

Pédagogie d'aujourd'hui

OBSERVATION  
ET FORMATION  
DES ENSEIGNANTS

Marcel Postic

B 220

77G77/03

**OBSERVATION ET FORMATION  
DES ENSEIGNANTS**

## DU MÊME AUTEUR

Aux Presses Universitaires de France :

*Observation et formation des enseignants*, 1<sup>re</sup> éd. 1977, 2<sup>e</sup> éd. 1981, 3<sup>e</sup> éd. 1989, 4<sup>e</sup> éd. 1992.

*La relation éducative*, 1<sup>re</sup> éd. 1979, 5<sup>e</sup> éd. Revue, augmentée, 1992. Editions espagnole, portugaise, italienne.

*Observer les situations éducatives*

(avec la collaboration de J.-M. de Ketele), 1988. Edition espagnole.

*L'imaginaire dans la relation pédagogique*, 1989. Editions italienne, portugaise.

Chez d'autres éditeurs :

*Sur les chemins de l'autre monde*, Dossen, 1989,

*Maeterlinck et le symbolisme*, Paris, Nizet, 1970.

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI  
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

OBSERVATION  
ET  
FORMATION  
DES ENSEIGNANTS

MARCEL POSTIC  
*Professeur à l'Université de Nantes*

PRÉFACE DE GASTON MIALARET



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

## *Avant-propos de la quatrième édition*

A un moment où on cherche, dans la formation des enseignants, à individualiser le parcours de formation et à favoriser la prise en charge par le stagiaire de son propre projet de développement personnel et professionnel, cet ouvrage offre une méthodologie et des outils.

Outils d'analyse des modalités d'action du professeur dans diverses situations pédagogiques, outils de contrôle et de régulation de l'apprentissage des fonctions d'enseignement, chez le jeune en formation.

Méthodologie, car ces outils permettent une démarche d'appropriation personnelle de la fonction d'enseignant, guidée par les formateurs. Le jeune enseignant doit pouvoir élaborer ses modes d'intervention, les analyser et les évaluer au fur et à mesure qu'il les met à l'épreuve. Il se découvre et s'expérimente lui-même pour construire son propre style pédagogique.

Les lecteurs qui souhaitent, après l'étude de ce livre, approfondir la méthodologie et les champs d'application de l'observation, pourront se reporter à l'ouvrage *Observer les situations éducatives\**.

\* Marcel Postic et Jean-Marie de Ketele, *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».

ISBN 2 13 044847 X

Dépôt légal - 1<sup>re</sup> édition : 1977  
5<sup>me</sup> édition : 2000, juin

© Presses Universitaires de France, 2000  
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

# Sommaire

PRÉFACE DE GASTON MIALARET .....	9
Introduction générale .....	11

## PREMIÈRE PARTIE

### ASPECTS DE LA RECHERCHE CONTEMPORAINE

<i>Introduction</i> .....	23
CHAPITRE PREMIER. — <b>Caractères des recherches</b> .....	27
1   Du jugement de valeur à l'analyse de l'acte d'enseignement..	27
1.1 - <i>L'efficacité du professeur</i> , 27 ; 1.2 - <i>L'acte d'enseignement (teaching)</i> , 34.	
2   Cadres théoriques des recherches.....	38
2.1 - <i>Deux sortes d'approches méthodologiques</i> , 38 ; 2.2 - <i>Types de paradigmes</i> , 41.	
3   Aspects méthodologiques .....	46
3.1 - <i>La stratégie de la recherche</i> , 46 ; 3.2 - <i>Détermination des modalités d'enregistrement des données</i> , 49.	
CHAPITRE II. — <b>Types de recherches</b> .....	57
1   De la recherche des critères de la compétence à celle des caractéristiques du professeur.....	57
<i>Les travaux de D. V. Ryans</i> , 58.	
2   Recherches portant sur l'analyse des interactions en classe..	67
2.1 - <i>H. H. Anderson</i> , 69 ; 2.2 - <i>J. Withall</i> , 70 ; 2.3 - <i>J. E. Morsh</i> , 71 ; 2.4 - <i>M. K. Cogan</i> , 73 ; 2.5 - <i>N. A. Flanders</i> , 75 ; 2.6 - <i>E. Amidon et E. Hunter</i> , 82 ; 2.7 - <i>J. B. Hough et R. Pankratz</i> , 84 ; 2.8 - <i>P. W. Jackson</i> , 86 ; 2.9 - <i>M. D. Waimon et H. J. Hermanowicz</i> , 88 ; 2.10 - <i>H. Perkins</i> , 90 ; 2.11 - <i>Analyse des aspects fonctionnels de l'acte d'enseignement (M. Hughes ; G. de Landsheere et E. Bayer)</i> , 92.	

3	Recherches sur les aspects cognitifs de l'acte d'enseignement.	97
	3.1 - E. M. J. Wright et V. H. Proctor, 98 ; 3.2 - B. O. Smith et M. O. Meux, 102 ; 3.3 - A. A. Bellack et collaborateurs, 105 ; 3.4 - J. J. Gallagher et M. J. Aschner, 108 ; 3.5 - H. Taba, 109.	
4	Etudes portant sur les professeurs de sciences.....	110
5	Synthèse .....	113
	<i>Analyse critique</i> .....	117

## DEUXIÈME PARTIE

OBSERVATION DES ACTES PÉDAGOGIQUES  
ET DES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT

<i>Introduction</i> .....	125	
<b>CHAPITRE PREMIER. — Conditions expérimentales d'observation...</b>	131	
1	Analyse des variables de la situation pédagogique.....	131
2	Détermination du champ de l'étude.....	133
3	Modalités de recherche analytique .....	137
	3.1 - Conditions d'étude, 137 ; 3.2 - Conséquences méthodologiques, 138 ; 3.3 - Grille d'observation, 139.	
4	Etude de la fidélité des analyses .....	141
	4.1 - La concordance entre les observateurs, 141 ; 4.2 - La fidélité du codage, 144 ; 4.3 - La stabilité de la mesure à des moments différents, 145.	
5	Temps d'observation.....	146
6	Echantillons étudiés .....	147
<b>CHAPITRE II. — Etude comparative des résultats.....</b>	149	
1	Modalités de présentation des résultats .....	149
	1.1 - Par catégories de professeurs, 149 ; 1.2 - Par comparaisons, 152.	
2	Etude comparative .....	158
	2.1 - Comparaison professeurs de CET, maîtres d'application ou conseillers pédagogiques et professeurs de CET stagiaires, 158 ; 2.2 - Comparaison professeurs de CET, maîtres d'application ou conseillers pédagogiques de CET et professeurs de lycée, 159 ; 2.3 - Comparaison professeurs de CET, maîtres d'application ou conseillers pédagogiques et professeurs de CES, professeurs de lycée, professeurs de CES, 160.	

3	Interprétation des résultats .....	162
	3.1 - Les relevés concernant l'acte qui consiste à mettre les élèves en relation sont très significatifs, 163 ; 3.2 - La comparaison des fréquences au moyen du test du $\chi^2$ met en évidence une parenté très nette, 164 ; 3.3 - Conséquence, 166.	
CHAPITRE III. — Analyse des fonctions du professeur .....		167
1	Détermination des fonctions .....	167
	1.1 - Buts de la recherche de fonctions, 167 ; 1.2 - Méthodologie de la recherche de fonctions, 169. 1.3 - Résultats de la recherche de fonctions, 173.	
2	Etude comparative des fonctions exercées par les différents groupes de professeurs .....	177
	2.1 - Fonction d'encadrement, 177 ; 2.2 - Fonction d'information, 177 ; 2.3 - Fonction d'éveil, 180.	
3	Fonctions souhaitées et fonctions assumées .....	183
CHAPITRE IV. — Instruments d'analyse descriptive des modalités d'action adoptées par l'enseignant .....		191
1	Observation des modalités d'action correspondant à chaque fonction .....	191
2	Observation des modalités d'intervention du professeur dans le cas de la méthode interrogative .....	197
	2.1 - Analyse de techniques observées, 198 ; 2.2 - Modalités d'observation des techniques, 203.	
CHAPITRE V. — Application de la grille d'observation à la formation de professeurs .....		207
1	Analyse fonctionnelle de la leçon .....	210
	1.1 - Cas de deux professeurs, 212 ; 1.2 - Cas du même professeur à deux moments successifs de son apprentissage, 212 ; 1.3 - Cas de deux professeurs faisant la même leçon à deux classes de même niveau, 216.	
2	Analyse séquentielle de la leçon .....	218
3	Observation objective et formation par séquences .....	220
Conclusion de la deuxième partie .....		225

## TROISIÈME PARTIE

**CONTROLE DE L'ÉVOLUTION DU COMPORTEMENT  
DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION INITIALE**

<b>Introduction</b> .....	<b>227</b>
1 - Modification des attitudes et contrôle de l'évolution du comportement, 227 ; 2 - Objectifs visés et hypothèses, 231.	

<b>CHAPITRE PREMIER. — Recherche d'une procédure de contrôle.....</b>	<b>233</b>
1   Etablissement d'une fiche d'observation .....	233
1.1 — Modalités de choix des traits de comportement, 234 ;	
1.2 — Modalités de présentation de la fiche d'observation, conditions d'essai et de remaniement, 240.	
2   Fiche d'observation et liste des critères opérationnels ....	244
3   Analyse critique .....	258
<b>CHAPITRE II. — Conditions d'expérimentation de la fiche d'observation</b>	<b>265</b>
1   Conditions d'observation .....	266
1.1 — Difficultés rencontrées par les observateurs dans l'évaluation et précautions à prendre, 267 ; 1.2 — Jugements d'observateurs et réactions d'élèves, 269.	
2   Etude des qualités métrologiques de la fiche d'observation..	272
2.1 — Qualités nécessaires, 272 ; 2.2. — Etude des distributions, 276 ; 2.3 — Tests statistiques, 277 ; 2.4 — Conclusion de l'étude statistique de la concordance de jugements d'observateurs, 280.	
<b>CHAPITRE III. — Contribution de la fiche d'observation du comportement de l'enseignant à la formation de l'élève-professeur.....</b>	<b>283</b>
1   Entraînement à l'utilisation de la fiche d'observation.....	284
2   Perception de ses propres résultats .....	286
3   Recherche expérimentale de la contribution de l'entraînement à l'observation à la formation de l'enseignant.....	289
3.1 — Problème : entraînement à l'observation et apprentissage du métier d'enseignant, 290 ; 3.2 — Etude comparative des relevés de la fiche d'observation effectués à deux moments différents, pour le groupe de contrôle et pour le groupe expérimental, 291 ; 3.3 — Traitement statistique des différences entre les deux groupes, 293.	
<b>Conclusion de la troisième partie .....</b>	<b>295</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>301</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE ABRÉGÉE.....</b>	<b>319</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>331</b>
<b>INDEX DES MATIÈRES.....</b>	<b>333</b>

## Préface

*Si les passions se déchainent facilement à propos de la formation des enseignants et si les opinions se heurtent au cours de discussions souvent interminables et stériles, les travaux objectifs et patients, les recherches rigoureuses et difficiles sont relativement rares. Marcel Postic a eu le mérite d'affronter toutes les nombreuses difficultés que soulève un tel sujet et de présenter au public francophone à la fois une mise au point des travaux en ce domaine et une contribution personnelle de premier ordre.*

*La situation professionnelle antérieure de Marcel Postic fut une des conditions de sa réussite. Professeur de Psycho-Pédagogie à l'Ecole Normale nationale d'Apprentissage de Nantes il avait la charge de préparer les futurs professeurs des collèges d'enseignement technique à leurs difficiles fonctions. L'atmosphère qui règne généralement dans les ENNA est très favorable aux problèmes de recherche et elle a permis à Marcel Postic d'obtenir la collaboration de nombreux collègues et de ses étudiants de telle sorte que l'analyse scientifique des instruments d'observation et la détermination de leurs qualités métrologiques ont pu être faites dans de bonnes conditions.*

*Tout ceci n'enlève rien aux qualités et mérites de Marcel Postic ainsi qu'à la valeur de l'ouvrage qu'il nous présente. De par une formation solide en Lettres et en Psycho-Pédagogie, Marcel Postic a su allier la finesse et l'objectivité, la profondeur des analyses et la solidité des interprétations. A chaque ligne de l'ouvrage on sent la culture authentique et parfaitement assimilée de l'auteur qui sait trouver d'admirables formules pour ponctuer quelquefois un long raisonnement scientifique ou une discussion statistique plus ou moins aride. Et il est toujours très agréable de lire un livre scientifique écrit avec beaucoup de fermeté et d'élégance.*

*L'ouvrage présente à nos yeux un autre mérite. Marcel Postic*

avait déjà une riche expérience de la formation des professeurs. Ses recherches, en prise directe sur le réel, nous montrent comment peuvent s'articuler l'analyse rigoureuse des situations d'enseignement et la pratique quotidienne de l'éducation, comment un dialogue fécond peut s'établir entre chercheurs et praticiens pour le plus grand profit des uns et des autres. Marcel Postic n'était pas l'observateur détaché des situations qu'il étudiait ; il était impliqué dans le processus qu'il s'était donné mission d'analyser et de perfectionner. Responsable de la formation de ses stagiaires il a voulu modifier celle-ci en enrichissant le sens pédagogique et l'intuition qu'il possède naturellement par les résultats de patientes, rigoureuses et difficiles analyses scientifiques. La synthèse harmonieuse de la culture générale, de la pratique éducative et de la recherche scientifique se réalise avec aisance dans l'œuvre de Marcel Postic que nous avons le plaisir de présenter.

Grâce à une très brillante thèse de doctorat ès Lettres, Marcel Postic occupe maintenant un poste important dans l'enseignement supérieur. Nous souhaitons que ses nouvelles fonctions lui permettent de prolonger les travaux entrepris et qu'il puisse participer à la formation des professeurs de l'enseignement du second degré au sein de l'Université de Rennes afin que l'épineuse et difficile question de la formation des enseignants trouve, au cœur de la Bretagne, une solution qui satisfasse à la fois les exigences de la recherche scientifique et les besoins de renouvellement de la formation des professeurs.

G. MIALARET.

## *Introduction générale*

Dans le rôle de médiateur qu'il exerce, l'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la situation pédagogique, avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est. Suivant le ton qu'il adopte, le regard qu'il lance, le geste qu'il esquisse, son message prend une valeur spécifique pour l'ensemble des élèves et une résonance particulière pour certains d'entre eux. Il se masque ou se montre. Même s'il se couvre, s'il cherche un refuge, il se démasque encore. Etrange condition que la sienne, faite d'ambivalences, de force et de faiblesses, d'assurance incarnée et d'incertitudes ressenties, de craintes éprouvées devant le groupe et aussi du désir de sauvegarder sa position privilégiée. On comprend alors comment tout échec qu'il constate dans la relation pédagogique entraîne chez lui la remise en cause de sa personne, voire la perception de l'échec de sa propre existence.

L'action pédagogique s'inscrit dans l'expérience vécue mais elle est une aventure intérieure, et processus de transformation d'autrui, elle agit en retour et provoque la transformation intime. Va-et-vient exaltant, parfois douloureux, jamais indifférent. Celui-là même qui semble impassible, et se protège, et se cache pour échapper à l'interrogation sur soi, ne fait que la retarder. Il arrive qu'il puisse, brusquement, s'effondrer.

« L'art d'enseigner repose dans la communication et dans la projection d'une expérience essentiellement privée », dit Stern (1963), qui développe une comparaison entre le professeur et l'artiste peintre. L'acte de création, c'est-à-dire l'expression de soi-même dans la relation pédagogique, paraît être alors ce qu'on peut entendre essentiellement par « art d'enseigner ».

Peut-on affirmer cependant, comme M. A. Bloch (1968), que cet art d'enseigner serait privilège de certains, les enseignants nés ?

*Nous croyons pour notre part que la vieille expression qui veut qu'il y ait un « art d'enseigner » recouvre une réalité permanente ; qu'elle implique que l'on est, ou non, doué par la nature pour cet « art », comme on l'est pour la musique ou pour la peinture, et qu'au don naturel aucune communication de savoirs psychologiques ou de recettes pédagogiques ne saurait entièrement « suppléer ». La meilleure formation professionnelle du monde n'empêchera pas qu'il y ait toujours des enseignants médiocres, ceux auxquels manque, précisément, ce qui fait l'enseignant qualifié : le sens inné de l'enfance, l'amour de l'enfance, la chaleur humaine, qui ne s'enseignent pas... Certes encore l'art pédagogique, qui est avant tout celui de se mettre à la portée des enfants, de sympathiser avec eux, de comprendre leur univers, de saisir les intérêts qui les animent, repose en grande partie sur un don que les candidats aux fonctions enseignantes possèdent ou ne possèdent pas. Mais ce don, un bon apprentissage peut l'aider, s'il est présent, à s'épanouir ; et surtout, là où, hélas, il fait défaut, cet apprentissage peut dans une certaine mesure atténuer la catastrophe de son défaut ; et, si nous osons dire, rendre un peu moins nocifs, un peu moins inadaptés à leur tâche les jeunes maîtres engagés par erreur dans une profession pour laquelle ils n'étaient point faits.*

Même dans le cas où on contesterait l'existence d'un « don » pour l'enseignant, on serait obligé de reconnaître un fait : en dehors d'aptitudes requises par la nature de la matière enseignée et des activités qui y sont afférentes, doit exister chez l'enseignant — quel que soit le niveau de son enseignement — une aptitude à établir la relation. Cette aptitude n'est pas une disposition absolue, attribut de la personnalité ; elle se manifeste par une qualité du rôle assumé par l'enseignant dans le processus relationnel : les attitudes, les attentes, les comportements des élèves exercent une action sur lui et sa conduite est orientée par sa perception de la situation.

Une sélection des enseignants, qui se ferait sur des critères de personnalité et se fonderait uniquement sur l'analyse de certains traits au moyen de tests, négligerait des éléments de leur présence réelle et dynamique dans les situations pédago-

giques vécues, dans l'interaction avec les élèves, et elle ne se soucierait pas d'examiner comment naissent, chez le sujet au contact des élèves, des réactions de compensation. Or n'est-il pas indispensable d'observer l'expression des traits de personnalité dans la relation, c'est-à-dire dans des conditions fluctuantes, variables selon le milieu sociologique, selon les circonstances psychologiques ? L'aptitude à l'enseignement n'apparaît-elle pas dès que l'enseignant tente l'exploitation intérieure de l'expérience vécue et qu'il cherche ensuite à ajuster sa conduite aux réalités de la situation ?

Tout enseignant a le souci d'apparaître, au sens de se révéler, dans la situation. Ce mouvement en direction de soi, par le truchement des autres, permet de se saisir par le vécu et, à travers l'existence ou l'expérience, de mieux appréhender les autres, et finalement, soi-même. L'enseignant fait le choix d'assumer un risque dans son projet de se réaliser comme enseignant, en cherchant à coïncider avec l'image qu'il se fait de lui-même en particulier, et de l'enseignant en général, tout en acceptant la perpétuelle menace des conditions changeantes de la situation psychosociologique rencontrée. Aussi bien n'acquiert-il jamais la certitude d'avoir atteint une certaine stabilité, étant donné la mouvance des circonstances et la relativité du mode d'adaptation.

Peut-il même se dire un jour, qu'il a été un « bon » professeur ?

Il est plus facile de donner les caractéristiques du mauvais enseignement et du mauvais professeur que celles du bon enseignement et du bon professeur. Les conséquences de l'insuffisance professorale sont visibles chez les élèves : ils apprennent moins que d'autres et ont moins d'attitudes constructives (Flanders, 1967 *b*). On peut, inversement, affirmer que le bon professeur est celui qui est capable d'atteindre des objectifs éducatifs spécifiques, de répondre avec plasticité aux situations éducatives rencontrées, en utilisant des solutions appropriées, en manifestant une souplesse de conduite, en tirant parti des expériences vécues, mais le jugement à porter sur le professeur demeure encore relatif.

On peut être « bon » professeur par sa manière de conduire la classe, de la rendre vivante, de faire participer les élèves,

de faciliter les communications intrinsèques. On peut montrer beaucoup d'habileté, mais tout en perdant de vue les finalités de l'enseignement.

Tel autre professeur est jugé « bon » parce que ses élèves ont de bons résultats aux examens, mais ont-ils été entraînés à l'autonomie de la pensée et de l'action ? Tel autre encore est considéré comme « bon », parce que, juge-t-on, il a une action efficace sur le développement intellectuel des élèves et sur l'épanouissement de leur personnalité. Oui, mais sur quels critères d'appréciation se fonde-t-on ? Un autre enseignant peut avoir sa réputation fondée sur l'importance de son rayonnement dans l'école, par sa contribution à diverses activités éducatives, en dehors de ses heures d'enseignement.

Le jugement global porté sur un enseignant est donc souvent le reflet de réfractions subjectives, tant pour l'observateur étranger à la classe que pour l'élève lui-même. Ceci explique en particulier comment certaines personnes attribuent leur réussite dans la vie à l'action d'un professeur ; cette bénéfique action est souvent indépendante de la matière enseignée par le professeur lui-même, mais elle provient, grâce à lui, du déclenchement d'une prise de conscience de soi, d'une recherche de valeurs, d'une impulsion existentielle.

En outre chacun — les enseignants comme les parents d'élèves — se fait une image du « bon » professeur à partir de théories de l'éducation, de valeurs morales, sociales, et aussi à partir de modèles conscients ou inconscients. Selon les options éducatives et méthodologiques, les critères du « bon » enseignant sont soumis à variations. Dans la méthode didactique, les critères du bon professeur sont la compétence (niveau et qualité du savoir, logique de présentation de l'exposé, progression méthodique, etc.) et l'autorité (discipline de la classe, surveillance et contrôle du travail, stimulation des élèves, efficacité et rendement, etc.). Même dans le cas d'emploi de la méthode interrogative et selon la nature et le niveau de la matière enseignée, la hiérarchie des critères change : en mathématiques peuvent venir en premier lieu la précision du langage mathématique employé par le professeur et la sûreté de son raisonnement, alors qu'en explication littéraire prennent cette place la participation des élèves à la mise en valeur d'un contenu et l'utilisation de moyens de communication par le médiateur pédagogique.

Des études récentes en éducation mettent l'accent sur le contexte social du processus éducatif, sur les déterminations sociales et culturelles de la relation pédagogique. Le succès d'un enseignant semble alors dépendre plus de la situation scolaire dans laquelle il se cherche et se trouve que dans l'expression de ses qualités personnelles. N'est-il pas essentiel de considérer que l'interaction qui a lieu en classe doit être envisagée dans un système social, à partir de l'analyse des rôles, de leur interdépendance, des modalités de réponse à des attentes ? Le « bon » enseignant est alors celui qui sait saisir toutes les composantes de la situation dans laquelle il est impliqué avec les élèves, et trouver l'attitude de réponse la plus adaptée.

Des normes, de ce point de vue, s'instaurent dans l'enseignement et un professeur paraît « bon » quand il se conforme au système établi. L'observateur, s'il adhère consciemment ou inconsciemment à ce système, prend *a priori* un cadre de références et cherche à reconnaître dans le comportement du professeur les signes du rôle qu'il attend de lui.

Les divergences de conception du « bon » enseignant proviennent du système de valeurs auquel l'observateur se réfère et de la série d'attentes qui en découlent pour lui. Dans un milieu social donné, un individu peut être considéré comme bon dans l'exercice de son rôle quand il répond aux attentes des membres du groupe ; par contre s'il s'écarte des normes, s'il ne satisfait pas les attentes formulées et informées, il est sujet à la critique du groupe.

En ce qui concerne l'enseignant, les attentes des parents d'élèves sont diversifiées selon leur milieu socio-économique et socio-culturel, selon les relations qu'ils ont pu déjà avoir avec les enseignants. Elles sont cependant difficiles à cerner, car les réponses des parents à des questions d'investigation concernant les enseignants considérés comme « bons » ne se réfèrent qu'à des séries de qualifications abstraites comme « intelligent », « aimable », « efficace » et ne se traduisent pas en termes de comportement.

Si les critères sont souvent mal définis, c'est sans doute parce que chacun possède en lui un modèle d'enseignant, souvent issu de son expérience d'élève. Le jeune enseignant, passant brusquement du rôle d'étudiant à celui de professeur, tente d'échapper à l'angoisse née de la situation nouvelle en se réfu-

giant derrière un style d'action, de relation, voire dans un type de personnage, qu'il a connu lorsqu'il était élève. Ce processus d'identification n'est pas toujours conscient, mais il peut être appréhendé par l'observateur grâce à de menus détails qui révèlent un jeu de rôle inadéquat à la personne : tel est apparu un jour, lors de son stage de formation, un professeur âgé de 25 ans qui jouait au vieil instituteur se penchant avec sollicitude sur ses élèves, en leur parlant d'une voix chevrotante, avec une mimique bienveillante, mais surannée.

La notion du « bon » enseignant est donc relative à l'expérience, à la culture, aux valeurs acceptées par l'observateur, aux idées pédagogiques en cours, à la nature de la discipline et à celle des élèves eux-mêmes (certains d'entre eux préfèrent avoir un professeur impersonnel). Et pourtant on est obligé, pour former des professeurs, de fournir des points de référence de telle sorte qu'ils fassent le point en cours d'apprentissage, qu'ils se fixent des objectifs et déterminent eux-mêmes les moyens de les atteindre.

Les lignes d'action sont habituellement données, dans les centres de formation, par les professeurs de pédagogie générale, pour l'option méthodologique, et par les professeurs de pédagogie de spécialité, pour la didactique de la matière. Des leçons, présentées par les maîtres d'application, offrent parallèlement l'occasion de discuter des cas avant que le jeune enseignant effectue sa propre intervention. Certes ce système de formation, qui consiste à guider les premiers pas de l'éducateur vers un contact progressif avec les élèves, à lui faire éviter, en lui prodiguant des conseils, les erreurs que commet tout débutant, aboutit à l'élaboration de « modèles ». Comme il est normatif, comme il prescrit des techniques de la classe, il peut provoquer l'imitation par le débutant d'enseignants chevronnés et figer des comportements. Certains sujets risquent de se contenter rapidement de leurs modes d'action et de ne les remettre jamais en cause. On peut alors se demander dans quelle mesure l'absence de modèle au départ, induisant en anxiété les sujets en formation, ne serait pas génératrice d'attitudes plus ouvertes. Mais ne se réfugieraient-ils pas, consciemment ou inconsciemment, derrière des modèles, dès qu'ils rencontreraient des situations d'échec, traumatisantes pour les élèves et pour eux-mêmes ? Ne risqueraient-ils pas de fuir l'action en lui préférant