

Quelle formation pour quels enseignants ?

Philippe Meirieu

Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*
(première édition 1989)

Il n'y a pas si longtemps, au fond, que l'on accepte sans sourire l'idée que la formation des maîtres est chose possible. Une telle hypothèse était, il y a peu de temps encore, récusée et cela aux deux extrémités de l'échiquier idéologique : les uns plaçaient, en effet, la compétence des enseignants dans la seule maîtrise des contenus disciplinaires à transmettre, l'existence d'un charisme personnel qui ne pouvait, en aucun cas, être objet de formation. Les autres, subordonnant la moindre évolution à l'avènement d'un changement social, considéraient toute amélioration locale comme génératrice d'illusions, voire occasion néfaste de retarder la « révolution ».

Quand l'idée commença à émerger, la formation fut d'abord réservée aux instituteurs, comme s'il était évident que seuls les jeunes enfants avaient besoin de pédagogie et que, avec l'âge, les élèves devenaient en quelque sorte totalement perméables à l'expression d'un savoir qui pouvait enfin s'imposer en vertu de sa seule cohérence. Ce point de vue était d'ailleurs très largement légitimé par la réussite constatée de l'élite des seconds cycles, des classes préparatoires aux grandes écoles et de l'université. Mais on confondait alors les effets avec la cause : si les meilleurs élèves réussissaient, ce n'était pas parce que la pédagogie utilisée à leur endroit était bonne mais, bien au contraire, c'est parce que cette pédagogie permettait de sélectionner les élites qu'elle était considérée comme bonne. Ainsi, en ne s'adressant qu'à ceux que leurs habitudes familiales avaient déjà préparés à se mettre en situation de projet, à repérer des archétypes et à stabiliser des procédures, elle garantissait au mieux la reproduction sociale, légitimant la réussite des uns par leur évidente capacité à s'approprier les savoirs et l'exclusion des autres par leurs échecs patents.

Une telle représentation est malheureusement encore très largement dominante et inspire aussi bien ceux qui réclament la sélection par l'application d'un modèle purement transmissif, que ceux qui luttent contre elle en se plaçant du seul point de vue des structures, ignorant qu'en ouvrant très largement les portes de l'École ou de l'Université sans en modifier les pratiques, on rend la sélection moins visible mais tout aussi efficace. Car le poids des mentalités est ici considérable et, sans doute, faudra-t-il beaucoup

de temps pour les transformer. Peut-être cette transformation s'esquissera-t-elle sous la pression sociale, grâce à des enseignants plus lucides et mobilisés qui auront perçu, avant leurs collègues, les formidables enjeux de société attachés à l'éducation ? Mais, aussi précieuse que soit leur contribution, elle ne peut dispenser d'un effort systématique en matière de formation initiale et continue des enseignants.

Deux principes essentiels :
centrer la formation sur l'apprentissage,
et placer le maître en situation de recherche-action

1. Au risque d'oublier l'essentiel sans doute faut-il préférer celui d'apparaître trivial et d'assener une nouvelle fois quelques évidences : c'est pourquoi nous ne craignons pas de rappeler que la maîtrise d'une discipline ne confère pas systématiquement la capacité de l'enseigner. JACOTOT considérait même, au dire de J. RANCIÈRE¹, l'ignorance comme une vertu qui préservait le maître de la tentation d'expliquer et le contraignait à mettre l'élève en situation de construire lui-même son propre savoir. Certes, à y regarder de près, l'expérience de JACOTOT n'est pas aussi concluante qu'il n'y paraît : en effet, devant enseigner le français à des étudiants néerlandophones, et ignorant tout de leur langue, il fit venir un interprète, et leur demanda, par sa bouche d'apprendre par cœur le texte français du *Télémaque* de FÉNELON en s'aidant de la traduction qui figurait dans l'édition bilingue. Il découvrit alors que leurs progrès étaient bien supérieurs à ceux effectués par les étudiants travaillant selon la méthode traditionnelle... Ce que J. RANCIÈRE interprète ainsi : « Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas, pour autant, sans maître. Ils ne savaient pas auparavant et maintenant ils savaient. Donc, JACOTOT leur avait enseigné quelque chose. Pourtant il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait². » On comprend bien l'enjeu théorique essentiel que recèle une telle expérience : l'homme qui s'instruit lui-même use de son intelligence et s'émancipe ainsi de la dépendance qu'il risque d'entretenir avec le «sujet-supposé-savoir »³ Mais est-ce bien l'ignorance de JACOTOT qui a opéré ici ? Doit-on dire que l'apprentissage survient grâce à elle ou en dépit d'elle ? Car, explique encore J. RANCIÈRE, citant les étudiants néerlandais, « on les avait laissés seuls

¹ J. RANCIÈRE, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.

² Ibid., p. 24.

³ « Ainsi, explique J. RANCIÈRE, on appellera émancipation la différence connue et maintenue de deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté » (*ibid.*, p. 25).

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

avec le texte de FENELON, une traduction et leur volonté d'apprendre le français »⁴... Leur solitude, on le voit, est particulièrement peuplée et n'importe quel professeur de langue reconnaîtra qu'il y a là trois conditions amplement suffisantes apprendre une langue étrangère. En réalité, JACOTOT réussit, non parce est ignorant, mais parce qu'il se trouve en face d'élèves particulièrement motivés et qu'il leur propose un dispositif pertinent. Il aurait pu, de la même manière - et sans doute encore mieux - réussir avec eux si, maîtrisant les problèmes linguistiques, il avait été en mesure de préciser ses consignes, d'identifier les passages clés, de suggérer différentes méthodologies tout en s'astreignant à ne pas « expliquer » et en s'interdisant l'usage d'un cours magistral traditionnel. Car, en dépit de la sympathie qu'inspire JACOTOT, il faut bien convenir que savoir soi-même n'est pas toujours un obstacle pour faire découvrir à autrui, et que cela peut même contribuer, de manière particulièrement utile, à nous faciliter la tâche : si je parviens à inventorier suffisamment les entrées possibles dans un ensemble de connaissances, ne serai-je pas en mesure de couvrir plus largement le champ des motivations des apprenants et d'articuler plus efficacement des savoirs nouveaux à leurs savoirs anciens ? Si je suis capable de repérer les opérations mentales qu'il convient d'effectuer pour accéder à telle ou telle notion, ne pourrai-je pas, plus facilement, construire un dispositif qui permette d'en reconstituer la genèse ? Si je peux imaginer différents itinéraires, différents supports, différentes situations sociales, différentes manières de s'y prendre pour parvenir aux mêmes objectifs, ne serai-je pas mieux placé pour proposer à chacun l'itinéraire le plus adapté ? Car ce n'est pas la connaissance qui nuit au pédagogue, mais le fait de la considérer comme un « simple » résultat et d'oublier son histoire.

C'est pourquoi « centrer la formation sur l'apprentissage » ne signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels concernant les contenus de savoir à transmettre, une information en matière de psychologie cognitive de psychopédagogie - encore que cela puisse être fort utile - mais impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive. Il s'agit d'interroger résolument avec eux les savoirs sous l'angle de leur constitution et non de restitution ; de s'intéresser tout autant à la manière dont ils sont acquis qu'au contrôle de cette acquisition.

En dépit des apparences, il n'est pourtant pas question pour nous de transformer tous les enseignants de l'enseignement supérieur en psychologues, mais de leur demander de prendre en compte, eux aussi, la dimension méthodologique des apprentissages dans leur discipline, au regard des problèmes épistémologiques spécifiques qu'elle pose. Ce qu'ils font

⁴ *Ibid*, p. 19.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

largement dans les séminaires de recherche qu'ils animent pour les étudiants de maîtrise ou de doctorat doit être introduit dans l'ensemble de enseignements. Ainsi peut-on imaginer la construction de tableaux de remédiations susceptibles d'orienter les étudiants vers des travaux différents en fonction des difficultés qu'ils rencontrent pour réaliser une tâche ; il est également possible d'imaginer des situations-problèmes⁵, et particulièrement facile de construire des grilles précises de critères permettant d'orienter l'activité des étudiants pour chaque type de travail qui leur est demandé (élaborer un exposé, rédiger une fiche de lecture, organiser un travail par groupe, faire un mémoire, préparer un oral, etc.). L'intérêt est évidemment ici de pouvoir discuter ces outils et ces dispositifs avec les intéressés ou, au moins, de leur permettre d'en parler entre eux pour qu'ils puissent statuer sur leur efficacité. Rien n'empêche, non plus, d'utiliser l'analyse par objectifs pour décomposer les savoir-faire complexes qui sont exigés, ou de faire appel à une approche historique pour identifier les représentations-obstacles. On devrait pouvoir également, à terme, diversifier les cursus et proposer aux étudiants de suivre un enseignement plutôt sous forme de cours hebdomadaires ou plutôt sous formes de stage massé, plutôt centré autour d'exposés structurés ou plutôt organisés à partir d'un document distribué antérieurement et dont on discute de manière plus informelle. On peut même, au moindre coût, pratiquer, au sein d'un cours magistral, quelques pauses méthodologiques où l'on demande aux étudiants de reconstituer ce qui vient d'être dit, d'en retrouver la structure, d'identifier les images mentales mobilisées, les procédures qui permettent d'économiser l'espace de traitement de l'information (« s'accrocher » au plan, aux définitions, à des analogies, à des procédés mnémotechniques, etc.), mais aussi les démarches efficaces, le besoin plus ou moins grand de l'étayage d'autrui, etc.

Bien sûr, dira-t-on, les étudiants qui sont à l'université n'ont pas besoin de tout cela pour apprendre ; ils ont déjà acquis une grande autonomie méthodologique... ou devraient l'avoir acquise. Peut-être, effectivement, est-ce vrai, au moins pour quelques-uns. **Mais, s'ils n'ont pas besoin de cela pour apprendre, ils en ont terriblement besoin pour apprendre à enseigner.** C'est donc à ce niveau que se situe l'immense responsabilité des enseignants d'Université et des formateurs d'IUFM : les maîtres du primaire et du secondaire ne pratiqueront le conseil méthodologique avec leurs élèves que dans la mesure où on l'aura pratiqué avec eux, tant il est vrai, comme le montrent toutes les enquêtes, que « ce qui est reproduit par les enseignants,

⁵ Le nombre n'est pas ici, contrairement aux apparences, un handicap insurmontable. J'ai moi-même proposé à des groupes d'étudiants dépassant la centaine, des reconstitutions de textes (sous forme de puzzles par quatre ou cinq), l'élaboration de tableaux d'oppositions deux par deux, après une recherche argumentaire par petits groupes homogènes, la construction de concepts par confrontation de quelques exemples préalablement étudiés séparément, etc.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

c'est d'abord la structure de leur propre formation, le modèle implicite qu'elle constitue et non pas ce qui leur est conseillé de faire »⁶.

2. Il n'est pas si loin le temps où l'on proposait encore aux élèves instituteurs des leçons-modèles qu'il s'agissait de reproduire le plus fidèlement possible. Aujourd'hui, la même conception, que l'on pourrait nommer « applicationniste », se pare d'oripeaux technocratiques pour entretenir l'illusion sur sa modernité : quelques didacticiens, assurés de la scientificité leur approche par la reconnaissance universitaire dont elle est l'objet, suggèrent, en effet, qu'il serait possible de concevoir des outils didactiques déduits de la seule analyse des contenus disciplinaires et appliqués par des praticiens qui devraient s'interdire toute initiative. Or ce modèle, s'il a pu être utile, un temps, pour combattre les excès des « généralistes » et introduire les contraintes épistémologiques des disciplines dans des approches souvent trop désincarnées, nous apparaît aujourd'hui tout à fait inadapté et, sans doute même, dangereux. Nous avons là, en effet, le symétrique radical de la position de JACOTOT : en affirmant qu'il existe une technologie didactique qui se suffit en quelque sorte à elle-même, l'on postule la reproductibilité systématique des procédés validés, l'on suppose la réceptivité « naturelle » des apprenants aux savoirs correctement décomposés et l'on neutralise toutes les spécificités des situations particulières. Le maître n'est plus alors, au sens propre, qu'un « transmetteur » ; JACOTOT irait dit un « abrutisseur » !

L'un des paradoxes de cette position est que, alors qu'elle prétend apporter la stabilité méthodologique et dégager les enseignants de l'empirisme individualiste, elle les livre, en fait, aux aléas des modes successives. Aucune solution ne présentant, en effet, le caractère miraculeux attendu, en raison même de sa prétention à l'universalité, les totems deviennent très vite des tabous. D'autre part, l'objectivité revendiquée par une telle conception de la didactique lui interdit de s'interroger sur les finalités implicites qu'elle réfracte à travers ses pratiques, ainsi que sur le sens même du choix effectué en sa faveur : elle installe donc l'arbitraire là où elle croyait ériger la raison ou, si l'on préfère, impose l'arbitraire de sa raison en croyant faire rendre raison à l'arbitraire.

C'est pourquoi, à ce modèle « applicationniste », nous préférons un modèle « régulateur » : celui-ci se caractérise par le fait qu'il cherche à placer le maître en situation de recherche-action, c'est-à-dire à susciter son inventivité didactique d'une part, et à former sa capacité à la réguler à l'observation de ses effets d'autre part. Pour cela, il faudra sans doute lui

⁶ J.-J. SCHEFFKNECHT, *Le métier, de formateur*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975, p. 10.

fournir des outils grâce auxquels il pourra interroger les savoirs de sa discipline, imaginer des moyens différents de mettre l'élève en situation de projet, identifier plus facilement les invariants structurels susceptibles de servir de points de repère pour leur assimilation et envisager, enfin, les procédures les plus diversifiées pour faciliter celle-ci. Bien sûr, il devra s'agir d'outils au caractère ouvert et dynamogène dont l'utilisation permettra l'ajustement permanent de l'activité didactique aux finalités que l'on se donne et aux résultats que l'on obtient. Grâce à eux, le maître pourra élargir sa palette méthodologique et, à l'occasion de la préparation de ses cours, expérimenter des formules qui paraissent particulièrement adaptées à la fois aux connaissances et notions qu'il cherche à faire construire à ses élèves, à ce qu'il connaît de ces derniers, et à la représentation qu'il se donne de ce que doit être, pour lui, un apprentissage réussi. Certes, il opérera alors des choix sans posséder la certitude absolue de leur pertinence... mais chacun sait bien que l'exigence de n'agir qu'à coup sûr amène finalement à surseoir à toute action et génère l'immobilisme. L'essentiel est d'être capable de répercuter en analyse critique des résultats, l'approximation inévitable de la prise de décision. C'est cette attitude-là que nous nommons « recherche-action », bien conscient du caractère polémique de la formule et des enjeux institutionnels qu'elle soulève. Mais placer le maître dans une telle situation nous apparaît comme la seule solution pour en faire un véritable acteur social capable de toujours plus de lucidité et de toujours plus d'initiatives, sollicitant même, pour y parvenir, le concours de ses collègues et celui de ses élèves, stabilisant progressivement des règles d'action qui prennent en compte à la fois les contraintes et les ressources inhérentes à lui-même, ses élèves, à sa discipline⁷.

En formation initiale, il conviendra donc que l'Université et l'IUFM proposent aux étudiants des situations de recherche-action en matière didactique. Celles-ci pourront concerner, tout d'abord, les enseignements qu'ils sont amenés à vivre et à la mise en place desquels les enseignants universitaires veilleront à les associer. Elles pourront être constituées, également, par les interventions qu'ils effectuent devant leurs pairs et qui pourront faire l'objet de préparations collectives et d'analyses critiques. Elles pourront, enfin, impliquer des maîtres en exercice avec lesquels les étudiants seront amenés à travailler, non pour imiter le modèle parfait qu'ils représenteraient, mais pour élaborer, réaliser et évaluer avec eux des séquences d'apprentissage. En formation continue, il conviendra d'aider les enseignants à adopter une attitude à la fois prospective et critique dans leur enseignement ; pour cela ils pourront participer à des stages où ils seront mis en situation de construire des séquences et de les expérimenter. On pourra également susciter et accompagner des travaux sur un point

⁷ Nous avons évoqué cette prise en compte de ces trois dimensions dans *L'École mode d'emploi*, ESF Paris, 1988, p. 112 et 127.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

particulier et qui seront menés dans les classes ; un support méthodologique et un appui personnel devront alors être fournis par les organismes de formation ainsi que par les instituts et laboratoires de recherche universitaires⁸. Mais, pour que la formation se développe dans cette direction, encore doit-elle disposer de modèles dont elle puisse facilement se saisir ; ce sont deux de ces modèles que nous voudrions présenter rapidement ici.

Deux dispositifs possibles

Le « triangle formatif »

et la résolution de problèmes professionnels

1. L'inquiétude légitime des « chercheurs professionnels », quand on évoque la possibilité de placer les enseignants en situation de recherche-action, concerne essentiellement la difficulté pour un praticien de prendre la distance requise avec son propre travail et d'éviter la complaisance que toute forme d'implication attirerait en quelque sorte naturellement. Or, le soupçon est ici entretenu au nom d'une confusion systématique entre la distance et l'extériorité. Qu'il faille, pour mener à bien une recherche, prendre de la distance avec l'immédiateté de ses pratiques et de ses convictions, cela ne fait aucun doute, mais que cette distance soit garantie par la désimplification et se nourrisse de l'indifférence, cela est éminemment contestable. Car, en réalité, il n'est aucune position d'observateur qui ne construise à sa manière l'objet observé ; et toute connaissance est toujours relative aux conditions de son élaboration, au choix des paramètres pris en compte ainsi qu'aux critères d'acceptabilité que l'on se donne. C'est sans doute pourquoi, explique G. DEVEREUX, « on pourrait croire que le meilleur observateur est une machine, et que l'observateur humain doit tendre à une sorte d'invisibilité, qui - si elle était réalisable - éliminerait l'observateur de la situation d'observation ».⁹ La chose est évidemment impossible, en dépit du rêve secret de quelques positivistes qui supprimeraient volontiers le sujet pour mieux parvenir à l'étudier. C'est ainsi qu'à la tentation et à la tentative, souvent désespérées, d'effacement du chercheur, il faut sans doute préférer sa prise en compte lucide et l'effort pour parvenir, non à une objectivité sans sujet, mais à l'interaction de subjectivités qui se reconnaissent comme telles et tentent, souvent avec difficulté, mais toujours avec fécondité, de parvenir à des représentations communes.

⁸ Notre proposition rejoint ici celle formulée par A. BOUVIER sous le terme de « didactique-action ». Cf., en particulier, *Didactique des mathématiques, le dire et le faire*, Cedic/Nathan, Paris, 1986, p. 519 à 523

⁹ G. DEVEREUX, *De l'angoisse à la méthode*, Flammarion, Paris, 1980, p. 17.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

C'est d'ailleurs ainsi que fonctionnent bien des scientifiques au plus haut niveau¹⁰. C'est ainsi, également, que peuvent fonctionner des enseignants réunis pour chercher les moyens de mettre leurs élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Car, en réalité, la distance féconde peut parfaitement s'établir quand des acteurs sociaux, s'étant donné des objectifs communs, les ayant formalisés dans un projet dont ils sont solidaires, s'astreignent à se manifester réciproquement la plus grande exigence. Et, plus ils seront solidaires sur un projet, moins ils seront amenés à la complaisance réciproque quant à sa réalisation. La distance sera réintroduite grâce à la solidarité critique entre les acteurs, grâce à leurs efforts communs pour vérifier que leurs paroles se sont bien incarnées des actes et que leur projet est bien devenu réalité. Car tout éducateur sait bien que l'exigence est la forme la plus élevée de la solidarité ; tout élève le sent aussi et c'est ce qui lui fait mépriser, passés les premiers instants de séduction, les attitudes démagogiques à son égard.

Il reste que l'exhortation à la distance critique ne peut que rarement se suffire à elle-même et doit s'accompagner de la mise en place de dispositifs susceptibles de réguler les charges affectives inévitables et de garantir la véritable réciprocité des échanges. L'objectif, ici, est que chacun soit suffisamment actif et réceptif à la fois, pour ajuster progressivement ses intentions et ses actes. Pour y parvenir, nous proposons un dispositif maintes fois expérimenté, que nous nommons « le triangle formatif ».¹¹

Il s'agit d'instituer, en quelque sorte, dans le fonctionnement d'un groupe d'enseignants en formation, la démultiplication des points de vue afin que chacun les éprouve successivement et intériorise la distance critique qui lui permettra de progresser en contrôlant de mieux en mieux sa conduite¹². Sa mise en oeuvre impose de répartir les formés en petits groupes et de proposer à chacun d'eux de préparer une séquence de formation sur un thème de son choix. Cette séquence sera ensuite réalisée avec un second groupe dont les participants joueront le rôle de « formés », devant un troisième groupe qui en sera observateur. L'efficacité du dispositif sera évidemment accrue si un travail a été effectué auparavant pour établir la liste des critères de réussite de chaque séquence¹³ et si les séquences de formation sont conçues de manière à ce que leur présentation ne soit pas artificielle, mais mette véritablement les collègues en situation

¹⁰ Cf. LABORIT, *La nouvelle grille*, Robert LAFFONT, Paris, 1981, p. 325 et suiv.

¹¹ On pourra, pour se rendre compte des résultats obtenus, consulter la brochure *Apprenons pour enseigner*, C.R.A.P., C.R.D.P. de Toulouse, 1988.

¹² Pour ce qui concerne les fondements théoriques d'un tel dispositif, on pourra se reporter à Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, Chronique sociale, Lyon, 1987 p 36 à 44.

¹³ On peut utiliser pour cela le dispositif que je propose « pour tenter de comprendre formation », *Cahiers pédagogiques*, 269, décembre 1988, p. 18.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)

d'apprentissage. Ainsi chacun se trouve successivement dans trois situations différentes et complémentaires :

- *Il est d'abord en situation d'élaboration* d'une séquence d'apprentissage sur un objectif déterminé ; il peut ainsi apprendre à incarner ses intentions dans ses actes, s'efforcer de construire un dispositif didactique susceptible à la fois, de mettre les participants en situation de projet actif d'appropriation d'informations, de leur faire effectuer les opérations mentales requises et de prendre en compte les différences interindividuelles dans les stratégies d'apprentissage. En réalité, il s'agit ici de rompre avec un modèle qui, pour être habituel en formation d'adultes, n'en suscite pas moins des effets pervers dans les transpositions indues dont il est l'objet en situation de classe : car, ce qui caractérise le plus souvent la formation professionnelle, c'est d'abord qu'elle n'a pas à se soucier de mettre les sujets en situation de projet ; ceux-ci, s'ils sont présents, sont souvent déjà mobilisés et viennent chercher des éléments de réponse aux problèmes qu'ils ont déjà rencontrés... Dans la classe, en revanche, le maître se trouve contraint de répondre en permanence à des questions que la plupart des élèves ne se sont jamais posées, pour lesquelles ils n'ont pas d'intérêt immédiat et qu'il s'agit donc de faire émerger pour que l'appropriation des réponses soit effective. Par ailleurs, des adultes, *a fortiori* des enseignants, travaillant entre eux sur leur propre discipline, sont toujours tentés de se situer du côté des résultats plutôt que du côté de leur genèse ; parce qu'ils maîtrisent parfaitement les contenus, ils en parlent souvent comme d'éléments non questionnables, oubliant tout le chemin qu'il faut parcourir pour y parvenir.... Or, en classe, c'est ce chemin qu'il faut redécouvrir si l'on veut éviter les réactions bien connues du maître qui « ne comprend pas que l'on ne comprenne pas ». Enfin, parce que les enseignants ont été très largement recrutés en fonction du fait qu'ils profitaient au mieux des stratégies d'enseignement employées pour leur discipline, dans le système scolaire et universitaire, ils ont naturellement tendance à utiliser eux-mêmes ces stratégies, supposant qu'elles sont, en quelque sorte, coextensives à leur enseignement... Or c'est précisément la capacité de diversifier, en classe, les itinéraires d'apprentissage qui permet d'éviter de n'y faire réussir, peu ou prou, que ceux qui ont le profil d'un futur enseignant.

C'est pour cet ensemble de raisons que nous proposons que les maîtres soient mis en situation de transmettre à leurs pairs des connaissances qui n'entrent pas nécessairement dans les préoccupations de ces derniers, dont ils ne maîtrisent pas à l'avance les contenus et les démarches et pour lesquelles il soit nécessaire de différencier les approches. Certes, en formation, les enseignants seront amenés à travailler longtemps sur une séquence relativement courte et ils objecteront que, dans la vie de la classe, on ne peut pas se permettre d'investir autant, qu'il faut parer au plus pressé et même parfois improviser sur l'instant. Mais on n'improvise bien que si l'on

a pris le temps, auparavant, de beaucoup préparer, d'inventorier tous les éléments à prendre en compte et d'acquérir des habitudes de travail efficaces. **Pour résister à l'usure de la quotidienneté et à l'accaparement par les tâches matérielles, pour ne pas se laisser happer par la routine ou envahir par le découragement, il est en effet utile d'être, dans quelques moments privilégiés, habité d'une exigence de cohérence absolue, mû par une sorte d'obsession inventive qui nous fait chercher tous les moyens possibles pour incarner nos finalités et être fidèle à nos intentions.**

- Mais, dans le « triangle formatif » chacun n'est pas seulement formateur, il est aussi « formé », en *situation de réception* d'une séquence de formation, de manière à (ré)apprendre à se placer toujours du point de vue de l'apprenant et à considérer l'acte pédagogique « de l'intérieur ». Car celui qui a définitivement oublié ce que représentent l'angoisse devant l'inconnu, l'inquiétude de se tromper, la peur du ridicule ou, plus banalement, l'hésitation sur une consigne, la maladresse pour l'exécuter, la difficulté pour mémoriser, le besoin de demander une confirmation à autrui, de s'arrêter un moment ou de revenir en arrière... celui-là risque de se couper à jamais des sources de la connaissance. En effet, comme le souligne G. BACHELARD, « un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme ; un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme (...). L'attitude psychologique faite, d'une part de résistance et d'incompréhension, d'autre part d'impulsion et d'autorité, devient l'élément décisif dans l'enseignement réel, quand on quitte le livre pour parler aux hommes »¹⁴. Qui ne continue pas d'apprendre, de s'affronter à une réalité qui résiste toujours plus ou moins, ne peut donc guère se prétendre enseignant. C'est pourquoi nous faisons nôtre la proposition d'O. BROUET qui suggère que, « comme il existe des analyses de contrôle qui surveillent et soutiennent les psychanalystes, il devrait exister des *apprentissages de contrôle* qui remettent en cause les professeurs, même si cela doit être un peu douloureux, parce qu'apprendre ne va jamais de soi et qu'être enseignant, c'est toujours avoir cela en mémoire »¹⁵.

- Il n'est jamais facile, en situation de formation, de placer certains sujets en *position d'observateurs*. La chose pourrait même être malsaine et engendrer quelques rancœurs si l'on ne s'assurait que tous les participants sont, à leur tour, observateurs et acteurs, qu'il n'est donc pas possible que certains se réfugient dans une extériorité critique, tandis que d'autres subissent unilatéralement remarques et objections. En revanche, le fait de savoir qu'autrui a, vis-à-vis de moi, l'attitude que j'ai eue ou que j'aurai par

¹⁴ G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1972, p. 269.

¹⁵ O. BROUET, « En apprenant le violoncelle », *Cahiers pédagogiques*, 269, décembre 1988, p. 12.

rapport à lui me permet de le percevoir comme une sorte de double et de mieux intégrer son point de vue. Parce que je repère plus facilement les défauts dans les travaux de l'autre que dans les miens, la position d'observateur aiguise mon regard et accroît ma lucidité. Parce que j'ai été moi-même observateur, j'accepte mieux l'expression d'autrui et peux même parvenir à intérioriser son point de vue, pour autant que lui-même intériorise le mien. C'est ainsi que va pouvoir s'instaurer, après chaque séquence, un dialogue fécond entre formateurs, formés et observateurs ; correctement régulé et référé à la grille d'évaluation établie en commun avant la préparation des séquences, ce dialogue permettra aux participants une refonte distanciée de leur propre travail. Peut-être même peut-on espérer qu'il préfigurera, pour chacun, un dialogue intérieur «enseignant-apprenant-régulateur » qui constitue, à notre avis, la dynamique même de l'acte pédagogique. Car c'est bien, quand j'enseigne, en étant à la fois apprenant de mon propre savoir et observateur de la situation d'apprentissage, que j'ai quelque chance de lutter contre le caractère « fortuit » de la transmission qui n'est, on le sait bien, que pression d'une grammaire sociale à laquelle nous ne devons pas nous résigner.

Le dispositif que nous venons de décrire ici, fort sommairement, est donc construit de telle manière que **le fonctionnement du groupe réfracte l'opération mentale que l'on cherche à former**, c'est-à-dire la capacité à incarner ses intentions dans ses actes et à référer ses actes à ses finalités. Il institue, pour cela, une rotation des tâches dont on présume qu'elle peut contribuer à une démultiplication interne des points de vue du maître qui réinjecte ainsi, dans la dynamique même d'un praticien, une distance que certains s'obstinent encore à placer exclusivement dans l'extériorité purement formelle du « chercheur ».

2. Une étude sémantique du vocabulaire utilisé en matière de formation ferait apparaître, de toute évidence, la diversité des conceptions, des modalités d'action et donc des référents théoriques mobilisés. Une première approche de cette diversité pourrait être effectuée en s'attachant à quelques termes clés et, pour notre part, nous en avons choisi quatre en raison de leur caractère récurrent : l'analyse des besoins, le décodage des attentes, la réponse à la demande et la résolution des problèmes professionnels.

- Quoique la plus utilisée, la notion de « *besoin* » est, en effet, d'une extrême confusion. A l'image de la notion d'« intérêt », souvent mobilisée en pédagogie, elle donne lieu à un nombre considérable de manipulations théoriques : car il est facile, on le sait bien, de distinguer les « besoins superficiels » émanant, dit-on, des sollicitations ou des conditionnements extérieurs, imposés par des groupes de pression minoritaires, des « besoins

profonds » accordés miraculeusement au projet de l'institution ou à celui du formateur (ou à celui que l'institution ou le formateur veulent mettre en relief parce qu'il est plus facile à récuser). Ainsi rejettera-t-on dans le domaine des conditionnements, selon les interlocuteurs, les « besoins » matériels (« l'alibi naturel de l'immobilisme ») ou les « besoins » pédagogiques (« camouflages idéologiques de la pénurie »). Le paradoxe est que l'une et l'autre des deux interprétations sont, à bien des égards, légitimes et peuvent être argumentées longuement... aussi longuement que l'on s'obstinera à utiliser une notion dont la fonction est d'entretenir des polémiques sur l'interprétation du réel plutôt que d'offrir les moyens de le transformer.

- Assez curieusement, la notion d' « attente » paraît liée, chez ses utilisateurs, au qualificatif « implicite » ; alors que « l'on analyse les besoins », on décode les « attentes », c'est-à-dire que l'on travaille au niveau du symptôme et de l'interprétation. Le plus souvent, le référent est, ici, le sujet dans sa dimension personnelle, tout questionnement professionnel étant récusé comme superficiel, ou lu au deuxième degré... Outre la difficulté à tenir cette position, en raison du « piège du miroir », que nous avons déjà évoqué, par lequel ses victimes ne manquent pas d'attraper les chasseurs (« *Vous interprétez ainsi nos attentes, mais, nous-mêmes comment pourrions-nous interpréter votre interprétation, voire votre désir de nous interpréter ?* », etc.), une telle démarche ne peut guère être utilisée en dehors d'un contrat librement consenti entre deux parties, fondé sur un choix explicite de l'« analyste » par les « analysés », une reconnaissance de sa compétence, la certitude que celui-ci est aussi, ailleurs, analysé, et l'acceptation de règles du jeu draconiennes dont la cure psychanalytique ou les psychanalyses de groupe donnent d'assez bons exemples. Or l'établissement scolaire, on le voit, est loin de réunir toutes ces conditions, et il vaudrait mieux, de toute évidence, éviter d'y jouer à l'apprenti sorcier. Certes, nous comprenons ce qui peut pousser certains formateurs à se situer sur ce terrain : on y trouve des jouissances personnelles indéniables, on y a le sentiment de travailler sur « l'essentiel », « au niveau des véritables enjeux », là où surviennent les changements profonds qui ont des « conséquences à long terme »... Faut-il donc abandonner toute velléité de transformation des personnalités, au risque de demeurer résolument à la surface des choses et de compromettre toute efficacité à long terme ? Certes, non... mais, en l'absence des conditions requises pour un traitement analytique, il convient, sans doute mieux, de ne toucher aux « personnalités » que par la médiation de la tâche, la rigueur d'une méthodologie et l'effort pour que les individus comprennent et maîtrisent les problèmes professionnels auxquels ils sont confrontés. D'autant plus que l'on sait bien distinguer aujourd'hui, en psychologie, la démarche thérapeutique des effets thérapeutiques et que l'on souligne à bon droit que ces derniers sont plus liés à la qualité de la démarche pédagogique mise en place plutôt qu'à de maladroites tentatives psychothérapeutiques

émanant d'un éducateur qui n'a, pour cela, ni la compétence ni les conditions matérielles requises.

- C'est souvent pour réagir contre une conception « analytique » perçue comme peu respectueuse d'autrui, que l'on a introduit la notion de « *demande* ». Dans cette perspective, l'on s'astreint à s'interdire toute discrimination entre « vraies » et « fausses » demandes, à éviter toute interprétation au second degré de ce que disent les sujets et l'on se met à leur service. En ce sens, le travail sur la demande nous apparaît plus sain et ouvre à une formation plus responsable et plus respectueuse des personnes dans leur spécificité. Toutefois, dans le domaine de la formation, comme pour toute offre culturelle, le respect scrupuleux de la demande renvoie inévitablement à l'inégalité et à la distribution sociale ou conjoncturelle des rencontres antérieures. Nul ne peut demander ce qu'il ignore et l'abstention de propositions nouvelles, à laquelle s'astreint parfois le formateur ou le responsable institutionnel, peut faire perdre inutilement un temps précieux, voire amener à contourner des questions essentielles qui n'émergent pas toujours « naturellement ». Le danger est alors, pour éviter ce risque, d'imposer des solutions sans que la maturation requise à leur adoption et à leur mise en place ait été respectée. C'est pour éviter le basculement entre ces deux dérives que nous proposons d'utiliser une méthodologie dite de « résolution de problème professionnel ».

- Le terme « *problème* » a, nous en convenons bien volontiers, des connotations négatives. Malgré cela, et faute de mieux, il nous apparaît bien caractériser ce qui peut servir de point de départ à une démarche féconde. Partir des problèmes professionnels des maîtres, c'est d'abord les reconnaître dans leur identité et promouvoir celle-ci ; c'est, ensuite, assumer le déjà-là sans, pour autant, s'interdire de lui articuler des apports ; c'est situer ces apports dans une perspective dynamique, les subordonner à une « situation-problème », qui les finalise, en fait percevoir le sens et l'utilité ; c'est clarifier la position du formateur ou du responsable, lui offrant à la fois une méthodologie pour « respecter » le groupe et la possibilité d'y être une « personne-ressource » ; c'est, enfin, rapprocher la formation du concret des pratiques didactiques et la mettre en congruence avec ce que nous proposons pour la formation des élèves.

Je suis, très souvent, moi-même, intervenu en établissement dans cette perspective, attentif à saisir les problèmes concrets que les gens s'y posent et à les aider à les résoudre. Ce fut, par exemple, ce collège d'un quartier populaire où les enseignants se plaignaient que les élèves n'aient jamais leurs affaires pour travailler... Bien sûr, pensaient-ils, ce n'est pas un problème sérieux, un « vrai » problème pédagogique, mais c'est bien notre problème aujourd'hui.... A l'analyse pourtant, la chose apparaît bien plus

« sérieuse » qu'il n'y paraît ; elle renvoie, à la fois, aux « exigences » des enseignants face aux élèves (Quel matériel scolaire faut-il exiger ? Est-on capable de tenir ces exigences ?), à la question de la communication entre maîtres (Que savons-nous des exigences d'autrui ?), à celle de la possibilité d'un travail d'équipe (Pouvons-nous nous mettre d'accord sur des exigences communes ?), à la question de l'attitude à avoir face aux élèves qui n'ont pas leurs affaires (Quelle sanction prendre ?), au problème du rôle du conseiller d'éducation, du chef d'établissement (Faut-il leur envoyer les élèves qui « n'ont pas leurs affaires » ?), aux relations avec les parents (Pourront-ils « payer » ? Qui va les informer, négocier avec eux ?), à la précision dans l'énoncé des consignes (Les élèves savent-ils vraiment quel est le matériel demandé ?) et, enfin, à un problème pédagogique essentiel (Comment former les élèves à identifier et à utiliser le matériel requis pour effectuer une tâche précise ?). En réalité, le « problème » posé par les enseignants de ce collège, n'était pas, comme ils le croyaient, un « trop petit problème », mais bien un trop grand problème ; il fallut donc s'interroger sur ses différentes composantes, se demander sur lesquelles on pouvait espérer agir, par quelles voies on pouvait atteindre des résultats. Il fallut faire des hypothèses, élaborer leurs modalités d'application.

Bien évidemment, j'ai pris, ici, l'exemple où le point de départ apparaissait comme le plus dérisoire, afin d'en montrer la variété de traitements possibles ; je pourrais évoquer d'autres établissements où les questions furent d'un tout autre ordre : comment améliorer l'efficacité des redoublements ? Comment prendre contact avec les parents des enfants immigrés pour des questions d'orientation ? Comment améliorer l'orthographe dans d'autres disciplines que le français ? Comment rendre efficaces les corrections des devoirs en classe ? Comment tenir compte des acquisitions antérieures des élèves ? Comment former tout le monde à la prise de parole dans les conditions de la classe ? etc. Je pourrais évoquer aussi des questions à caractère plus didactique, liées à telle ou telle discipline. Comment aider les élèves à transposer des données chiffrées sous forme de graphique en matière économique ? Comment faciliter la transformation de connaissances déclaratives en connaissances procédurales en mathématiques ? Comment prendre des notes sur un document d'histoire ou réaliser une fiche de lecture d'un roman ? etc. Dans tous les cas, nous semble-t-il, il y eut la même volonté d'identifier ce qui était le problème professionnel dominant, de passer de la description d'une difficulté à la formulation d'hypothèses sur ses origines, de discriminer, parmi ces origines, celles sur lesquelles on peut avoir du pouvoir, d'envisager toutes les décisions possibles (en apportant, quand il le faut, des exemples de ce qui a été fait ailleurs), de s'interroger, pour chaque décision possible, sur les conditions à remplir et les résultats à attendre afin de choisir, de manière lucide et réaliste, les décisions à prendre, de répartir les tâches et d'envisager l'évaluation. Dans tous les cas, il y eut, lentement, l'émergence

d'une dynamique qui emporta progressivement les acteurs vers la conviction du possible et, si elle ne fut jamais miraculeuse, sut souvent faire vaciller la fatalité.

« Quelle formation pour quel enseignants ? » nous demandions-nous. Une formation authentiquement professionnelle, centrée sur la spécificité d'un métier qu'il convient, enfin, de prendre au sérieux¹⁶ : un professeur de mathématiques n'est, en effet, ni un mathématicien ayant suivi quelques cours de psychologie, ni un animateur socio-culturel développant quelque intérêt pour les mathématiques, c'est un professionnel de l'apprentissage des mathématiques, c'est-à-dire quelqu'un capable, à la fois, de finaliser les savoirs qu'il doit transmettre, d'en faire une analyse épistémologique et de proposer des itinéraires variés pour se les approprier. Un professeur de mathématiques est donc un spécialiste de la genèse des mathématiques et non de la transmission de ses résultats. C'est pourquoi il requiert une formation spécifique qui soit mise en place dès les premières années de l'Université effectuée dans des laboratoires de pédagogie et de didactique, ouverte largement aux apports des Sciences humaines et intégrant nécessairement une dimension philosophique. Comment enseigner, en effet, sans se préoccuper de la question des fins, sans s'interroger sur la portée et le sens de nos choix, tant en matière de représentation du sujet, de conception de la culture que d'éthique professionnelle ? Il n'est aucun de nos actes qui, à tous ces égards puisse espérer la moindre neutralité. Et le lecteur aura perçu, à travers nos développements, y compris les plus techniques, quelle fin nous attribuons à l'Éducation et comment nous avons tenté de l'incarner dans une conception de l'apprentissage qui emprunte, sans aucun doute, nombre de ses éléments aux apports des Sciences humaines, mais les choisit et les ordonne dans une perspective bien précise : il s'agit de mettre chaque élève en situation de construire lui-même ses propres savoirs en élaborant la méthode requise. Cette autonomie méthodologique lui permettra de s'approprier les outils conceptuels grâce auxquels il comprendra le monde, ainsi les moyens de s'y exprimer. Et le fait de l'avoir acquise dans un compagnonnage intellectuel avec l'enseignant, au sein d'une interaction où chacun reconnaît à la fois sa radicale identité avec autrui et l'extrême fécondité de sa différence, esquissera une éthique de la communication qui figurera, peut-être, ce que pourrait être une véritable démocratie.

¹⁶ « Si enseigner n'est pas un métier mais un art, il n'y a rien à apprendre, il suffit de regarder faire d'autres hommes de l'art. Il en irait autrement si enseigner était un métier ». Antoine PROST, *Eloge des pédagogues*, Le Seuil, Paris, 1936, p. 187.

Philippe Meirieu : Quelle formation pour quels enseignants ? (Extrait d'*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989)