définirons. Les « traces » que sont les productions écrites, parties émergentes du système de formation tel qu'il a été conçu, nous apparaissent ainsi plus pertinentes et plus fiables à traiter que d'autres modalités formatives.

comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historique d'une praxis. »

Le mémoire professionnel comme encodage de deux logiques, scientifique et praxéologique

Le mémoire professionnel : un « discours-objet », médiateur entre pratique et praxis professionnelles

Pour introduire le travail sur les mémoires professionnels réalisées en formation continue, nous pourrions résumer simplement la consigne donnée aux stagiaires de la manière suivante : « Prenez un problème réel de votre vie professionnelle et traitez-le de façon méthodique (scientifique) pour aboutir à des préconisations dont vous vous assurerez de la faisabilité. » (Martin, Savary, 1994, 12).

Cette proposition de travail suggère que le mémoire professionnel doit maintenir simultanément deux objectifs contradictoires qui font sa spécificité.

1. S'inscrire dans la réalité de la pratique professionnelle qui fonde les points de départ et d'arrivée du cheminement intellectuel et institutionnel proposé. Cet ancrage dans le monde de l'action doit être repérable dans la trace écrite que constitue le texte du mémoire à deux niveaux différents : au moment où la pratique émerge dans le corps du texte comme simple activité professionnelle quotidienne, et celui où, théorisée et instrumentée, elle se transforme en praxis professionnelle et devient porteuse de savoirs praxéologiques.

Les concepts de pratique et de praxis sont à distinguer, conformément à ce que propose J. Ardoino (1989, 220) : « Celle-ci, parce que devenue habituelle, ritualisée, si ce n'est professionnalisée, perd ses capacités insituantes et créatrices au profit des « allant de soi », tandis que celle-là, dans la mesure où elle est effectivement conçue et représentée comme dialectique, conserve toute sa disponibilité à reconnaître l'altération. Une pratique tend, par exemple, de façon quasi programmée, à exclure le conflit, à le réduire ou à vouloir le maîtriser, alors qu'une praxis en ferait, éventuellement, une instance de changement. » De la même manière, F. Imbert (1994, 14) oppose la logique de la pratique à celle de la praxis en comparant ces deux paradigmes sur la dimension du « schéma moyens-fins » dans l'orbite duquel toute action se développe. « La dissolution du schéma moyens-fins caractérise au plus près toute pratique qui vise à se dégager de l'emprise fabricatrice » pour devenir ainsi une praxis constructive visant à rendre les acteurs autonomes.

Le rôle de l'écriture, en tant que travail de distanciation et de mise en intelligibilité de l'expérience, producteur d'un système de vigilance critique sur les actions réalisées et organisateur de nouvelles pistes pour l'action devient central dans cette perspective. Les moyens textuels restent la piste essentielle pour permettre le dépassement cognitif du vécu professionnel, la production et l'appropriation de connaissances constitutives d'une science de l'action et pour l'action à visée de généralisation.

2. S'inscrire dans la réalité de l'activité scientifique qui constitue le passage obligé pour que l'objectivation par la conceptualisation des pratiques professionnelles et le

renversement en praxis professionnelle qui en découle soit possible. Le mémoire professionnel permet ainsi de construire, par l'activité d'écriture, un objet d'étude : la connaissance ne peut exister qu'au travers d'un discours qui la transforme, la structure. Nous retrouvons ici la perspective sémiologique mise en exergue précédemment. Ce document écrit présente une problématisation d'une situation donnée, mobilise des méthodologies de lecture et d'interprétation du réel qui sont celles de la recherche et demandent à être transcrites en tant que reconstitution d'une praxis scientifique dans le texte du mémoire : autant de raisons qui font que ce type d'écrit n'est pas un simple compte rendu de pratique.

Il est un discours à vocation scientifique par le registre de langue qu'il véhicule (texte cognitif, concepts épistémologiques, théoriques, méthodologiques, discours rhétorique de type argumentatif), par la mise en forme systémique et organisatrice d'une structure de pensée et d'action qu'il encode (statut éditorial du produit final réalisé) et enfin par le lieu institutionnel de son énonciation.

Ce n'est qu'au regard de ces exigences qu'il peut produire différentes formes de savoirs, y compris de savoirs praxéologiques, nécessitant un niveau de prise de conscience minimum que l'écriture, à l'évidence, permet d'approfondir.

Le mémoire professionnel : une illustration de la dialectique texte/action ou science/praxéologie

Ce document écrit, comme nous venons de le montrer, matérialise par le biais de l'écriture le passage du monde de l'action à celui du texte et vice-versa, selon des opérations de traduction successives qui rendent « métabolisables » le contenu et la forme d'un type d'univers à l'autre. On peut repérer, dans un premier temps, que le langage expérientiel d'une pratique professionnelle vécue est transposé par l'écriture en langage formalisé et organisateur, puis, dans un second temps, que le discours conceptualisé et méthodologiquement armé qui caractérise la science est transférable dans le monde de l'action parce qu'également traduit dans le mémoire en langage praxéologique susceptible de déboucher sur des actions effectives. Ces points de passage d'un paradigme à l'autre contribuent à un changement des pratiques, des savoirs ou des méthodes selon le terrain d'application, et demandent d'autant plus à être pensés théoriquement que la demande institutionnelle concernant la réalisation des mémoires professionnels sous-entend que la transition est non seulement possible mais doit être opérationnalisée. Qu'est-ce qui autorise les concepteurs des dispositifs de formation et les directeurs de mémoire à formuler une telle demande ? À quelles conditions l'aller-retour action texte est-il concevable et recevable scientifiquement ?

Les travaux de P. Ricoeur (1986, 175), qui mettent en évidence une homologie structurale entre le monde du texte et celui de l'action permettent de justifier et d'asseoir ces perspectives. « Je dirai en bref que d'un côté la notion de texte est un bon paradigme pour l'action humaine, de l'autre que l'action est un bon référent pour toute

catégorie de textes. » Si l'action peut être traitée selon la même méthodologie que le texte, inversement, le mémoire professionnel en tant que structure discursive qui reflète la double référence scientifique et praxéologique constitue à la fois un outil d'interprétation d'une pratique professionnelle (référence scientifique) et un outil d'effectuation d'opérations concrètes susceptibles d'impulser de nouvelles logiques d'action (référence praxéologique).

• **De l'action au texte, de la pratique professionnelle à la praxis scientifique : pour une formation à la recherche**

La « fixation » par l'écriture instaure de façon constitutive un écart par rapport à l'implication liée au vécu de la pratique, clef d'entrée du mémoire. Elle permet de transcender un déterminant initial psychologique et accorde à l'auteur une compétence cognitive qui trouve à s'exprimer dans le texte produit.

Dans cette phase de l'analyse (de la pratique professionnelle à la praxis scientifique), le mémoire professionnel est un moyen puissant de formation car il permet l'appropriation :

- de pratiques et de modes de raisonnement « de type scientifique » favorisant la conscientisation, l'objectivation, la distanciation (de la recherche bibliographique à la communication écrite des résultats) ;
- de référentiels théoriques et de connaissances expérientielles dont l'auteur propose une synthèse écrite susceptible de produire de nouveaux savoirs sur le problème posé (l'intertextualité) ;
- de techniques, de pratiques énonciatives et discursives, caractéristiques du travail d'écriture à vocation scientifique contribuant à asseoir l'apprenant comme un **auteur au sens propre**.

128

• **Du texte à l'action, de la praxis scientifique à la praxis professionnelle : pour une formation à la praxéologie**

Pour que le mémoire professionnel constitue un réel outil de travail dans le système de l'action, les termes de sa conception et de sa production sont à définir en regard des conditions de son utilisation. Ainsi, une connaissance des normes situationnelles structurant l'espace réglé entre l'auteur du mémoire et l'institution où les conclusions du travail d'enquête vont trouver à se réaliser est indispensable.

Quels sont les effets escomptés du processus de formation et du mémoire qui le subsume en matière de changement professionnel ? Comment pourra-t-on évaluer l'insertion et l'impact des conclusions de ce document dans les milieux d'action ? Sur quels contenus et sous quelle forme le discours doit-il s'organiser pour que les informations qu'il porte soient transposables et applicables ? Comment des lecteurs pourront-ils traduire, interpréter et s'appropriier les réalités signifiantes que cet écrit véhicule ?

Le document peut être considéré comme un dispositif praxéologique dans la mesure où il est porteur de connaissances relatives à des champs de pratiques et que ces

« savoirs d'action » (Barbier, 1996) sont présentés selon des modalités scripturales propres à optimiser les modes de pensée et d'action des professionnels ou des décideurs concernés par les sujets étudiés. Le « registre de recommandations » qui constitue généralement la dernière partie des mémoires de DSTS (2) illustre par exemple cet état de fait. Ces préconisations font suite d'ailleurs à des chapitres de nature plus conceptuelle ou méthodologique dont l'écriture révèle l'application d'une culture scientifique enseignée dans le cadre de la formation.

Le mémoire professionnel, cristallisation des praxis scientifique et professionnelle, illustre ainsi la relation dialectique qui lie théorie et action. À la condition d'être émancipé du contexte initial de sa production, le contenu du discours peut s'interpréter diversement par les différents types de lecteurs que sont les utilisateurs potentiels des orientations avancées.

À ce deuxième niveau (de la praxis scientifique à la praxis professionnelle), le mémoire professionnel constitue encore un puissant moyen de formation en permettant l'appropriation :

- de techniques et méthodologies de la traduction offrant la passibilité de contextualiser dans le site d'action choisi des données préalablement décontextualisées parce que de nature trop impliquée (vécu de la pratique) ;
- de techniques et pratiques de vulgarisation des informations scientifiques, tant au niveau de la forme que du fond ;
- de savoirs et compétences nécessaires à l'expression d'une praxis professionnelle annonciatrice dans ses réalisations d'évolutions possibles des activités ;
- de capacités d'analyse stratégique nécessaires à la compréhension des contextes locaux et susceptibles de transformer le projet individuel de l'auteur du mémoire en projet institutionnel ;
- de la dimension sociale des savoirs scientifiques et praxéologiques qui interroge toute application ;
- du sens qui relie projet de formation et projet professionnel de l'apprenant (identité socioprofessionnelle).

LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'analyse textuelle de mémoires professionnels pour la création d'un observatoire local des mémoires

Cette recherche sur le mémoire professionnel constitue une réponse à un appel d'offre du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche soumis aux universités en 1996, dans le cadre des études et actions

2 - DSTS : Diplôme supérieur du travail social.

expérimentales de la DGES (3) (Fournet, Bedin, Sanchou, 1997). Le thème de l'appel d'offre portait sur « l'intégration de la formation continue dans le domaine universitaire, la pédagogie particulière à la formation continue et son éventuelle transférabilité à la formation initiale et réciproquement ».

Le projet du Service de la formation continue de l'Université de Toulouse-le Mirail proposait la réalisation d'une recherche-action sur la production et la soutenance des mémoires professionnels, réalisés dans le cadre de formations diplômantes visant la professionnalisation des cadres du secteur social [DSTS (4)], Maîtrise AES (5), de la santé [DUCS (6)] et de la formation [DUFRES (7)].

Plus précisément, il était prévu de constituer une base de données dont l'exploitation devait permettre la création d'un observatoire local des mémoires professionnels, de définir des orientations communes pour l'élaboration d'un référentiel de compétences et de produits, d'étudier le rôle de l'écriture dans la formation à et par la recherche et d'optimiser enfin l'ingénierie de formation diplômante sur ces différents points.

Conformément aux orientations théoriques précédemment définies, l'analyse a porté sur les « discours-objets » que sont les mémoires professionnels, matériellement existants, ainsi que sur les formes textuelles qui les constituent, elles-mêmes dépendantes d'un contexte de production spécifique. L'analyse textuelle des mémoires devait ainsi permettre de reconstituer *a posteriori* les pratiques et praxis tant formatives, scientifiques que professionnelles ayant contribué à la rédaction des documents écrits aussi bien chez les directeurs de mémoire que chez les auteurs.

130

Notre propos n'étant pas d'entreprendre l'examen de la spécificité de chacun des types de mémoires professionnels demandés dans tel ou tel dispositif de formation, mais d'analyser au contraire des régularités, c'est une réflexion se voulant porteuse d'enseignements systématiques et généraux quant au mémoire en formation qui a été privilégiée.

Pour répondre à l'ambition globale que visait ce projet, il fallait donc travailler à partir d'un nombre important de mémoires et définir une méthodologie d'analyse de

3 - DGES : Direction générale de l'enseignement supérieur.

4 - DSTS : Diplôme supérieur du travail social.

5 - Maîtrise AES : Maîtrise d'administration économique et sociale, option Développement social.

6 - DUCS : Diplôme universitaire des cadres de santé.

7 - DUFRES : Diplôme universitaire de formateurs des régions Sud.

contenu appropriée. L'analyse structurale du récit, une des formes des analyses de contenu qualifiées de supralinguistiques (8), a finalement été retenue.

Cette méthode permet de « rechercher en quoi un texte constitue une structure propre et devient dans son entier l'unité d'analyse. » (M. Grawitz, 1986, 710).

Un ou deux membres de l'équipe pédagogique des différentes formations considérées, le plus souvent les directeurs, avaient ainsi à remplir une grille d'observation générale pour chacun des mémoires retenus pour l'étude. Le remplissage de cette grille nécessitait de relire chaque mémoire pour en faire une analyse documentaire, tout en se référant également à l'expérience de guidance pédagogique et de pratique rédactionnelle qui en avaient permis la production.

Les informations repérées dans les documents étaient ensuite restituées aux chercheurs qui devaient en faire l'analyse en fonction des thèmes de réflexion suivants :

- l'ancrage institutionnel et professionnel du mémoire ;
- le cadre épistémologique explicitant les orientations de recherche (fondamentale ou praxéologique) ;
- les référentiels théoriques en relation avec les sources bibliographiques citées dans le mémoire ;
- les méthodologies, méthodes et techniques utilisées lors de la réalisation d'enquêtes de terrain ou d'expériences concrètes menées dans les milieux professionnels ;
- les modes d'exposition de l'information proposées dans le mémoire ;
- les difficultés rencontrées par les stagiaires lors de la rédaction du mémoire ;
- les stratégies cognitives mises en œuvre, les compétences et savoirs acquis lors de la production de ce document.

131

Au total, ce sont 72 mémoires professionnels soutenus de 1993 à 1996 qui ont été analysés conformément à la méthodologie précédemment exposée : 36 % dans le cadre de l'obtention du Diplôme supérieur de travail social, 25 % pour le Diplôme universitaire de formateurs des régions sud, 24 % pour la Maîtrise d'administration économique et sociale, 15 % pour le Diplôme universitaire des cadres de santé.

8 - Les analyses paralinguistiques concernent, par contre, les études de nature plus lexicologique. Pour ce qui est de notre propos, c'est l'ensemble du mémoire professionnel qui est examiné et non uniquement certains passages du document. Greimas, Barthes, Lévi-Strauss par exemple, pour ne citer que ces auteurs, appartiennent plutôt au courant de pensée que nous avons choisi de développer.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

De l'utilité de la recherche en formation continue pour la valorisation des mémoires professionnels et des formations diplômantes

L'épistémologie des mémoires professionnels : des recherches praxéologiques et exploratoires dans lesquelles la référence à l'action est le plus souvent anticipée que réellement opérationnalisée

Parmi l'ensemble des 72 mémoires analysés, la relation directe à l'action ou aux pratiques est présente dans 82 % des cas. Trois types de recherche sont représentés dans cette perspective : la recherche praxéologique, la recherche appliquée et la recherche-action. « Preuves » en actes de l'existence de champs de recherches correspondant à des champs de pratiques (domaine du contingent, de la complexité, de l'intentionnalité...), elles devraient conduire à penser autrement le « procès de la connaissance scientifique » (Berthelot, 1990) et à s'intéresser de ce fait à « la science en action » (Latour, 1989 ; Callon, 1989).

La recherche de terrain de type fondamental, plus centrée sur des activités traditionnellement réalisées dans les « laboratoires de recherche » rattachés à des disciplines reste tout de même un cadre référentiel non négligeable (18 % des réponses).

Reste à repérer comment les pratiques sont décrites, analysées dans les mémoires et de quelle manière leur optimisation est traitée méthodologiquement. Le plus souvent (de l'ordre de 7 mémoires sur 10), la contextualisation professionnelle de la recherche est effectuée à partir de la connaissance que possède l'étudiant-professionnel de son champ d'activité et ne découle pas *stricto sensu* des données recueillies. Selon cette perspective, la question de l'optimisation des pratiques est généralement envisagée une fois l'enquête de terrain terminée, au moment de la rédaction du mémoire par exemple, ce qui ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes. C'est seulement l'interprétation des résultats par le stagiaire, considéré ici comme « suppôt » de l'action et donc nécessairement doté des compétences adaptées pour proposer de nouvelles orientations aux pratiques, qui donnera au mémoire sa couleur praxéologique. La constitution d'un champ pratique au travers des registres expérientiels et langagiers d'un acteur singulier permet-elle de rendre compte de l'action dans le domaine des sciences ? Comment concevoir l'intentionnalité et la réflexivité de l'action ? Est-ce un sujet, un état mental qui guide l'accompagnement de l'action ou bien les propriétés de l'action elle-même, qu'il conviendrait dès lors de soumettre à des exigences de validité spécifiques ?

D'autres modes d'anticipation de l'évolution des pratiques plus standardisés que celui qui vient d'être décrit et faisant moins appel à de l'auto-légitimation existent cependant, tels que :

- les tests de nouvelles propositions opérationnalisées par le biais des instruments de recueil de données d'enquête comme les questionnaires ou les grilles d'entretien. Inscrit dans le mode sociocognitif de la preuve logique (verdict des faits, recherche de régularités, extériorité de l'analyse...), l'évolution des pratiques est, dans ce cas, conçue et traduite au moyen d'un programme méthodologique rigoureux. 14 % des 72 mémoires analysés seulement y font référence ;
- l'expérimentation concrète d'un dispositif, d'une action. Selon cette perspective, choisie par 18 % des auteurs de notre étude, un montage spécifique est réalisé sur le terrain qui permet non seulement d'anticiper l'évolution des pratiques mais également d'évaluer et de contrôler les effets du système introduit dans l'environnement.

Au total, ainsi que le laissent supposer ces résultats, ce sont principalement des recherches exploratoires qui ont été réalisées (83 %) au détriment des recherches de confirmation, comme si des recherches à vocation praxéologique ne pouvaient s'inscrire dans le cadre positiviste de la preuve logique. L'étude des praxis, nécessairement chargées symboliquement et idéologiquement (cf. la raison pratique kantienne) n'autorise-t-elle donc pas l'effectuation de recherches visant l'établissement de relations significatives entre des ordres de faits (cf. la raison pure kantienne) ? Limiter les recherches dans les champs de pratiques à l'ordre de l'exploration peut affaiblir, à terme, la portée scientifique et la pertinence sociale des travaux réalisés : l'engagement épistémique et ontologique ne peut se substituer au verdict de l'épreuve des faits et de l'expérience, quelle que soit la forme que ces derniers puissent recouvrir.

La méthodologie des mémoires professionnels : le discours de la méthode revu à l'aune du paradigme qualitatif

Ce sont les techniques relevant des démarches de recherche de type qualitatif qui sont les plus utilisées, l'entretien semi-directif particulièrement (57 % des réponses). La construction d'objets d'étude à partir de préoccupations liées à l'action ou aux pratiques professionnelles oriente-t-elle nécessairement les démarches de recherche vers le pôle scientifique de nature phénoménologique et herméneutique ? Le matériel verbal recueilli par des techniques favorisant l'expression libre d'un sujet en situation d'énonciation réelle se prête-t-il, plus que d'autres, à la construction d'une théorie de l'action ? Le choix de l'entretien semi-directif constitue-t-il finalement un « compromis méthodologique commode » entre recherches de types qualitatif et quantitatif ?

À côté de l'utilisation de matériaux de recherche construits pour et par la recherche, l'étude des mémoires professionnels témoigne de l'exploitation d'autres types de matériaux, issus cette fois-ci directement des pratiques sociales, institutionnelles et

professionnelles notamment, telles qu'elles se matérialisent ordinairement dans le cadre de différentes organisations et activités. Ces « traces » (Guigue-Durning, 1995) plus ou moins formalisées de logiques d'action qui promeuvent la « présence » du terrain et de la place professionnelle de l'auteur du mémoire dans tel ou tel champ d'intervention constituent une des spécificités de ce type de document. C'est le cas notamment pour trois types de matériaux cités dans plus de la moitié des 72 mémoires analysés :

- les documents écrits de nature réglementaire qui se prêtent à une analyse institutionnelle des situations-problèmes posées ;
- les documents écrits de nature informative et technique tels que les rapports d'étude qui permettent de replacer la spécificité de la situation-problème dans un cadre plus large et qui présentent souvent des éléments de méthodologie et de quantification ;
- les traces de pratiques à proprement parler, discursives ou non, relevant directement des activités professionnelles de la population enquêtée.

À ce niveau de l'analyse, une remarque s'impose : l'observation directe est indispensable dès lors que l'on se situe dans le paradigme de l'action et que l'on se propose d'analyser un champ d'activité professionnelle. Les méthodologies de l'observation sont-elles suffisamment valorisées dans l'offre de formation existante ? Cette orientation méthodologique n'a pas été le parti pris des mémoires étudiés, nous l'avons constaté ; la primauté ayant été plutôt accordée aux matériaux langagiers, tant dans les techniques de recherche (cf. l'entretien semi-directif) que dans les matériaux issus du terrain (cf. les textes réglementaires et les rapports d'étude). Reste à définir plus précisément ce que l'on entend par « traces de pratiques ». Quel type de données doit être catégorisé au travers de cette appellation ? Quelle méthodologie peut-on proposer pour recueillir les « traces de pratiques » et les analyser ? Quel statut doit-on accorder aux « traces de pratiques » dans les mémoires dits professionnels ?

Quelle place doit-on alors concéder aux travaux centrés sur l'étude des représentations entendus comme discours tenus sur les pratiques et qui sont donc, à ce titre, nécessairement différents des pratiques elles-mêmes ?

Les modes d'exposition des « savoirs théoriques » et des « savoirs d'action » (9) dans les mémoires professionnels : la scénographie traditionnelle de la recherche sur fond de langage expérientiel

Les résultats de recherche, produits d'une entreprise cognitive essentiellement, ne sont souvent accessibles que par le biais des discours qui les promeuvent. Cette phase de communication à laquelle appartient la production du mémoire professionnel revêt par conséquent une importance capitale. Dès lors, elle doit être opérationnalisée dans le cadre de l'ingénierie de formation : organisation d'ateliers d'écriture, présentation de différentes méthodologies visant à produire de l'écrit. L'acte d'écriture n'est pas concevable effectivement sans théâtralisation, sans mise en scène d'un auteur, d'une situation-problème, d'une institution... autant de modalités d'énonciation qui nécessitent des apprentissages spécifiques. L'analyse des modes d'exposition repérables dans les mémoires professionnels devrait justement permettre d'inférer les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la formation ainsi que les stratégies cognitives et institutionnelles des stagiaires.

• **La logique d'exposition du mémoire professionnel** respecte-t-elle globalement celle de la démarche de recherche de type expérimental (10) présentée généralement sous forme d'une succession d'étapes ?

- réponse positive, sur une partie du mémoire seulement	10 %
- réponse négative, une autre logique d'exposition est à l'œuvre	12 %
- réponse positive, sur l'ensemble du mémoire	78 %

Bien que plusieurs types et formes de recherches soient représentés dans les mémoires de cette étude (voir ci-dessus « L'épistémologie des mémoires professionnels »), les modes d'exposition de ces différentes démarches se caractérisent par leur uniformisation : la forme canonique du langage scientifique défini selon les normes du discours expérimental est majoritaire (78 %). Cette « scénographie de la recherche », comme A.J. Greimas (1979) l'a décrite, et qui répond aux exigences

135

9 - Jean-Marie Barbier, 1996.

10 - De nombreux livres proposent une aide méthodologique pour écrire le mémoire (Manuel de recherche en sciences sociales » ; « Guide d'élaboration d'un projet de recherche » ; « Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines »...). Le modèle de recherche implicite généralement valorisé dans ces ouvrages est celui de la démarche de recherche de type déductif et expérimental. Une succession d'étapes organise ainsi l'activité et l'écriture scientifiques : l'observation et l'analyse ou la pré-enquête, la construction du modèle théorique et de la problématique, la formulation d'une hypothèse générale et des hypothèses opérationnelles, la construction du cadre méthodologique : les techniques de recueil et de traitement des données empiriques, l'analyse des résultats...

de la « rupture épistémologique » chère à G. Bachelard, est-elle appropriée à des démarches qualifiées d'exploratoires par exemple? Une analyse sémiologique de textes scientifiques réalisée par A.J. Greimas montre effectivement que la scientificité ne dépend pas uniquement du contenu cognitif des énoncés mais également des règles communicationnelles qui régissent traditionnellement le discours de recherche.

En favorisant la mise en scène du savoir selon une rhétorique argumentative qui n'est pas sans rappeler le programme logique de la science expérimentale, ces effets de présentation, pour ne pas dire de prestance, pourraient produire des artefacts théoriques et méthodologiques. Avec une position encore plus relativiste et critique, B. Latour (1989) développe un point de vue similaire dans « La science en action ».

Si le discours constitue une reconstitution de la praxis qui le fonde, faut-il produire des textes en fonction de la rhétorique d'un écrit scientifique donné ou bien des caractéristiques de la démarche de recherche mise en œuvre? La conception « représentationnaliste » d'un certain type de langage scientifique est-elle conciliable avec l'analyse de l'action qui n'est jamais dissociable des contextes, des points de vue et des fins pratiques? Dans le cas de travaux visant à décrire, objectiver et optimiser les pratiques, on pourrait sans doute concevoir une forme expositive autre que celle généralement dévolue aux recherches de terrain de type fondamental. P. Ricoeur (1986) a montré que « les paradigmes du texte et de l'action » présentaient des homologies, comme si l'écriture sur des pratiques devait garder un statut de praxis créatrice, inventive qui ne pouvait pas être annulée par un formalisme méthodologique inadapté à des formes de recherches nouvelles. Comment présenter effectivement des travaux scientifiques qui ne s'inspirent pas du modèle nomologique de l'explication causale et de l'idéal durkheimien, notamment ceux qui tiennent compte de la constitution phénoménologique de l'action elle-même et de la sémantique qui lui est propre?

136

• **Quel est le type de discours privilégié** dans les mémoires professionnels : le discours théorique ou expérientiel?

En regard des caractéristiques de la situation d'énonciation qui déterminent la production des mémoires professionnels, le discours référentiel est rarement mobilisé sans être combiné (55 %) ou juxtaposé (17 %) au discours expérientiel, lequel peut d'ailleurs constituer dans 24 % des cas le discours dominant du mémoire. « La complexité de la situation énonciative d'un mémoire tient à la pluralité des destinataires et à la pluralité des contextes de référence » (Guigue-Durning, 1996, 85).

La contradiction existante entre le paradigme de la recherche et celui de l'action connaît un lieu de traduction dans l'espace textuel du mémoire professionnel par la production, *a minima*, d'un discours bifocal :

– le langage neutre de la science rendant compte des pratiques et des conduites en tant que réalités positives et analysables selon une perspective souvent standardi-

- sée (cadre théorique, méthodologie de l'enquête...); c'est le langage le moins représenté dans les 72 mémoires pris en compte ;
- le langage chargé des représentations symboliques des praxis configurant l'action comme une réalité phénoménale qui présente un ordre qui l'individualise. Les explications et les justifications spontanément produites par les acteurs consultés dans le cadre des recherches menées nécessitent tout de même d'être médiatisées par des procédures et par des formes symboliques instituées, au risque de faire du discours naturel celui de la recherche praxéologique. Le mémoire professionnel n'est pas réductible à un simple compte rendu de pratiques ; la référence dominante au discours expérientiel pourrait y conduire.

L'analyse de l'ensemble de ces données d'enquête nous permet de dire que le mémoire professionnel constitue un objet complexe : il est effectivement l'agencement d'informations sur des situations et pratiques professionnelles, la présentation rationalisée d'une démarche de changement à mettre en œuvre dans un milieu d'action, l'enjeu de négociations avec l'environnement (relations auteur-directeur de mémoire, auteur-employeur...), l'émergence des interactions entre acteurs et institutions et, en cela, l'expression même de compétences nouvelles. Les contradictions repérables dans les résultats de cette enquête sont illustratives à cet égard. Elles révèlent les tensions auxquelles sont soumis les étudiants-professionnels et les exigences souvent antagonistes et paradoxalement peu explicitées auxquelles doit répandre la production du mémoire professionnel.

Tout au long de ce travail, différentes pistes de réflexion ont été avancées sous forme de questionnements permettant d'orienter les débats, voire de penser autrement les termes de la discussion relatives à la recherche praxéologique qui interroge inévitablement la « conception internaliste des sciences » (11) (Callon, 1989; Bedin, 1994). Le mémoire professionnel constitue bien une illustration idéalement pertinente mais non toujours convaincante des controverses idéologiques qui traversent le monde des sciences comme celui de l'action et donc de la formation et des institutions dont elle se réclame. Une des solutions serait sans doute d'opter pour un positionnement plus lisible de la recherche en formation continue, principalement aux plans institutionnel et épistémologique, ce qui permettrait de proposer d'autres orientations de travail dans l'ingénierie de formation diplômante, en termes de formation

11 - Selon M. Callon (1989, 66), la conception internaliste des sciences se caractérise de la manière suivante :

- « - l'autonomie des connaissances ;
- le développement des concepts, théories et hypothèses indépendamment des influences extérieures ;
- la centration sur les contenus, le noyau dur de l'activité scientifique ;
- l'utilisation d'une méthode qualifiée de rationnelle ou d'expérimentale susceptible de résister aux contingences historiques et sociales ;
- la séparation tranchée entre le noyau dur et ses contextes. »

de formateurs principalement. L'organisation de formations-recherches à l'adresse des directeurs de mémoire (universitaires et professionnels) permettrait par exemple de construire un référentiel de la fonction ainsi que des référentiels de compétences et de produits adaptés à la recherche appliquée, en lien avec les auteurs des mémoires et les partenaires qui leur sont associés.

Bibliographie

- ARDOINO J. (1980). – *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars, 272 p.
- BARBIER J.-M. (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p.
- BEDIN V. (1994). – « De l'internalisme des sciences à l'externalisme, vers la recherche praxéologique », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (Dir. : J. Ardoino et G. Mialet), Paris, PUF, pp. 175-187.
- BERTHELOT J.-M. (1990). – *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 249 p.
- CALLON M. (1989). – *La science et ses réseaux*, Paris, Éditions La Découverte/Conseil de l'Europe/UNESCO, 214 p.
- FOURNET M., BEDIN V., SANCHOU P. (1997). – *La création d'un observatoire local des mémoires professionnels : un enjeu pour l'ingénierie de formation diplômante et la recherche en formation continue. Rapport d'étude du Service de la Formation Continue de l'Université de Toulouse-Le Mirail* (réponse à un appel d'offre de la DGES soumis aux universités en 1996), 105 p.
- GRAWITZ M. (1986). – *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1104 p.
- GREIMAS A. J. et al. (1979). – *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan, 270 p.
- IMBERT F. (1994). – « À propos du schéma moyens-fins », in *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Actes du Congrès de l'AFIRSE organisé par le département de sciences de l'éducation de l'Université de Provence Aix-Marseille I, Tome 1, 133 p.
- LATOUR B. (1989). – *La science en action*, Paris, Éditions La Découverte, 450 p.
- MARTIN J. P., SAVARY E. (1994). – *De la pratique à la praxis : produire un mémoire professionnel*, Contribution des auteurs au séminaire Gaston Bachelard du 20, 21 oct. 1994 organisé à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : « Le mémoire, quelle(s) visée(s)? Praxis et/ou recherche? »
- RICOEUR P. (1986). – *Du texte à l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 409 p.

LES ENSEIGNANTS-FORMATEURS DES MAFPEN, DES ACTEURS SOCIAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE

ANNIE LANGLOIS*

Résumé

Cet article a été écrit à partir d'un travail de thèse mené en Sciences de l'éducation ; il porte sur la formation continue des enseignants du second degré en interrogeant, d'une part, l'évolution des « Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale » (MAFPEN) et, d'autre part, les enseignants-formateurs. Dans un premier temps, nous avons montré, en nous appuyant sur l'évolution des textes institutionnels, que les MAFPEN se sont peu à peu éloignées de leur mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » (mission qui leur avait été donnée à leur création en 1982) pour devenir des dispositifs chargés, avant tout, de transmettre la conformité aux normes instituées. Dans un second temps, nous avons interrogé les rôles institutionnels tenus par les enseignants-formateurs. En nous appuyant sur les paradigmes proposés par les tenants du courant de la « sociologie de l'acteur », nous avons dégagé que les enseignants-formateurs avaient dû adapter leurs « logiques de l'action » à l'évolution institutionnelle des MAFPEN. Dans ce cadre, les formateurs « auteurs », qui sont novateurs et porteurs de paroles singulières, ont peu de place dans l'institution de formation continue alors que les formateurs « acteurs », qui adaptent leurs actions aux commandes-demandes institutionnelles, se voient reconnus.

Nous avons conclu notre article en laissant supposer que le futur rattachement de la formation continuée aux IUFM (ce projet n'en étant encore qu'au stade des réunions de travail) pourrait redonner à la formation continuée les finalités qui lui avaient été attribuées lors de sa mise en place.

* - Annie Langlois, IUFM Caen.

Abstract

This paper is based on a doctoral thesis in Education Sciences; it deals with secondary school teachers' inservice training by wondering first about the "Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale" (MAFPEN) and then about the teachers who work for the MAFPEN as trainers. First, by relying on the evolution of the institutional texts it is shown that the MAFPEN have gradually abandoned their mission "of impetus, research and experimentation" (the mission they had been assigned when they were created in 1982) so as to become means to transmit above all conformity to the instituted standards. Second, the institutional roles performed by the trainers are examined. By relying on the paradigms suggested by the upholders of the "actor's sociology" it has been found out that the trainers had to adapt their "logics of action" to the institutional evolution of the MAFPEN. In this context, the "creative" trainers who are innovative and convey uncommon ideas, have little to do in this inservice training institution while the "actor" trainers who adapt their actions to the institutional demands are recognized.

In the conclusion of this paper the author evokes the fact that as this inservice training is to be performed by the Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (a project which is still being discussed at work meetings), the aims of inservice training might be reestablished as they had been set originally when it was created.

Depuis 1982, la formation continue des enseignants du second degré a été confiée aux « Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale » (MAFPEN), il est actuellement question de confier cette mission aux « Instituts universitaires de formation des maîtres » (IUFM). Si ce désir de modification n'en est qu'au stade des réunions de travail et si aucun texte officiel n'est encore venu le légitimer (1), on peut cependant lire ces propositions comme une nécessité de réfléchir sur les axes qui guident la politique éducative de la formation continue des enseignants; en effet, au-delà d'une simple volonté de recherche de continuité dans la

1 - Cet article a été écrit en février 1998. Aucun texte officiel n'est, à cette date, venu confirmer ces orientations nouvelles alors que ce désir de « fusion entre les MAFPEN et les IUFM » est déjà signalé, dans la publication *Le Monde - La lettre de l'éducation* en date du 22 septembre 1997, comme annoncé aux Recteurs par Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale. La même publication, en date du 3 novembre 1997, signalait que « le groupe de travail, piloté par Georges Laforest, devait remettre cette semaine à Claude Allègre ses propositions sur le transfert progressif de la formation continue des enseignants des MAFPEN aux IUFM », et il était ajouté que « des décisions devraient être annoncées au cours du mois de

formation des enseignants du second degré, cette modification peut prendre le sens d'un changement de politique formative dès lors que l'on veut bien considérer que les IUFM sont des établissements universitaires alors que les MAFPEN sont depuis 1985 placés sous l'autorité des Recteurs.

Il y a peut-être là un indicateur du désir de replacer la formation continuée des enseignants sous l'angle de l'impulsion, de l'innovation, rôle qui lui avait été donné lors de sa création en 1982 et dont elle s'était, au gré des modifications institutionnelles, progressivement éloignée. De même il est permis de penser que ce rattachement universitaire aura des répercussions sur les politiques de recrutement de formateurs ; en effet, les MAFPEN ont été créées, en 1982, sans que soit créé un statut de formateur en formation continuée. À partir de ce vide institutionnel, la fonction de formateur ne pouvait devenir qu'un rôle dont l'institution, en fonction de ses évolutions de politique éducative, dessinait les partitions. Ces fonctions ont été, le plus souvent, tenues par des enseignants du second degré qui devenaient, pour un espace temps délimité, formateurs de leurs pairs.

À partir d'un travail de thèse mené en Sciences de l'éducation (2), nous nous proposons ici de nous interroger sur les places institutionnelles tenues par les enseignants-formateurs. Pour argumenter nos propos, nous utiliserons les paradigmes heuristiques proposés par les tenants du courant de « la sociologie de l'acteur » et, plus précisément, nous nous appuierons sur le modèle de compréhension de l'acteur social proposé par François Dubet. Cet auteur, en continuité avec les concepts développés par Alain Touraine, présente l'acteur social comme un sujet qui construit

novembre ». Trois mois plus tard, aucune décision n'a encore été énoncée et dans la même publication, en date du 19 janvier 1998, il est signalé qu'« une première réunion consacrée à l'avenir des IUFM devait se tenir le vendredi 16 janvier au Ministère. Rassemblant les directeurs des instituts, les présidents d'université ainsi que les organisations syndicales, cette table ronde devait être le prélude à une réflexion engagée sur les trois prochains mois et qui porterait sur l'ensemble des sujets touchant les IUFM : la formation initiale et continue et le lien MAFPEN - IUFM [...] ».

Ces retards dans les prises de décisions, ainsi que les différents termes utilisés chronologiquement pour mentionner ces modifications (« fusion », « transfert progressif », « lien »), peuvent certainement être interprétés comme un indicateur de frein à la mise en actes.

2 - Cette thèse en Sciences de l'éducation avait pour titre « Les enseignants-formateurs de leurs pairs, pour-quoi, pourquoi ? Des investissements aux implications ». Cette recherche qui considérait le formateur dans sa double dimension d'acteur social, habité d'investissements, et de Sujet, habité d'implications, posait comme hypothèse que l'investissement dans le rôle de formateur s'enracinait, au niveau des implications, dans une quête narcissique que le rôle d'enseignant ne pouvait, à lui seul, combler. Cette thèse a été soutenue, à l'Université de Caen, en décembre 1996 devant un jury composé de Mme M. Natanson, Mrs J. Ardoino, J. Guglielmi, F. Imbert, G. Lerbet et L. Marmoz.

son action en combinant trois « logiques de l'action » en fonction de son « expérience » (3).

Rappelons, brièvement, ces trois logiques :

- « **L'intégration** » serait un modèle où « l'identité de l'acteur est définie comme intériorisation des appartenances à travers des modèles de rôle et de conduite. L'action vise à les accomplir et à les renforcer, l'individu se fond dans un "nous" impliquant la construction d'une différence et d'une distance aux autres et la défense d'une identité vécue comme un être. » (4) L'identité est ici avant tout sociale, elle se construit par l'intériorisation de normes et valeurs groupales qui fondent l'appartenance tout en différenciant des autres groupes.
- Dans le modèle basé sur « **la stratégie** », « l'acteur est rationnel, son identité est formée de ses ressources et intérêts, les relations aux autres sont perçues en termes de concurrence dans le champ considéré comme un jeu (...). Dans un espace de concurrence, le pouvoir peut être considéré comme l'enjeu universel de relations sociales. » (5) Nous sommes là dans une logique qui pousse l'acteur à se mettre en valeur, à rechercher la reconnaissance de l'institution pour en tirer un profit personnel.
- Enfin, la logique d'action basée sur « **la subjectivation** » « renvoie à la définition culturelle du sujet. Cette logique se manifeste notamment par l'activité critique et dans la construction d'une distance à soi et au monde. » (6) Nous pouvons parler ici des conditions qui conduisent l'acteur social aussi bien à s'engager qu'à se désengager ; car la subjectivation résulte de la confrontation entre, d'une part, ce que l'on peut appeler « l'âme, la raison, le travail, l'authenticité » et, d'autre part, « la perception d'obstacles sociaux liés à leur réalisation. » (7)

142

L'acteur social, considéré dans sa complexité, ne peut que combiner plusieurs logiques à travers le travail de l'expérience : « Les types purs de l'action ne se hiérarchisent pas et ne se succèdent pas, ils sont co-présents dans l'expérience des individus. Chacun d'entre nous combine sans cesse plusieurs logiques d'action, aucun d'entre nous n'est réductible à ses intérêts et à ses rôles, ni même à sa subjectivité individuelle... » (8)

3 - Voir à ce sujet le livre de François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, collection « La couleur des idées », 1994.

4 - François Dubet, « Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience », in *Penser le sujet, autour de la pensée d'Alain Touraine*, colloque de Cerisy, Fayard, 1995, pp. 113-114.

5 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 113.

6 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 113.

7 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 114.

8 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 111.

C'est, pour chaque Sujet, l'articulation particulière entre ces trois logiques d'action qui crée sa singularité d'acteur social, et cette combinaison, gérable ou ingérable, entre des logiques qui sont parfois contradictoires, devient alors pour l'acteur social un support ou un frein à ses engagements : « L'expérience sociale consiste en la capacité à combiner ces divers registres et à gérer les tensions qui naissent de cette diversité. » (9)

Mais ces logiques qui conduisent l'acteur social ne deviennent actantes que dans la mesure où elles sont reconnues comme valides par l'institution qui utilise ces mêmes acteurs sociaux ; le formateur MAFPEN n'est qu'une potentialité, il devient acteur institutionnel lorsque la combinaison entre ces différentes logiques rentre en adéquation avec une demande institutionnelle. Nous avons vu précédemment que ces demandes émanant des MAFPEN dépendaient étroitement des politiques éducatives développées par le ministère de l'Éducation nationale ; ces politiques sont mouvantes, elles entraînent une reconnaissance ou une non reconnaissance des potentialités des formateurs ; aussi semble-t-il légitime, à ce stade de nos propos, de présenter les principaux points d'évolution de l'histoire des MAFPEN. A partir de ces évolutions, qui entraînent des commandes de formation particulière, il nous sera alors possible d'interroger les différentes compositions des logiques d'action qui portent les formateurs et de nous interroger sur leur adéquation, ou non, au regard de l'historicité de ces commandes.

L'HISTOIRE DES MAFPEN : D'UNE COMMANDE D'IMPULSION À UNE COMMANDE DE NORMALISATION

Les prémisses, un rêve d'indépendance ?

143

Si en 1971 la loi Vattier institutionnalisait la formation permanente, cette obligation ne s'est alors étendue qu'aux entreprises. « Affrontée plus mollement et plus tardivement que le monde économique à des contraintes de rentabilité, à des exigences de qualité, voire à la pression de la concurrence » (10), l'Éducation nationale attendit encore quelques années avant d'intégrer institutionnellement cette notion de formation permanente pour son personnel. Cette intégration se fit par paliers : en effet,

9 - François Dubet, « La vie comme une expérience », in *Sciences humaines*, n° 9, mai 1995, p. 13.

10 - Jean-Pierre Obin, « Jalons pour la formation des enseignants de demain » in *Éducation permanente*, n° 96, décembre 1988, p. 25. (Jean-Pierre Obin était, à l'époque, maître de conférences et conseiller technique du Secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, chargé de l'Enseignement technique).

si la formation continue des enseignants du premier degré (11) se mit en place dès l'année 1972, et celle des personnels administratifs de l'Éducation nationale en 1978, il fallut attendre l'année 1982 pour voir cette opportunité s'ouvrir aux enseignants du second degré (collèges et lycées).

Cependant, si l'année 1982 marquait les créations des MAFPEN, l'idée de formation continuée avait cheminé auparavant dans l'Éducation nationale.

- Déjà en 1978, cette question avait été à l'ordre du jour au niveau ministériel, mais sans doute n'était-elle pas encore mûre au niveau des académies car, si quelques actions furent bien menées, la plupart des crédits affectés aux rectorats pour mener cette mission ne furent pas utilisés.
- En 1980, une mission chargée d'instruire cette question fut confiée à Mme Feneuille, mais les conclusions de cette mission ne conduisirent pas à des mises en actes.
- En 1981, avec le changement politique, André de Peretti fut chargé de poursuivre ce travail ; en s'entourant de diverses commissions, il eut pour tâche d'établir un bilan de la formation initiale et continue des enseignants et de faire des propositions. Cette mission donna lieu à un rapport où il était proposé la création d'un « réseau de formation » qui serait composé aussi bien d'universitaires que de professionnels du terrain mais qui toutefois « serait nécessairement universitaire » et qui disposerait « d'une autonomie réelle et de moyens propres » (12) :
 - autonomie par rapport à l'université, par une dimension interdisciplinaire et des moyens financiers indépendants ;

11 - Cette formation continue des enseignants du premier degré fut confiée institutionnellement aux Inspections académiques ; cependant les propositions de formation émanèrent, pour une large partie, des professeurs d'école normale, qui, contrairement aux formateurs des MAFPEN, bénéficiaient d'un statut. Cette différence, porteuse de liberté, est encore actuellement présente puisque ces professeurs d'école normale ont pu, lors de la création des IUFM en 1990, demander leur rattachement, à titre définitif, aux IUFM. Ce sont eux qui assurent majoritairement maintenant la formation continuée des enseignants du premier degré. Il y a une différence importante entre les modalités qui régissent la formation initiale et continuée des enseignants, d'une part, du premier degré et, d'autre part, du second degré : alors que la formation des enseignants du premier degré est, le plus souvent, assurée par des enseignants-formateurs qui sont nommés, à titre définitif, sur des postes attachés aux IUFM, la formation des enseignants du second degré est assurée, majoritairement, par des enseignants qui sont déchargés ponctuellement pour assurer ces rôles. Ce système de « décharges », qui sont accordées de manière ponctuelle et reconductible par le pouvoir des institutionnels décideurs, est, en lui-même, porteur de normalisation et de soumission. Nous militons ici pour la création, en plus grand nombre, de postes de PIUFM sur lesquels pourraient postuler des formateurs du second degré.

12 - « La formation des personnels de l'Éducation nationale » rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission présidée par André de Péretti, *La documentation française*, 1982, p. 95.

– autonomie « par rapport aux instances hiérarchiques de décision (recteurs, inspecteurs d'académie) ou d'inspection » qui, si elles auraient « un rôle majeur à jouer dans l'élaboration du cahier des charges », laisseraient cependant la responsabilité de la mise en œuvre de ces formations aux réseaux. (13)

De plus, à partir de l'analyse de l'existant qui montrait que seuls 3 % des enseignants avaient bénéficié d'une formation initiale, cette commission affirmait la priorité donnée à la formation continue, parce qu'elle pouvait apporter une remédiation à ce manque de formation initiale et qu'elle était « porteuse de valeur transformatrice plus profonde » (14). Cette formation continuée devait alors être bâtie à partir des demandes du terrain en « traitant les demandes des individus et des équipes éducatives » et en participant « avec les enseignants, sur le terrain, à la conduite de recherches » (15).

La création des MAFPEN, la liberté d'action, le temps de « l'offre » individuelle

Ces diverses recommandations ne furent que partiellement prises en compte lors de la création, par un arrêté en date du 11 juin 1982, des « Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale » (MAFPEN).

Ces MAFPEN, créées à raison d'une par académie, étaient dirigées par des « Chefs de mission » dont les critères de désignation furent énoncés aux Recteurs d'académie par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale : « Le Chef de mission sera nommé par mes soins sur vos propositions et après que vous aurez consulté le ou les Présidents d'Université de votre académie... Il s'agira d'un professeur ou d'un maître assistant des universités, ou, à titre exceptionnel d'un fonctionnaire titulaire d'un doctorat d'état. »

145

Cette volonté de placer les Chefs de mission « hors hiérarchie, à côté du Recteur » s'inscrivait dans la politique éducative qui définissait les tâches affectées aux MAFPEN.

Ces tâches des MAFPEN furent présentées dans le B.O. n° 27, en date du 17 juin 1982 ; il est, entre autres, demandé aux missions :

- de recenser et d'analyser les besoins de formation par une consultation approfondie du personnel ;
- de recenser et d'analyser les ressources et les possibilités de l'académie.

13 - *Ibid.*, note 12, p. 95.

14 - *Ibid.*, note 12, p. 18.

15 - *Ibid.*, note 12, p. 97.

Ces deux missions prioritaires affectées aux MAFPEN plaçaient résolument leurs pré-occupations du côté des acteurs-enseignants ; dans ce cadre, les MAFPEN avaient avant tout un rôle d'impulsion : « Une "mission" est synonyme d'impulsion, de recherche, d'expérimentation, créée pour explorer les voies susceptibles de permettre, de favoriser les mutations souhaitées... » (16)

Les missions remplirent ce rôle dans les premières années de leur fonctionnement ; elle firent, d'une part, remonter les demandes du terrain, et, d'autre part, elles firent le recensement de toutes les offres de formation possibles : des appels à candidature furent largement divulgués. Tout enseignant pouvait alors faire une offre de formation qui était alors publiée dans un catalogue appelé « Plan académique de formation » (PAF). Les stages proposés se voyaient, ou non, réalisés, en fonction du seul nombre de candidatures reçues, en dehors de toute censure institutionnelle.

Les formateurs qui ont correspondu à cette époque pionnière étaient alors, pour la plupart, des enseignants novateurs qui s'étaient auto-formés et qui s'autorisaient, par eux-mêmes, à devenir pour un espace temps déterminé des enseignants-formateurs de leurs pairs. Ils étaient alors certainement plus des militants que des formateurs professionnels.

Vers une politique de la demande émanant des terrains, l'apparition des « réseaux »

Mais une « mission » n'est pas faite pour perdurer, créée pour répondre à des objectifs précis, elle est appelée à disparaître lorsque cette mission se trouve remplie... à moins qu'elle ne s'adapte à de nouvelles commandes, ce fut le cas pour les MAFPEN dont les missions évoluèrent avec les transformations du système éducatif et les changements politiques.

En 1984, la mise en œuvre de la « Rénovation des collègues », dont l'accompagnement fut confié aux MAFPEN, obligea ces dernières à introduire des logiques de réponses collectives qui se trouvèrent en rupture avec la logique de l'offre individuelle auparavant employée. Les finalités de la formation continue se déplacèrent, de la recherche du changement individuel effectué hors du poste de travail, vers la prise en compte des situations de travail effectives et des problèmes spécifiques des établissements.

16 - In Rapport du séminaire national des chefs de MAFPEN, *La formation des personnels de l'éducation nationale, 8 années d'expérience des Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale*, publication du CRDP de Poitiers, 1990, p. 67.

Cette nouvelle politique de la formation continuée va s'inscrire dans une nouvelle logique, celle de la « demande » ; et, si les réponses s'adressèrent, dès lors, plus volontiers à des équipes d'enseignants sur établissements, elles émanèrent aussi plus fréquemment d'équipes de formateurs qui se constituèrent peu à peu en « réseaux ». « Un réseau est un dispositif de formation organisé, coordonné. Il a une mission précise qui répond à un objectif de la politique académique de formation. Il est lié par contrat, pour l'accomplissement de cette mission, à une tutelle institutionnelle. » (17)

Apparurent alors, parallèlement aux formateurs individuels précédemment cités, des formateurs qui s'inscrivirent dans une équipe et qui défendirent une politique collective. Ces formateurs furent le plus souvent sollicités par les responsables des MAF-PEN pour leurs compétences particulières, souvent trans-disciplinaires.

Le rattachement aux rectorats, vers la normalisation des pratiques formatives

Les changements politiques de 1985 mirent les MAF-PEN en péril mais elles furent cependant défendues par les Recteurs qui n'avaient pas le désir de supprimer les missions ; cependant cette crise aboutit au réaménagement de l'attachement institutionnel des chefs des MAF-PEN. Placés en 1982 « hors hiérarchie, à côté du Recteur », un arrêté ministériel, en date du 15 juillet 1985 et signé de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, les plaça sous l'autorité des Recteurs. Les MAF-PEN, loin de leur mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » qu'elles avaient reçue à leur création devenaient alors « sous l'autorité du recteur, des dispositifs coordonnés d'aide, de soutien, destinés à accompagner et à servir les transformations en cours. » (18)

147

De leur rôle initial de questionnement de la politique éducative mise en place, elles devenaient les acteurs de sa mise en œuvre. De leur rôle d'impulsion et de dérangement du système institué, elles en devenaient les agents.

Depuis ce texte de 1985, les MAF-PEN furent donc chargés d'accompagner, par des formations appropriées, les évolutions du système éducatif et si certaines formations, telle que celle des « intervenants conseil » chargés d'accompagner la mise en place des « projets d'établissement » ou bien encore la mise en place de « groupes de

17 - Cette définition du « réseau » fut proposée par un groupe de travail réuni en 1987 à l'initiative de la Direction des lycées et collèges. Elle fut présentée par Marie-Françoise Castéran, chargée d'étude au Bureau de la formation et de la recherche en éducation, dans un article : « Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré » paru dans le n° 96 de la revue *Éducation permanente*, décembre 1988, p. 51.

18 - *Ibid.*, note 16, p. 39.

travail et de recherche » peuvent être signalées comme innovantes, la plupart des formations furent cependant montées dans le seul but d'accompagner les évolutions des programmes d'enseignement.

Les indicateurs de vassalisation de la formation continue à la formation initiale ne firent que se renforcer au cours des années. L'exemple de la MAFPEN de Caen (MAFPEN qui nous a servi à alimenter notre recherche sur les logiques de l'action développées par les formateurs) en est certainement un exemple extrême car un audit, passé en 1986 sur les structures rectorales, aboutit à un réaménagement de ces structures : la MAFPEN, qui avait à sa tête un universitaire et qui disposait de moyens financiers autonomes, se transforma en Centre académique (CAFPEN), ayant à sa tête un Inspecteur principal pédagogique et disposant d'une tutelle financière rectorale.

Cet exemple, s'il est extrême et singulier, s'inscrit cependant dans le mouvement national qui, d'année en année renforça l'emprise des institutionnels du second degré, Inspecteurs principaux pédagogiques (IPR) ou Inspecteurs de l'enseignement technique (IET), sur la formation continuée des enseignants du secondaire.

Le recrutement des formateurs s'inscrit alors dans cette nouvelle mutation. Les MAFPEN, créées dans ce que Jean-Louis Derouet appelle un « modèle domestique », modèle qui met au centre du système les individus et leurs demandes, devenaient régies par un « modèle civique » où « l'importance des personnes s'y mesure à leur capacité à se dépendre des intérêts particuliers, locaux et personnels, et à incarner l'intérêt général. » (19) Les MAFPEN se mirent alors avant tout en quête de formateurs capables de défendre avec pertinence et conviction les axes institués.

148

Cet axe n'a fait que se renforcer au cours des années, et, s'il était encore possible en 1992 pour un postulant formateur de déposer de lui-même des propositions de formation auprès de la MAFPEN de Caen, ces propositions devaient cependant être agréées par le « Responsables de champ » (20) avant d'être proposées, par l'intermédiaire du « Plan académique de formation », aux candidatures des enseignants. Il y eut là sans conteste un changement de politique éducative : les utilisateurs, enseignants du terrain, n'étaient plus les décideurs de ce qu'il leur était utile, la décision se passait du côté de l'institution. Si on indique, par ailleurs, que la plupart des « Responsables de champ » étaient des IPR ou des IET, on renforce alors, par cet indicateur, la position de vassalisation tenue par la formation continue.

19 - Jean-Louis Derouet, « La profession enseignante comme montage composite », in *Éducation permanente*, n° 96, décembre 1988, p. 63.

20 - Le « Plan académique de formation » est, le plus généralement, décomposé en un certain nombre de « champs » qui correspondent (le plus souvent mais non exclusivement) aux disciplines d'enseignement du secondaire.

En 1994, l'état institutionnel se resserra encore un peu plus, il ne fut plus possible pour un formateur potentiel de déposer une offre de formation auprès de la MAF-PEN de Caen ; les « Responsables de champ », après une étude des commandes nationales et régionales, avaient alors seul pouvoir pour coopter les formateurs dont ils avaient besoin (21).

Nous sommes passés, en quinze années, d'une politique formative qui reposait sur l'offre de formation et le choix des utilisateurs à une politique qui, actuellement, repose (essentiellement mais non exclusivement) sur la cooptation des formateurs et sur l'orientation institutionnelle (voire l'imposition) de la formation continuée pour ses utilisateurs. Loin de la mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » qui leur avait été adressée à leur création, les MAFPEN sont devenues, au cours des années des dispositifs chargés de transmettre la conformité aux normes instituées.

Après cette analyse de l'évolution institutionnelle des missions accordées aux MAF-PEN, il semble légitime de s'interroger sur les logiques de l'action développées par ses formateurs, car une institution ne peut perdurer que dans la mesure où elle est habitée par des sujets qui l'animent. Tous les formateurs ont-ils adapté leurs logiques de l'action aux demandes-commandes institutionnelles ? Certains sont-ils restés « rebelles », et dans ce cas leur action reste-t-elle possible et actante ? Nous allons maintenant tenter de répondre à ces différentes questions en nous appuyant sur un travail de recherche que nous avons mené en 1993 auprès des enseignants-formateurs de la MAFPEN de Caen.

Note : *Certainement on pourra nous objecter que les connaissances ici produites ne sont plus d'actualité au regard de l'évolution des MAFPEN... peut-être, cependant elles ont ceci de remarquables qu'elles ont été produites à un moment charnière de l'histoire institutionnelle de la MAFPEN de Caen, l'année 1993.*

- *En effet, notre recherche sur les enseignants-formateurs nous a montré que, malgré les textes de 1985, les différentes catégories de formateurs qui avaient pu traverser l'histoire des MAFPEN étaient encore ici présentes ; nous pouvions donc analyser là les logiques de l'action qui avaient pu les guider.*
- *A contrario, cette étude n'aurait pas été possible ultérieurement car, nous l'avons vu, les « formateurs individuels » n'ont plus trouvé dans les MAFPEN, à partir des années 1994, un espace pour que leur offre soit reçue. Mais ceci ne veut pas dire que ces formateurs individuels, avec leur logique d'action particulière, aient disparu... Nous pouvons avancer qu'ils ont déplacé leurs offres de formation vers les*

21 - Dans un entretien qu'il nous a accordé en mars 1996, le Directeur du CAFPEN de Caen nous a confirmé cette impossibilité pour un formateur potentiel de proposer de lui-même ses services : « Il n'y a plus actuellement de formateurs individuels », nous a-t-il dit.

IUFM qui, avec « les formations communes » (22), ont ouvert un champ possible à l'expression d'offres de formation individuelles.

Nous considérons donc que ces résultats, obtenus sur des entretiens menés en 1993, gardent encore toute leur légitimité au regard des logiques de l'action qui portent les enseignants-formateurs.

LES ENSEIGNANTS-FORMATEURS, ENTRE ALTÉRITÉ ET CONFORMITÉ, QUELLES LOGIQUES D'ACTION ?

La méthodologie de recueil des données

(Nous présentons ici la méthodologie de recueil de données que nous avons utilisée pour instruire notre recherche doctorale.)

Après avoir étudié le corps global des formateurs de la MAFPEN de Caen en 1992, nous avons retenu pour notre recherche les 194 enseignants-formateurs de leurs pairs qui avaient conduit une action de formation au cours de cette année de référence.

Nous avons appelé « enseignants-formateurs de leurs pairs » (EFP) des formateurs, qui étaient, par leur statut, enseignants du second degré et qui, parallèlement à leur rôle ponctuel de formateur, continuaient à enseigner dans leur établissement de référence ; en effet, centrant notre interrogation sur les formateurs qui n'avaient aucun statut (même implicite) pour assurer ce rôle, nous avons écarté de notre recherche les universitaires, les professeurs d'école normale et les enseignants qui étaient entièrement détachés auprès de la MAFPEN pour remplir le rôle de formateur.

Nous avons pu repérer que ces 194 EFP pouvaient, à partir de leur mode de recrutement et d'intervention, se ventiler en trois catégories qui nous semblaient pertinentes au regard de nos questions sur les « logiques d'action ».

Nous avons ainsi dénommé :

- **Formateurs individuels**, des enseignants-formateurs qui intervenaient sur des stages ponctuels à partir d'une offre personnelle de formation. Ces formateurs indépendants n'appartenaient, en général, à aucune équipe. Ils intervenaient, le plus souvent, dans des stages proposés dans les « Plans académiques de formation »

22 - Les « formations communes » correspondent à des actions de formation qui sont proposées aux étudiants de première et de seconde années des IUFM. Elles présentent la particularité de mélanger, dans le même espace-temps de formation, des étudiants se préparant au « professorat des écoles » et des étudiants se préparant au « professorat du second degré », toutes disciplines confondues. Pour conduire ces actions, les IUFM font généralement un appel d'offre de formation largement ouvert.

(PAF) sous la forme de stages répondant à des candidatures individuelles des stagiaires.

- **Formateurs en équipe**, des enseignants-formateurs qui intervenaient sur des équipes d'établissements scolaires à leur demande. Ces formateurs appartenaient à des équipes, en général, transdisciplinaires, et ils avaient été recrutés par un des responsables de la MAFPEN.

- **Formateurs institutionnels**, des enseignants-formateurs qui intervenaient, le plus souvent, à la demande de l'IPR ou de l'IET de leur discipline, avec une fonction « d'information, à caractère institutionnel et de démultiplication de cette information en réponse à des orientations ministérielles » (23). Ces formateurs avaient été recrutés par leur IPR ou IET de référence (24), ils appartenaient à des équipes disciplinaires et intervenaient, le plus souvent, sur des stages se déroulant sur convocation des participants.

Note : Nous pouvons remarquer ici que ces trois catégories sont bien en correspondance avec les trois moments de l'évolution des missions confiées institutionnellement aux MAFPEN.

Nous avons fait l'hypothèse, en début de recherche, que ces différentes catégories de formateurs ne développaient pas les mêmes logiques d'action et, qu'en conséquence, leurs actes de formation ne recevaient pas les mêmes reconnaissances institutionnelles.

Après avoir envoyé un questionnaire aux 194 EFP repérés, nous avons sélectionné parmi les 56 réponses reçues, un échantillon de 15 personnes qui nous semblaient représentatives de cette diversité d'engagement. Nous n'avons mené un entretien qu'auprès de 11 d'entre eux.

Notre échantillon d'interviewés possédait les caractéristiques suivantes : il était constitué de quatre femmes et de sept hommes, quatre d'entre eux étaient des « formateurs individuels », trois des « formateurs d'équipe » et les quatre derniers étaient des « formateurs institutionnels ». Par ailleurs, ils avaient tous, si on excepte une interviewée, une expérience de formation de plusieurs années.

Le contenu retranscrit de ces entretiens fut analysé en utilisant la méthodologie de l'analyse de contenu et les savoirs ainsi produits furent interrogés à la lumière des paradigmes proposés par le courant de la sociologie des « acteurs ». (25)

23 - In *Les formateurs académiques intervenant dans la formation continue des personnels du second degré*, document de travail, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des lycées et collèges, 1990, pp. 5-6.

24 - Ces formateurs sont inspectés et notés, dans leur statut et rôle d'enseignant, par ces mêmes inspecteurs. Cette collusion permet-elle au formateur de rester libre dans ses axes ? Certainement non.

25 - Cette approche, qui vise à questionner le formateur en tant qu'acteur social, ne fut qu'une partie de notre travail de thèse ; en effet nous avons conduit également une interroga-

Nous nous proposons maintenant de présenter les résultats obtenus au regard des questionnements développés dans cet article sur les « logiques de l'action ».

Les résultats obtenus

Les combinaisons de logiques

Les formateurs individuels cherchent avant tout dans ce rôle à trouver un auditoire à leur recherche innovante : pouvant peu mettre en application leur démarche d'innovation, souvent transdisciplinaire, sur leur terrain établissement, ils cherchent des auditeurs qui leur servent de miroir. Ces formateurs sont avant tout des militants d'approches particulières. Nous sommes là dans ce que les théoriciens de l'action dans les Sciences sociales contemporaines nomment « l'acteur engagé » qui combat, s'engage et fait peu le compte de ses risques et profits, et ils s'inscrivent dans ce que François Dubet nomme une logique où dominerait la dimension de la « subjectivation ».

En quête de marques de reconnaissances institutionnelles, ils adoptent une « logique d'intérêts stratégiques » qui les amène à poser des actes de distinction. Mais, s'inscrivant peu dans une logique de l'intégration qui les amènerait à être conformes aux attentes institutionnelles, et par là à ne plus être différents, ces actes de distinction sont le plus souvent posés dans une logique de subjectivation ; ces actes qui ne correspondent pas à l'attente institutionnelle, les conduisent alors souvent à la non reconnaissance institutionnelle.

Pressés de choisir entre une logique de subjectivation, qui les fait exister en tant que Sujets singuliers, et une logique d'intégration, qui les rendrait conformes, ils gèrent avec difficulté la tension entre ces deux logiques qui, pour eux, sont souvent contradictoires. Ils choisissent alors le plus souvent la subjectivation et, en conséquence, l'exclusion institutionnelle.

Les formateurs en équipe deviennent le plus souvent formateurs dans le but de pouvoir échanger et travailler en équipe. Ce sont aussi des militants mais qui sont plus en recherche de parole partagée que de défense d'un projet personnel. A la fois inscrits dans une logique de « subjectivation », comme les formateurs individuels, ils ont besoin d'appartenir à un groupe, et, en tant que tels, ils s'inscriraient également dans une logique de « l'intégration ».

Cependant il nous faut mettre un cadre à cette logique de l'intégration : ils ne recherchent à être intégrés et reconnus que dans la mesure où l'autre leur ressemble. Peu adaptables aux demandes institutionnelles lorsqu'elles ne correspondent pas à leur

tion des savoirs produits par l'analyse de contenu en utilisant les paradigmes psychanalytiques. Nous avons en effet postulé que les motivations qui guident l'acteur social étaient sous-tendues par les implications qui, elles, guident le Sujet.

champ d'action militante, ils refusent de s'inscrire dans la troisième logique de l'action sociale présentée par François Dubet : la logique « des intérêts stratégiques ». Mis en demeure de s'adapter, le formateur en équipe préfère alors s'en aller.

Les formateurs institutionnels deviennent formateurs essentiellement pour la défense de leur discipline. Défenseurs du « Service public », ils acceptent d'assumer des tâches de formation pour que leur discipline, souvent enseignée par des « maîtres auxiliaires », soit mieux représentée (ceci est surtout vrai pour les lycées professionnels et les lycées techniques). Ils acceptent alors d'être des représentants institutionnels de leur discipline et de se conformer aux normes instituées.

Dans ce sens, la logique de l'intégration est pour ces formateurs, prégnante. Cependant, cette acceptation du rôle de formateur se fait aussi par gain narcissique personnel : sollicités par leur Inspecteur, ils trouvent dans cette sollicitation suffisamment de bénéfices, en terme d'estime de soi, pour y donner une réponse positive.

La logique d'intégration s'enracine alors dans une logique de la subjectivation ; si les formateurs ne trouvent plus, dans cette logique de subjectivation, suffisamment de gains personnels dans leur engagement institutionnel, ils n'hésitent pas alors à s'opposer, voire à se retirer.

L'inscription dans ce rôle se traduit, de plus, pour ces formateurs et ceci en terme institutionnel, par un gain de gestion de carrière. Dans ce cadre, l'action des formateurs institutionnels s'inscrit aussi alors dans une logique d'intérêts stratégiques : « L'acteur est au prise avec la logique d'un système qu'il a contribué à créer. » (26)

La reconnaissance institutionnelle

Nous voyons donc que ces différentes catégories de formateurs combinent de manière singulière les trois logiques de l'action. Si nous pouvons dire que tous les enseignants-formateurs mettent, d'une manière ou d'une autre, la logique de la subjectivation au centre de leurs engagements, c'est bien la combinaison particulière de cette logique de la subjectivation avec les deux autres logiques qui les rend (ou non) actants et reconnus par l'institution.

Cette reconnaissance dépend, nous l'avons dit, de la rencontre possible entre les logiques développées par les formateurs et les attentes-commandes institutionnelles.

Dans ce cadre, les axes que les « formateurs institutionnels » défendent dans leur logique de subjectivation sont le plus souvent en accord avec les attentes institutionnelles ; leurs valeurs, portées par la logique de la subjectivation, sont en accord avec les traits intégratifs qui leurs sont demandés. Cette adéquation entre ces deux logiques permet à ces formateurs de s'adapter et de perdurer.

26 - Cette définition a été proposée à propos des différents modèles d'acteurs dans l'encadré de l'article « À quoi jouent les acteurs », auteur non cité, in *Sciences humaines*, n° 9, mai-septembre 1995, p. 8.

En revanche, les axes défendus par les « formateurs individuels » et les « formateurs en équipe » ne rencontrent que d'une manière ponctuelle les attentes institutionnelles. La pression d'adaptation, située dans une logique d'intégration, rentre alors en conflit avec leur logique de subjectivation; il y a alors pour ces deux classes de formateurs un décalage entre leurs attentes et les attentes institutionnelles; cette tension trouve le plus souvent son aboutissement dans la rupture, que celle-ci advienne du formateur ou de l'Institution.

Dès lors, les seuls formateurs qui perdurent dans leur rôle sont ceux qui sont suffisamment adaptables aux commandes institutionnelles mouvantes, qui sont conformes aux attentes et porteurs d'une parole normative. Certes, ils accompagnent l'évolution du système en se faisant porte-parole des différentes innovations, mais ils n'ont plus le rôle d'inducteurs de transformation du système, rôle que les textes fondateurs des MAFPEN leur avaient accordé.

Nous avons ici montré que les MAFPEN n'acceptaient les formateurs « auteurs » (en définissant, avec Jacques Ardoino, l'auteur comme « source et producteur de sens. ») (27), que dans le cours laps de temps où ces auteurs ne dérangent pas le système institué. Seuls les formateurs « acteurs », qui certes défendent la partition avec art mais qui ne l'ont pas créée, semblent actuellement trouver une reconnaissance institutionnelle. Cette non-acceptation du dérangement risque bien d'enfermer la formation continue dans un rôle unique de renforcement de l'institué.

Le rattachement de la formation continuée aux IUFM serait-il porteur de plus de liberté et de créativité? Ce rattachement universitaire, que souhaitait André de Perreti dans son rapport en date de 1981, redonnerait-il la parole aux « auteurs »? Il est permis ici de le souhaiter, mais le changement de rattachement ne saurait, à lui seul, être porteur d'une nouvelle liberté, car, dans notre société de « pouvoir confisqué » (en reprenant ce terme à Michel Crozier), le fait d'auteur ne devient *actant* que s'il est reconnu, autorisé, par des institutionnels décideurs.

Aussi, ce changement de rattachement (s'il advient) ne sera porteur d'une nouvelle dynamique formative que s'il est accompagné d'un changement de regard sur les partenaires de la formation, formateurs et formés. Ceux-ci seraient alors considérés comme de véritables porteurs, porteurs de besoins mais aussi de possibles.

« La démarche de changement suppose une profonde transformation de la façon de diriger. Cela implique une modification de notre façon de penser. Il nous faut passer d'une logique de la direction supposée omnisciente à une logique, plus démocratique, qui suppose de s'appuyer sur les ressources humaines. » (28)

27 - Jacques Ardoino, « Éléments d'une approche multiréférentielle; implication, temporalité, clinique », in *Prétentaine*, n° 1, mai 1994, p. 73. Dans cet article, Jacques Ardoino propose trois terminologies pour définir le niveau d'engagement-efficacité de l'acteur social, il distingue « l'agent », qui serait à comprendre comme agent d'exécution, de « l'acteur » et de « l'auteur ».

28 - Michel Crozier, « Le pouvoir confisqué », in *Sciences humaines*, n° 9, mai-juin 1995, p. 38.

NOTES CRITIQUES

BARBIER Jean-Marie (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.

Issu d'une table ronde organisée lors d'une Biennale de l'éducation, cet ouvrage dirigé par Jean-Marie Barbier port du constat que la vieille opposition entre théorie et pratique est en train d'évoluer aux trois niveaux de l'action professionnelle, de la formation et de la recherche. Le travail et plus particulièrement le travail de production de biens et services, se « mentalise », avec l'augmentation plus forte des tâches de préparation, de conduite et de gestion, par rapport aux tâches de réalisation et avec l'intellectualisation du travail ouvrier. Au niveau de la formation, les frontières se brouillent avec l'action, à cause du développement des formations intégrées au travail et des formations en alternance. Enfin au niveau de la recherche, les travaux apparaissent plus transdisciplinaires, essayant d'articuler différents niveaux du réel et différents types de recherche, de la recherche fondamentale à la recherche appliquée et à la recherche développement. On essaie plus souvent de formaliser les savoirs d'action, les rapprochant ainsi des savoirs théoriques, tandis que ces derniers, en se donnant de nouveaux objets, se rapprochent de l'action et de son intelligibilité. Bref, entre théorie et pratique, les fortes distinctions antérieures se déplacent et même parfois s'effacent.

Pour traiter de ces évolutions, Jean-Marie Barbier a fait appel aux spécialistes des disciplines et des activités les plus susceptibles d'avoir été touchées. On peut distinguer trois groupes. Il y a d'abord ceux qui, dans des branches universitaires très fortement liées à un champ professionnel, traitent du débat théorie-pratique, qui y est ancien et toujours central, tant dans la pratique professionnelle que dans la formation universitaire. Ainsi A. Bernadou présente la médecine, M. Berry, la gestion, B. Colasse, la comptabilité, J.-J. Gagnepain et J.-C. André, l'ingénierie et G. Mialaret, l'éducation.

On peut constituer un deuxième groupe avec ceux qui abordent la distinction entre savoirs théoriques et pratiques de manière surtout conceptuelle. B. Latour refuse avec brio une telle distinction, qui donne pourtant son titre à l'ouvrage. À ses yeux, la théorie n'est que l'inscription, fortement arrangée et épurée, d'une pratique scienti-

fique qui était loin d'être essentiellement théorique. J.-B. Grise distingue d'un point de vue logico-discursif, deux types de modélisation. Les modèles déictiques s'appuient toujours sur des situations concrètes, utilisent des notions plutôt que des concepts explicités et doivent toujours être interprétés. Au contraire, les modèles universels sont autonomes en ce qu'ils reposent sur des axiomes et des concepts explicités dans le texte, et donc indépendants du contexte. En fait, ces modélisations et tous les couples d'oppositions qui vont avec, sont pour l'auteur plus complémentaires qu'antagonistes. G. de Terssac propose de penser les relations entre le travail et les savoirs grâce à la notion de compétence, dont il montre la place en fonction de l'évolution de la notion de qualification. G. Vergnaud ajoute d'un point de vue cognitiviste la notion de schème à celle de compétence pour rendre compte des relations entre théorie et pratique.

Un troisième groupe est constitué par ceux qui centrent leur contribution sur la manière dont la dualité entre savoirs théoriques et savoirs d'action est traitée dans le domaine particulier des formations. Ainsi O. Galatanu détaille les différents types de traitement que subissent les savoirs dans la communication didactique. F. Tochon déconstruit, à partir de trois cas rencontrés en formation professionnelle, les apories des modèles de formation et propose des moyens conceptuels, notamment le concept de savoir focal, pour dépasser la division entre savoir théorique et savoir d'action. Schön présente brièvement ses thèses, maintenant relativement bien connues en France, et qui, en donnant une place centrale à la réflexion en action dans la pratique professionnelle, ont contribué à fortement revaloriser les praticiens par rapport aux universitaires et chercheurs que privilégiait la tradition positiviste et applicationniste des universités professionnelles américaines. B. Decomps et G. Malglaive plaident pour une nouvelle conception de l'université dite professionnelle; elle serait marquée par la prépondérance des savoirs pratiques, des stages et de divers types de tutorat. J.-C. Lehman demande à ce qu'une large place soit faite, dans la formation des ingénieurs, à un corpus de sciences de l'action encore à construire de manière cohérente, même si ses éléments existent déjà dans plusieurs disciplines de sciences humaines.

156

Le regroupement précédent des contributions est certes utile pour une présentation synthétique, mais très contestable. J.-M. Barbier a préféré l'ordre alphabétique. Choisir ainsi l'ordre le plus arbitraire, est-ce le signe d'une impuissance bien compréhensible à conceptualiser la variété de positions et à trouver un ordre qui puisse se justifier? Est-ce au contraire le signe d'un souci de laisser au lecteur la plus grande liberté en évitant de l'enfermer dans un schéma interprétatif déjà construit? La deuxième hypothèse nous semble être la bonne car l'auteur de la préface dispose d'un point de vue d'ensemble, mais il ne l'impose pas. Cela se voit lorsqu'il dégage des contributions quatre points de convergence : la force persistante du paradigme théorie pratique, la volonté fréquente de relativiser le statut des savoirs théoriques, la multiplication des tentatives pour explorer la production des savoirs à partir des pratiques et enfin l'apparition de plusieurs outils conceptuels permettant de com-

prendre les relations entre l'agir et le connaître. Cela se voit encore lorsqu'il propose une taxinomie argumentée des savoirs qui nous semble, avec quelques autres ici avancées, contribuer à mettre de la clarté dans un domaine certes très riche, mais aussi devenu si polysémique qu'il en paraissait parfois confus. Ce n'est pas le moindre mérite de cet ouvrage que d'avoir avancé sur ce chemin-là.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

GAUTHIER Clermont (éd.), avec DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval, 352 pages.

L'objectif principal du livre de Clermont Gauthier et de son équipe, *Pour une théorie de la pédagogie*, c'est d'établir ce qu'on appelle dans le vocabulaire nord-américain et canadien une « base de connaissances » pour l'enseignement (*knowledge base*). On ne saurait trop suggérer au lecteur français de se familiariser avec cette entreprise, qui, sans ratiocinations excessives, tente de rassembler et d'exposer les savoirs, les compartements, les attitudes, les habiletés, etc., que les enseignants mobilisent explicitement et implicitement dans les situations qu'ils affrontent lorsqu'ils sont en classe, face à leurs élèves.

Cette « base de connaissances pédagogiques » (p. 8) pourrait décrire, au fond, les ressorts mentaux de l'activité enseignante, et, du même coup, elle engagerait peut-être une amélioration de cette activité, et sûrement une rationalisation de la formation qui y prépare, suivant une volonté d'innovation apparue dès les années 1950-1960. C. Gauthier écarte néanmoins deux manières de se rendre aveugle à la réalité du « métier ». D'une part le scientisme, qui en fait une application de principes généraux, d'autre part un scepticisme qui le réduit à des intuitions jamais accessibles au moindre concept. L'un est trop simple, l'autre trop compliqué. Reste une troisième voie, qui assimile les actes d'enseignement à une délibération de type jurisprudentiel, c'est-à-dire à une interprétation qui retrouve des lois ou des règles derrière les cas ou les singularités offertes par les problèmes à résoudre dans le quotidien. Au passage, cette option récuse la vision du praticien réflexif, de D. Schön qui, selon C. Gauthier, surévalue les savoirs d'expérience et néglige les savoirs théoriques éventuellement acquis par la formation.

Dans un premier temps (la présentation et les deux premiers chapitres), le livre démontre la nécessité de la base de connaissances. D'une part, il la situe dans l'évolution des recherches, notamment aux États-Unis, par rapport aux courants de professionnalisation. D'autre part, il pointe, pour les surmonter, quelques difficultés afférentes : politiques, quand il s'agit de fixer des orientations et des programmes, et surtout épistémologiques, car il faut choisir un modèle d'investigation de l'enseignement.

Dans ce cadre, l'apport le plus immédiatement visible du livre (les chapitres 3, 4 et 5) c'est ce modèle, applicable à toute classe ordinaire, et dont C. Gauthier dit qu'il est « éclectique » (p. 125) parce qu'il intègre ses prédécesseurs et permet de ce fait une vaste synthèse des résultats acquis par la recherche, travaux quantitatifs, revues narratives, etc.

L'examen des modèles existants est d'autant plus intéressant qu'il est assorti d'un bilan critique serré. L'auteur retient trois variantes majeures. D'abord la plus ancienne, l'approche « processus-produit », centrée sur un critère d'efficacité, et qui évalue le comportement du maître en fonction des performances des élèves ; ensuite l'approche interactionniste ou « subjectiviste » (p. 116), notamment ethnométhodologique, qui réfère le comportement du maître aux significations qu'il peut prendre pour lui et pour les élèves dans leurs rapports réciproques ; enfin la plus récente, l'approche cognitive, qui cherche à expliquer les comportements du maître et des élèves par les systèmes de représentations, d'idées ou de croyances qui sont à l'origine de leurs décisions et de leurs stratégies.

Le « modèle éclectique » que C. Gauthier dégage de la complémentarité des précédents articule alors les divers éléments de la pratique pédagogique et de son contexte. Un premier volet en définit les deux fonctions de base : *la gestion de la matière* et *la gestion de la classe* (concepts notamment inspirés de W. Doyle, « Classroom Organization and Management », in M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986). Le second volet est celui des finalités (finalités personnelles, institutionnelles ou sociétales). Et le troisième volet comprend les actes d'enseignement proprement dits, soutenus par des énoncés spécifiques : énoncés « préactifs » ou d'anticipation de l'action, énoncés « interactifs » qui accompagnent le déroulement de l'action, énoncés « postactifs » qui permettent un retour sur l'action (p. 127 et tableau p. 139).

158

La lecture que permet cette grille à partir des 42 synthèses préexistantes recense et classe l'ensemble des énoncés relatifs à la pratique pédagogique. Sur 1 081 énoncés identifiables, 600 soit 55,50 % sont consacrés à la gestion de la matière, et 481 soit 44,50 % à la gestion de la classe. Voici donc toute une richesse de schémas d'action et de pensée, qui plongent profondément, répétons-le, dans le monde banal de l'école.

Sur la gestion de la matière, on découvrira des énoncés portant sur la planification des buts, des contenus ou des évaluations, sur les interactions et les questions, sur la quantité d'instruction dispensée (exemple, l'amélioration des résultats des élèves est liée au temps d'apprentissage, qui dépend lui-même des priorités décrétées par l'enseignant). Dira-t-on assez l'intérêt de tels constats basiques pour la recherche ?

Sur la gestion de la classe, le livre donne des indications du même type : planification, interactions, etc. En particulier, les procédures disciplinaires, peu étudiées au

total, commencent d'apparaître à travers quelques données quantitatives (exemple, la moyenne horaire des interventions sur le comportement des élèves), et qualitatives (exemple, l'importance de la capacité de l'enseignant à anticiper les conduites perturbatrices).

De cette recension les auteurs tirent une série de conséquences dont certaines paraissent très éclairantes, comme celle qui souligne les liens noués entre les deux fonctions citées à l'instant ou à partir d'elles. On sait désormais que la gestion de la classe détermine directement et fortement l'apprentissage des élèves. Une explication de départ serait que, pour maximiser le temps d'engagement du groupe dans les activités, l'enseignant doit instaurer un ordre grâce auquel il peut solliciter les élèves à proportion de leur plus ou moins grand effort spontané d'investissement et de participation.

De manière générale, l'action d'enseigner se pense ainsi comme « l'organisation et le maintien de l'ordre en vue de favoriser les apprentissages » (p. 135). Et sans doute une définition liminaire de la pratique pédagogique doit-elle retenir avant tout cette coexistence, cette imbrication des fonctions de contrôle et des fonctions d'instruction. Or, si une telle hypothèse conforte les praticiens soucieux des dynamiques de sociabilité dans la classe (pédagogies coopératives au premier chef), il y a plusieurs manières de la reléguer voire de l'ignorer. L'une de ces manières, que signale C. Gauthier en note (p. 125) est propre aux théorisations en forme de triangle (« didactique » ou « pédagogique »), car elles oublient que l'enseignant s'adresse non pas à un seul élève ou à un seul esprit, mais à une collectivité réunie dans des conditions très précises. L'autre manière, qu'il faut rappeler ici et qui est plus prégnante en France, c'est le discours de l'anti-pédagogie qui, ne voulant considérer dans l'élève qu'une intelligence abstraite, et ne voulant désigner dans le maître qu'une incarnation du savoir universel, refuse d'envisager les fondements sociaux et culturels, les conditions institutionnelles et matérielles, sans lesquels le processus d'enseignement n'est jamais efficace, voire seulement possible.

Partant de là, le livre s'achève par une théorie de la pédagogie (chapitres 3 et 6), c'est-à-dire une représentation scientifique de l'activité d'enseignement selon ses modalités habituelles. L'idée d'une telle science appartient depuis longtemps à des auteurs comme N.L. Gage (*The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1978). Par contre les recherches francophones en sont souvent éloignées, manquant à l'évidence de bases empiriques, par goût de la spéculation comme le rappelle C. Gauthier. Celui-ci n'a donc pas de scrupules à construire l'objet qu'il dénomme « pédagogie » sur le terrain exclusif des activités et des comportements des enseignants en présence d'un groupe dans le contexte scolaire; et il n'hésite pas, ce faisant, à circonvenir le débat fastidieux sur les rapports, les différences ou les conflits entre l'action et la réflexion, entre la pratique éducative et les théories de l'éducation, etc. (ce qui bien sûr ne le prive pas d'interroger les divers types de savoirs que l'activité d'enseignement convoque ou engendre).

Cela dit, il faut noter que l'approche de C. Gauthier se caractérise par une centration essentielle sur le maître. Chose bien compréhensible et naturelle dans l'idée d'intervenir sur la formation, idée qui du reste rencontre des travaux plus anciens sur l'enseignement explicite et sur les conditions de l'efficacité. C. Gauthier mentionne qu'il cherche des « variables individuelles » (p. 204) ; et sa définition de la base de connaissances pour l'enseignement admet à son tour des critères de qualité et d'excellence qui différencient les enseignants, du point de vue de leur savoir et de leur expérience.

Encore doit-on préciser que la centration sur l'enseignant que ce livre revendique n'est pas celle de l'approche processus-produit, ni même celle du cognitivisme (quoique l'élève soit relativement pris en compte dans ces deux cas), mais plutôt celle des approches interactionnistes. C. Gauthier pose fermement que l'enseignement est un « métier interactif » (p. 205) et, de façon tout aussi significative, chacune des deux fonctions pédagogiques qu'il identifie, la gestion de la matière et gestion de la classe, comporte une essentielle sous-catégorie intitulée « gestion en cours d'interaction avec les élèves ». Comme y insiste la fin du livre, nous sommes devant un enseignant qui déploie une forme spéciale d'interaction dans la transmission du savoir, une forme argumentative en l'occurrence. Autre avatar de l'« acteur rationnel » (p. 243).

Cette problématique laisse pourtant certaines questions en suspend, qu'on nous permettra ici de poser, sans nier le grand intérêt des données relatives à l'enseignant, ses connaissances, ses compétences, ses habiletés cognitives, pratiques, etc.

- Première question. Il est surprenant au bout du compte que l'attention portée à la pratique effective, au métier concret, à la classe réelle, ne puisse davantage pénétrer l'univers des routines de travail et de conduite imposées aux élèves, tout ce qui fait la longueur des semaines, des mois et des années, le cours de la vie presque immobile dans les institutions scolaires. Ceci dit non pas seulement pour faire allusion aux tâches effectuées par les enfants, telles que les observent les didacticiens (comme G. Vergnaud), voire les sociologues (comme Ph. Perrenoud), inspirés par la psychologie du travail ; mais aussi et surtout pour rappeler l'objet – absent – d'une histoire sociale et culturelle des *disciplines* et plus encore des exercices scolaires (comme l'élabore, avec d'autres, l'équipe du Département « Mémoire de l'éducation » de l'INRP).
- Seconde question. Si l'activité d'enseignement produit et reproduit en aval l'appliqué scolaire et l'inlassable routine des exercices, elle est aussi déterminée en amont par un bloc de normes historiques qui lui donnent forme et contenu. En fait, la démarche adoptée par C. Gauthier vise les principes d'une hiérarchie de réussite dans la profession, elle permet de saisir l'écart entre deux types d'enseignants, le bon et le moins bon, l'expert et le novice. Mais de telles différences relèvent d'une zone d'intervention et de responsabilité très précisément définie et limitée : limitée

d'un côté par les tâches que réclame l'environnement éducatif, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, limitée d'un autre côté par les prescriptions sociales et culturelles en vigueur dans les institutions éducatives. Songeons par exemple aux mésaventures des maîtres, souvent débutants, qui heurtent l'attente parentale en supprimant tel ou tel support convenu, comme le sacro-saint manuel de lecture au Cours Préparatoire. Il est vrai, on l'a vu, que le modèle de C. Gauthier intègre, quoiqu'en vitesse et presque subrepticement, les « finalités » (p. 127). Mais la question des normes et celle des fins sont différentes ; la première déborde largement la seconde, ne serait-ce que parce que l'adaptation aux normes et l'intégration des fins ne posent pas aux sujets les mêmes problèmes, n'exigent pas d'eux les mêmes démarches ni les mêmes ressources.

Un système de pédagogie est certes mis en œuvre par des enseignants porteurs de compétences plus ou moins fortes, d'habiletés plus ou moins cultivées, d'expériences plus ou moins réfléchies, mais il est évident, en tout cas pour l'historien, qu'on peut atteindre l'essence du premier en faisant totalement abstraction des secondes. L'inverse n'est pas vrai. (Dans le même ordre d'idées, nombre d'enseignants ont pu exercer leur profession sans préparation aucune, avec leurs seuls souvenirs d'élève pour assumer des cadres normatifs parfaitement créateurs du temps, de l'espace et des comportements scolaires).

La prise en compte des normes serait par ailleurs l'occasion d'une critique de la référence historique de C. Gauthier à Jean-Baptiste de La Salle comme fondateur de la pédagogie, soit l'ensemble des règles sur lesquelles s'édifie la pratique moderne de l'enseignement.

D'abord, contrairement à une idée assez répandue, les formes durables de la vie et du travail scolaires qui vont être codifiées dans les premiers discours « pédagogiques » viennent non pas du XVII^e siècle et des frères des écoles chrétiennes, mais des jésuites et de la transformation des collèges entre les XV^e et XVII^e siècles, ce qui est un processus séculaire et certainement pas événementiel – on peut vérifier ce point en consultant D. Julia, « Églises, société, éducation à l'époque moderne. La transformation des collèges du XVI^e au XVII^e siècle », in *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*, Actes du colloque d'Angers, 28, 29, 30 septembre 1995, Editions Don Bosco, 1996.

En plus, il n'est pas sûr que cette pédagogie ait institué les normes actuelles, qui émergent probablement après la Révolution et souvent en combattant l'école chrétienne. La pédagogie moderne (le mot n'acquiert son sens que vers 1830 en France, mais bien plus tôt en Allemagne), privilégie en effet un idéal de compréhension intellectuelle : elle repose sur une didactique de l'intelligence indexée à une valeur de vérité scientifique, et non pas sur une didactique de la mémoire indexée à une valeur de vérité religieuse ou spirituelle. Ceci, convenons-en, donne un statut absolument original à la parole de l'élève, et crée par conséquent un régime spécifique d'« inter-

actions », s'il faut reprendre ce terme. (Qu'un schéma d'organisation des classes issu des jésuites et après eux des frères des écoles chrétiennes soit pérennisé durant la période comprise entre Guizot et J. Ferry, cela ne fait sans doute pas objection au constat précédent, mais invite seulement à construire comme un objet d'étude spécifique la technologie pédagogique, qui se diffuse en effet au delà des frontières tracées par les instances détentrices du pouvoir éducatif).

Enfin la différence entre les systèmes pédagogiques anciens et modernes pourrait se marquer dans leur visée socio-politique, qui est de construire un champ d'influence et de maîtrise de populations objectivées comme « pauvres », c'est-à-dire perçues comme soumises à des logiques d'existence étrangères à celles des groupes qui précèdent à l'offre d'école. Car là aussi, il existe deux formes historiques de cette prise en charge. L'une, chrétienne et charitable, est fondée sur une éthique de la dépendance communautaire, l'autre, libérale et philanthropique, promeut une éthique de la liberté contractuelle. Deux types de prescriptions normatives, deux enjeux de socialisation et de transmission culturelle qui structurent la pédagogie et les « professions » enseignantes, quoique cette détermination demeure peu visible – du moins jusqu'à ce qu'elle soit battue en brèche par les violences sociales de toutes sortes et les bouleversements qui affectent en conséquence le développement de l'enfance et de la jeunesse.

François JACQUET-FRANCILLON
Université Lille III

162

RAYMOND Danielle, LENOIR Yves (éds) (1998). – *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 324 p.

Publié à l'initiative de l'AQUFOM (Association québécoise universitaire de formation des maîtres), il s'agit d'un recueil de neuf contributions de chercheurs et d'universitaires engagés, à un titre ou à un autre, et dans différents pays (Canada – et notamment Québec –, Royaume-Uni, France, Afrique francophone), dans la formation initiale des enseignants (FIE). Le thème commun de ces contributions est l'implication des enseignants de métier dans cette formation. Plus précisément, il ne s'agit pas simplement de décrire et d'analyser les processus de la FIE en tant qu'ils impliquent les enseignants de métiers (notamment en ce qui concerne l'encadrement des stages), mais de réfléchir sur les conséquences d'une évolution actuellement constatée dans plusieurs pays, à savoir le renforcement quantitatif (plus d'heures) et fonctionnel (rôle plus important) de la formation sur le terrain et, par conséquent, des enseignants qui y participent.

Mais l'ouvrage n'est pas un simple recueil d'articles thématiques, il est vigoureusement structuré par deux textes de problématisation et de synthèse qui permettent d'en

saisir toutes les implications : l'un, signé de C. Lessard (Université de Montréal) et de R. Bourdoncle (Université Lille III) resitue le débat dans le cadre de l'évolution générale de la FIE et de la professionnalisation des enseignants, en même temps qu'il s'interroge sur la place des savoirs dans la formation ; l'autre, signé de M. Tardif (Université de Laval) et M. Levesque (Université de Montréal) dégage quelques conclusions à partir de la synthèse des articles, tant dans le domaine de la formation que de la recherche.

Le chapitre 1 rédigé par les deux responsables de l'ouvrage (D. Raymond, Y. Lenoir), présente une analyse fouillée de la littérature qui traite de la participation des praticiens à la FIE et de ses différents aspects ; les chapitres 2 (D. Normand-Guerette), 3 (R. Robillard, F. St-Louis) et 4 (P. Boudreau, A. Baria) présentent les points de vue de formateurs universitaires qui travaillent dans le domaine de la supervision des stages ; les chapitres 5 (T. Atkinson) et 6 (L. Busques, Y. Herry) présentent l'analyse critique de modèles de formation mis en place respectivement à l'Université de Bristol et d'Ottawa, en s'intéressant particulièrement à la diversification du rôle des praticiens ; le chapitre 7 (D. Martin) analyse la nature des échanges entre enseignant-associé et stagiaire, à partir de l'enregistrement vidéo des cours réalisés par les stagiaires et des entretiens consécutifs ; le chapitre 8 (D. Villers) examine l'évolution des textes et des pratiques de formation en France au niveau primaire, de la leçon-modèle à la formation-action.

Le sens de l'histoire

L'ensemble des analyses présentées font référence à une situation identique dans les différents pays, à savoir, depuis le début des années 90, le renforcement, dans le cadre de la FIE, de la formation sur le terrain : au Québec, par exemple, affichage d'un nombre d'heures élevé (700) nécessairement passées dans les classes au cours de la formation ; en Angleterre, depuis, 1992, un pourcentage important du temps de formation (les deux tiers, après un premier affichage à 80 %) dans les établissements. Cette orientation se traduit, évidemment, par un renforcement du rôle des praticiens, et une redéfinition de celui des universitaires dans la formation.

Globalement, et pour simplifier, il est possible d'identifier trois grandes étapes successives dans l'organisation de la FIE : une étape *pré-scientifique*, dominée par l'empirisme ; une étape d'universitarisation de la formation, marquée par le développement des savoirs sur l'éducation et la croyance qu'ils sont à même de contribuer efficacement à la professionnalisation des enseignants ; une étape *post-moderne*, celle dans laquelle nous entrons actuellement, marquée par la critique de la science et les interrogations sur la professionnalisation (1). Le problème – et c'est finalement

1 - En France, si les étapes sont respectées, la chronologie est quelque peu décalée par rapports aux autres pays : l'universitarisation de la FIE se généralise tardivement, au moment où les autres pays abordent la phase suivante.

l'espace dans lequel s'inscrivent toutes les contributions – c'est qu'il ne s'agit en aucun cas d'un retour en arrière. On veut l'expérience, certes, mais sans l'empirisme : c'est dans cette double contrainte que se jouent les partenariats terrain / université, mais aussi, plus fondamentalement, la question de la professionnalité et des savoirs de la pratique.

Épistémologie de la pratique et professionnalité

Souvent évoqués, les problèmes de relation et de représentations réciproques des praticiens et des universitaires (p. 78 : « Les universitaires se sentent menacés de perdre prestige et pouvoir aux yeux de leurs collègues s'ils frayent trop souvent, et de trop près, avec les gens du milieu, ces derniers étant souvent considérés comme des sauvages. ») ne représentent que la partie émergée de l'iceberg. Si de telles représentations ne facilitent pas le partenariat, elles ne sont que le symptôme d'interrogations plus profondes sur la formation et la nature des savoirs et/ou des expériences susceptibles d'y contribuer. Ici, c'est sans doute la préface de Lessard et Bourdoncle qui pose les vraies questions.

Après avoir noté que le langage de la professionnalité est aujourd'hui celui de la légitimité, ils l'interrogent cependant de manière non-conformiste en se référant, notamment, à l'ouvrage de Delbas et Jorion (*La Transmission des savoirs*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984), qui, contrairement à ce qu'indique son titre, analyse le mode de transmission de compétences professionnelles qui ne passent ni par la formalisation du savoir ni par l'institution d'une formation (2). Certes, les enseignants ne sont pas des paludiers, et il y a quelque provocation à caresser l'idée que, finalement, l'injonction d'avoir à se former ne résulterait que de la pression corporariste du lobby des formateurs... En réalité, ce dont il s'agit, c'est bien d'identifier les savoirs dont la pratique est porteuse et de s'interroger sur les conditions selon lesquelles il est possible de les transmettre, à partir du moment où l'on répudie les mirages d'une épistémologie de la pratique sans partage.

La chaise vide

Quelles peuvent être alors la place et le rôle des praticiens si l'on renvoie dos à dos l'expérience brute et le savoir abstrait? De l'ensemble des travaux présentés se dégage une voie moyenne, celle que reprennent Tardif et Levesque dans leur synthèse : les praticiens ne sont finalement convoqués à participer à la FIE que dans la mesure où ils seraient à même de transcender leur condition grâce à un recrutement sélectif, une formation adaptée, une réflexion sur leur pratique et, bien sûr, un partenariat dynamique avec les formateurs et superviseurs universitaires. Cette position

2 - On aurait pu aussi se référer à l'ouvrage de L. Cador : *Étudiant ou apprenti*, PUF, 1982, qui dans un autre domaine et plus empiriquement pose le même problème.

– idéologiquement et pédagogiquement correcte – correspond d'ailleurs pour l'essentiel aux dispositions prises dans les différents pays pour gérer au mieux la FIE et dont plusieurs sont évoquées dans l'ouvrage.

Là où le bât blesse – et il en est question de manière récurrente dans l'ouvrage – c'est que les praticiens ne sont pas là, et les universitaires ici réunis leur prescrivent une ordonnance pour un mal dont ils ne ressentent pas encore les symptômes. Les organisateurs eux-mêmes s'en émeuvent : explicitement conviés à participer aux débats dans lesquels ils sont fortement impliqués, ils n'ont pas répondu présent sans que l'on puisse savoir s'il s'agit d'un manque d'intérêt, d'une forme de rébellion ou d'une certaine culpabilité. Au-delà du rendez-vous manqué, il s'agit sans doute là, pour reprendre Bourdoncle (3) de l'une des limites objectives du mythe de la professionnalisation des enseignants, et, dans ce cas, des formateurs. D'où l'intérêt, parmi les ouvertures évoquées par Tardif et Levesque en matière de recherche, de celle qui concerne l'analyse par les néo-enseignants des différentes composantes de la formation qu'ils ont reçue.

Patrice PELPEL
IUFM de Créteil

SCHÖN D. A., dir. (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. (The reflective turn. Case studies in and on educational practice)* (Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques, 532 p.

Dans cet ouvrage collectif, paru en 1991 à New York, Schön se donne pour but d'étudier à fond ce que l'on entend par « mener à bien une démarche réflexive ». Pour ce faire, il rassemble quatorze études de cas présentant une grande variété de cadres de références théoriques et de démarches méthodologiques. Chaque cas illustre le rapport qui se crée entre les structures théoriques choisies par l'auteur, les phénomènes sur lesquels il choisit en priorité de réfléchir et les modes d'activités réflexives qu'il adopte. Pour Schön, ces regroupements de théories, de phénomènes et d'activités réflexives permettent de poser les conditions qui déterminent pour chacun des cas ce que signifie « faire une bonne étude de l'agir professionnel ».

Il est manifeste que Schön a choisi des contributions relevant des options théoriques les plus diverses, voire les plus éloignées (ethnographie, pédagogie, philosophie de l'éducation, psychologie cognitiviste et constructiviste, psychanalyse, psychothérapie, sociologie, théorie des systèmes, planification urbaine) pour montrer que toutes étaient compatibles avec l'adoption d'un « tournant réflexif » et pour faire apparaître

3 - « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *RFP*, n° 105, 1993.

la nature de celui-ci dans ce qu'elles ont en commun. Les démarches méthodologiques sont aussi hétérogènes que les théories dont elles s'inspirent. Schön les classe en fonction de la distance du chercheur à son objet : d'une approche classique, où le chercheur se situe en extériorité pour expliciter les modèles des praticiens, à une recherche collaborative définie comme celle où « le chercheur transforme ses sujets en partenaires de recherche » (note 6, p. 35), un troisième ensemble se situant à mi-chemin entre les deux.

Néanmoins, toutes ont une même caractéristique : « donner un sens au travail des praticiens », c'est-à-dire « éclairer les paroles et les gestes des praticiens en explorant ce qui ressort des modèles d'activités spontanées que leur pratique engendre » (p. 23). Chaque fois que ces modèles semblent « bizarres », les auteurs présument qu'il existe une signification sous-jacente et que le rôle du chercheur est de la découvrir. Aussi sont-ils amenés à réfléchir sur la manière dont ils comprennent ce que les sujets eux-mêmes comprennent : pour mieux jauger l'agir professionnel d'un autre, ils s'interrogent sur le leur. Par contre, ils ne considèrent pas la pratique professionnelle comme un simple domaine d'application. Ils n'essaient pas d'assimiler les décisions des praticiens à un modèle théorique basé sur une recherche. S'ils fournissent un cadre théorique explicite à leur étude, ils l'utilisent comme guide d'observation, de description ou d'analyse sur les connaissances des praticiens ou sur leur propre façon d'apprendre dans le cadre de leur propre pratique professionnelle.

Contrairement aux premiers ouvrages de Schön qui ne traitaient pas ce domaine, la majorité des études de cas concernent le milieu scolaire. Elles sont regroupées deux par deux en sept portées. Les limites d'un compte rendu ne permettent pas de les présenter. On se contentera d'en donner quelques exemples.

166

J. Bamberger, psychologue constructiviste et musicienne, analyse une « situation d'apprentissage par le biais de « conversations réfléchies » » avec des enseignants qui amènent leurs élèves dans un « laboratoire de réalisations concrètes » offrant des matériaux destinés à concevoir et à construire des appareils qui fonctionnent. On y trouve des engrenages et des poulies, des blocs Lego, des piles, etc. (chap. 2).

N. A. Newberg, dans une perspective systémique, analyse les possibilités d'« agir à titre de réseau d'apprentissage » dans des institutions enfermées dans des « routines défensives », qui se renvoient la responsabilité de l'échec des élèves entre établissements scolaires de niveau différent. Un virage majeur est pris avec une « restructuration du problème » et le passage d'interventions ciblées sur des élèves spécifiques à une redéfinition de toutes les parties concernées et de tout ce qui se passe dans la classe (chap. 3).

T. Russel et H. Munby reprennent le processus de « restructuration » en tant qu'essence de la « réflexion en cours d'action » par rapport à la réflexion sur l'action (chap. 8).

R. W. Putman décrit l'apprentissage du « modèle II » défini par Argyris et Schön et comment on peut en faire un « savoir pratique ». Il s'agit de rendre explicite ce cadre de référence du praticien qui correspond à un savoir caché de l'agir professionnel à partir de formules apprises que le praticien devient capable de réinventer et de réadapter dans les situations appropriées (chap. 7).

Les dernières études de cas présentent un large éventail de narrations, d'histoires, de récits et leur utilisation dans une démarche réflexive (sixième et septième parties). Schön conclut sur une des questions « centrales » posées par ce type de démarche : « Une fois engagé dans le tournant réflexif, que doit-on considérer comme relevant d'une "rigueur justifiée" » ?

Il remarque que tous les auteurs décrivent des faits et qu'ils adoptent une méthode qui se rapproche de près ou de loin de la démarche ethnographique : ils font des descriptions qualitatives méticuleuses et procèdent à des analyses de cas tirées de vraies observations faites en cours d'action. Tous font des « narrations ». Ce que Schön considère comme primordial du point de vue de la rigueur appropriée à la démarche réflexive, c'est la distinction faite entre plusieurs catégories d'histoires : histoires réelles de pratique professionnelle, métahistoires de recherche-action, histoires causales, histoires sous-jacentes (pp. 504-505). Schön se réfère à Popper pour définir la « rigueur appropriée » dans l'étude de la pratique à partir de « l'habileté du chercheur à engendrer de multiples représentations de pratiques, puis de son habileté à comparer et à choisir parmi elles, c'est-à-dire à formuler des histoires causales variées de la pratique en question et à vérifier leur résistance à la réfutation » (pp. 511-512).

L'accomplissement de ce travail dépend de la qualité du lien entre deux facteurs :

1. l'histoire sous-jacente du chercheur », les « catégories fondamentales » qui déterminent les types d'observation à faire pour infirmer une explication de cette histoire. Ainsi les études de cas sont sous-tendues par des catégories telles que : « l'élève qui est pris d'une illumination subite », « les images d'enfance qui façonnent les aspirations de l'adulte », « les mains habiles », « l'ambivalence envers l'autorité », « le pluralisme démocratique » ou « la façon naturelle des enseignants d'apprendre sur le tas » ;
2. l'approche adoptée par le chercheur. Des recherches « pures » menées avec un souci d'objectivité aux recherches-actions participatives, chaque approche ouvrira des voies pour vérifier la validité des interprétations du chercheur et en fermera d'autres. (pp. 512-513).

Ce livre, intéressant et vivant par la diversité des études de cas présentées, apporte les éléments de réflexion et de méthodologie autant au lecteur qui veut comprendre qu'à celui qui voudrait entreprendre une démarche de recherche inspirée par le « tournant réflexif ».

Danielle ZAY
Université Charles de Gaulle Lille III

BRÈVES

BEST Francine, *L'échec scolaire*, Que sais-je? n° 636, PUF, 1997.

Comment aborder la question de l'échec scolaire en évitant à la fois de dissimuler sa réalité massive et de désigner des boucs émissaires toujours illusoire? C'est à cette double – et indispensable – contrainte que se plie la synthèse de Francine Best, afin de présenter sans risque de mésinterprétation les données les mieux établies sur ce sujet.

En premier lieu F. Best rappelle que l'expression même d'« échec scolaire » a une histoire récente, qui remonte aux années 1950. Avant cela en effet, d'autres termes désignaient d'autres problèmes, en particulier ceux de l'enfance déficiente ou anormale, passibles d'une définition psychologique. Après cela, dans le contexte de démocratisation et bientôt de massification, l'expression s'impose surtout à l'initiative des démographes et des sociologues, sans que ceux-ci puissent cependant contrôler les variantes explicatives associées (la notion de « handicap socioculturel » notamment), quand ils insistent sur la corrélation entre la trajectoire scolaire et l'origine sociale des élèves. Ceci impose par conséquent, autre intérêt de ce livre, une clarification sans laquelle un étudiant d'aujourd'hui ne se repérerait ni dans la série des termes en vigueur, ni dans l'intrication des multiples phénomènes que ces termes désignent, dans le cadre si divers et complexe du système éducatif (depuis le problème du redoublement jusqu'au problème des enfants immigrés, en passant par le rôle de la préscolarisation).

En second lieu, F. Best, dans la perspective plus volontariste qui refuse de voir l'échec scolaire comme une fatalité, parcourt l'éventail des solutions et autres « remédiation » ayant cours actuellement. Présentées en fonction des bases théoriques que les chercheurs construisent depuis une bonne vingtaine d'années avec des instruments intellectuels de plus en plus précis, ces approches sont globalement pédagogiques quand il s'agit de « soutien » ou de « différenciation », et davantage politiques quand il s'agit de zones d'éducation prioritaires. Mais, en spécialiste engagée qu'elle est, F. Best nous livre, en outre, une analyse de dispositifs plus silencieux parce que plus directement institutionnels – donc au cœur des pratiques professionnelles des enseignants : d'une part l'orientation, avec les inquiétudes qu'elle induit, d'autre part le tutorat, avec les espoirs qu'il soulève pour aider collégiens et lycéens à affronter leur parcours en prenant conscience, grâce à un interlocuteur privilégié, de leurs difficultés aussi bien que de leurs compétences.

François JACQUET-FRANCILLON
Université Lille III

CURONICI Chiara, Mc CULLOCH Patricia (1997). – *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 169 p.

Les deux auteurs sont des psychologues formées à l'Université de Genève, thérapeutes de la famille et formatrices au Service médico-pédagogique de Genève (C. Curonici), ou à l'Institut de formation systémique de Fribourg (P. Mc Culloch). Leur ouvrage est l'exposé d'une expérience effectuée dans le cadre du Service précité. Pour le soutien à apporter aux élèves en difficulté à l'école, il s'agit de lutter contre « le familialisme » ou « le psychologisme » des approches classiques et d'utiliser pour ce faire le modèle systémique. Une question se pose : le modèle systémique ne conduit-il pas à concevoir que la difficulté de l'élève nécessite d'être considérée, précisément, tant du côté de la famille, que de celui de l'école et de l'élève lui-même ? La réponse apportée est qu'il faut se centrer sur leurs interactions davantage que sur leurs contenus spécifiques, et que la prise en compte de ces interactions doit s'effectuer à l'école, là où la difficulté est révélée, là où elle peut devenir un problème quand les tentatives de la résoudre sont des interventions répétitives, qui clôturent l'espace théorico-pratique des solutions proposées (« Un toujours plus de la même chose » pour reprendre Watzlawick). L'autre support du travail est la théorie de la communication selon, précisément, Watzlawick et ses collègues.

En référence à ces deux modèles conceptuels, les auteurs montrent comment ils ont « modifié leur regard », leur posture et le niveau voire le lieu de leurs interventions. Le psychologue se met en « position meta » pour percevoir – à partir de la classe – l'ensemble des interactions enseignant-élève-famille, leur processus et ses fonctions. Il travaille en collaboration avec l'enseignant à une redéfinition du problème que celui-ci avait au départ avancé, à la clarification de ses attentes et du changement qu'il recherche. La prise de distance s'effectue, et de ce fait déjà, des changements s'opèrent. Le spécialiste s'applique à repérer, à partir de la difficulté scolaire, « la circularité » des interactions dans le système élève-famille-école, ses termes, ses fonctions. Il intervient directement dans la classe ou de façon « médiatisée » auprès du maître seul.

Des illustrations sont fournies, d'élèves en difficulté, d'étude de leur cas, et des actions posées pour y remédier. Le lecteur alors se rassure car la finesse des analyses et des modalités retenues pour aider l'enfant ou l'adolescent, soulignent la compétence clinique des psychologues qui travaillent réellement sur du sens... La crainte s'était fait jour, d'un formalisme attaché à un modèle théorique prégnant, d'une approche en surface. Le risque en est par ailleurs suggéré par les auteurs eux-mêmes : « Se pose alors la question : faut-il des psychologues pour mener une réflexion et une intervention systémique à l'école ? Nous répondons évidemment par la négative. » (p. 145) Mais il est dit plus bas : « malgré leur apparente simplicité, les concepts clés du modèle systémique ne peuvent et ne doivent pas être maniés comme des recettes de cuisine ». La formation des enseignants est préconisée. Le débat est ouvert, et il est stimulant.

Ce livre qui s'adresse à des psychologues dans le cadre du système genevois, ne peut qu'intéresser leurs homologues et les équipes d'aide aux élèves en difficulté chez nous et ailleurs. Appuyé sur des éléments théoriques autant que sur la réalité concrète d'une expérience duelle, l'ouvrage concerne aussi les enseignants et leurs formateurs. Il est utile, et d'une grande lisibilité.

Simone BAILLAUQUÈS
Université Rennes II

MARSOLIER Christophe (1998).— *Les maîtres et l'innovation : ouverture et résistance*. Paris : Anthropos, 108 p.

Ce petit livre reprend des réflexions et des résultats d'une thèse soutenue par l'auteur à l'Université de Lyon II et qui portait sur les maîtres du premier degré et l'innovation pédagogique.

Cet ouvrage comporte trois chapitres : le premier argumente l'idée que l'innovation est le fait, avant tout, des maîtres eux-mêmes (Dieu après moi dans la classe). C'est le maître qui, *in fine*, décide d'agir ou non ; le contexte n'est qu'une situation favorable ou non à la mise en œuvre de l'innovation. Nous sommes là sur une conception très centrée sur l'aspect psychologique. C'est en étudiant les composantes de l'individu, dans son itinéraire personnel tel qu'il le retrace au cours d'un entretien avec le chercheur, qu'on trouvera l'explication du refus ou de l'acceptation d'innover. Faut-il d'ailleurs poser la question en ces termes, de refus ou d'acceptation, comme si l'individu avait la parfaite maîtrise de la décision et comme si les contingences individuelles aussi bien que collectives n'intervenaient pas, y compris dans l'inconscient de chacun ?

Le second chapitre concerne l'exploitation de quatre entretiens d'explicitation s'appuyant sur la méthodologie développée par les travaux de Vermersch, entretiens menés auprès de quatre instituteurs représentatifs en termes d'attitude face à l'innovation des 17 entretiens semi directifs menés dans le cadre de la thèse. Ce chapitre est donc découpé en quatre parties, chacune réservée à un individu. Là sont passés en revue : l'histoire de vie (ou plutôt les éléments marquants relevés par le chercheur), la personnalité et la pédagogie que l'on peut déceler, et, enfin, le rapport à l'innovation, c'est-à-dire le comportement face à l'innovation de l'interviewé, en termes de résistance ou d'acceptation de l'innovation. Les interprétations pourraient paraître radicales mais elles s'étaient sur les travaux de la thèse qui voient dans les causes possibles de la mise en œuvre de l'innovation trois facteurs : le facteur affectif, le facteur idéologique et le facteur contextuel réinterprété.

Le troisième chapitre esquisse des dimensions explicatives du rapport à l'innovation pédagogique des enseignants du premier degré, à savoir : entre liberté et respon-

sabilité, les manières d'ouverture à l'innovation (des pionniers aux ponctuellement innovants) et les résistances des maîtres, soit de façon passive, soit de façon active.

On ne peut pas attendre d'un livre aussi court et sur un sujet aussi complexe et vaste, les nuances que l'on aurait souhaitées. En effet, chacune des affirmations apportées par l'auteur mériterait un travail plus en nuances. Par exemple, lorsque page 13, l'auteur avance que « l'école apparaît à plusieurs égards comme un système inchangé depuis son origine institutionnelle », d'où tient-il ses informations ? N'est-ce pas du bouche à oreille et qu'il aurait été souhaitable d'argumenter une telle sentence car il me semble que l'école bouge et plus qu'on ne veut le dire... Un ensemble d'idées *a priori* aurait mérité d'être étayées. C'est un livre synthétique. Une bibliographie comportant les références essentielles sur ce sujet complète cette étude.

Ceci dit, ce petit ouvrage permet d'engager la discussion sur l'innovation et sur le comportement des enseignants dans leurs pratiques professionnelles. En effet, la composante personnelle est peu abordée dans les travaux sur l'innovation et elle apparaît pourtant comme un facteur majeur de la transformation de l'école. Ce livre est un apport à la réflexion sur l'innovation de ce point de vue.

Ce livre permet également de repérer le rôle que les maîtres accordent à l'école dans un contexte politique mouvant laissant de plus en plus place à des décisions locales qui changent la donne de l'école et la rendent plus proche des initiatives (ou des innovations ?) des citoyens.

Françoise CROS
IUFM de Versailles

171

MOYNE Albert (1998). – *Formation, régulation, institution. Le groupe d'analyse de pratique des formateurs*. Paris : PUF, 203 p.

Alors que l'analyse des pratiques professionnelles s'était jusqu'à présent assez largement développée dans le secteur social et médico-social, son essor en milieu enseignant (la création des IUFM y aurait semble-t-il contribué), apparaît plus récent ; ce dont témoigne, ces toutes dernières années, la parution de bon nombre d'articles et de publications d'auteurs divers (cf. la recension proposée par M. Maillébouis et M.D. Vasconcellos in *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 41, 1997). L'ouvrage d'A. Moyne s'inscrit donc dans cette tendance, son originalité tenant en partie, comme l'auteur l'indique lui-même, au fait qu'il renoue avec un type de publication quelque peu délaissé depuis le milieu des années 70. À cette époque, en effet, de nombreux auteurs, animateurs d'actions de formation diverses ou d'interventions psychosociologiques, n'hésitaient pas à publier des ouvrages comprenant la retranscription, intégrale ou partielle, de séances de travail en groupe préalablement enregistrées. A. Moyne a repris cette formule, intéressante car elle permet de mieux se familiariser avec les types de dispositifs instaurés, mais, plutôt que des « scripts », ce

sont des comptes rendus de séances d'analyse de pratiques, auxquels certains participants ont d'ailleurs parfois contribué, qui figurent au cœur de l'ouvrage.

Durant cinq années scolaires (de 1991-1992 à 1995-1996), à raison de deux séances par trimestre, soit 6 ou 7 par an, l'auteur a animé, à leur demande, un petit groupe de formateurs d'enseignants de MAFPEN de la région parisienne. Cette activité a bénéficié d'une prise en charge institutionnelle les deux premières années, avant d'être financée par les participants eux-mêmes. Le groupe, initialement composé d'une demi-douzaine de formateurs, est devenu par la suite « ouvert », en offrant à d'autres collègues (dont quelques-uns formateurs hors Éducation nationale) la possibilité d'y participer.

Cette expérience, dont on peut suivre le déroulement grâce aux comptes rendus des séances, fournit la deuxième partie de l'ouvrage, de loin la plus volumineuse. Précablement, dans une première partie assez concise, A. Moyne présente les principales caractéristiques du dispositif mis en place. C'est pour lui l'occasion de définir tout d'abord de manière précise ce qu'il entend par régulation, concept central de l'ouvrage donnant sens à l'expérience relatée, puis d'établir une série de distinctions entre plusieurs termes ou expressions apparentés (*étude de cas, analyse de pratique, supervision, intervision, groupes Balint, accompagnement d'équipe*). L'auteur définit ensuite sa conception de la formation, considérée en un sens évolutif (« aider quelqu'un, ici un enseignant, à devenir progressivement un autre », p. 18), avant de caractériser le type de dispositif adopté pour cet « accompagnement formatif », notamment en indiquant les règles de travail proposées aux participants.

À la suite des comptes rendus de séances qui constituent la deuxième partie, A. Moyne reprend l'analyse *a posteriori*, non plus à partir de l'ordre chronologique des séances mais en se centrant sur les six principales thématiques qui les ont traversées et qui donnent ainsi leur intitulé aux six courts chapitres qui composent la troisième et dernière partie de l'ouvrage : « Les interventions », « Les stages et les "outils" utilisés », « La conduite des groupes », « La coanimation », « La personne du formateur », « L'institution », « La régulation ».

En publiant fort opportunément cet ouvrage A. Moyne apporte ainsi un témoignage supplémentaire de l'intérêt du développement de l'analyse de pratiques dans les milieux enseignants, assez longtemps réfractaires à ce type de formation à visée d'évolution professionnelle. Évidemment on ne manquera pas de discuter ici ou là telle ou telle façon de procéder ou de commenter, au regard des orientations théoriques et/ou des options plus techniques auxquelles l'auteur fait appel, et qui ne recourent pas obligatoirement celles auxquelles le lecteur accorde ses préférences ; mais il s'agit de critiques assez secondaires à partir du moment où l'on repère l'impact de cette pratique d'élucidation sur des formateurs, somme toute, assez démunis. Outre l'absence de formation de formateurs soulignée à plusieurs reprises par l'auteur (d'où « l'injection » parfois de rudiments de psychosociologie en cours de

séance), on comprend mieux la souffrance de ces formateurs de MAFPEN lorsqu'on découvre qu'on les envoie / qu'ils vont assez souvent au « casse-pipe » : parmi les situations de formation rapportées, matériau pour l'analyse de groupe, nombreuses sont celles qui ne s'inscrivent pas vraiment dans un cadre de formation mais qui relèvent plutôt de l'intervention-consultation (des actions dites « intra-muros »), le plus souvent à partir de demandes de chefs d'établissement, et parfois dans des circonstances où même un intervenant chevronné hésiterait à s'engager. Dans ces conditions, on mesure mieux la portée d'un travail d'accompagnement et de soutien auprès de ces formateurs en quête de professionnalisation.

A. Moynes a su rendre compte d'une expérience intéressante à plus d'un titre. En dépit d'une écriture plus synthétique pour la période des deux premières années, la lecture de ses comptes rendus de séances n'est jamais lassante, mais permet au contraire d'appréhender le mouvement d'évolution à l'œuvre dans toute sa progressivité. On espère que son ouvrage contribuera au développement d'actions de nature comparable en direction de formateurs mais aussi d'enseignants.

Dominique FABLET
Université Paris X

VANISCOTTE Francine (1996). – *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris : INRP et IUFM de Toulouse, 351 p.

En 1989, Francine Vaniscotte avait publié un ouvrage pionnier sur l'Europe de l'éducation. Elle y présentait d'abord les systèmes éducatifs des 12 pays membres de l'époque, puis les instances européennes et organisations internationales, enfin les priorités européennes en matière d'éducation. L'ouvrage présent est beaucoup plus qu'une actualisation de l'ouvrage précédent. Certes on y trouve toujours une présentation des systèmes éducatifs des 15 pays aujourd'hui membres, mais avec une présentation et selon une typologie d'ensemble entièrement nouvelles et fort éclairantes. Ainsi plutôt que de présenter les pays selon l'ordre alphabétique, ils sont regroupés en quatre types. Le premier type dit germanique, avec l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et, d'une manière particulière, la Belgique) a conservé les structures anciennes en trois filières, avec une orientation précoce entre les trois. Le type scandinave (Danemark, Finlande, Suède) correspond à une prolongation, au cours des années 50, de l'école unique pour tous jusqu'à 16 ans. Le type anglo-saxon de l'école polyvalente maintient la division entre le primaire et le secondaire inférieur en proposant moins un programme pour tous que de larges possibilités d'options, limitées toutefois depuis la création d'un programme national en 1988. Le type méditerranéen (France, Italie, Espagne, Grèce, Portugal) a aussi créé un établissement spécial pour le secondaire inférieur, mais avec un tronc commun important. Ces types sont très éclairants, car ils ont été construits selon une double logique géographique et structurelle. On pourrait y ajouter une logique historique,

selon le moment et la manière dont a été gérée la prolongation de la scolarité obligatoire.

La seconde partie de l'ouvrage vise à sensibiliser à la dimension européenne de l'éducation, aspect beaucoup plus nouveau qui s'est peu à peu précisé et a été consacré par le traité de Maastricht, le premier à reconnaître quelques compétences précisément délimitées à l'Union européenne en matière d'éducation générale. F. Vaniscotte, qui a été pendant plusieurs années chargée de l'application de la résolution sur la dimension européenne à Bruxelles, développe une ample réflexion sur cette politique nouvelle avec la grande information de l'experte mais avec aussi l'amertume de la militante européenne devant les frilosités des politiques en la matière. Nul doute que tous les éducateurs qui veulent construire une Europe enfin ouverte à l'éducation trouveront ici matière pour renforcer leur choix, documenter leur réflexion et muscler leur action.

Raymond BOURDONCLE

NOUS AVONS REÇU

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.) (1998). – *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, 287 p., Coll. Éducation et formation (Biennales de l'éducation).

XYPAS Constantin (1997). – *Piaget et l'éducation*. Paris : PUF, 128 p., Coll. Pédagogues et pédagogies.

VANDENPLAS-HLPER Christiane (1998). – *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse. Maturité et sagesse*. Paris : PUF, 293 p., Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

RENCONTRES ET COLLOQUES

FORMATION À LA MÉDIATION ET À L'ENSEIGNEMENT ENJEUX, POLITIQUE, ACTEURS

Pour leur vingtième session, les Journées de Chamonix se sont tenues cette année avec pour thème *Formation à la médiation et à l'enseignement – enjeux, pratiques et acteurs* (1). Elles ont regroupé du 23 au 28 mars près de 280 participants, enseignants, médiateurs, formateurs, chercheurs, administrateurs de l'Europe « latine », de l'Afrique francophone, de l'Amérique latine, engagés dans l'éducation et la culture scientifiques et industrielles.

Les titres des séances plénières donnent une idée précise des préoccupations des participants : 1 - Des modèles de formation. 2 - Former à distance. 3 - Pratiques innovantes de formation des médiateurs et des enseignants. 4 - Recherches et formations à la médiation et à l'enseignement.

Nous donnons les « conclusions » tirées par Jean-Louis Martinand, coprésident du Comité d'Organisation des Journées.

« Pour cette intervention de clôture, qui veut s'inscrire sans rupture dans le flux des communications, je souhaite aborder, de manière personnelle, quelques points ; ceux que suggère une lecture régressive du titre des Journées : "Formation à la médiation et à l'enseignement – enjeux, pratiques, acteurs".

1 - Pour les Actes des journées, disponibles en septembre 1998 : (Association DIRES) – Daniel Raichvarg GHDSO-LIREST, Bâtiment 407, Université Paris-Sud, Centre Scientifique F, 91405 Orsay, cedex.

1. Acteurs. De nombreux acteurs ont été intéressés et sont venus : formateurs, médiateurs et enseignants, chercheurs et apprentis-chercheurs. Il y avait peu d'administrateurs, et peu de formés, sinon des formés récents. Les équilibres nécessaires ont-ils été suffisamment respectés ?

2. Pratiques. La troisième séance plénière, les communications, et surtout les discussions informelles et les ateliers dans leur nouvelle disposition ont manifestement permis des échanges sur les actions concrètes. Y a-t-il de ce côté du nouveau à remporter chez soi ? Sans doute, mais ce n'est pas évident.

3. Enjeux. J'aimerais ici intervenir de façon plus personnelle. Et d'abord en rappelant les *nouveaux défis* de la formation :

- nouveaux contenus, sous la pression des évolutions des sciences et des techniques, des changements du cadre de vie et de travail ;
- nouveaux moyens, ordinateurs, multimédia, enseignement à distance. Ces nouveaux moyens correspondent souvent à de nouveaux objets d'enseignement (simulation, conception assistée) et pas seulement à de nouveaux outils pédagogiques ;
- nouvelles missions, avec la massification de l'enseignement secondaire, la nécessité d'une éducation pour l'environnement, la santé, la sécurité, la citoyenneté, l'urgence de la communication démocratique, de l'information scientifique et technique dans les entreprises et les collectivités, les réorientations de l'éducation de base et de la formation professionnelle ;
- nouveaux publics, dont le rapport à la culture scientifique et technique, même s'ils en sont les porteurs potentiels au même titre que scientifiques ou techniciens, n'est plus de connivence sociale ;
- nouveaux étudiants qui deviennent enseignants ou médiateurs à la suite de parcours changeants, de choix parfois, de renoncements aussi, et dont les caractéristiques se modifient en quelques années ;
- anciens formateurs qui parfois peinent ou se refusent à prendre réellement en compte ces défis pour modifier contenus, moyens, objectifs de formation.

Face à ces défis de quelles représentations disposons-nous pour penser les formations ?

Une première remarque préalable, concernant la France, et singulièrement la formation des enseignants ; dans ce pays, où les enseignants sont dans leur quasi unanimité des agents de l'État, on recrute d'abord, on forme ensuite les recrutés. La logique est une logique de recrutement puis de formation. Pour les médiateurs, et dans les autres pays, la logique est inverse : on forme d'abord, de manière plus ou moins professionnelle, puis il faut trouver un emploi, au risque du chômage. Il faut avoir à l'esprit ces deux logiques opposées pour toute comparaison.

Une seconde remarque préalable. Nous ne savons au fond pas très bien définir l'état d'enseignant et faisons appel à des comparaisons variées. Il y a hésitation entre une multiplicité de « figures » :

- celle du prêtre, historique et toujours présente malgré la sécularisation puis la laïcisation ;
- celle de l'ouvrier ou de l'employé, agent d'exécution censé mettre en œuvre un programme et des outils selon des prescriptions ;
- celle de l'artisan, producteur d'un service individualisé pour un client ;
- celle de l'« artiste », de l'homme de culture qui exprime devant un public une « authenticité » voire des dons ;
- celle du professionnel enfin, détenteur d'un savoir rationalisé, d'un savoir-faire reconnu par la profession, et qui si elle est souvent pensée par analogie avec le médecin, n'est finalement pas si éloignée du prêtre dont nous sommes partis !

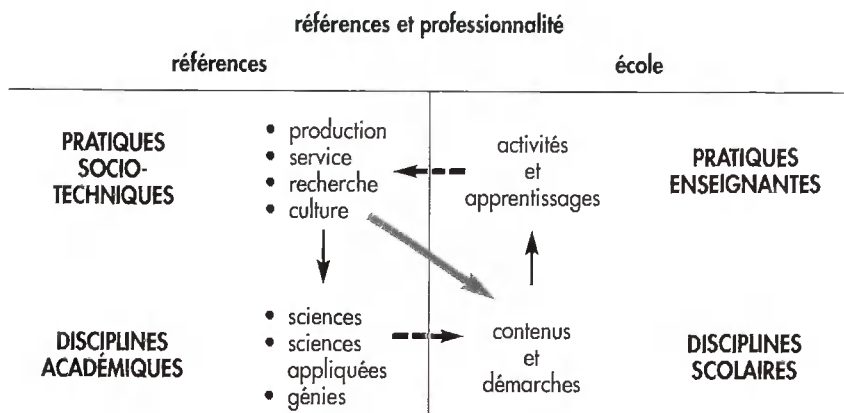
Dans la formation et les discussions sur la formation, je pense pouvoir déceler trois « modèles » :

- Le premier, que j'appellerai modèle « formation », cherche à prendre en compte dans une logique d'opposition les cours d'étude et leurs contenus visibles. On peut opposer ainsi formations académiques / formations pédagogiques, formation théorique / formation pratique, formation professionnelle / formation personnelle. C'est une pensée des frontières et des marchandages d'horaires.
- Le deuxième, que j'appellerai modèle « compétences », cherche à prendre en compte les résultats visés par la formation en termes de compétences et de « référentiels » de compétences. Toujours dans une logique de classification, on peut alors distinguer compétences « scientifiques » (ou technologiques)/compétences pédagogiques. À nouveau, on manque la mise en relation de ce qui est distingué et opposé, alors que cette relation est justement au cœur de la professionnalité.
- Le troisième modèle, plus récent et plus savant, je l'appellerai modèle « transposition ». Il pose bien la question de l'articulation, grâce au schéma de la transposition :

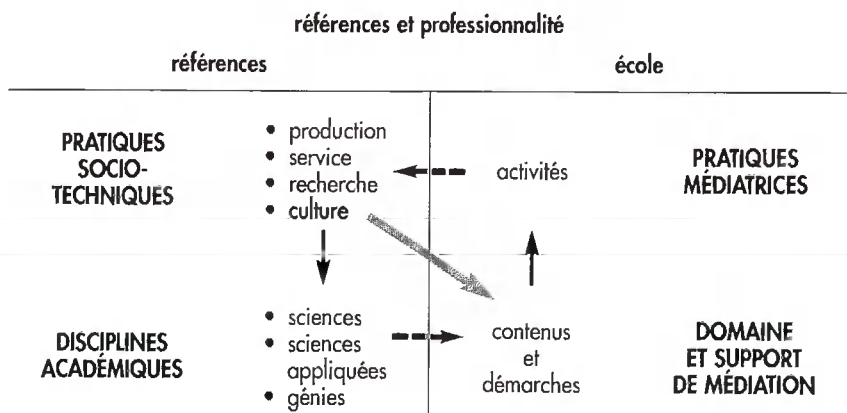
savoir savant → savoir à enseigner → savoir enseigné → (savoir approprié)

L'exposé de P. Fillon en est une variante. Cependant, polarisé sur le savoir, le schéma développe une conception intellectualiste des disciplines, il n'interroge pas le savoir savant sur sa légitimité et sa pertinence, il occulte les principes de constitution des disciplines qui ne correspondent pas à des disciplines académiques. Et il se limite aux enseignements dans la forme de disciplines scolaires. C'est pourquoi il me semble qu'un modèle plus pertinent doit être proposé, articulant *références* des activités et *professionnalité* (2). L'exposé de J. Lagoutte recoupe les mêmes préoccupations, sinon les mêmes propositions.

2 - Pour des développements, voir Martinand J.-L., « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *ASTER*, n° 19, 1995, pp. 61-75.

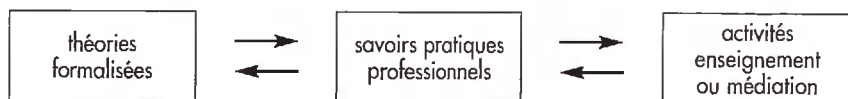


Un tel modèle peut-être adapté aux actions éducatives scolaires non disciplinaires et aux pratiques médiatrices non scolaires.



178

Ces indéterminations sur les figures de l'enseignement et les modèles pour la formation renforcent le besoin de recherche. Mais quel rôle pour la recherche, et quelle recherche? La communication de R. Porlan est une bonne façon d'entrer dans le problème, avec le schéma qu'il nous a proposé :



Des questions pour la recherche en formation d'enseignants et de médiateurs, on voit immédiatement qu'il y en a du côté des « savoirs professionnels », à propos des rapports à la pratique et aux normes ; mais il y en a surtout du côté des « théories formalisées » : théories de quoi ? appuyées sur quoi ? théories « scientifiques » ou « doctrines raisonnées » ?

L'horizon serait peut-être plus clair, si nous évitions de répondre systématiquement à la question « à quoi sert la recherche ? » en proposant d'enseigner en formation les résultats empiriques et les interprétations théoriques de la recherche ; en particulier de la recherche didactique, comme si tout allait recommencer à partir des données de la recherche. Mais les pratiques d'enseignement et de médiation existent déjà ! et les pratiques de formation aussi ! Dans ces conditions, faire comme si le monde allait se découvrir aux formés en même temps qu'on dévoilerait les résultats de la recherche, est une illusion. Le rôle premier de la recherche, c'est d'aider les formateurs à penser et *repenser la formation*.

De ce point de vue, de nombreux exemples viennent à l'esprit : ainsi la façon erronée et sans issue dont est pensée la formation des professeurs d'école pour qu'ils enseignent les sciences et technologie, en termes de « polyvalent » ou de « généraliste », c'est-à-dire avec des catégories empruntées à l'enseignement secondaire. Or il s'agit de poser le problème en lui-même, non par différence.

Nous avons besoin de penser curriculum ou champ de médiation, nous avons besoin d'inventer des possibles, nous avons besoin d'expertise et d'experts pour concevoir des formations ; cela passe par la recherche, certes productrice de faits, mais surtout élaboratrice de concepts qui permettent de passer les problèmes au-delà de la reconnaissance des difficultés.

4. Médiation et enseignement. Permettez-moi de constater que ces deux mots ont systématiquement été lus : « médiateurs et enseignants ». Nous sommes passés à côté de la médiation comme fonction et processus présents aussi dans l'enseignement, et de l'enseignement ou plutôt l'apprentissage guidé, dans des formes non scolaires et sans doute non disciplinaires, comme fonction et processus dans d'autres contextes de la vie de travail ou de loisir. L'erreur, courante, est de confondre métier et fonction, activité de l'acteur et processus. Les problèmes de la formation ce sont aussi ceux de l'ingénieur dans une équipe, de l' élu dans une collectivité, du responsable dans une association.

Mais, grâce à cette carence, peut-être nous sommes-nous préservés d'une dérive, celle de penser toute formation comme impliquant une professionnalisation, avec sans doute une meilleure efficacité à moyen terme, un auto contrôle-social, mais aussi une rigidification. Il n'y a pas que de bons côtés à ce que l'éducation et la médiation soient prises dans la professionnalité. Sommes-nous capables de penser aujourd'hui des formations non professionnalisées ? Voilà certainement une question à reprendre. »

Jean-Louis MARTINAND, ENS Cachan

PROCHAINES RENCONTRES

SAVOIRS, RAPPORT AUX SAVOIRS, PROFESSIONNALISATION

VI^e rencontre internationale du REF (Réseau international de recherche en éducation et en formation) organisée à Toulouse les 27, 28 et 29 octobre 1998. Le 26 octobre 1998 sera consacré à un symposium.

Contact : M. Cl. Dauvisis, ENFA, BP 87 - 31325 Castanet-Tolosan.

INDUSTRIES ÉDUCATIVES - SITUATION, APPROCHES, PERSPECTIVES

Colloque organisé par la Direction de la Recherche et du Développement, IUFM Nord - Pas-de-Calais à La Maison de la Recherche de Lille 3, les 29 et 30 octobre 1998.

Contacts : Dominique Tessoires - Tél. : 032091 1626, poste 199.

TEACHING EFFECTIVENESS AND TEACHER DÉVELOPMENT IN THE NEW CENTURY

Conférence organisée par l'ICTED 1999 (International Conférence on Teacher Education) les 22, 23 et 24 février 1999 à the Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

Pour information complémentaire : the Organising Committee of ICTED 1999 and the Centre For Research and Development, The Hong Kong Institute of Education, 10 LO Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong. Tél. : (852) 29487732. Fax : (852) 2948 7697.



SOMMAIRE DU N° 124

Juillet - Août - Septembre 1998

Sociologie de l'éducation

ARTICLES

Sociologie de l'éducation

André Petitat - Éducation et implosion sociale.

François Baluteau - L'orientation scolaire en perspective. L'"empilement" de l'État, de l'usager et du local.

Frédéric Charles - L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin.

Danièle Trancart - L'évolution des disparités entre collèges publics.

Daniel Louis-Etxeto - La hiérarchisation sociale des lycées.

Slah Eddine Ben Fadhel - Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire.

Éliane Rothier Bautzer - Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire.

Nathalie Roucoux, Gilles Brougère - Loisir et éducation. L'appart d'une nouvelle institution : la ludothèque.

Philippe Gabriel - Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ?

Jean-Pierre Pourtois, Henriette Desmet - Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive.

Note de synthèse

Yves Lenoir, Lucie Sauvé - De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question (1ère partie).

Notes critiques

4 numéros par an - 160 pages environ

Diffusion : INRP Publications 29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Tél. 01 46 34 91 61 (rédaction) - 01 46 34 90 04 (abonnements)

Le numéro : jusqu'au 31/07/1999

France (TVA 2,1 %) 80 F ttc

Étranger 83,50 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1999

France (TVA 2,1 %) 300 F ttc

Étranger 370 F ttc

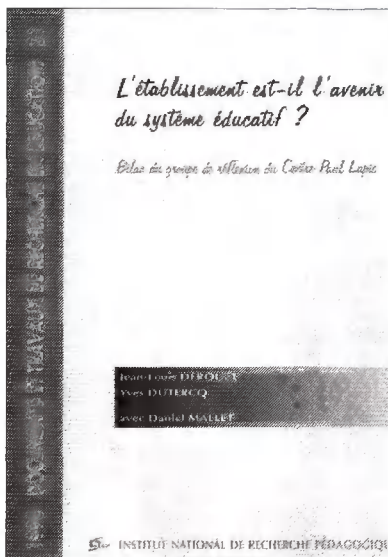
L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?

Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie

Le service public de l'éducation s'efforce, depuis maintenant plus de vingt ans, de déplacer son centre de gravité du sommet vers la base, du pouvoir national vers les acteurs de terrain. Cette recomposition se traduit par un double mouvement, de déconcentration – avec une forte délégation faite aux instances académiques de compétences naguère dévolues au ministère – et surtout de décentralisation – avec le transfert aux collectivités territoriales de responsabilités nouvelles dans les relations avec les établissements scolaires. C'est dire l'importance de la réflexion quant au rôle de l'établissement scolaire comme lieu de mise en pratique mais aussi de convergence.

Attentif à cet enjeu, l'Institut national de recherche pédagogique a souhaité créer en son sein un centre de ressources et d'étude sur l'administration et le fonctionnement des établissements d'enseignement. Ce centre, mis en œuvre par le Groupe d'études sociologiques, a pris le nom de Centre Paul Lapie. Son installation s'est accompagnée de la mise en place d'un groupe de réflexion qui a réuni, durant deux ans, des spécialistes d'horizons divers, chercheurs francophones, hauts fonctionnaires, personnels d'encadrement, élus politiques, etc. *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?* propose à la lecture une synthèse ordonnée des débats et des auditions que les réunions de ce groupe de réflexion ont suscités.

Son principal objectif est de faire le point sur l'autonomie de l'établissement d'enseignement secondaire français, depuis qu'il a pris, sous l'effet des lois de décentralisation, l'appellation officielle d'établissement public local d'enseignement. Cette réflexion, qui s'accompagne d'une mise en perspective historique et internationale, se veut analyse de conjoncture d'ordre politique, dans sa première partie, mais aussi d'ordre scientifique, dans sa deuxième partie. Elle vise ainsi à alimenter le débat sur l'évolution prochaine du système éducatif français et la place que peut y occuper l'établissement.



INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - www.inrp.fr

France (TVA 5,5%) : 50 F - Corse, DOM : 48,39 F

Guyane, TOM : 47,39 F - Étranger : 52 F

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 3 (1988) RR003			
N° 4 (1988) RR004			
N° 5 (1989) RR005			
N° 6 (1989) RR006			
N° 9 (1991) RR009			
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1999)

France (TVA 5,5 %) : **75 F. ttc** - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - **Étranger : 78 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1999
France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc - Corse, DOM : 205,17 F ttc
Guyane, TOM : 200,95 F ttc - Étranger : 270 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)
"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture profarma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isombert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*.
Entretien avec Dominique Monjardet et Claudine Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot « Institution ».
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczveig. Autour des mots « Éthique ou morale ? ».
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots « Didactique, discipline scolaire, pédagogie ».
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots « Des technologies "nouvelles" en éducation ».

Éditorial

Articles

Bernard LAHIRE – *Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire »*

Patrick WILLIAMS – *Leçons de musique : guitare et langue chez les tsiganes en France*

Michel FAYOL – *Apprendre : éléments pour une approche cognitive*

Jean-Claude MOISDON, Benoit WEILL – *La requalification à l'épreuve des faits et des institutions*

Anne-Marie CHARTIER – *L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*

Jean-François LAË, Numa MURARD – *L'enquête, l'enquêteur et la perception (extrait de leur ouvrage Les récits du malheur)*

Marc WEISSER – *Le savoir de la pratique : l'Existence précède l'Essence...*

ENTRETIEN d'Arlette FARGE
par Anne-Marie CHARTIER

AUTOUR DU MOT « pratique »
de Michèle GUIGUE

* *

*

Michel FOURNET, Véronique BEDIN – *Le mémoire professionnel : « un discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques*

Annie LANGLOIS – *Les enseignants-formateurs des MAFPEN, des acteurs sociaux : résultats de recherche*

Les savoirs de la pratique Un enjeu pour la recherche et la formation



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230-PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 90 00

Internet : <http://www.inrp.fr>



ISBN 2-7342-0609-9 • ISSN : 0988-1824