

RECHERCHE ET FORMATION

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION :
RECHERCHES ET PRATIQUES
EN FORMATION

Tome 3 - n° 3 - 1988

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
Direction de Programme de Psychosociologie et de Sociologie
de l'Éducation et de la Formation



SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

- G. ADAMCZEWSKI**: Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie 5
- L.P. SARDELLA**: Des conférences d'instituteurs aux demi-journées pédagogiques: une intuition détournée 19

PRISE DE FONCTIONS

- A. LOUVET**: Une recherche sur les instituteurs débutants en France 35
- J.H.C. VONK**: L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue 47
- V.S. FURLONG et al.**: Association avec les établissements scolaires. Bilan des innovations dans la formation des enseignants en Grande-Bretagne 61

- ENTRETIEN**: avec Gilbert de LANDSHEERE 71

PRATIQUES DE FORMATION

- J. RAYMOND**: Pour une meilleure adaptation de la formation continuée dans le premier degré: approche des représentations des instituteurs 85
- J. SAUX**: Les pratiques de formation à la F.O.E.V.E.N., mouvement d'action et de recherche pédagogique 99

AUTOUR DES MOTS

- G. ADAMCZEWSKI**: La recherche-action 109

NOTES CRITIQUES 115

Aubégnay (J.): Les pièges de l'évaluation. Évaluer pour se former (*G. Pastiaux-Thiriart*). — Bizet (J.A.), Rigaud (F.): Individualiser la formation, une recherche-action collective. Séminaire national de Montrouge 12 et 13 décembre 1985 (*M. Postic*). — Bridges (E.M.): The Incompetent Teacher (*J.L. Bajac*). — Dubost (J.): L'intervention psychosociologique (*G. Ferry*). — Ducros (P.), Finkelstein (D.): L'école face au changement - Innover. Pourquoi? Comment? (*F. Cros*). — Friedmann (I.): Les facteurs associés à l'épuisement des enseignants (*N. Leselbaum*). — Hopkins (D.): L'auto-analyse de l'établissement scolaire: un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école - Étude préliminaire (*F. Vaniscotte*). — Tamir (P.), Hofstein (A.), Ben-Peretz (M.): Preservice and inservice education of science teacher (*A. Vérin*).

ACTUALITÉ

RENCONTRES ET COLLOQUES

- F. ROPÉ: Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs (VI^e Congrès de l'AIPELF) 131
- W. HÖRNER: Formation des enseignants en Europe - Défis d'aujourd'hui et stratégies de demain (XII^e Congrès annuel de l'ATEE) 133
- R. BOURDONCLE: La formation des enseignants du second degré (Colloque national de la FEN) 134
- MAFPEN de Rennes: Stratégies régionales pour le suivi de la recherche et de l'innovation pédagogiques (Université d'automne de Guerledan) 135
- A. BIREAUD: La formation des enseignants dans le supérieur (Colloque de l'AIPU et de l'ADMES) 137
- J. LACOTTE: La formation des formateurs dans les Universités françaises (Premières rencontres en Avignon) 138

PROCHAINES RENCONTRES

- XIII^e Colloque de l'ATEE 140
- Colloque de l'ARCUEF 140
- Colloque de l'AIRPE 141

LISTE DES THÈSES SOUTENUES EN 1985 141

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;*
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;*
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.*

LES CONCEPTIONS ET LES FORMES DE LA FORMATION : VERS UNE NOUVELLE TYPOLOGIE

Georges ADAMCZEWSKI

Résumé. Les conceptions et les formes de la formation ont fortement évolué au cours des dix dernières années. Les typologies utilisées jusqu'à présent ne permettent pas d'inclure aisément les nouvelles pratiques, notamment celles liées à la recherche-action ou à la co-formation. La catégorisation proposée ici est une manière d'élargir le champ en proposant une vision à la fois synthétique et critique de la variété des approches actuelles de la formation.

Abstract. The notions and the types of training have changed a lot for the past ten years. The typology used so far do not allow to include easily the new practices particularly those which deal with research or co-training. The categorization proposed in this paper aims to broaden the field, suggesting a vision both synthetical and critical about the diversity of present approaches concerning training.

La formation vise l'acquisition de compétences en une matière, un domaine ou une discipline, d'habiletés en une pratique ou une technique, d'aptitudes en des ressources ou potentialités inhérentes à

la personne en apprentissage, de virtualités de communication et de créativité collective, d'étayages existentiels nécessaires à la construction de l'identité.

Autrement dit, la formation a généralement pour finalité prioritaire l'apprentissage d'un AVOIR, sous la forme d'informations et de connaissances, d'un FAIRE, orienté vers des opérations et actions efficaces, d'un ÊTRE, dans la perspective d'un développement de capacités personnelles, d'un COMMUNIQUER, en intégrant une dimension de confrontation d'approches, de rôles et de pratiques, ou d'un CHANGER par l'expérience transformatrice, quasi initiatique, de la contradiction, de la perturbation, de la crise et du dépassement.

Ces cinq catégories de l'activité humaine (avoir, faire, être, communiquer, changer) — même si elles sont rarement séparées aussi radicalement — peuvent permettre un premier éclairage conceptuel sur les principales conceptions anthropologiques et formes pédagogiques qui sous-tendent et articulent les théories et les pratiques de la formation. Voici, en une vision synthétique et critique, quelques-unes des principales approches de la formation que l'on peut construire autour ou à partir de ces catégories.

LA FORMATION COMME INFORMATION : AVOIR, SAVOIR ET RECEVOIR

La spécificité de cette première conception de la formation est d'être centrée sur le savoir et sur le formateur, dépositaire du savoir. Ce qui importe dans ce premier cas de figure, c'est d'AVOIR des connaissances, de les recevoir et de les transmettre. Selon cette conception « bancaire » de la formation, l'accumulation du savoir constitue la valeur centrale, le capital à faire circuler et à faire fructifier (plus-value financière ou symbolique des diplômes et des certifications). Cette accumulation du capital-savoir peut prendre diverses modalités, depuis l'empilement désordonné jusqu'à la structuration la plus fine, et peut s'appliquer à tous les contenus ou domaines de la connaissance reconnus par l'institution formatrice.

Le principal canal de cette circulation est ici de l'ordre du discours (affirmatif, démonstratif ou interrogatif), de la leçon, de la conférence ou du cours. D'où un certain désintérêt ou manque d'appétence pour le monde pratique : le souci majeur va à la théorie, à la rhétorique élaborée ou à la conceptualisation élégante et, de façon

plus générale, à la maîtrise du langage. S'installe généralement ainsi une partition classique, entre le champ de la science fondamentale et ses applications possibles.

Une formation qui se limiterait à cette conception n'aurait que faire de considérations proprement pédagogiques, portant, par exemple, sur la psychologie de l'apprentissage, la méthodologie de la formation ou la relation formateur-formé. Le formateur se sent assuré de sa propre compétence dans son ou ses domaines de références. La seule problématique de type pédagogique qui trouve parfois place à ses yeux, le porte, mais de façon souvent prudente, à une valorisation de l'imitation des maîtres ou des virtuoses en la matière: on met alors au premier plan la valeur de l'exemple à suivre ou à ne pas suivre.

Le formateur, porteur de vérités générales ou spécialiste éclairé, a ici la place centrale: c'est son discours qui est vrai, son langage qui est pertinent et opérant, et ce sont ses besoins, ses désirs et ses projets qui sont dominants. Il règne en maître incontesté — et donc parfois contesté — car il a en sa puissance, réelle ou fantasmée, la garde du savoir qui l'institue et un regard magistral, bienveillant, critique ou ironique, sur l'ignorance de ses élèves, étudiants ou stagiaires. La logique sous-jacente à cette manière de former les hommes par le savoir est une *logique monopolaire*: le seul pôle cognitif, actif et relationnel est celui du formateur. Le formé, lui, a ici une fonction de récepteur ou de réceptacle.

Cette première approche de la formation a ses justifications théoriques et idéologiques. Elle prend d'abord appui sur une conception de l'être humain qui donne la prééminence à l'intellect, à la raison, à l'entendement ou à l'esprit: les autres formes d'humanité en l'homme (émotions, sentiments, créativité, féminité, etc.) sont considérées comme secondes ou secondaires. Seule *l'intelligence rationnelle* est ici reconnue comme étant la norme nécessaire du SAVOIR (contenu), du SAVOIR-FAIRE (applications du savoir), du SAVOIR-ÊTRE (bonne conduite à avoir ou déontologie), du SAVOIR-COMMUNIQUER (précision et clarté ou caractère brillant de l'expression: savoir-dire ou savoir-écrire) et, éventuellement, du SAVOIR-CHANGER (franchissement d'obstacles épistémologiques ou changement nécessaire de paradigme). L'objectif visé est celui de la maîtrise et de l'accession à la maîtrise: maîtrise des concepts, maîtrise des décisions, maîtrise de soi, maîtrise du discours, maîtrise du changement. Mais, de façon plus diffuse, c'est également un objectif de

soumission aux valeurs salutaires de la connaissance, de la vérité ou de la science qui est porté au rang de valeur, et ce, sous couvert d'une neutralité apparente du savoir.

Le type de communication qui s'instaure dans le cadre de cette logique peut être référé à un modèle théorique succinct, celui de l'information (Besnard, 1974): le formateur, émetteur du message l'envoie au récepteur (feed-forward), destinataire du message, par le canal de la parole, de l'écriture ou de l'image, afin que ce dernier puisse, autant qu'il lui est possible, le lui communiquer en retour (feed-back). Ce mode de relation exclut pour ainsi dire toute mise en question ou tout réajustement significatif de la formation: il présuppose, en effet, de la part du formé, une sorte d'approbation a priori, d'acquiescement (Ardoino, 1971) et de passivité face à tout ce qu'elle peut apporter et véhiculer par son canal.

En résumé, cette première forme de formation est sans doute celle qui se rapproche le plus de l'enseignement qualifié de « traditionnel », c'est-à-dire d'un mode pédagogique transmissif et impositif (Lesne, 1977). Elle prend appui sur une vision strictement rationaliste de la nature humaine, une vision où « l'homme est au fond supposé immuable dans ses limites d'évolution » (Ardoino, 1971) et où il suffit donc d'emplier cette forme humaine — déjà prédélimitée dans ses contours — d'un contenu, d'une richesse symbolique dont les données sont issues de cerveaux dûment sélectionnés pour cet office.

LA FORMATION COMME ACTIVATION : FAIRE, AGIR ET RÉAGIR

Cette deuxième conception de la formation se centre plus particulièrement sur l'activité (et la réactivité) du sujet qui apprend et sur les modes et moyens d'activation de cette activité par le formateur: ce qui importe donc ici c'est de FAIRE et de FAIRE-FAIRE.

L'apprenant est considéré ici comme un sujet potentiellement actif et réactif qu'il s'agit de stimuler par l'exercice de la connaissance plutôt que par la connaissance elle-même. C'est la pratique qui est donc ici valorisée: l'objectif de l'action de formation est d'animer ou de ré-animer les capacités opératoires de l'individu en apprentissage afin qu'il puisse, le plus rapidement et efficacement possible, assimiler et intégrer de nouvelles façons de faire et d'agir.

Deux présupposés majeurs viennent étayer cette activation du sujet apprenant: d'une part, l'on considère qu'il ne saurait y avoir

d'apprentissage que par et dans l'activité réelle ou simulée du sujet, d'autre part, il est tenu pour indispensable de bien connaître celui qui apprend (back-ground, motivations, besoins, résistances) afin de le mener à un apprentissage opérant.

C'est l'apprenti ou l'apprenant qui est ici à la fois la cible et l'objet de la formation : il est visé en tant que point d'impact, lieu de réalisation de la formation et analysé de façon continue ou périodique dans sa progression vers les objectifs qui lui ont été assignés. Mais cette centration est essentiellement d'ordre stratégique, car c'est plutôt *l'action* sur le formé et *les effets en retour* de cette action qui sont ici au centre de la situation de formation.

Le principal moyen d'animation, d'activation ou de stimulation utilisé à l'intérieur de cette approche praticienne de la formation est l'entraînement, l'exercice, le jeu ou la simulation. D'où une mise au second ou à l'arrière plan de tout ce qui est de l'ordre du savoir théorique : la connaissance en tant que telle est considérée comme un apport ponctuel, un environnement nécessaire, un repère, un complément, une manière de conclure une activité pratique ou « un moment médiateur du transfert d'une pratique à une autre pratique » (Ferry, 1983). Priorité est accordée au savoir utile, à la connaissance par et pour l'action. Le tour de main, le truc, la recette sont, dans cette perspective utilitaire, des points d'appui très recherchés.

Le type de pédagogie qui correspond de la façon la plus appropriée à cette hypothèse de fonctionnement est de nature technicienne. C'est grâce à des procédés techniques et à des outils pédagogiques variés que l'on tente d'activer les énergies individuelles en vue d'un apprentissage efficace. Le formateur prend ici la figure de l'animateur, du technicien ou du programmeur d'activités : c'est son ingéniosité didactique (FAIRE-SAVOIR), son art ou sa magie (FAIRE-ÊTRE), son sens du tact et son goût du contact (FAIRE-COMMUNIQUER) sa stratégie et son dynamisme (FAIRE-CHANGER) qui sont à proprement parler pédagogiques.

Le formateur-animateur de formation reste décentré par rapport aux outils qu'il utilise, car ce sont eux qu'il valorise et qui le valorisent par effet de retour : c'est un dynamiseur, un catalyseur ou un analyseur. Bien sûr, son pouvoir est grand, mais sa puissance réelle ou imaginaire réside non dans le savoir qu'il détient mais dans l'activité qu'il impulse. En un sens, c'est bien lui qui FAIT-FAIRE, mais il est comme l'instrument d'une finalité qui le dépasse, et que parfois même il ignore. Son souci de bien faire lui masque souvent la signification de ce qu'il fait.

De même, l'apprenant est placé, lui aussi dans une position excentrée par rapport au travail qu'il doit réaliser : c'est bien lui qui doit faire, mais ce n'est pas lui qui détient le pourquoi (et parfois même le comment) de son activité. Il reste, dans la plupart des cas, hétéronome dans son travail d'apprentissage : il est agent de la formation, mais il n'en est pas acteur. Sa position dans la situation formative est, par ailleurs, souvent cohérente avec la signification accordée à sa fonction sociale présente ou future : il s'agit généralement d'un exécutant — cadre ou spécialiste — qui a pour mission de s'adapter à son poste de travail et d'être efficace dans sa fonction.

En somme, la logique sous-jacente à cette manière d'animer la formation par l'activité est une *logique interpolaire* : ce qui est actif, c'est ce qui se passe entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage, entre le formateur et le formé, bref, ce qui est actif c'est ce qui est réactif. C'est cette dialectique permanente entre les polarités en présence (Lerbet, 1978) qui est considérée comme motrice des apprentissages.

Cette logique interactive prend appui généralement sur une conception de l'être humain qui le définit en tant qu'être social susceptible de se réaliser par le travail, l'action ou la pratique. C'est la *main* et la *manipulation* d'objets techniques (technologie) ou conceptuels (pratique d'analyse) qui sont ainsi portées au rang de valeurs primordiales. Par ailleurs, c'est le maniement, la mobilisation et le management des hommes et des groupes qui est le moyen utilisé à cette fin. Autrement dit, l'objectif qui est généralement visé ici est celui du rendement maximum ou de la productivité optimale (Ardoino, 1971).

Le type de communication qui s'élabore dans le cadre de cette hypothèse peut prendre appui sur une représentation instrumentale, mécaniste ou matérialiste des interactions humaines : c'est la relation de cause à effet, de système-machine à système-outil ou d'agent social à agent social qui est agissante. Les individus et les groupes sociaux étant considérés comme les instruments d'une stratégie, les rouages nécessaires d'une machinerie sociale ou les machinistes d'un scénario rédigé par la grande roue de l'Histoire, le « formatage » des êtres humains selon les gabarits idéologiques en vigueur. L'activité formative s'exerce en ce cas sur les formes, les limites, les frontières plus que sur les contenus : former, c'est donner une forme légitime à ce qui n'est pas selon la bonne forme ou le bon profil, et de façon plus large, c'est mettre au moule ce qui n'a pas de forme.

En résumé, cette deuxième forme possible de la formation est sans doute celle qui relève le plus de l'action stratégique (militaire ou instituante) : il y est en effet question de mettre en forme structurellement opératoire les individus et les groupes qui y sont assignés selon des méthodes souvent inspirées des pratiques de conditionnement de type behavioriste. Ce mode d'action pédagogique par activation de l'interactivité, cette préparation énergique à la vie sociale, s'adosse à une conception pragmatique de la réalité humaine, une réalité jugée malléable (Packard, 1978), et donc capable de prendre toutes formes utiles, en fonction d'objectifs préalablement définis.

LA FORMATION COMME DÉVELOPPEMENT : ÊTRE, EXISTER ET APPRENDRE

La troisième approche de la formation qu'il est possible de repérer se centre non pas sur le savoir à assimiler, la technicité à acquérir mais sur la personne qui apprend. La priorité est alors accordée à la facilitation des processus d'auto-développement et d'auto-formation des apprenants.

La personne en formation est considérée comme un être humain adulte (Marchand, 1982), capable d'auto-apprentissage, d'auto-construction de soi dans et par la relation aux autres. La situation de formation est alors une occasion privilégiée pour que chaque participant trouve la possibilité d'apprendre à développer ses propres ressources intellectuelles, techniques ou relationnelles, et ce, en fonction des besoins qu'il ressent, de l'expérience dont il dispose et des motivations qui sont les siennes.

Le présupposé majeur est l'affirmation que la personne et ses potentialités sont le cadre à l'intérieur duquel peut s'exercer et se construire toute activité en vue d'un faire ou d'un savoir. Et que c'est en aidant au développement de cette totalité apprenante, agissante et communicante qu'est la personne que l'on peut favoriser toute mobilisation particulière dont elle peut être à la fois la source et la ressource principale. C'est donc le « s'éduquant » ou le « se formant » qui est ici valorisé en tant que centre de rayonnement, d'activité et d'initiative de l'apprentissage.

L'on aura alors recours à une pédagogie individualisée, différenciée, d'inspiration humaniste ou personnaliste. Celui qui est ici le centre et le moteur de l'activité de l'apprentissage, c'est l'apprenant

lui-même. Sa capacité de se prendre en charge (Marchand, 1982), de réfléchir sur sa pratique (Honoré, 1980), d'élaborer un projet personnel de recherche (Lerbet, 1979) sont alors l'objet d'une sollicitude toute particulière.

Dans cette perspective, une des premières pré-conditions, un des pré-requis à l'apprentissage, est *l'estime de soi* et la *considération positive par autrui* : tant que l'apprenant n'a que peu confiance dans son potentiel, dans ses propres ressources, il est peu probable qu'il puisse accéder à des apprentissages significatifs. La situation de formation peut être pour lui une occasion pour être accompagné, aidé, soutenu et encouragé — selon une aide individualisée ou de groupe — dans sa démarche personnelle, dans ses difficultés comme dans ses « challenges ».

Ce style de formation centré sur la personne qui apprend se réfère généralement à une conception « holistique » de l'être humain : l'humanité de l'homme ou de la femme se traduit par sa capacité de se donner forme (Emmanuel, 1971), dans un mouvement auto-porteur de « formativité » (Honoré, 1980). Le développement de l'apprentissage personnel s'appuie sur une « tendance formative » (Rogers, 1978) innée que chacun peut cultiver et faire épanouir tout au long de son existence.

Cette conception de l'être humain adulte implique que chaque apprenant puisse évaluer lui-même — par l'entremise d'un auto-diagnostic ou d'une auto-évaluation assistée —, ses besoins, ses intérêts et ses désirs d'apprentissage, qu'il ait la liberté d'en dégager des objectifs personnels prioritaires et qu'il choisisse, en fonction de ceux-ci, une démarche, une méthode, un rythme qui lui conviennent. L'apprenant est ici *auteur, acteur et récepteur* de son processus d'apprentissage et ce, à toutes les étapes de son déroulement.

Ceci dit, cet apprenant autonome, délivré des pressions excessives qui pourraient peser sur lui et initiateur de ses propres démarches, n'est pas pour autant livré à lui-même. L'accompagnateur, le *facilitateur* propre à ce type de formation a un rôle tout aussi décisif que dans les deux premiers cas de figure : de par ses qualités humaines (congruence, ouverture, empathie, etc.), il est en quelque sorte un modèle d'existence, mais un modèle paradoxal, puisqu'il invite chacun à construire le sien.

En résumé, cette troisième forme de formation, centrée sur la personne, est celle qui insiste le plus sur le développement continu et la capacité constructive du sujet apprenant. Elle ouvre, qui plus est, sur une vision *multipolaire* de l'espace de formation.

LA FORMATION COMME COMMUNICATION : COOPÉRER, PARTAGER ET CONFRONTER

Une quatrième conception de la formation, relativement récente, pose d'emblée la communication, la recherche, l'entraide et la confrontation comme valeurs structurantes de la formation. L'échange d'expériences personnelles et professionnelles, la confrontation des idées et des pratiques, l'élaboration d'un projet collectif, l'activité collective de recherche sont autant de modes possibles de communication horizontale entre pairs ou partenaires.

C'est le groupe, la communauté, l'équipe, le collectif, qui constituent alors le creuset privilégié des échanges et des apprentissages. Il sera alors question non pas d'une action ou d'une situation de formation, mais plutôt d'une *situation formative*, d'un « champ d'interformation » (Honoré, 1980), d'une « formation-recherche » (Peretti, 1981), ou d'une co-formation. Le trait commun à cette forme de la formation est la collaboration entre personnes pouvant se positionner d'égaux à égaux avec d'autres personnes à l'intérieur d'un projet collectif d'action, de réflexion, de recherche, d'action-recherche ou de recherche-action.

Deux présupposés au moins sont à l'œuvre dans ce champ d'interformation : tout d'abord l'idée que le groupe n'est pas seulement un milieu favorable, ouvert à l'expression et au développement harmonieux des différences, un peu comme dans la configuration précédente, mais qu'il constitue un cadre puissant à partir duquel peuvent émerger de nouvelles figures de la réalité. L'espace groupal est perçu, pratiqué, conçu comme un lieu génératif, un lieu de réflexion, de création et d'action collective. Le deuxième présupposé est que le groupe peut permettre d'associer, de mettre en dialogue et en contraste deux modes d'approche, deux formes d'accès à la connaissance d'une pratique ou d'une expérience : un regard interne, issu de la subjectivité de la personne ou du groupe qui en a fait l'épreuve directe, et un regard externe, issu de la tendance objectivante de celui ou de ceux qui l'écoutent. Autrement dit, la situation de groupe peut être une situation privilégiée pour effectuer cette confrontation des sites d'observation, des manières de voir, de faire et d'exister, selon une dialectique permanente entre l'intériorité et l'extériorité, entre *l'implication* et *l'explication* (Bataille, 1981).

Dans une perspective polémique, cette forme de formation prend appui sur une critique implicite de l'unilatéralité des deux hypothèses précédentes, l'une et l'autre escamotant un aspect irré-

ductible de la réalité humaine : « une approche exclusivement behavioriste risque de déshumaniser l'apprentissage. Une approche exclusivement humaniste nous menace d'un danger tout aussi important, celui de nous laisser sombrer dans un certain solipsisme ». (Robineault, 1984). Ces deux dangers, celui d'une formation inhumaine tout comme celui d'une humanité sans forme collective, sont — au moins provisoirement ou idéalement — évités au sein d'une réalité intermédiaire, immédiate et médiatrice, celle du groupe centré sur le groupe, du « chercheur-collectif » (Bataille, 1981) ou de la coopérative de recherche.

Cette centration sur la communication groupale est en contraste avec la simple communication de personne à personne, d'intériorité à intériorité. Elle se différencie également de la conception monolithique de l'esprit d'équipe au sein des groupes polarisés par l'action efficace. La perspective qui est ici ouverte est celle d'une sorte de « poétique du collectif » (Passeron, 1981) laissant espérer des formes nouvelles de convivialité, de tissu psycho-social. D'où le caractère *transpolaire* de ce style de formation paritaire : logique où chacun des pôles en présence est intégré dans un mouvement de synergie, de pluralité harmonique (Peretti, 1981) impliquant une complémentarité des savoirs, des pratiques, des présences et des rôles.

En résumé, cette quatrième forme de la formation, de type psychosociologique, tend à articuler ou à réarticuler nombre de dimensions humaines disjointes et ce, au travers d'une coopération, d'une confrontation, voire d'un dépassement des modèles existants. Elle tend à intégrer les trois premières conceptions de l'activité formative comme des sous-ensembles dont il y aurait lieu de trouver les modes de connexion.

LA FORMATION COMME TRANSFORMATION : DÉSALIÉNER, LIBÉRER ET CONCEVOIR

Une cinquième approche pose la formation comme un processus discontinu, une succession de ruptures (épistémologiques, idéologiques, affectives, sociales) et de créations, un espace de crise et de dépassement. La formation est alors perçue et conçue comme un temps ouvert à des sauts qualitatifs, à des transitions ou à des métamorphoses. Elle ne saurait être déliée, disjointe d'un itinéraire, d'un parcours, d'une biographie : elle est inscrite et s'inscrit dans un réseau multiforme de réalités convergentes, contradictoires ou aléatoires

dont chaque personne et chaque groupe peut être à la fois le « nouement », le nœud et le dénouement, le point de confluence, le centre et la source d'influence.

Le présupposé d'une telle approche de la formation est de considérer que la formation instituée, encadrée, groupale ou individuelle, ne constitue pas l'essentiel de la formation, mais un de ses dérivés ou de ses points de suture. Car l'essentiel est ici, non pas d'instituer un lieu, un cadre propice, un « climat tempéré » (Lhotellier, 1974) ou un dispositif prometteur à l'intérieur duquel peuvent se développer des apprentissages, mais de vivre une situation permettant *la sortie hors des cadres* (mentaux, praxéologiques, subjectifs, collectifs) *préétablis*. C'est la brisure des mythes, des illusions et des collusions qui est valorisée, mais dans une perspective double, à la fois de décristallisation et de ré-étayage. C'est le désir d'une identité sans appartenance (Mendel, 1983), de débranchement psycho-social ou de pouvoir sur ses propres choix existentiels qui prennent ici le relais des anciennes motivations. L'espace de la formation devient alors un espace à inventer et à vivre dans ses joies et ses souffrances, dans ses fractures comme dans ses cicatrifications : c'est une épreuve à traverser, une épreuve formative (Kaes, 1976), une expérience existentielle jalonnée de dangers multiples, à commencer par des dangers cognitifs : « il n'est personne, qui, dans ces épreuves, n'ait senti craquer les points faibles de son intelligence » (Bonnard, 1927).

La critique explicite que véhicule cette perspective de formation porte généralement sur la plénitude et la continuité des formes valorisées par la plupart des conceptions de la formation : critique de la forteresse du supposé savoir, de l'enchaînement aliénant de la pratique, de la mythologie du bien-être individuel, de l'image d'un adulte achevé, de la fusionnalité ou de l'effusion groupale. Dans cette perspective, la formation ne saurait être une religion nouvelle, une « armée du salut scientifique » (Lhotellier, 1974) ou un divertissement collectif : elle ne sauve pas de l'incertitude, de l'angoisse, de l'inentiéreté, de la vacance ou de l'absence de réponse aux questions vitales. Autrement dit, la formation des formes individuelles et collectives ne saurait se faire sans une plongée dans le chaos, la complexité, le tohu-bohu de « l'existentialité » (Barbier, 1983).

La conception anthropologique sous-jacente à cette mise en relation du désordre et de l'ordre, de la turbulence et de l'organisation précaire, est de nature crisologique et métamorphique : « l'élaboration des ruptures est l'expérience princeps, inaugurale de l'humain » (Kaes, 1979). L'humanité en l'homme correspond alors non seulement

à sa capacité de prendre forme ou de construire des formes, mais surtout à celle de se détacher de l'emprise des totalités établies par une activité de déformation, d'effondrement des formes fixées. L'expérience décevante ou dépressive (Prigent, 1978) devient alors un passage obligé vers de nouvelles formes possibles.

Il n'est pas aisé de résumer ce défi à la clôture qu'est cette force de formation qui se fait forme et qui défait ses formes tout au long de l'existence. Car — si l'on peut encore parler ici de logique — il s'agit ici d'une *logique métapolaire*, c'est-à-dire d'une puissance au second degré, d'une capacité vitale de décristallisation et de réorganisation des formes de formation elles-mêmes.

LIMITES ET PORTÉE D'UNE NOUVELLE TYPOLOGIE

Toute typologie a ses limites, à commencer par les catégories qu'elle emploie. Le panorama des formes de formation que je viens de tracer ne fait pas exception. Les « noyaux signifiants » (Peretti, 1981) choisis risquent, en effet, d'être réduits à des réalités insulaires, à des noyaux durs, insécables et inaltérables. Les champs qu'ils déploient pourraient être approchés autrement, non dans leurs lignes de démarcation et leur point d'équilibre, mais dans leurs oscillations, leurs fluctuations, leurs interférences, leurs synergies partielles et leurs seuils critiques.

Toutefois, le fait de déplier l'activité de formation, en cinq sous-ensembles pouvant constituer chacun une forme entière ou, tout au moins, un ensemble cohérent, a l'avantage de nous faire sortir, tout en les assimilant, des dichotomies et des triangles conceptuels maintenant classiques — reprenant pour la plupart les deux ou trois finalités possibles de l'activité humaine (Sartre, 1943) — tout en intégrant à part entière des notions et des dimensions qui sont, depuis quelques années, en forte émergence: formation-recherche, formation en réseau, recherche-formation existentielle, formation mutuelle, formation-action, co-formation, etc.

Ce qui semble caractériser au plus près l'élargissement typologique proposé ici, c'est l'intégration progressive de formes complexes de la formation: l'activité de formation semble, en effet, de plus en plus associée à des processus bio-psycho-sociologiques d'endo-causalité (Morin, 1980) ou d'induction (Prigent, 1978), d'autonomisation des sujets individuels (Rogers, 1983) et/ou des groupes-sujet adultes (Ranjard, 1982), ou encore de mutation et d'émergences en réseau (Pineau, 1985).

L'idée d'une telle progression vers des formes de plus en plus complexes de la formation peut prendre appui sur une approche logico-mathématique des catégories de l'apprentissage humain (Bateson, 1977). En usant, en guise de conclusion, de la métaphore du jeu, il devient alors possible de situer, à un premier niveau, les pièces du jeu de la formation (SAVOIR), à un deuxième niveau, l'exercice des règles qui délimitent l'aire et la structure du jeu (FAIRE), à un troisième, l'expérience personnelle des réglages nécessaires pour s'intégrer au jeu (ÊTRE), à un quatrième, les possibilités de confrontation de jeux et d'enjeux (COMMUNIQUER) et enfin, au sommet de la stratification logique (CHANGER), se trouverait ou se perdrait la faculté de se retirer du jeu ou d'en concevoir un autre.

Georges ADAMCZEWSKI

Psychosociologue

Chargé de recherches à l'I.N.R.P.

- ARDOINO (J.). — *Propos actuels sur l'éducation*. — Gauthier-Villars, Paris, 1971.
- BARBIER (R.). — *La recherche-action existentielle*. — In: Pour n° 90, 1983, pp. 27-31.
- BATAILLE (M.). — *Le concept de « chercheur collectif » dans la recherche-action*. — In: Les Sciences de l'Éducation n° 2-3, 1981, pp. 27-38.
- BATESON (G.). — *Vers une écologie de l'esprit*. — Tome 1. Seuil, Paris, 1977.
- BESNARD (P.). — *Socio-pédagogie de la formation des adultes*. — E.S.F., Paris, 1974.
- BONNARD (A.). — *Éloge de l'ignorance*. — Hachette, Paris, 1926.
- EMMANUEL (P.). — *Pour une politique de la culture*. — Seuil, Paris, 1971.
- FERRY (G.). — *Le trajet de la formation*. — Dunod, Paris, 1983.
- KAES (R.). — « Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. » *Désir de former et formation du savoir*. — Dunod, Paris, 1976, pp. 1-17.
- KAES (R.). — « Introduction à l'analyse transitionnelle. » *Crise, rupture et dépassement*. — Dunod, Paris, 1979, pp. 1-81.
- HONORÉ (B.). — *Pour une pratique de la formation*. — Payot, Paris, 1980.
- LERBET (G.). — *L'éducation démocratique*. — Thèse d'État, Honoré Champion, 1978.
- LERBET (G.). — « Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet. » — In: *Humanisme et Entreprise* n° 27, 1979, pp. 61-74.

- LESNE (M.). — *Travail pédagogique et formation d'adultes*. — P.U.F., Paris, 1977.
- LHOTELLIER (A.). — « La formation en question. » *Formation 1. Quelle formation ?* — I.F.E.P.P., Payot, Paris, 1974, pp. 17-51.
- MARCHAND (L.). — *Introduction à l'éducation des adultes*. — Éditions Préfontaine, Paris, 1982, 209 p.
- MENDEL (G.). — *54 millions d'individus sans appartenance*. — Laffont, Paris, 1983.
- MORIN (E.). — *La méthode II : La vie de la vie*. — Seuil, Paris, 1980.
- PACKARD (V.). — *L'homme remodelé*. — Calmann-Lévy, Paris, 1978.
- PASSERON (R.). — « Introduction à une poïétique du collectif. » *La création collective*. — C.N.R.S., Clancier-Guenaud, 1981, pp. 9-31.
- PERETTI (A. de). — *Du changement à l'inertie*. — Dunod, Paris, 1981.
- PINEAU (G.). — « Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. » — In : *Éducation Permanente* n° 80, 1985, pp. 147-158.
- PRIGENT (Y.). — *L'expérience dépressive*. — Desclée De Brouwer, 1978.
- RANJARD (P.). — « Sujets individuels ou groupe-sujet. » — In : *Éducation Permanente* n° 63, 1982, pp. 139-144.
- ROBINEAULT (P. G.). — « Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. » — In : *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. X, n° 2, 1984, pp. 217-232.
- ROGERS (C. R.). — « The formative tendency. » — In : *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 18, n° 1, 1978, pp. 23-26.
- ROGERS (C. R.). — *Freedom to learn for the 80's*. — Charles Merrill, 1983.
- SARTRE (J.-P.). — « Avoir, faire et être. » Quatrième partie de *L'Être et le néant*. — Gallimard, Paris, 1943, pp. 505-708.

DES CONFÉRENCES D'INSTITUTEURS AUX DEMI-JOURNÉES PÉDAGOGIQUES : UNE INTUITION DÉTOURNÉE

L.-P. SARDELLA

Résumé. Quand J. Ferry organise en 1880 les conférences pédagogiques cantonales, il renoue avec la tradition des conférences d'instituteurs de la Monarchie de Juillet. C'est dire qu'il entendait créer une structure permettant aux instituteurs d'être les propres artisans de leur formation continue. Cependant cette institution a très vite été utilisée par l'administration centrale pour diffuser rapidement des orientations nouvelles ou recueillir des informations sur la réalité des pratiques pédagogiques, en sorte que son influence sur l'évolution des maîtres est sans doute modeste.

Abstract. When J. Ferry organised, in 1880, teacher-training course at the local level, he revived the tradition of teacher's conferences which took place during the July Monarchy. That shows how he wanted to create a structure allowing the teachers to be the authors of their own retraining. However this institution was quickly used by the Administration to circulate orientations fast enough or to collect some information concerning the reality of practical experience, so much so that his influence on the teacher's evolution was not doubt quite modest.

L'histoire des conférences pédagogiques et de leur fonction dans l'ensemble du dispositif de la formation continue des instituteurs reste à faire. Ce n'est pourtant pas faute que soit périodiquement rappelé l'intérêt du sujet. Ainsi, dans le compte rendu des débats de la table ronde réunie par le Service d'histoire de l'éducation en octobre 1979, P. Caspard et J.-N. Luc notaient-ils à propos des « conditions de la formation (ou de l'absence de formation) initiale et continue des instituteurs », l'apport que représenteraient « des analyses de discours des conférences pédagogiques... pour voir s'il y a cohérence avec les textes officiels et aussi avec le discours des théoriciens » (1).

(1) Questions sur l'enseignement primaire au XIX^e siècle, Histoire de l'éducation, n° 6, avril 1980, p. 55. Voir aussi la remarque de J. Hébrard, id., n° 33, janvier 1987, p. 92.

Pour intéressante que soit cette institution à tous égards originale à la fois par son ancienneté (depuis la Monarchie de Juillet) et sa longévité (après maints avatars, elle existe encore aujourd'hui), force est donc de constater qu'elle fait encore partie de « l'histoire sans historiens » (1).

C'est qu'une recherche sur ce sujet se heurte à des difficultés d'ordre méthodologique et documentaire. Si une enquête de type historique peut théoriquement être conduite des années 1830 au milieu du XX^e siècle, l'étude de la période contemporaine relève d'une autre approche. Seule une enquête auprès des différents acteurs (inspecteurs départementaux, instituteurs) articulée à une analyse des attentes institutionnelles permettrait d'évaluer l'apport spécifique des conférences à la formation des maîtres. Mais l'enquête historique elle-même ne va pas de soi. À ce niveau, on se trouve confronté à la dispersion de la documentation. L'essentiel des sources dort dans les Archives départementales en sorte qu'un tour de France s'imposerait à qui voudrait rendre compte de la réalité des pratiques. Bref, l'étude des conférences est un projet dont l'ampleur dépasse les possibilités d'un seul chercheur.

Pour autant, il n'est pas impossible, sinon de répondre aux questions évoquées plus haut, du moins de répondre au préalable, à partir d'une lecture des textes réglementaires successifs et de sondages dans les archives départementales, à la question de savoir si le fonctionnement des conférences a permis d'atteindre les objectifs qui leur étaient assignés (2).

TENIR LES INSTITUTEURS EN HALEINE

Le 5 juin 1880, Jules Ferry signe un arrêté instituant « des conférences pédagogiques d'instituteurs et d'institutrices publics... » dans lesquelles il sera traité de questions de « pédagogie théorique et pratique ». Ce texte assez bref est complété par une longue circulaire d'application le 10 août suivant.

(1) M. Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, p. 37.

(2) Sondages effectués dans les Archives Départementales de l'Ardèche, de la Côte d'Or, de la Drôme, de l'Eure, de la Haute-Loire, de la Seine-Maritime.

Au niveau de l'organisation, l'uniformité du cadre s'accompagne d'une grande souplesse d'adaptation laissée à l'autorité académique. « ... je laisse, — écrit Jules Ferry aux recteurs — sous votre direction, aux inspecteurs d'académie, aux présidents et aux membres des conférences, la liberté de régler leurs travaux... l'ordre des matières traitées, le nombre et l'étendue des rapports écrits, les procès-verbaux, la part d'intervention de l'inspecteur dans les débats, tout le fonctionnement des conférences sera réglé par les conférences elles-mêmes : c'est la condition indispensable pour que le corps enseignant s'y intéresse et en profite. »

Cette liberté est la contre partie de l'obligation de présence pour les instituteurs et institutrices publics. L'assistance aux conférences compte « formellement au nombre des devoirs auxquels l'instituteur ne pourra se soustraire sans méconnaître les exigences de sa profession ». L'objectif est en effet de faire en sorte que le « personnel enseignant échappe à cette influence de l'isolement qui paralyse peu à peu les volontés les plus fermes ».

Dans le dispositif d'ensemble de l'école que la République met en place, les conférences pédagogiques visent, par la mise en commun de l'expérience de chacun, à ce que la pratique pédagogique soit à la hauteur des ambitions affichées à l'endroit de l'instruction primaire.

Cette préoccupation résolument pédagogique est confirmée par les suggestions de J. Ferry quant à la forme qu'il souhaite voir prendre aux conférences. Il verrait « avec plaisir se généraliser l'usage de ces conférences pédagogiques en action, qui consistent en une classe réelle faite dans une école par un instituteur, en présence de ses collègues et suivie d'une discussion... ». L'idée qui fonde cette préférence par rapport à une approche plus théorique est clairement exprimée : « Il faut que nos instituteurs se persuadent que la pédagogie est une science positive qui s'appuie sur l'expérience ». Cette conception de la pédagogie comme « théorie scientifique ou théorie en voie d'être scientifiquement fondée » est, si l'on suit G. Laprèvote, caractéristique des conceptions pédagogiques professées au tournant des XIX^e et XX^e siècles dans les écoles normales (1).

(1) G. Laprèvote, *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*, Lyon, P.U.L., p. 31.

Il est d'autant plus surprenant que celles-ci aient été tenues à l'écart de l'entreprise. Deux modèles en effet existaient antérieurement : celui des conférences d'instituteurs et celui des cours de perfectionnement (ou retraite pédagogique) organisés dans les écoles normales.

REGARD SUR LE PASSÉ : L'HÉRITAGE DES CONFÉRENCES D'INSTITUTEURS

Les premières réunions d'instituteurs sont contemporaines de la loi Guizot. À l'initiative d'un inspecteur primaire ou le plus souvent des instituteurs eux-mêmes, des associations se constituent, élaborent des projets de règlements qui sont soumis au Conseil Royal (1).

L'arrêté du 10 février 1837 portant règlement des conférences d'instituteurs s'appuie sur une pratique spontanée déjà bien établie localement. Il en autorise la généralisation en établissant « quelques règles qui en préviennent les abus ».

Les conférences doivent permettre aux instituteurs de « conférer *entre eux* (c'est moi qui souligne) sur les diverses matières de leur enseignement, sur les procédés et méthodes qu'ils emploient, sur les principes qui doivent diriger l'éducation des enfants et la conduite des maîtres ».

Il s'agit donc de réunions entre pairs. Si le président est désigné par le recteur — et rien n'interdit que ce soit un instituteur —, vice-président, secrétaire, caissier et bibliothécaire sont élus par les membres de la conférence. Fondée sur la libre adhésion des instituteurs, dotée d'un bureau, disposant d'un budget alimenté par les cotisations des membres, les subventions du Conseil Général et, éventuellement, des donations et legs, la conférence d'instituteurs apparaît comme une association dont le modèle est à chercher du côté des sociétés littéraires.

Le premier souci de ces conférences est, en effet, de se doter d'une bibliothèque. Ainsi en 1838, l'association générale des instituteurs de l'arrondissement de Pont-Audemer qui fonctionne depuis 4 ans, demande une subvention pour « ajouter de nouveaux ouvrages à ceux

(1) Archives Nationales, F 17* 1807, P.V. du Conseil Royal, séance du 14 juillet 1835. Voir aussi Archives Nationales, F 17 9306, Rapports des inspecteurs primaires qui signalent l'existence de conférences antérieurement à 1837.

dont l'acquisition a été faite avec les souscriptions des instituteurs... » (1). D'autre part le déroulement des réunions (2), évoque l'activité des cabinets de lecture du XVIII^e siècle finissant (3) : « Chaque instituteur pourra demander à rendre compte de ce qu'il aura lu depuis la dernière séance ; à faire des observations sur les ouvrages récemment publiés qui intéresseront l'instruction primaire ; à lire quelques compositions qu'il aura faites concernant la discipline des écoles ou l'un des objets de l'enseignement ».

Les conférences sont cependant sous surveillance : celle des autorités locales par l'intermédiaire des différents comités qui peuvent y déléguer des observateurs ; celle plus lointaine de l'inspecteur primaire : le règlement de 1835 sur le service d'inspection leur recommandait en effet de « donner une attention particulière aux conférences d'instituteurs et d'assister quelquefois à ces réunions ». Ces dispositions renvoient à l'idée que Guizot se faisait de la notion de corps enseignant. Il considérait, en effet, que celui-ci ne pourrait exister s'il ne disposait pas d'un « certain degré d'indépendance qui en fondant sa dignité, fonde en même temps sa force et son crédit » (4). Cette indépendance ne doit cependant pas conduire à un isolement vis-à-vis de l'État à qui revient « l'impulsion et la direction ». Comme le montre P. Rosanvallon (5) il s'agissait pour Guizot d'aider « des corps modernes à se mettre en place » afin de « susciter des effets sociaux équivalant à ceux des anciennes corporations » sans reproduire leur sociabilité autonome.

Quand elles se mettent en place, les conférences d'instituteurs relèvent, à leur modeste place, du dispositif du gouvernement « par le maniement des esprits » cher à Guizot. La pédagogie en elle-même est du domaine des pédagogues et n'intéresse pas directement le ministère. Les rapports annuels des inspecteurs primaires conservés aux archives nationales permettent de savoir ce que sont devenues ces conférences.

À l'évidence, l'institution ne s'est pas généralisée sur l'ensemble du territoire. Lente à se diffuser, elle a très rapidement décliné, voire

(1) A.D. de l'Eure, 98 T 1.

(2) Article 4 de l'arrêté du 10 février 1837.

(3) R. Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987, pp. 193-194.

(4) Essai sur l'histoire et sur l'état présent de l'instruction publique cité in P. Rosanvallon (note suivante), p. 234.

(5) P. Rosanvallon, *Le moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985, en particulier le chapitre VII.

disparue dans de nombreux départements. On trouve confirmation de ce phénomène dans l'enquête de 1843 (1). Elle révèle en effet que les conférences d'instituteurs ne fonctionnent que dans 508 cantons, soit environ 17 % des cantons existant à cette époque. Et encore, le rapporteur estime qu'il ne faut compter que 313 conférences bien dirigées et obtenant de bons résultats. Ceci ramène à 11 % le « taux de couverture » du pays par les conférences. En nombre d'instituteurs concernés, on arrive, en ne prenant en compte que les 313 conférences actives, à 12 % des instituteurs laïques communaux en exercice en 1843.

Bref, la lecture des rapports comme ces estimations, convergent pour faire admettre que les conférences d'instituteurs n'ont jamais constitué une pratique majoritaire, diffusée de façon uniforme.

Parmi les explications avancées par les inspecteurs pour expliquer la difficulté où ils se trouvent de susciter l'organisation des conférences, s'observent quelques constantes. Il y a d'abord les conditions matérielles : rares sont les conseils généraux qui acceptent d'inscrire à leur budget une subvention pour défrayer les instituteurs des frais qu'ils engagent pour se rendre au chef-lieu de canton ; à cela s'ajoute la difficulté des communications, principalement en pays montagneux et l'hiver. Il y a ensuite des raisons qui tiennent aux personnes : rivalités d'amour propre, impossibilité de trouver un bon président, à la fois compétent et incontesté par ses pairs, désintérêt manifesté par les instituteurs peu enclins à modifier leurs pratiques. Enfin, l'hostilité d'un certain nombre d'inspecteurs pour qui ces réunions d'instituteurs présentent le risque de se transformer en clubs politiques (2).

Le thème des conférences d'instituteurs, lieux de diffusion d'opinions subversives, appelé à faire fortune en 1849, remonte, en effet, à la fin des années 30. Tout le problème est de faire la part entre les représentations et la réalité. À cet égard, l'attitude des conférences vis-à-vis des événements de février 1848, apporte un élément de réponse. Là où elles existaient encore, les conférences ont été utilisées par les autorités académiques comme relais commode pour la transmission de l'information et comme occasion de manifester leur attachement (de la veille ou du lendemain ?) à la République. Mais juste-

(1) Rapport au Roi sur la situation de l'instruction primaire en 1843, Paris, Imprimerie royale, 1848, tableau 85.

(2) Cf. rapport de l'I.P. de l'Aisne, 1839, A.N., F 17 9307 ou celui de l'Aude, 1841, A.N., F 17 9309.

ment, ce qui frappe dans les cas (1) où l'on voit des conférences « s'occuper de sujets absolument étrangers à l'enseignement » (2), comme il leur en sera fait reproche, c'est leur caractère non spontané et en tout état de cause lié à une situation exceptionnelle. Il y a tout lieu de penser que les conférences qui se réunissaient encore à la fin des années quarante, parce que les mieux encadrées, se maintenaient sans doute dans le strict domaine de leur compétence.

REGARD SUR LE PASSÉ : L'HÉRITAGE DES COURS DE PERFECTIONNEMENT

En même temps que se mettait en place la formule des conférences d'instituteurs, certains départements dans lesquels existait une école normale organisaient, durant les vacances, des cours à l'usage des instituteurs en exercice. Le règlement de 1837 prévoit d'ailleurs que l'assistance à ces cours « spéciaux » pourra tenir lieu de conférence. Et il apparaît que, contrairement aux conférences d'instituteurs, ces cours se sont progressivement généralisés : à partir de 1836/1837, ils sont attestés dans la grande majorité des départements pourvus d'école normale.

D'une durée d'un à deux mois, généralement en août et septembre, ces cours réunissent des instituteurs qui ont fait acte de candidature ou qui ont été — le plus souvent — désignés par l'inspecteur ou les comités d'arrondissements. Dans ce dernier cas, il faut vaincre la réticence des instituteurs qui considèrent leur appel « comme une punition ou une disgrâce » (3). Dès lors le nombre de « stagiaires » est inférieur au nombre de places offertes : « Les cours temporaires de l'école normale sont les seules occasions de travail dans un département où les conférences n'ont pas pu s'organiser : les places devraient y être disputées. Hélas, cette année, sur plus de 60 invitations ... 27 instituteurs seulement ont répondu à l'appel » (4), constate l'inspecteur de l'Aveyron.

(1) Voir témoignages d'adhésion à la République de la part de conférences in A.N., F 17 10309.

(2) Lettre du recteur de Lyon au président du comité d'arrondissement du Puy, 26/04, 1849, A.D. Haute-Loire, T 33.

(3) Rapport de l'I.P. de Seine Inférieure, 1839, Archives Nationales F 17 9307.

(4) Rapport de l'I.P. de l'Aveyron, 1840, A.N., F 17 9308.

On assiste donc, au moment même où s'achève la diffusion de la formule, à un reflux dans des départements où elle était ancienne (1).

Néanmoins l'opinion générale des inspecteurs primaires est positive. Ainsi celui de Haute-Saône écrit-il dans son rapport de 1840 : « Les cours spéciaux, établis depuis 5 ans, ont produits de très bons résultats qui ont été constatés dans les tournées d'inspection. Les maîtres qui les ont fréquentés, tiennent leur école avec plus de discipline, plus d'ordre, de méthode et d'uniformité. En général, même leur enseignement est plus développé » (2). Et ce sentiment est largement partagé même s'il s'en trouve pour regretter que l'école normale néglige certains domaines comme par exemple les sciences physiques ou l'histoire naturelle (3).

Malgré les difficultés signalées, malgré les lacunes dans les programmes, malgré le fait qu'ils ne concernaient qu'une faible partie des instituteurs (3,7 % en 1845), les cours spéciaux ont la préférence sur les conférences. Ils avaient d'autre part un caractère plus officiel. Les Conseils généraux ont assez souvent voté des subventions pour indemniser les instituteurs tandis que le budget du ministère prenait en charge les indemnités versées aux maîtres-adjoints (15 918 F en 1843). Les séances de clôture étaient l'occasion de cérémonies solennelles en présence du recteur, du préfet, parfois de l'évêque durant lesquelles les discours donnaient à entendre aux instituteurs que les sacrifices auxquels ils consentaient pour parfaire leur formation étaient l'exact correspondant des efforts que le gouvernement déployait pour le développement de l'instruction primaire. Aux yeux des autorités administratives, les cours en école normale ont l'avantage d'assurer une homogénéisation du corps enseignant plus parfaite que celle qui peut s'opérer au sein des conférences car ils s'accompagnent d'une légitimation officielle de leur fonction sociale.

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles, alors que les conférences d'instituteurs disparaissent après 1850, la tradition des cours à l'école normale se maintient sous l'Empire. Ils prennent alors le nom de « conférences faites aux instituteurs », certains de ces cours sont d'ailleurs publiés sous forme de manuel systématique (4). L'idée

(1) Rapport de l'I.P. du Lot-et-Garonne, 1841, A.N., F 17 9308.

(2) A.N., F 17 9308.

(3) Rapport de l'I.P. de Haute-Garonne, 1838, A.N., F 17 9306.

(4) Voir par exemple: Manuel de l'instituteur : résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret, Orléans, 1855.

qui préside à cette mise en forme de la réalité scolaire mérite d'être notée. Pour les auteurs du manuel cité, l'époque des tâtonnements est terminée, l'heure de la rationalisation de l'enseignement a sonné, « la science de l'instituteur, la PÉDAGOGIE, qui n'est guère que le résumé des essais et des observations sanctionnées par les succès de l'expérience ... est faite ». Il apparaît ainsi que la définition de la pédagogie comme science fondée sur l'observation et la vérification d'hypothèses, susceptible de guider une action génératrice d'ordre était en vigueur, dans certaines écoles normales, 25 ans avant que J. Ferry ne la reprenne à son compte.

Cet exemple de conférences réduites à une suite de cours magistraux très élaborés est-il représentatif d'une pratique généralisée ? Rien ne permet de trancher. Bien que ce soit le seul modèle dont fasse état le Dictionnaire de Pédagogie, il convient de rester prudent. En effet — à une date plus tardive, il est vrai — la publication des conférences faites à Strasbourg en 1866, montre qu'une large place est accordée au débat contradictoire entre les maîtres présents et que ces discussions sont prises en compte dans les synthèses proposées en fin de séances (1).

Ce modèle de conférence s'est maintenu jusqu'à la fin des années 1870 où on le voit s'enrichir de leçons modèles faites par un maître à ses élèves en présence de ses collègues (2). Et en 1878, la circulaire du 29 octobre, tout en recommandant la réorganisation des conférences pédagogiques, demande aux recteurs « d'examiner si, indépendamment des conférences, dites de canton..., il n'y aurait pas avantage à réunir, au chef-lieu du département, ... un certain nombre d'instituteurs qui viendraient prendre part à ce qu'on a appelé une retraite pédagogique ».

On s'acheminait vers le rétablissement d'une situation proche de celle qui existait sous la Monarchie de Juillet. Or deux ans plus tard, la formule des conférences pédagogiques, et elle seule, est retenue. Pour en comprendre les raisons, il faut se demander comment a été lue l'histoire des deux modèles que nous venons de tracer à grands traits.

(1) Conférences pédagogiques du Bas-Rhin, Strasbourg, Silbermann, 1866.

(2) Desprez, Conférences pédagogiques faites aux instituteurs d'Eure-et-Loire, Chartres, 1879.

LA LECTURE RÉPUBLICAINE : LE DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE

L'article « Conférences d'instituteurs » du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire est de F. Buisson lui-même. Le titre de l'article reprend, il faut le noter, la terminologie en usage en 1837. Et la définition donnée est à cet égard sans ambiguïté : « Les conférences d'instituteurs... sont des réunions d'instituteurs assemblés pour discuter sur les diverses questions qui se rattachent à leur profession... » et plus loin Buisson ajoute : « Tous les membres de la conférence s'instruisent mutuellement. Chacun profite de l'expérience de tous ». Le besoin, pour l'instituteur, « de continuer ses études » après sa sortie de l'école normale, se trouve satisfait par des échanges entre pairs et la confrontation des observations et des pratiques de chacun. Nous sommes bien renvoyés au modèle initial.

Il est tout à fait significatif que la période 1833-1848 occupe près de la moitié de l'article et que le gouvernement de Louis-Philippe soit crédité de l'impulsion qui permet d'organiser « partout » des conférences. C'est à tout le moins une vision simplifiée de la réalité.

Cela permet de dater de 1849 le déclin des conférences dont nous avons vu qu'il était largement amorcé en 1843 et de la loi Falloux, qui n'en fait pas mention, leur arrêt de mort. Bref, les conférences d'instituteurs sont revêtues d'une double légitimité : celle d'avoir été fondées par un régime dont les républicains reconnaissent volontiers les mérites dans le domaine de l'éducation ; celle d'avoir été victime de la réaction conservatrice.

En revanche Buisson date de l'Empire l'organisation des retraites pédagogiques comme une institution sinon nouvelle, du moins systématique. Ne retenant, comme nous l'avons vu, qu'une des formes qu'elles ont pu prendre, il estime qu'elles entretenaient les instituteurs dans une attitude trop passive : « Le conférencier seul parlait, les auditeurs se contentaient de prendre des notes. Il n'y avait ni échange ni discussion... ». À l'opposé des conférences d'instituteurs, les conférences faites aux instituteurs sont donc entachées d'une double illégitimité : celle d'avoir été utilisées par un régime dont il convient de se démarquer ; celle de mettre en œuvre une pédagogie jugée rétrograde. Du même coup, les écoles normales se trouvent récusées. La remarque de J. Gavaille à propos de celles du Doubs peut sans doute s'appliquer à d'autres : « ... les écoles normales n'apparaissent en rien comme des ferments capables de faire lever une pâte nouvelle : ce sont au contraire, des poids morts à traîner pour les

partisans de la révolution pédagogique. Aussi, pour ces derniers, les conférences pédagogiques, sont-elles un instrument plus efficace, car plus léger, plus apte à transmettre rapidement les impulsions nouvelles» (1).

Le choix des conférences d'instituteurs dans le cadre cantonal et sous la direction de fait des inspecteurs primaires s'expliquerait donc par la volonté de disposer d'une structure de proximité (« nouer ensemble de bonnes relations de confraternité... ») qui crée les conditions nécessaires pour que les instituteurs soient les propres artisans de leur formation continue.

Les conférences pédagogiques ont-elles répondu à cette attente ?

DES INTENTIONS À LA RÉALITÉ : REGARDS SUR LA PÉRIODE 1880-1970

Les archives départementales de Seine-Maritime conservent quelques registres de procès-verbaux de conférences pédagogiques (2) dans lesquels on peut suivre, de 1882 au milieu des années 50 (y compris durant les deux guerres mondiales), non seulement les modalités de déroulement mais les thèmes étudiés.

D'abord bi-annuelles, les conférences se réduisent, à partir de 1902, à la seule réunion d'automne. En fait, la réunion d'avril qui disparaît, était essentiellement consacrée à la mise à jour de la liste de livres des bibliothèques scolaires et à des informations générales.

Le rituel est vite en place : lecture des mémoires des instituteurs, rapide débat, conclusions de l'inspecteur. En 1897 à Darnétal, en 1907 à Doudeville, les inspecteurs organisent un comité de lecture chargé de faire la synthèse des mémoires envoyés.

La leçon modèle apparaît en 1901, mais pour disparaître presque aussitôt. Dès 1907, on en revient au seul rapport des mémoires qui semblent d'ailleurs diminuer en nombre, ce dont se plaint l'inspecteur à la conférence de Darnétal en 1910 puis en 1912. La guerre achève l'évolution. En 1914, il n'y a pas de rapports « en raison de

(1) J. Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs, 1870-1914*, Université de Dijon, 1976, t. I, p. 133.

(2) A.D. de Seine-Maritime, 19 TP 2 (canton de Darnétal 1883-1944) et 68 TP 2 (canton de Doudeville 1885-1957).

circonstances ». Désormais c'est l'inspecteur qui traite la question. Certains rappellent bien, généralement en arrivant dans la circonscription, l'esprit des textes. Mais il n'est plus question de rapport. Tout juste demande-t-on aux maîtres d'étudier la question à l'avance en conseil des maîtres afin que la conférence soit « un échange de vue » (Darnétal, 1930).

Il semble donc que les conférences pédagogiques n'aient pas réussi à mobiliser les instituteurs autour du projet d'auto-formation mutuelle qui était le leur. On peut avancer comme hypothèse explicative, le fait que le choix des thèmes, contrairement à ce que prévoyait l'arrêté de J. Ferry, n'ait jamais pris en compte une éventuelle demande du terrain. Alors qu'il revenait à la conférence de proposer les questions à traiter, aucun compte rendu n'en fait état. Dans la pratique, ce choix a appartenu soit aux inspecteurs d'académie soit au ministère. Mettant d'ailleurs le droit en accord avec le fait, l'arrêté du 9 février 1925 qui modifie celui de 1880 prévoit que l'ordre du jour, arrêté par l'inspecteur d'académie comporte d'abord « les questions sur lesquelles le ministre et les autorités académiques désirent consulter les membres de la conférence... ».

Il s'agit bien plus qu'une simple modification rédactionnelle. On attend désormais des conférences qu'elles soient une source d'informations. Des synthèses des travaux des conférences sont d'ailleurs publiées par exemple en 1927 pour l'enseignement du français, en 1928 pour l'arithmétique, en 1931 pour les leçons d'observation (1).

En 1961 une circulaire rappellera aux inspecteurs d'académie qu'ils ont à transmettre au ministre « un compte rendu du travail accompli dans chaque circonscription au cours des conférences pédagogiques » au motif que ces rapports ont « permis à l'inspection générale d'établir sur les méthodes d'enseignement des diverses disciplines des rapports parfaitement documentés et d'une incontestable utilité... ».

Que les conférences pédagogiques aient été principalement utilisées par l'administration soit pour tenter d'influer sur les pratiques soit pour s'informer de l'état de la situation sur le terrain, les sujets proposés entre 1881 et 1958 le montrent bien. Globalement 33 % d'entre eux concernent des problèmes généraux : examen des progressions trimestrielles (1883), organisation d'une école (1887), la disci-

(1) Renseignements fournis par l'article de A. Chagot, Les conférences pédagogiques ont 120 ans, in *Éducation Nationale*, décembre 1957.

plaine (1901), étude des nouveaux programmes (1923, 1946) et 66 % concernent les différentes disciplines : le français pour 25 %, l'instruction civique et la morale pour 12 %, les sciences pour 10 %, l'histoire-géographie pour 9 %, les mathématiques pour 6 %. À cela s'ajoutent quelques rares conférences sur le dessin (1930), le chant (1932) ou l'éducation physique (1919).

Pour légitime que soient les préoccupations de l'administration dans le choix des sujets, il n'en demeure pas moins qu'elles ne recouvrent pas celles du terrain. Elles lui sont exogènes et elles le restent en grande partie. Un seul exemple « Le travail scolaire et la santé des enfants » est le thème retenu en 1954. On est alors au cœur du débat lancé par « L'école des parents » avec l'enquête de Chambéry dont l'un des aboutissements est la circulaire de 1956 supprimant les devoirs à la maison. On sait que la pratique en ce domaine (pour de multiples raisons) n'a pas été sensiblement modifiée (1). Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les conférences pédagogiques dont l'influence apparaissait bien modeste, aient suscité réticences et critiques.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le Code Soleil s'en fait le témoin : « Une conférence pédagogique c'est peu. N'en souhaitons pas davantage cependant, car si de fréquentes réunions d'instituteurs n'avaient pas d'autre objet que de discuter sur des problèmes pédagogiques, notre horizon risquerait de se trouver, au bout de peu de temps, singulièrement rétréci... » (2). À la fin des années 50, c'est dans des revues officielles que se font entendre des critiques qui reprochent aux conférences de n'être plus que de rituelles cérémonies de rentrée qui ne répondent pas aux préoccupations des instituteurs (3).

À la fin des années 60, c'est au tour des circulaires ministérielles de mettre en cause le fonctionnement des conférences. À cet égard, la circulaire du 1^{er} avril 1968 est tout à fait caractéristique. Après avoir rappelé que le double objectif défini par la circulaire de 1880 (discuter en commun des problèmes pédagogiques, créer la solidarité professionnelle du corps enseignant) n'a « rien perdu de (son) actualité », elle poursuit : « Actuellement il apparaît que dans le domaine de

(1) Voir à ce sujet : E. Tedesco, D. Manesse, S. Vari : Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire, INRP, Paris, 1985.

(2) Édition de 1948.

(3) Voir par exemple une série de tribunes libres in *Éducation Nationale*, 1958-1959.

l'éducation, les conférences pédagogiques, loin de se réduire à des cérémonies de rentrée, ont de plus à jouer un rôle important dans la mesure même où les enseignants sont concernés par la recherche pédagogique et la mise à jour permanente des méthodes d'enseignement ».

Cela suppose que le terme « conférence » soit considéré dans son sens original qui correspond non à la réunion d'un auditoire mais à l'instauration d'un débat. Et pour répondre à l'inspiration initiale de débats entre instituteurs, la circulaire suggère de dédoubler la réunion annuelle :

— dans le courant du mois suivant la rentrée, une première réunion sous la direction de l'inspecteur primaire devra « élaborer le travail dont seront chargés les maîtres... » ;

— aux environs de Pâques, les conférences proprement dites permettront d'exposer les rapports et d'organiser les discussions.

On attend donc des conférences pédagogiques qu'elles soient autant de laboratoires de la rénovation pédagogique et qu'elles aboutissent à des conclusions « élaborées ... et exploitables ». La circulaire du 18 juin 1969 pousse cette logique à son terme.

Elle reprend des éléments anciens en les incorporant dans une synthèse nouvelle et originale, très caractéristique de l'air du temps. Au centre de ce réaménagement, la redéfinition du rôle de l'inspecteur primaire. « Progressivement, la fonction d'inspecteur s'oriente vers l'animation pédagogique... » Dès lors son intervention doit être discrète afin de permettre aux enseignants « de prendre l'initiative de leur information mutuelle ». L'inspecteur n'intervient que si on sollicite « ses conseils ou son aide ». Et encore ! Cette intervention de l'inspecteur est située au niveau des réunions périodiques de responsables de groupes ou d'équipes qui l'informent sur l'état d'avancement de leurs travaux. On le voit, les conférences pédagogiques sont en quelque sorte « rendues » aux instituteurs. Le législateur — en l'occurrence le recteur Gauthier — mesure bien d'ailleurs le caractère « révolutionnaire » de la proposition qui exige précise-t-il « un changement profond des comportements ».

Ce retour à l'autonomie du terrain amorcé en 1968, élargi en 1969 trouve son aboutissement en 1970 par l'abandon du sujet national (circulaire du 18 septembre 1970). Et — signe des temps — c'est à une instance collective qu'est confiée la mission de définir localement le

ou les sujets. Le ministère « suggère » qu'elle regroupe « les personnels des écoles normales et de l'inspection départementale... sous l'autorité de l'inspecteur d'académie ». Sur fond de rénovation pédagogique, il s'agit de libérer le dynamisme des différents acteurs du système scolaire qui sont tous conviés à contribuer à son évolution.

Les circulaires du recteur Gauthier apparaissent comme autant de tentatives pour redonner vie à une structure sclérosée. Les nouvelles modalités proposées : deux journées complémentaires, prévoyaient qu'entre temps, « les personnels enseignants (puissent) ... organiser comme ils l'entendront le travail qui leur incombera pour l'étude des sujets proposés » (circulaire du 1^{er} avril 1968). On peut faire l'hypothèse que cette disposition a été le chaînon faible du dispositif. Elle suppose en effet, peu ou prou, le bénévolat qui, s'il a sans doute été mobilisé ici ou là, ne l'a sûrement pas été de manière généralisée et continue. L'enquête reste à faire.

On voit donc que l'intuition originelle qui a présidé à la naissance des conférences d'instituteurs, à leur généralisation en 1880, à leur tentative de rénovation à la fin des années 60 a eu du mal à se concrétiser durablement.

L'idée que les maîtres peuvent et doivent être les artisans de leur formation continue, par un travail de recherche et d'expérimentation conduit en commun, se heurte à la fois aux difficultés de mise en œuvre sur le terrain, à la tradition d'individualisme en matière pédagogique, à la volonté de l'administration d'utiliser le cadre des conférences pour diffuser rapidement les nouvelles orientations qu'elle entend mettre en œuvre.

Si l'on veut que les conférences pédagogiques soient des réseaux de rencontre ou s'articulent auto-formation, animation et formation continue proprement dite, il convient avant tout de leur assurer une autonomie réelle seule susceptible de permettre la prise en compte de la multiplicité des réalités locales.

L.-P. SARDELLA
Vernon, 1987

Inspecteur départemental de l'Éducation Nationale

NOTE BIBLIOGRAPHIQUE

Il n'existe pas à ma connaissance d'études consacrées spécifiquement aux conférences pédagogiques sur l'ensemble de la période abordée dans cet article.

Pour la période antérieure à 1880, l'article « Conférences d'instituteurs » du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (Paris, 1882-1887) de F. Buisson est particulièrement bien documenté.

La seule étude récente sur la mise en place des conférences cantonales prévues par l'arrêté Ferry, est un mémoire de maîtrise de M. Pierlot-Daubson : « Les conférences pédagogiques dans le département de la Marne, 1880-1894 », Université de Reims, 1976.

On trouve bien sûr des allusions aux conférences dans les ouvrages généraux sur l'enseignement (comme par exemple « L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France » dont le tome III est dû à Fr. Mayeur et le tome IV à A. Prost) ou dans des ouvrages plus spécifiques : études départementales (thèse de J. Gavaille citée dans l'article); études sur le personnel (L. Gillig-Amoros, *L'inspecteur et son image*, Paris, P.U.F., 1987).

UNE RECHERCHE SUR LES INSTITUTEURS DÉBUTANTS EN FRANCE

Andrée LOUVET

Résumé. Phénomène récent, depuis quelques années les jeunes diplômés boudent le métier d'instituteur ; on constate actuellement une véritable pénurie d'enseignants, les niveaux d'exigence de recrutement ne correspondant pas aux possibilités de carrière.

Placés, dès leur prise de fonction dans la situation de remplaçants et ce pour de nombreuses années, les instituteurs débutants ont du mal à se motiver pour le métier ; outre les difficultés matérielles liées à leur condition de remplaçant (problèmes de déplacements, de logement), ils ont le sentiment désagréable d'être les « bouche-trou » de l'Éducation nationale. L'impression de méfiance à leur égard tant de la part des parents que de la part des collègues, les mettent mal à l'aise.

Ils ne sont pas pour autant demandeur d'aide par peur d'être floués ou que celle-ci ne se retourne contre eux.

Les instituteurs de la recherche qui s'étaient orientés vers des propositions d'aide aux débutants, prennent maintenant du recul et se donnent les moyens d'analyser les spécificités des conditions locales de la prise de fonction afin d'élaborer des modalités d'action adaptées.

Abstract. The latest phenomenon : recently, the young qualified students keep away from teaching ; we notice at the moment a real lack of teachers for the degrees required do not correspond to the possibilities opened for a career.

As soon as they begin, and for many years, they become supply-teachers and it is hard for beginners to get motivated. Besides the material difficulties linked to the situation of the supply-teacher (problems of travelling and housing), they feel like the « fill-in » of the Ministry of Education. The distrust, by both the parents and the colleagues towards them, make them ill at ease.

For all that, they still do not ask for any help since they fear to be fooled or that this help will backfire on them.

The teachers working on research who had moved towards new proposals to help the beginners, now stand back and give themselves means to analyse the specific and local conditions for the newly appointed teacher in order to elaborate appropriate strategies.

Michaël Huberman nous le rappelle dans le n° 1 de Recherche et Formation, les études concordent pour montrer que, quel que soit le pays, les enseignants éprouvent des difficultés très voisines dans leurs débuts de carrière. Malgré cela, il ne nous semblait pas inutile d'établir un constat des débuts de carrière pour notre pays.

En France une recherche sur les enseignants débutants n'avait encore jamais été entreprise.

1. LA SITUATION DES INSTITUTEURS DÉBUTANTS EN FRANCE

1.1. Le recrutement

C'est en 1986 que le DEUG (1) a été exigé pour passer le concours d'entrée à l'École normale ; auparavant les instituteurs étaient recrutés au niveau du bac ; tous les postes mis au concours en septembre 1986, n'ont pu être pourvus faute de candidat (pour certains départements près de 50 % des postes n'étaient pas pourvus). Le déficit risque de s'accroître car beaucoup d'enseignants qui ont été recrutés dans les années 50 pour faire face à la démocratisation de l'enseignement, vont massivement partir en retraite dans les années à venir. Cette année, le ministère a lancé une campagne d'informations et a ouvert très largement le concours : « la limite d'âge pour s'inscrire au concours est portée de 30 à 40 ans » ... « Au fur et à mesure des vacances d'emplois, les candidats inscrits sur les listes complémentaires sont nommés élèves-instituteurs » (2).

Peut être, peut-on espérer enrayer ainsi le déficit du recrutement des instituteurs qui s'est amorcé ? On pouvait prévoir qu'il serait plus difficile de recruter des instituteurs en portant le niveau au DEUG, et ce pour deux raisons. D'abord, le DEUG n'est pas un diplôme de fin d'études, ceux qui l'ont obtenu ont l'intention (en grande majorité) de poursuivre leurs études (3). Ensuite, les titulaires du DEUG sont beaucoup moins nombreux que ceux qui ont été reçus au BAC, le nombre de candidats potentiels s'en trouve réduit d'autant. Il semble que ce phénomène de manque d'enseignants soit spécifique à la France, dans le reste de l'Europe on se trouverait dans la situation inverse, comme l'explique G. Neave (4).

Le métier d'instituteur, à l'heure actuelle, en France, et ce malgré le chômage, semble bien peu attractif (5). À des niveaux de rémunération peu élevés et d'absence de perspective de carrière s'ajoutent des

(1) DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales. Un nombre assez important d'équivalences est admis pour présenter le concours.

(2) Cf. dossier d'information « Être instituteur demain » du ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Information et de la Communication Juillet 87.

(3) Voir article de G. PetitJean, *Nouvel Observateur*, 4-10 septembre 1987.

(4) G. Neave: professeur d'éducation comparée au London Institut of Education. Conférence permanente des Ministres Européens de l'Éducation. Quinzième session, Helsinki, 5-7 mai 1987. Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation. Rapports nationaux sur la formation des enseignants. Conseil de l'Europe. Strasbourg 1987, pp. 4-5.

(5) Cf. article du *Monde*, février 1987 « Instituteurs malgré eux », Philippe Bernard.

conditions de débuts de carrière difficiles. En effet, les maîtres se retrouveront pendant plusieurs années dans une situation de remplaçant, ils effectueront ainsi des remplacements variant de quelques jours à plusieurs mois, dans un rayon de 100 à 200 km ; ils rencontreront des problèmes de logement, des difficultés de transport ; il leur faudra chaque fois faire connaissance avec une nouvelle école, de nouveaux collègues, de nouveaux enfants : ils auront à s'adapter à des niveaux de classe différents, aux méthodes pédagogiques spécifiques en vigueur dans l'école.

1.2. Les nominations

La quasi-totalité des débutants n'obtenant pas satisfaction à leurs vœux de nomination se voit affectée d'office sur des postes vacants. Ils sont considérés alors comme ayant un poste à l'année soit dans un établissement, soit sur un « type de fonction ». C'est, sous cette dernière dénomination que se trouvent tous les remplacements. Il existe principalement trois types de remplacements :

1. remplacements en ZIL (règlement de 1972) (zone d'intervention limitée). Les instituteurs sont rattachés à une école et font des remplacements sur 25 classes ;

2. remplacements en brigade départementale de remplacement, rattachement administratif à une école et déplacements sur tout le département ;

3. emploi sur décharges, les instituteurs se trouvent affectés sur deux décharges à mi-temps, ou trois tiers temps pour remplacer des maîtres d'application, des directeurs, déchargés partiellement de classe.

2. LA RECHERCHE (1)

2.1. Les objectifs

Face à cette situation difficile de recrutement et de nomination des instituteurs débutants, nous nous sommes fixés deux objectifs : « mieux comprendre ce qui se passe au cours de la première année de métier » et « favoriser la création de modalités d'aide à l'enseignant débutant ».

(1) Le projet de recherche sur la prise de fonction des instituteurs a été approuvé par le conseil scientifique de l'INRP en janvier 1985, doc. multigraphié. INRP, 1985.

2.2. Les hypothèses

Nous sommes partis des écrits de Mc Intyre et A. Morriison (1) que nous avons repris sous forme d'hypothèses à vérifier dans la situation française. Notre hypothèse majeure étant que les difficultés rencontrées par les jeunes maîtres dans leurs pratiques professionnelles découlent d'une difficulté première d'ordre relationnel, aussi bien dans les relations avec les enfants que dans les relations avec les adultes de l'école.

Face à ces difficultés, les maîtres rejettent les modèles proposés en cours de formation auxquels ils ont adhéré mais qui ne leur permettent pas de dépasser les problèmes présents et se retournent vers des modèles professionnels déjà connus.

Ces difficultés sont aggravées par les conditions dans lesquelles s'effectue la prise de fonction : — écarts socio-culturels (2) ; — conditions de nominations chaotiques (les jeunes maîtres ne savent ni sur quel poste, ni où, ni pour combien de temps ils seront nommés) ; — non intégration du jeune maître dans l'équipe éducative.

2.2. Le dispositif de recherche

Nous avons imaginé un dispositif de recherche-action dans lequel aux chercheurs institutionnels sont associées cinq équipes locales de terrain composées d'instituteurs d'âges différents (entre 10 et 20 instituteurs selon les équipes) :

- des « prenant-fonction » : 1^{re} année d'exercice,
- des jeunes instituteurs : entre 2 et 5 ans d'exercice,
- des maîtres « chevronnés ».

Font aussi partie intégrante de l'équipe l'IDEN, le CPAIDEN, un ou deux PEN (3), (4).

(1) D. Mac Intyre, A. Morriison, *Profession enseignante*, A. Colin, 19, p. 85.

(2) Cf. Ida Berger, *les instituteurs d'une génération à l'autre*, P.U.F., 1979.

(3) IDEN : Inspecteur départemental de l'Éducation nationale.

CPAIDEN : Conseiller pédagogique auprès de l'IDEN. PEN : Professeur d'École Normale.

(4) Certains nous ont reproché d'introduire un biais important en incluant dans la recherche, l'IDEN supérieur hiérarchique direct des instituteurs. La recherche se situe dans le système institutionnel dont fait partie l'IDEN et nous tenons à prendre en compte tous les paramètres intervenant dans l'institution.

La recherche s'organise autour de trois structures :

1. Les équipes de terrain qui définissent leurs objectifs de recherche-action dans le cadre général de la recherche.

2. Une équipe d'animation dont le rôle essentiel est d'assurer la cohérence de la recherche, en procédant à des réajustements lorsque des dérives trop grandes risquent de faire « éclater » la recherche. Y participent en général deux membres par équipe de terrain dont un instituteur. Ils assurent la liaison entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques (ce n'est pas toujours chose facile à réaliser...).

3. Nous avons constitué des « équipes techniques », émanations de l'équipe de recherche, mais à faible effectif (5 ou 6 personnes) pour réaliser les différentes tâches d'analyse nécessaires au cours de la recherche. Actuellement deux groupes fonctionnent, l'un pour l'analyse des récits, l'autre pour la mise au point d'un questionnaire destiné à être passé auprès d'un échantillon représentatif des maîtres débutants en 1987-1988.

2.4. Fonctionnement de la recherche

Afin d'enclencher une dynamique de recherche permettant d'impliquer très rapidement et très fortement les instituteurs, nous avons démarré la recherche sous forme de stages dénommés « séminaires de recherche » (1). Ceux-ci avaient aussi pour but de recueillir dès le départ des informations systématiques auprès de tous les participants de la recherche ; en voici le schéma d'organisation :

1^{er} temps : expression personnelle de son propre vécu de prise de fonction. Ceci afin de s'inscrire dans la démarche de Recherche-Action où il importe d'impliquer personnellement les participants, pour qu'ils fassent leurs, l'objet de la recherche (2).

Chaque participant devait raconter « sa prise de fonction » à un petit groupe d'instituteurs (variant de 3 à 7), avec enregistrement au magnétophone. Tous ces récits ont été retranscrits pour faire l'objet d'une analyse de contenu.

2^e temps : consacré à dégager les constantes et les variations dans les prises de fonction évoquées.

3^e temps : une ébauche de classification des difficultés rencontrées, des aides reçues, des aides possibles était élaborée.

(1) Tous les stages destinés au personnel du 1^{er} degré sont inscrits au plan départemental de formation.

(2) Intervention J. Ardoino : professeur à l'Université de Paris VIII. Recherches impliquées, Recherches-Actions : le cas de l'Éducation. Étapes de la Recherche, novembre 1986, n° 18, p. 3.

4^e temps : la fin du séminaire était réservée à l'engagement dans la recherche. Ceux qui n'avaient pas envie de poursuivre l'expérience étaient libres alors de se retirer (1).

3. LES PREMIERS RÉSULTATS. En vue d'une typologie de la prise de fonction

Nous aborderons ce chapitre à l'aide des récits recueillis en 1985-1986 sur la prise de fonction. Nous avons actuellement une centaine de récits, une première analyse a été conduite qui nous permet de repérer à grands traits certains éléments importants de la prise de fonction (2).

3.1. Formation initiale et prise de fonction

Notre premier travail a été de mener une analyse des récits de prise de fonction en liaison avec la formation reçue (3).

Lorsque les jeunes débutent directement dans la profession sans formation préalable pour bon nombre d'entre eux, la prise de fonction se fait plutôt dans l'insouciance ; ils ne connaissent pas les difficultés du métier, ils l'abordent sans angoisse ; l'angoisse vient ensuite quand ils se rendent compte de ce qu'il aurait fallu faire : « si le contact avec les enfants avait été bon, pour nous, ça allait, point final ». Ils disent appliquer les méthodes de l'école sans se poser de problèmes, d'autant plus que du fait qu'ils ne font que des remplacements, « les dégâts sont limités » auprès des enfants.

Pour les jeunes qui ont reçu une formation la situation est toute autre. L'angoisse d'aborder la classe est plus grande, car disent-ils « on sait ce qu'on ne connaît pas ». Par ailleurs, il leur est difficile d'accepter toutes les méthodes pédagogiques en vigueur à l'école : s'ils les utilisent, ils se sentent mal à l'aise, s'ils emploient d'autres méthodes

(1) Ces séminaires ont donné lieu à des comptes rendus en 1985-1986 — documents multigraphiés — INRP, 1986.

(2) Individuellement certaines prises de fonction sont bien loin des généralisations que nous avons faites, et peuvent même être en contradiction avec les catégories que nous avons relevées.

(3) Nous ne détaillerons pas les résultats en fonction de tous les types de formation initiale reçue ; Michel Lecoq en dénombre douze dans son article « Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs en France de 1979 à 1986. Recherche et Formation, n° 2, octobre 1986.

pédagogiques, préconisées par l'École Normale, ils ont le sentiment d'être mal vus par les instituteurs de l'école. Une jeune institutrice reçue au concours interne, résuma cette situation par ces propos : « sur le terrain comme méthode de lecture on a rencontré souvent « Daniel et Valérie » (1) et mon premier jour à l'École Normale, Daniel et Valérie c'est à rayer. Donc décalage, mais sans formation on ne voyait pas le problème qui se posait ».

Ils découvrent que la mise en application des principes pédagogiques appris à l'École Normale n'est pas chose facile, et certains ont le sentiment de s'être « cassés la figure, car inapplicable ». À ce malaise, s'ajoute bien souvent, l'impression qu'ils ont de développer une sorte de jalousie à leur encontre ; souvent plus diplômés que les instituteurs en poste, ils ont reçu une formation, « sauront-ils mieux faire ? ». Enfin, les normaliens vivent plutôt mal la solitude du métier, car ils s'attendent à trouver des équipes pédagogiques dans les écoles, et sont souvent déçus.

Ils déplorent des lacunes dans leur formation. Ce qui manquerait le plus, selon ces jeunes maîtres, c'est une préparation spécifique à la prise de fonction. Bien souvent, ils sont surpris et désarmés devant la découverte des difficultés qu'ils rencontrent lors de leur premier contact avec le métier. Les jeunes pensent que la formation pourrait les aider à connaître au préalable ces difficultés pour ne pas en être déconcertés, ni déstabilisés lorsqu'ils les rencontrent. Les jeunes soulignent surtout :

- le manque de matériel dans l'école, qui empêche la mise en œuvre de certaines méthodes pédagogiques ;
- l'accueil indifférent, voire hostile des collègues ;
- les enfants difficiles.

De toutes ces constatations, il semblerait ressortir que la prise de fonction est plus mal vécue après formation que sans formation. Certes les jeunes maîtres expriment la difficulté à appliquer ce qu'ils ont appris en cours de formation, mais ils ne le rejettent pas pour autant. Ils regrettent plutôt de ne pas trouver dans la réalité professionnelle tout ce que la formation leur avait promis. Et lorsqu'on les interroge pour savoir si dans ces conditions il faut supprimer la formation, qu'ils aient suivi ou non une formation ils répondent par

(1) « Daniel et Valérie », méthode de lecture couramment employée dans les classes préparatoires.

la négative. Ainsi le passage à l'École normale est jugé positif même si le contenu de formation dispensé à l'École normale peut être considéré comme critiquable.

3.2. Des problèmes liés à la situation actuelle de prise de fonction

Beaucoup de problèmes semblent indépendants de la formation reçue car ils sont exprimés de façon identique par les débutants qu'ils aient eu ou non une formation initiale.

• *Le jeune maître : un bouche-trou*

Il faut d'abord souligner un malaise lié à la situation de l'instituteur débutant qui ne pourra faire pendant un certain nombre d'années que des remplacements, les jeunes se vivent comme les « bouche-trous de l'Éducation nationale », ballotés d'une école à l'autre au gré des besoins de l'institution, sans que leurs propres demandes soient prises tant soit peu en considération. Ils dévalorisent ainsi leur propre fonction au sein d'une profession déjà dévalorisée par les instituteurs eux-mêmes ; car prendre fonction, pour la majeure partie des jeunes que nous avons rencontrés, c'est d'abord « avoir sa classe à soi ». « Actuellement on se voit pendant des années être ZIL, ou brigade congés, ou brigade stages, même pour quelqu'un qui a la foi, ça peut finir par écœurer ».

• *Le malaise relationnel*

Cette situation de « remplaçant » engendre un certain nombre de problèmes relationnels notamment avec les collègues qu'ils remplacent. Lors des remplacements, bien souvent les jeunes se trouvent en face d'armoires closes, le matériel (cahiers, livres, ...) bouclé à l'intérieur. Outre qu'il est difficile de travailler sans matériel, c'est surtout l'impression de méfiance à leur égard qui est mal ressentie par les jeunes : « les collègues sont souvent très protecteurs de leur classe et de leur matériel ». Certains maîtres en poste justifient cette attitude par des expériences malheureuses : « il faut bien avouer que certains remplaçants au départ dans une classe, viennent un peu en touristes ».

Les jeunes maîtres ont également l'impression que les parents ne leur font pas plus confiance : « très vite, ils établissent une comparaison avec l'autre maître titulaire, dans le mauvais sens. Parfois, ils vont même jusqu'à se renseigner auprès des autres maîtres pour savoir ce qui se passe dans la classe du débutant ». Il leur semble même que les enfants perçoivent souvent très mal leur arrivée car il « prend la place du maître ». En définitive, « celui qui remplace est toujours suspect ».

• *La difficile polyvalence*

À ces problèmes relationnels s'ajoutent des difficultés de maîtrise du contenu à enseigner. Une grosse difficulté évoquée par nombre de jeunes réside dans « la maîtrise des multiples disciplines dont on a la charge et de savoir se montrer bon dans toutes... ».

La polyvalence dans les matières, difficile à réaliser pour les débutants, est aggravée par la polyvalence en ce qui concerne les niveaux, réclamée du fait de leur statut de remplaçants. Certains peuvent faire plusieurs remplacements en parallèle avec des classes de maternelle, des CP, des CM2 (1)... Il faut savoir s'adapter très vite: « il faut quasiment changer de personnalité ».

3.3. Une demande d'aide ambiguë

Un des objectifs de la Recherche-Action était de nous engager dans l'élaboration de propositions d'aides à la prise de fonction; qu'en est-il de la demande d'aide chez les débutants? D'emblée les instituteurs qui entrent dans la recherche sont tentés d'apporter une aide immédiate au débutant. Ils ont le désir bien légitime que leur action soit utile. Il nous a fallu « au maximum éviter les propositions prématurées relatives aux améliorations possibles à apporter à la prise de fonction » (2).

Et de fait, nous avons constaté à travers les récits qu'il fallait être prudent, car la demande d'aide exprimée par les débutants est très ambiguë: ils désirent préserver leur liberté; selon eux, les aides devraient être mises en place « de manière à ne pas barrer la personnalité du maître » ... « on parle toujours d'une aide qui vient de l'extérieur. Il y a un grand risque d'écrasement quand le jeune a une visite car il n'a pas d'apprentissage à l'explicitation et à la justification ».

Ainsi certains débutants considèrent qu'il vaut mieux ne pas recourir à l'aide extérieure et préfèrent la solution de l'autoformation: « les conseils, on peut aussi les trouver dans les livres », bien qu'ils reconnaissent que « au plan de l'autonomie et l'autoformation, ce n'est facile pour personne » ... « faire un choix, ce n'est pas facile » ...

(1) CP: cours préparatoire. CM2: cours élémentaire deuxième année.

(2) Cf. compte rendu du séminaire de Le Quesnoy 16-20 septembre 1985. Simone Baillauques. Rapport multigraphié. INRP octobre 1985.

Alors, le recours à une aide extérieure ? Pour la plupart des débutants la seule aide réelle ne peut être faite que par les collègues ; peut-être, en la personne du collègue plus ancien, encore que dans ce cas « il faut être vigilant pour que l'aide ne tourne pas au maternage ». Bon nombre de débutants préféreraient pouvoir demander de l'aide à des collègues du même âge : « être aidé par des gens qui ont deux, trois ans de profession, car là les problèmes sont les mêmes, il a répondu à ces difficultés il y a un ou deux ans ».

La forme d'aide qui semble provoquer le plus de méfiance de la part des jeunes, c'est celle institutionnellement établie, vécue de façon hiérarchique par les jeunes. Le conseiller pédagogique (1) peut-il être considéré comme un pair ? « De toutes façons même si le conseiller met toute la bonne volonté qu'il faut, on sait qu'un jour il sera obligé de sanctionner, alors ... ». Faire appel à un conseiller ne veut-il pas dire « qu'on a un problème et qu'on ne sait pas se débrouiller ? » La confusion des rôles entre conseiller et évaluateur porte un réel préjudice à la possibilité pour le conseiller pédagogique d'aider les jeunes.

3.4. Faut-il rester instituteur dans ces conditions ?

Il nous faut cependant relativiser la noirceur du tableau des débuts de carrière ; les enseignants débutants ont le sentiment « d'entrer dans un métier en évolution », ils pensent qu'ils vont vivre « des mutations pédagogiques et techniques qui les obligeront à évoluer ». Pendant leur scolarité à l'École normale, les jeunes normaliens déclaraient ne pas vouloir rester instituteur : « dans notre promotion ... Chacun avait des ambitions autres que de rester instituteur ». Mais après avoir débuté dans le métier, ils se sentent prêts à y rester pour autant que ce métier soit capable d'innovations.

ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE

Plus la recherche avance, plus les participants prennent conscience de la nécessité de prendre des précautions avant de mettre en place des stratégies d'aide, afin de ne pas s'engager dans des formes d'aide qui seraient mal accueillies.

(1) Conseiller pédagogique auprès de l'IDEN : CPAIDEN.

Cette mise à distance de l'action n'a pas pour autant « démotivé » les instituteurs participant à la recherche car, ils considèrent que le problème des débuts de carrière n'est pas seulement posé aux jeunes, mais qu'il est posé à l'ensemble de la profession. Et ce sont eux, instituteurs, qui ont à le prendre en charge. Quant aux débutants, ils ont ressenti cette participation comme « une entrée engagée dans le métier » (1). Tous veulent aboutir à des réalisations utiles et sentent qu'ils en ont, là, l'occasion, ce qui est très stimulant. Mais pourquoi passer par le détour de la recherche pour traiter d'un problème professionnel ? Gilles Ferry nous en donne ainsi les justifications (2) : « Une première raison, c'est qu'on résout difficilement ses problèmes seul sur le terrain. Le recours à la recherche, le recours à des tiers facilite la distanciation par rapport à son action. Mais ce n'est pas la seule raison. La recherche valorise, valide l'action, car elle situe l'effort de réflexion dans une culture scientifique, dans la dimension du savoir sur les pratiques sociales ».

Dans cette logique de la recherche-action, les participants, soucieux de mieux ancrer leurs propositions d'aide dans la réalité, infléchissent leurs travaux dans le sens d'une caractérisation plus systématique des spécificités des contextes locaux dans lesquels les nouveaux instituteurs débutent.

A. LOUVET

Chargée de recherche à l'INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEN-PERETZ (M.). — *Becoming a teacher: the transition from teachers/college to classroom life.* — University of Haïfa (Congrès ATEE - Tilburg-1985).
- BOLAM (R.), BAKER (K.). — *The teacher induction pilot schemes (TIPS).* — Project 1975; National Conference Report. University of Bristol (School of Education).
- FULLER (F.F.), BOWN (K.). — *Becoming a teacher in teacher Education.* — In: *74^e yearbook of the National Society for the Study of Education* (University of Chicago Press), 1975.

(1) Cf. texte pour le colloque « recherches impliquées, recherches-actions » : « contrat avec les instituteurs dans la recherche sur la prise de fonction ». S. Baillauges, L. Crespy, A. Louvet, INRP, novembre 1986 - Actes du colloque à paraître.

(2) G. Ferry. Réflexions sur quelques notions clés de la Recherche, in compte rendu du séminaire national de Metz, juin 1987, rapport multigraphié, INRP 1987.

- HUBERMAN (M.). — Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. — In: *Éducation permanente*, 1984, n° 72-73, pp. 183-197.
- LOUVET (A.), VILLEPONTOUX (M.). — *De la formation à la pratique.* — Rapport d'évaluation externe du Projet Pilote Européen F 12, Paris: INRP, 1983.
- NAVARRO (M.). — *La relation d'aide en éducation : l'aide aux enseignants du second degré.* — Paris: INRP, 1981.
- POSTIC (M.). — *Observation et formation des enseignants.* — Paris: P.U.F., 1977.
- TISCHER (R.). — The induction of beginning teachers. — In: *World Yearbook of Education 1980 (Professional Development of Teachers)*, London: Kogan Page, 1980.
- VEENMAN (S.). — Perceived problems of beginning teachers — In: *Review of Educational Research*, 1984, n° 2, vol. 54, pp. 143-178.
- VONK (J.H.C.). — Problems of the beginning teacher. — In: *European Journal of Teacher Education*, 1983, n° 2, vol. 6, pp. 133-150.

L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS ET SES RÉPERCUSSIONS SUR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

J.H.C. VONK

Résumé. Le problème central que traite cet article, est celui du début de la carrière de professeur. Dans cette étude, le fait de devenir enseignant s'inscrit dans un processus d'apprentissage à très long terme vécu par chaque enseignant. La nature générale de ce processus étudié ici, constitue le cadre d'une étude à long terme sur l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant. La deuxième partie de l'article porte sur un rapport de recherche et se compose de trois parties : une étude des problèmes que rencontrent des enseignants lors de leur première année en fonction, une étude de l'évolution des enseignants ayant entre deux à quatre ans d'ancienneté, le compte rendu des résultats d'un programme expérimental de formation continue pour les enseignants débutants, fondé sur les résultats des deux premières études.

Abstract. This article presents a report about the results of a longitudinal study on the professional development of beginning teachers during their first four years of service. In this study, which must be considered as being the sequel to a previous study on problems of beginning teachers, a qualitative methodology is used again. During four consecutive years data were collected through structured half-open interviews with a group of fourteen teachers in secondary education. The open answers to the interview questions were analysed, arranged and compared. Based on the data collected, an overview is elaborated of the various aspects of the professional development of the teachers of the group.

Dans la carrière de l'enseignant, on ne peut considérer sa formation initiale, la période de stages professionnels et les débuts de carrière comme autant d'éléments à part. Si l'on considère la carrière de l'enseignant comme un tout cohérent depuis la formation initiale jusqu'à la retraite, il est évident qu'il y a évolution dans la façon de penser et d'agir de l'enseignant au cours de cette carrière. L'évolution professionnelle renvoie donc aux changements vécus par l'enseignant tout au long de sa carrière dans :

- sa manière de mettre en œuvre compétences professionnelles, connaissances et comportement ;
- ses attitudes, ses attentes, sa satisfaction et ses préoccupations professionnelles ;
- ses perspectives de carrière.

À certains moments de la carrière d'un enseignant survient un ensemble cohérent de changements à la fois dans la réflexion de l'enseignant sur sa profession et dans sa manière d'exercer cette profession. On peut situer la nature de l'évolution professionnelle de l'enseignant au centre d'une action réciproque entre l'enracinement dans un environnement personnel d'un côté et un environnement professionnel de l'autre.

Bien que le terme évolution implique des changements introduits de l'intérieur plutôt qu'imposés de l'extérieur, l'évolution professionnelle nous apparaît comme étant le résultat d'un processus d'apprentissage qui vise à l'acquisition d'un ensemble cohérent de connaissances, capacités de discernement, attitudes et besoins de l'enseignant dans l'exercice quotidien de sa profession. Ce processus d'apprentissage se caractérise par :

- un apprentissage qui dure toute une vie ;
- le fait que cet apprentissage n'est pas seulement le résultat des activités scolaires, mais est également déterminé par des facteurs de l'environnement et/ou par des facteurs personnels ;
- le fait que les activités scolaires sont plutôt conçues comme amorces du processus d'apprentissage.

1. LE PROCESSUS D'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

1.1. Points de vue sur l'évolution professionnelle des enseignants

L'étude de ce qui a été écrit dans le domaine de l'évolution professionnelle de l'enseignant révèle différents points de vue quant à l'influence respective des facteurs personnels et des facteurs institutionnels de ce développement. On peut, en gros, distinguer trois aspects :

- l'optique selon laquelle l'évolution professionnelle est déterminée massivement par les traits de caractère, les dispositions et les aptitudes de l'enseignant lui-même. Cette tendance sera désignée par l'expression « paradigme évolutif personnel » ;
- l'optique selon laquelle ce sont les facteurs institutionnels tels que les études et la formation, la scolarité et les exigences de l'environnement professionnel qui sont déterminants. Cette tendance sera désignée par l'expression : « paradigme, évolutif normatif » ;

— l'optique selon laquelle l'évolution professionnelle de l'enseignant est le résultat de l'interaction entre les intentions personnelles de l'enseignant d'un côté, et les contraintes de l'environnement professionnel de l'autre. Cette tendance sera désignée par l'expression « paradigme évolutif interactionnel ».

Ces points de vue sur l'évolution professionnelle de l'enseignant ne s'excluent pas mutuellement mais soulignent plutôt les différences spécifiques de chacun.

La première façon d'envisager le développement professionnel étudie la manière dont chaque enseignant, à titre personnel, apprend en interaction avec son environnement, à structurer son rôle de telle façon que tous ceux qui participent au processus d'enseignement/apprentissage (à la fois l'enseignant lui-même et ses étudiants) en tirent le plus grand bénéfice. Le concept-clé souvent employé dans ce contexte est celui de « l'épanouissement personnel ».

Le deuxième point de vue est centré sur l'adaptation du (futur ou nouvel) enseignant à son environnement professionnel. Dans ce contexte, des concepts tels que la « socialisation de l'enseignant » et la « socialisation professionnelle » sont souvent employés. Ce point de vue porte sur le processus d'apprentissage social de l'enseignant par lequel celui-ci acquiert, de façon sélective, les valeurs et les attitudes, les intérêts, les compétences et les connaissances propres au groupe professionnel auquel il appartient ou cherche à appartenir. La question clé ici est de savoir comment il arrive à maîtriser, de la manière la plus efficace, les normes, les valeurs, les attitudes, les compétences et les connaissances propres à l'environnement professionnel auquel il appartient, la question-clé pour l'apprentissage est ici de savoir comment structurer le transfert des compétences et des connaissances efficaces en matière de pédagogie et de méthodes administratives à l'ensemble des enseignants.

Le troisième point de vue considère le développement professionnel comme un processus qui n'est exclusivement déterminé ni par les intentions de l'individu ni par l'environnement professionnel, mais bien plus comme la résultante d'une série d'influences réciproques qui surviennent par l'interaction entre le (futur et/ou nouvel) enseignant et l'environnement professionnel dans lequel il exerce (Vonk, 1982, p. 11). Si l'on admet que l'interaction constitue la force motrice de l'évolution professionnelle de l'enseignant, il est évident que lorsqu'un enseignant entre dans un environnement professionnel

nouveau, c'est à la fois l'enseignant et son environnement qui vont être modifiés. De ce point de vue la question-clé pour l'apprentissage est : comment vais-je apprendre à gérer, de la manière la plus efficace, les normes, les valeurs, les compétences et les connaissances en vigueur dans l'école où je deviens enseignant ?

La recherche que nous exposons maintenant est une variante du paradigme évolutif interactionnel qui a été adopté comme principe directeur. Le développement professionnel des enseignants en tant que tel est considéré comme résultant de processus d'apprentissage qui visent à l'acquisition d'un ensemble solidaire de connaissances, de capacités de discernement, d'attitudes et de performances nécessaires à tout enseignant dans l'exercice quotidien adéquat de sa profession dans un environnement scolaire donné. De quelque façon que se produisent les interactions entre les enseignants (débutants) et l'environnement, ces interactions se traduisent par une modification importante des opinions. En revanche, l'environnement n'est que peu modifié à la suite de ces interactions.

1.2. Les phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant (1)

Bien qu'un nombre très limité d'études systématiques sur les processus en cause dans l'évolution professionnelle des enseignants aient été publiées, on peut distinguer les phases suivantes de la carrière d'un enseignant :

- la phase pré-professionnelle : période d'études et de formation initiale ;
- la phase « seuil » : la première année d'enseignement ;
- la phase d'« acquisition » du métier qui se situe en moyenne entre la deuxième et la septième année de métier ;
- la première phase professionnelle ;

(1) Note de la rédaction : pour des questions de place, il n'a pas été possible de donner les définitions de ces différentes phases, nous nous permettons seulement d'indiquer la phase dite « seuil » qui est objet de la recherche.

La phase « seuil » renvoie à la première année d'enseignement ; l'enseignant débutant doit alors faire face à toutes les responsabilités du métier d'enseignant. Cette phase est souvent décrite comme la période « de survie » dans la carrière d'un enseignant où toutes ses préoccupations se concentrent sur la maîtrise jour après jour de son nouveau travail (Vonk, 1984 ; Veenman, 1984 ; Ryan, 1986). Dans cette phase, l'enseignant cherche à se faire accepter de ses élèves, de ses collègues et de son chef d'établissement.

- la phase de réorientation personnelle et professionnelle parfois mentionnée en tant que « crise » de milieu de carrière ;
- la deuxième phase professionnelle ;
- la phase d'arrêt progressif : c'est la période précédant la retraite.

2. POUR DEVENIR ENSEIGNANT ARMEZ-VOUS DE COURAGE - Rapport de recherche sur les débuts dans le métier

La recherche dont il est question dans ce chapitre porte sur divers aspects d'un programme de recherche à long terme intitulé : « De l'Élève à l'Enseignant », qui étudie le processus par lequel on devient enseignant. Ce programme a débuté en 1980 et comprend plusieurs phases. La première partie (1980-1982) a été consacrée à l'analyse approfondie des problèmes d'un groupe de vingt enseignants débutants et à leur évolution professionnelle pendant leur première année d'enseignement (phase « seuil »). Les conclusions de cette enquête ont été publiées dans *Problèmes des Enseignants Débutants* (Vonk, 1983) et dans *Formation et Exercice de l'Enseignant* (Vonk, 1984). La deuxième partie de ce programme portait sur un suivi de l'évolution professionnelle de ce même groupe d'enseignants de leur deuxième à leur cinquième année de métier. On peut en trouver un rapport dans Vonk et Schras (1987). La troisième partie (1986-1987) portait sur la création de matériaux destinés à un stage de formation continue pour enseignants débutants, mené à la demande du ministère de l'Éducation et des Sciences. Ce stage fut baptisé « Les débuts dans le métier d'enseignant ». Il avait pour but d'élaborer les matériaux nécessaires à un programme de formation continue destiné aux enseignants débutants et aux enseignants expérimentés, responsables dans leurs établissements de l'aide à apporter à leurs collègues débutants. Ces matériaux, propres à un certain nombre de domaines (les zones « à problèmes »), furent conçus et expérimentés au cours d'un stage expérimental de formation continue.

2.1. La phase « Seuil »

Le manque de place ne permet pas de donner ici une longue description de la recherche sur les enseignants débutants (pour de plus amples renseignements, cf. nos autres publications). Dans la première partie du rapport, nous allons nous concentrer sur deux points :

1. Le projet de recherche.
2. La description des zones « à problèmes » dégagées à la faveur de l'analyse approfondie des problèmes des enseignants débutants.

Les objectifs de notre recherche sur les problèmes des enseignants débutants étaient :

- de recueillir des informations sur les expériences d'un groupe d'enseignants débutants afin de mettre en lumière ce que sont leurs problèmes dans la vie scolaire quotidienne;
- d'aider les enseignants débutants à analyser les problèmes rencontrés dans leur environnement particulier, à les maîtriser, c'est-à-dire les résoudre ou s'en accommoder.

Pour recueillir des informations, un journal de bord comportant diverses rubriques a été mis en place pour permettre à l'enseignant d'y relater ses expériences quotidiennes (voir Vonk, 1983). Le choix d'un journal de bord reposait sur l'intérêt qu'il y avait à savoir quels types d'expériences étaient importants pour l'enseignant : réussites aussi bien qu'échecs. Pour contrebalancer cette description subjective, un questionnaire destiné aux élèves a été conçu pour recueillir auprès de ceux-ci des informations sur le comportement de l'enseignant. Les questions portaient sur :

- l'opinion des élèves sur la matière enseignée par le professeur ;
- l'aptitude de l'enseignant à donner des consignes ;
- les compétences de communication du professeur ;
- le rapport professeur-élèves et le climat de la classe.

Les informations ont été recueillies au cours de trois périodes de dix jours consécutifs : la première quinzaine de septembre, fin novembre, fin février-début mars.

Pendant chaque période, les enseignants durent remplir leur journal de bord chaque jour et nous l'envoyer afin de saisir les problèmes au jour le jour et de voir comment ils surgissaient. À la fin de chaque période, les élèves de deux classes remplissaient les questionnaires et nous les envoyaient. Dès que les informations émanant du journal de bord et des questionnaires étaient au complet, elles étaient organisées et analysées. Sur la base de ces informations, chaque période se terminait par un entretien avec l'enseignant concerné. Cet entretien avait un double but : clarifier et compléter les informations du journal de bord et, à partir de l'analyse de ces informations, tenter de mettre en place, avec l'enseignant, des solutions aux problèmes qu'il avait rencontrés.

À la fin de ce travail, nous avons contrôlé vingt études de cas complexes et comparables. Nous avons adopté la méthode de Glaser et Strauss (1968), c'est-à-dire « la comparaison du suivi dans les études de cas », afin d'aboutir à des conclusions d'ordre plus général. Dans ce but, les rapports des journaux de bord et des entretiens furent découpés en énoncés. Chaque énoncé fut analysé, classé (et codé). Étant donné que la plupart des énoncés contenaient deux renseignements, à chaque énoncé furent affectés deux indices. Sur la base de cette classification, tous les énoncés furent rassemblés dans une matrice de données constituée en « cellules » composées d'énoncés semblables, soit au total, quarante neuf « cellules ». Une analyse plus poussée a mené à subdiviser la plupart des « cellules » en trois sous-groupes, chaque sous-groupe renvoyant à une « zone à problème » particulière.

À la suite de cette première partie de notre recherche, les « zones à problèmes » de l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant se partagèrent comme suit (1) :

1. Connaissances, attitudes et compétences dans le cadre du fonctionnement de l'enseignant en classe ;
2. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans ses contacts individuels avec les élèves ;
3. Connaissances, attitudes et compétences par rapport au fonctionnement de l'enseignant dans l'établissement.

Une étude suivie portant sur ces « zones à problèmes » a constitué le point de départ de la deuxième partie de l'étude.

2.2. L'acquisition du métier

Après l'achèvement de la première partie de la recherche, dix-huit des vingt informateurs étaient prêts à poursuivre leur collaboration et à prolonger la recherche sur le développement professionnel des enseignants, tant les conclusions et la méthodologie de l'étude précédente furent déterminantes. Une méthodologie de recherche d'ordre qualitatif fut de nouveau adoptée. Compte tenu du temps, des moyens et du budget disponibles, nous avons alors opté pour une approche reposant sur des entretiens semi-directifs fondés sur les

(1) Pour plus d'informations, Vonk : Formation et pratique de l'enseignant, 1984. Faute de place, il ne nous est pas possible d'entrer dans le détail des « zones à problèmes ».

conclusions de l'étude précédente qui se déroulèrent tant pour les enseignants dans leur troisième année de métier que pour ceux qui étaient dans leur quatrième année entre octobre et février. Nous sommes, en fin de compte, en possession d'un ensemble de données portant sur les expériences liées à l'évolution professionnelle d'un groupe d'enseignants débutants, pendant leurs quatre premières années d'enseignement.

2.2.1. Domaines abordés par le questionnaire

Toutes les zones à problèmes dégagées dans la première partie de l'étude donnèrent lieu à un ensemble de 112 questions regroupées selon le domaine exploré. Le questionnaire se divise en quatre parties, chaque partie comportant des questions qui, à notre avis, constituent des facteurs déterminants de l'évolution professionnelle de l'enseignant.

— Première partie: questions liées à l'environnement professionnel.

— Deuxième partie: questions portant sur le fonctionnement de l'enseignant dans son environnement scolaire immédiat.

— Troisième partie: questions liées au fonctionnement de l'enseignant en classe.

— Quatrième partie: questions liées au fonctionnement de l'enseignant dans ses contacts avec les élèves pris individuellement.

Le questionnaire fut utilisé au cours des entretiens avec les informateurs. En moyenne, ces entretiens durèrent deux heures et demie. Les données recueillies au cours de ces entretiens furent traitées par ordinateur, comme celles de la première partie de la recherche.

2.2.2. Conclusions

L'interprétation des données porte essentiellement sur deux points:

— l'influence de l'environnement professionnel sur l'évolution des enseignants: conditions de travail; attentes et soutien des collègues et de l'administration, attentes des élèves relatives au schéma type de comportement de l'enseignant dans la classe, etc.

— les caractéristiques d'évolution professionnelle de l'enseignant, en classe, dans un environnement scolaire donné.

Nous nous bornerons ici à une description de l'évolution professionnelle de l'enseignant en classe. Cette évolution se caractérise par les six points suivants :

1. Après leur première année d'exercice, les enseignants ont de plus en plus cherché à rationaliser leur travail ; préparation des cours, gestion de la classe, contrôle des acquisitions des élèves, etc. Autrement dit, il s'agissait d'accepter le travail au jour le jour. Ce fut une expérience cruciale pour la plupart des enseignants.

2. Tous les enseignants ont acquis une certaine indépendance et une vaste liberté d'action dans l'établissement. Tant que les résultats de leurs élèves sont acceptables et qu'il n'y a pas de problèmes de discipline, les enseignants se sentent libres d'organiser leurs cours comme ils l'entendent.

3. Au fur et à mesure que passaient les quatre premières années d'exercice, les enseignants avaient davantage de recul dans leurs rapports avec les élèves. Ils s'impliquaient moins en tant que personne dans les problèmes d'élèves. Ils adoptaient à leur égard une attitude plus « professionnelle ».

4. Presque tous les enseignants eurent tendance à s'adapter au matériel pédagogique existant, aux manuels en usage, etc. Il en a résulté, entre autres influences, que leurs cours sont devenus plus traditionnels. Les enseignants ne sont ouverts aux changements de progression et de méthodes que lorsque ceux-ci sont manifestement liés à leur pratique quotidienne et accompagnés du matériel adéquat. Par ailleurs, la majorité des enseignants débutants n'était prête à entreprendre des expériences que s'ils étaient sûrs que cela ne soulèverait pas de problèmes de discipline.

5. Au fond peu de choses ont changé dans la façon dont les enseignants abordaient les problèmes de discipline. Ils ont simplement appris à réagir plus vite et à mieux anticiper les situations difficiles. Ce qui leur donne un sentiment de sécurité.

6. La plupart des enseignants ne considère pas l'enseignement comme une profession à vie. Nombre d'entre eux ignoraient par quel moyen y parvenir mais tous sauf trois s'étaient fixé comme idéal de quitter la profession au bout de huit à dix ans d'exercice. Leur spécialisation dans certaines disciplines constituait à leur avis, le plus grand obstacle à un changement de travail.

La pression de l'environnement sur le comportement professionnel de ce groupe d'enseignants semble, à première vue, se trouver à l'origine de leur adaptation aux critères, aux attitudes et aux types de comportement en classe propres à cet environnement. Nous avons constaté d'autre part que les intentions de la plupart des enseignants

s'orientaient encore plus vers les élèves et leur progression. Près de la moitié des informateurs, cependant ne savait pas comment introduire de nouveaux types de comportements dans la classe. Ils se sont déclarés incapables de résister à la pression du fonctionnement existant, soit à cause de leur manque de connaissances et de compétences à la fois pour introduire de nouvelles méthodes pédagogiques et/ou pour modifier leur propre comportement en classe, soit parce qu'ils manquaient de courage pour le faire craignant de rencontrer de nouveaux problèmes de discipline.

Sur la base des conclusions tirées des résultats de la recherche précédente, il nous a été demandé de prévoir les matériaux et l'organisation d'un programme de formation continue pour enseignants débutants.

3. LA FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

L'élaboration du programme repose sur l'idée que l'évolution professionnelle de l'enseignant est en grande partie déterminée par sa propre maîtrise de compétences d'ordre professionnel. Selon le stade d'évolution professionnelle auquel ils sont parvenus, les enseignants ont des besoins différents. Par conséquent, le programme en tant que tel a été réparti en trois stages destinés à trois publics différents.

3.1. Organisation des stages

Stage A: stage destiné aux enseignants en première année d'exercice.

Stage B: stage destiné aux enseignants ayant deux à quatre ans d'expérience.

Stage C: stage destiné aux enseignants plus anciens dans le métier chargés de conseiller leurs collègues débutants.

D'une façon générale chaque stage se composait de dix séances de trois heures. Une ou plusieurs séances supplémentaires pouvaient être organisées à la demande des participants. Eu égard au statut expérimental des stages, le nombre de participants fut limité à dix. Le contenu et la structure des stages furent déterminés par une négociation entre les participants, leurs questions, leurs besoins et leurs attentes d'un côté, et les formateurs, leurs idées, leurs expériences et

leurs connaissances formulées en propositions de travail, de l'autre. Cette négociation eut lieu lors de la séance préliminaire de chaque stage (Chadwick, 1983). La souplesse était l'un des grands principes de cette programmation de stages. Il fallait pouvoir, à tout moment, modifier le programme prévu afin de centrer le contenu d'une séance donnée sur le problème qu'il s'avérait soudain urgent de résoudre pour les participants.

Fondé sur les résultats des recherches précédentes, le stage A fut essentiellement axé sur l'amélioration des pratiques en classe : prévenir toute manifestation d'indiscipline ; retenir l'attention des élèves et s'assurer que ceux-ci participent pleinement et de façon permanente aux activités d'apprentissage mises en place.

Le stage B avait pour but principal, soit d'élargir, soit d'améliorer l'arsenal de moyens dont dispose l'enseignant en ce qui concerne son comportement en classe et ses pratiques d'enseignement. À la suite de notre recherche, il était apparu qu'un certain nombre d'enseignants ont tendance à en rester au niveau de la compétence acquise pendant la première année (1).

Pendant chaque séance l'ordre du jour suivant fut, le plus souvent respecté :

— compte rendu d'expériences récentes (réussites ou échecs) liées aux changements prévus au cours des derniers quinze jours. Ces bilans étaient discutés au sein du groupe et, le cas échéant, d'autres possibilités étaient proposées.

— Sur chaque point mis à l'ordre du jour une brochure d'environ quarante à cinquante pages était rédigée. Le contenu de ces brochures était étroitement lié aux expériences quotidiennes des enseignants débutants.

— La dernière partie de chaque séance consistait en une discussion sur les problèmes soumis au groupe et reliés à la question traitée pendant la séance.

La technique de base adoptée pour la résolution des problèmes fut la suivante :

Première étape : L'enseignant en question explique son problème ; les autres enseignants ne peuvent alors que solliciter des éclaircissements.

Deuxième étape : Le problème est analysé, son origine explorée.

Troisième étape : Recherche de solutions possibles.

Quatrième étape : Étude des avantages et des inconvénients des solutions proposées.

Cinquième étape : L'enseignant en question passe à l'action et expérimente dans sa propre classe une ou deux des solutions.

Sixième étape : Bilan de la réussite ou de l'échec de son action.

Il y a des problèmes sans solution instantanée, c'est pourquoi nous préférons, dans ce contexte, dire que nous apprenons aux enseignants débutants à gérer les problèmes qu'ils rencontrent plutôt qu'à les résoudre.

(1) Le stage C n'a pas pu être effectué pour des raisons budgétaires.

3.2. Les instruments du « feedback »

Au cours de la recherche, deux instruments ont été utilisés pour recueillir les informations relatives à la pratique des enseignants dans leur classe. Ces instruments servirent en premier lieu à renvoyer un « feedback » aux enseignants débutants et en deuxième lieu, à recueillir les informations nécessaires à notre recherche. Cette recherche avait pour but de vérifier si les progrès réels effectués dans la gestion de la classe par l'enseignant étaient dus au stage. Les instruments utilisés étaient (1) :

1. Un questionnaire aux élèves, version élaborée à partir du questionnaire déjà utilisé.

2. Un instrument d'observation de classe, destiné en particulier à mesurer le degré de participation d'une classe aux différents moments des diverses activités d'apprentissage.

À partir des informations fournies par les deux instruments, l'enseignant responsable de l'ensemble du programme discutait avec chaque stagiaire de deux aspects de la question : premièrement l'analyse et les raisons des résultats positifs ou négatifs qui renvoyaient à un comportement adéquat ou inadéquat de l'enseignant, et deuxièmement les stratégies utilisables pour améliorer les divers aspects de ce comportement en classe. Ces interventions prirent une place importante dans l'ensemble du stage de formation et les participants apprécièrent beaucoup ce service qui leur était ainsi rendu.

Le questionnaire aux élèves, en particulier celui conçu pour le stage A, s'est avéré être une réussite. Les participants ont déclaré avoir reçu un « feedback » précieux des discussions qui avaient eu lieu à l'occasion de la diffusion des résultats du questionnaire. Certains participants ont aussi déclaré avoir modifié leur comportement en classe, de manière positive. Bien que les participants aient déclaré avoir au premier abord un peu craint le « feedback » des élèves, ils ont finalement été très contents d'avoir ces informations. Les participants, en particulier les enseignants débutants, firent savoir que le stage, qui avait commencé en novembre les avait considérablement aidés à surmonter les difficultés de leur première année d'exercice. On peut également considérer comme une preuve de la réussite des stages, le fait que tous les participants, sauf un, ont obtenu un poste fixe à l'issue de cette première année.

(1) Un rapport paraîtra ultérieurement sur cette recherche.

CONCLUSION

Le programme « De l'élève à l'enseignant » visait à mettre en lumière la nature de l'évolution professionnelle de l'enseignant débutant et les facteurs qui contribuent à cette évolution. Il visait, en outre, à concevoir des stratégies et à élaborer des matériaux susceptibles d'influer sur ce développement. Considérant rétrospectivement les résultats des différentes activités menées dans le cadre du programme, on peut estimer que celui-ci a, en grande partie, atteint ses objectifs. La quasi-totalité des enseignants ayant participé aux deux premières parties du programme ont obtenu des postes fixes et « fonctionnent » bien dans leurs établissements respectifs. Ces évolutions et bilans dressés par les enseignants qui ont participé aux stages de formation continue, permettent d'affirmer que les stages ont répondu à la fois aux attentes et aux besoins des enseignants débutants des différents groupes. Les enseignants en première année d'exercice, en particulier ont demandé que ces stages soient poursuivis l'année suivante. Tous ont mentionné le fait que leur participation au stage les a considérablement aidés à franchir le cap de la première année d'exercice. Ils ont de plus déclaré avoir maintenant une vue plus claire de leur activité professionnelle et avoir davantage confiance en eux-mêmes.

Enfin, notre approche privilégiait essentiellement l'aide à l'individu. L'environnement scolaire était pris en considération mais le point essentiel, c'était l'évolution de l'enseignant lui-même. Nous aimerions cependant savoir si des environnements scolaires différents créent des différences dans l'évolution professionnelle et, le cas échéant, dans quelle mesure. Cette question est particulièrement importante dans l'optique des programmes de formation continue qui s'adressent aux établissements eux-mêmes. Elle constituera le thème principal de recherches complémentaires.

Hans VONK
Senior lecturer
Vrije Universiteit Amsterdam

Traduction de l'anglais : M^{me} Cole-King,
professeur agrégé, Châtellerault

BIBLIOGRAPHIE

- BROPHY (J.E.). — Advance in teacher effectiveness research. — ERIC ED, 1979, pp. 170-281.
- COATES (Th.) & THORESEN (C.). — Teacher anxiety: a review and recommendations. — In: Review of Educational Research, 1976, 46, 2, pp. 159-184.
- COMBS (A.W.). — The professional education of teachers. — Boston, 1972.
- GAGE (N.L.). — The search for a scientific basis. — Palo Alto, 1972.
- GLASER (B.G.) & STRAUSS (A.L.). — The discovery of grounded theory. — Chicago, 1967.
- GLASSBERG (S.A.). — A developmental model for the beginning teacher. — In: HOWEY (K.R.) & BENTS (R.H.) eds. — Toward meeting the needs of the beginning teacher. — Michigan, 1979.
- HEATH (R.W.) & NIELSON (M.A.). — The research basis for performance-based teacher education. — In: Review of Educational Research, 1979, 44, 4, pp. 463-484.
- HOUSTON (W.R.). — Exploring competency based education. — Berkeley, 1974.
- LACEY (C.). — The socialisation of teachers. — London, 1977.
- POTTER (D.A.) (Ed.). — A critical review of literature: Teacher performance and pupil growth. — Princeton Educational Testing Service, 1973.
- SIMPSON (E.L.) & GRAY (M.A.). — Humanistic education. An interpretation with a comprehensive annotated bibliography of humanistic education. — Cambridge (Mass.), 1976.
- VEENMAN (S.A.M.). — Perceived problems of beginning teachers. — In: Review of Educational Research, 1984, 54, 2, pp. 143-178.
- VONK (J.H.C.). — Opleiding en Praktijk. — Amsterdam, 1982.
- VONK (J.H.C.). — Problems of beginning teachers. — In: European Journal of Teacher Education, 1983, 6, pp. 133-150.
- VONK (J.H.C.). — Teacher education and teacher practice. — Amsterdam, 1984a.
- VONK (J.H.C.). — The professional socialization of teachers. — In: BUSCH (F.) & SPELLING (K.) (Eds), School life today. Proceedings of the ATEE-conference in Aalborg. — Oldenburg/Copenhagen, 1984b.
- VONK (J.H.C.) & VREEDE (E. de) (eds). — Inservice education and training of teachers. — Bruxelles/Amsterdam, 1986.

ASSOCIATION AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Bilan des innovations dans la formation des enseignants en Grande-Bretagne

V.S. FURLONG, P.H. HIRST, K. POCKLINGTON, S. MILES, M. WILKIN et S. WILLCOCKS

Résumé. Les futurs enseignants, en Grande-Bretagne, à l'issue de la licence, suivent pendant un an une préparation au « post graduate Certificate of Education » (PGCE). Vient ensuite une année d'enseignement à l'essai sanctionnée par le « Local Education Authority » ; après, ils entrent pleinement en fonction. Quatre centres de formation au PGCE ont proposé quatre formules nouvelles de formation « centrées sur l'école », rompant avec la formation traditionnelle. Les auteurs nous relatent cette expérience et nous exposent les qualités de professionnalisme auxquelles parviennent les jeunes enseignants formés ainsi. Il ressort, en effet, de ces quatre programmes qu'ils ont développé chez les étudiants une « pratique réfléchie » plutôt qu'une « application de la théorie », effet obtenu par les pratiques traditionnelles de formation.

Abstract. In Great Britain, the teachers to be follow a one-year course, after they graduate, to prepare the « post graduate Certificate of Education » (PGCE). The following year, they teach on a trial period approved by the « Local Education Authority », then they fully become teachers. Four colleges of Education preparing to the PGCE proposed four new training courses « based on school » which break with traditional training. The author relates this experiment and shows us the quality of professionalism acquired by the new teachers so-trained. The result in that these four training courses have increased among the students rather a « reflective practice » than a direct « application » of pre-determined ideas which is often the case in traditional training.

Depuis de nombreuses années, la question du rôle de l'expérience de la classe dans la préparation professionnelle des enseignants est très largement débattue en Angleterre. Au cours de la dernière décennie, ce débat s'est trouvé de plus en plus centré sur la nécessité, pour les Centres de Formation des Enseignants, d'établir des liens plus étroits avec les établissements scolaires. Il a été vivement conseillé (et plus récemment ordonné) aux Universités et aux Écoles Supérieures de développer une collaboration plus étroite entre elles-mêmes et les établissements scolaires de leur localité. « Association avec les établissements scolaires » est devenu le slogan des années 80

pour la formation des enseignants en Grande-Bretagne. Afin d'éclaircir les implications d'une telle collaboration dans la formation des enseignants, le Département britannique d'Éducation et de Science (D.E.S.) a commandé un dossier d'évaluation sur trois ans dont le centre d'opérations devait être à l'Université de Cambridge. Le dossier, qui s'intitulait « la formation centrée sur l'école dans la préparation au PGCE » devait se concentrer sur ce qui est devenu la méthode principale de formation des enseignants en Angleterre : le Certificat d'Éducation de troisième cycle (PGCE : Postgraduate Certificate of Education).

Le PGCE est une formation professionnelle d'un an à laquelle les étudiants peuvent postuler après obtention d'une licence dans leur discipline principale. Actuellement, la quasi-totalité des étudiants britanniques en formation pour l'enseignement secondaire, y compris une minorité de plus en plus importante préparant l'enseignement primaire sont formés par le PGCE (l'autre voie majeure pour entrer dans l'enseignement est la préparation en quatre ans d'une licence en éducation : B. Ed.), qui associe l'étude d'une ou plusieurs disciplines principales et une préparation professionnelle. Une fois terminée leur formation par l'une ou l'autre voie, les étudiants peuvent postuler un poste d'enseignement de leur choix. Pendant leur première année, qui se dit année d'essai, leurs progrès sont suivis par le Conseil Municipal d'Éducation (Local Education Authority : LEA) qui les emploie. L'enseignant entre pleinement en fonctions lorsqu'un rapport satisfaisant parvient au Département d'Éducation et de Science à l'issue de son année de stage.

Afin de constituer le dossier de recherche, le D.E.S. a invité quatre centres de formation et quatre L.E.A. à collaborer à l'élaboration de stages expérimentaux PGCE entraînant une participation nettement plus importante des écoles. Après leur sélection, le Département d'Éducation de l'Université de Cambridge a entrepris, sur demande, d'évaluer ces stages en utilisant la méthodologie de l'étude de cas. Le rapport final résultant de ce dossier, ainsi que des études de cas des quatre stages expérimentaux ont été remis au D.E.S. en septembre 1986 (Furlong et al., 1986) et un livre centré sur cette recherche est actuellement en cours de préparation. Cet exposé a pour but de donner un aperçu global de la recherche de ses résultats et recommandations.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les quatre programmes choisis pour participer au projet ont été sélectionnés par le D.E.S. pour répondre à des critères divers.

Mais le D.E.S. n'a pas donné de précisions quant à la nature exacte de la formation centrée sur l'école que ces quatre établissements sélectionnés devaient mettre en place. Par conséquent, le terme « formation centrée sur l'école » a revêtu des significations très variées. Les quatre stages avaient cependant ceci en commun que, comparativement aux dispositions traditionnelles, une proportion plus importante de la formation globale eut lieu dans les établissements scolaires plutôt que dans les centres de formation, et les enseignants de terrain ont participé plus directement à l'élaboration et à la réalisation de la formation.

Le dossier de recherche remis au Département d'Éducation de l'Université de Cambridge précisait qu'après la période initiale consacrée à l'élaboration de la recherche un programme d'évaluation serait créé, composé de deux éléments principaux.

— Pendant l'année universitaire 1983-1984, l'expérience serait contrôlée auprès de 75 étudiants participant aux quatre formations retenues.

— Ceux du groupe qui obtenaient des postes d'enseignement en 1984-1985 (59 en tout) seraient suivis à divers stades de leur année d'essai.

2. LES OBJECTIFS

Le but général de la recherche était d'arriver à un jugement sur la valeur de la formation centrée sur l'école dans la préparation professionnelle des enseignants. Cependant les modalités de formation établies par les quatre programmes présentaient de telles divergences, qu'une simple comparaison avec les résultats de programmes plus traditionnels semblait inopportune (même en admettant que ces résultats puissent être évalués d'une façon significative). Par conséquent, la recherche a eu pour but premier d'étudier les quatre programmes pour en dégager les principes de la formation centrée sur l'école. Une fois ces principes acquis, ceux-ci pouvaient ensuite servir de point de départ à la formulation de jugements critiques sur les

programmes en question et sur d'autres. Ces principes pouvaient également servir comme point de départ, pour les responsables des programmes et les autres, à une élaboration plus rationnelle des programmes et des lignes d'action à adopter.

Dans la démarche de la recherche, on peut donc distinguer quatre phases qui se retrouvent dans la structure du rapport final.

a) Dans un premier temps, nous avons élaboré une étude de cas détaillée et approfondie de chaque programme et de l'expérience de ceux qui l'ont suivi pendant leur première année d'enseignement. Comme l'indique le rapport, ces études de cas ont pour but d'explicitier la nature de la formation proposée et d'apporter une information sur les liens identifiables entre telle expérience de formation et telle performance des formés. Conformément aux principes de ce genre de recherche, les études de cas décrivent la formation du point de vue des différents participants. Dans la présentation générale des stages, les opinions des enseignants, des professeurs du supérieur, des responsables des L.E.A. et des étudiants sont exposées. La partie de chaque étude de cas portant sur l'année d'essai expose, sur les performances des étudiants, les opinions de chefs d'établissements, de collègues plus anciens et des responsables des L.E.A. De plus sont jointes au dossier les évaluations rétrospectives des stagiaires eux-mêmes sur leur formation. De cette façon, les études de cas comprennent un nombre important de jugements critiques sur les différents programmes, mais étant donné que ces jugements proviennent des participants eux-mêmes, l'analyse reste essentiellement « interne ».

b) Dans un deuxième temps, nous avons utilisé notre nouvelle compréhension de ces différents programmes pour dégager les principes de base de la formation centrée sur l'école. Une comparaison constante des quatre programmes et le rattachement de nos résultats à d'autres travaux théoriques nous ont permis d'établir un modèle qui contribue à élucider la nature de la formation professionnelle et la place des éléments centrés sur l'école au sein de cette formation.

c) À la lumière de ce modèle, il nous a été ensuite possible de revenir à nos quatre études de cas de programme afin de faire un commentaire d'évaluation plus explicite sur les points forts et les points faibles des dispositions mises en place par chacun.

d) Notre tâche finale consistait à dégager à partir de notre exemple les lignes d'action générales que suppose la formation centrée sur l'école, pour aider à l'élaboration de futurs programmes, Centres de Formation et Écoles.

Dans le résumé des conclusions exposé ci-dessous, nous ne développerons que la deuxième étape.

3. LES MÉTHODES

Deux méthodes distinctes mais en corrélation ont été employées pour recueillir les données : a) une étude générale de l'ensemble des étudiants et stagiaires par l'intermédiaire de questionnaires périodiques, de carnets de notes et journaux de bord et de rapports écrits ; b) une étude plus approfondie d'un échantillon de 38 étudiants et enseignants stagiaires avec les professionnels qui les ont suivis, à l'aide d'entretiens, d'observations et de journaux de bord.

4. ANALYSE

Dans notre analyse de la formation centrée sur l'école, il nous a semblé primordial de distinguer quatre « niveaux » ou modes de formation distincts mais liés :

“a” La pratique directe : une formation pratique à travers l'expérience vécue dans les écoles et les classes.

“b” La pratique indirecte : une formation « détachée » dans des problèmes pratiques effectuée le plus souvent dans les classes ou les ateliers des Centres de Formation.

“c” Les principes pratiques : une étude critique des principes de la pratique et de leur utilisation.

“d” La théorie disciplinaire : une étude critique de la pratique et ses principes à la lumière de la théorie et la recherche de base.

Dans ces conditions, les différences principales entre les programmes peuvent être perçues tout d'abord dans la structure d'un programme donné, qui accorde une importance particulière à chacun de ces niveaux de travail et constitue un cadre permettant de les relier entre eux. Deuxièmement, ces différences peuvent être perçues dans l'attribution de la formation à des personnels différents, enseignants et universitaires qui ont tous des compétences différentes à apporter. Troisièmement, elles peuvent être perçues dans la nature même de la pédagogie ou dans le style de la formation que reçoivent effectivement les étudiants.

Traditionnellement, les programmes PGCE étaient conçus pour donner aux étudiants une connaissance et une compréhension théo-

riques et « détachées » de la meilleure façon de travailler dans les écoles, puis pour leur donner, par une expérience pratique, les outils nécessaires à l'application de cette connaissance et la possibilité de réfléchir sur cette expérience avant de prendre toutes les responsabilités du travail d'un enseignant. À cet effet, la structure de stage la plus répandue débutait par un trimestre dans le Centre de Formation consacré à un travail sur la pratique et les principes « détachés » aux niveaux « b », « c » et « d ». Suivait un trimestre sur la pratique pédagogique de groupe dans l'école, consacré au travail du niveau « a » et enfin un trimestre, à nouveau dans le Centre de Formation, consacré au travail des niveaux « b », « c » et « d ». En ce qui concerne le personnel, dans le Centre de Formation, des professeurs de pédagogie ont assuré la formation aux niveaux « b » et « c » alors que les problèmes théoriques de base du niveau « d » étaient traités par des professeurs de sciences de l'éducation. Dans les écoles, les enseignants avaient un rôle de supervision plutôt que de formation, et les professeurs de pédagogie faisaient tout leur possible lors des visites régulières pour former les étudiants à mettre en pratique ce qu'ils avaient appris au préalable. Ainsi la formation pratique directe du niveau « a » était rattachée au travail des niveaux « b » et « c » dans la mesure du possible, alors que le travail théorique du niveau « d » restait un élément à part. Conformément à cette approche, le style pédagogique de la formation demeurait en grande partie didactique, avec une présentation traditionnelle des connaissances et de la compréhension à maîtriser, suivie de conseils quant à son application dans la pratique.

Par l'intermédiaire de ce cadre analytique, l'évolution vers une formation de plus en plus centrée sur l'école peut être perçue comme un rejet progressif de ce modèle traditionnel. Au lieu de préparer d'abord les étudiants d'une façon indépendante et de leur demander ensuite de mettre en pratique leurs connaissances et leur compréhension dans les écoles, on les forme de plus en plus par une « mise en situation » directe à la pratique de l'enseignement afin que leurs connaissances et compétences se développent à travers une réflexion analytique et critique très structurée de leur pratique et de celle des autres. Cette démarche traduit le rejet croissant, pour des raisons à la fois théoriques et pratiques, de l'idée que la pratique professionnelle doit se comprendre comme étant « la mise en pratique de la théorie », et l'opinion de plus en plus répandue que cette pratique constitue une forme de « réflexion mise en action » (Schön, 1983). Si la pratique professionnelle intelligente n'est pas et ne peut pas être convenablement comprise comme étant une question de « mise en pratique », la formation selon ce modèle est tout simplement mal conçue et ne peut

jamais amener à un enseignement de premier ordre. Les quatre stages étudiés ont tous montré, de diverses façons, des démarches qui tenaient vers une formation de praticiens réfléchis plutôt que de praticiens qui cherchent à appliquer la théorie. Dans cette approche réflexive, la formation pratique directe des étudiants au niveau "a" dans la classe et à l'école constitue le cœur du débat. D'autres niveaux de formation servent à développer une réflexion critique de plus en plus avertie et, par ce biais, un exercice professionnel de plus en plus efficace.

Grâce à l'examen des quatre niveaux de formation exposés ci-dessus et des relations établies entre eux dans la structure des programmes, dans l'utilisation du personnel et dans les formes de la pédagogie, nous étions en mesure d'analyser la nature et l'importance des éléments centrés sur l'école dans les quatre programmes. Nous nous sommes attachés, en particulier, aux manières dont cette formation servait à développer « la pratique réfléchie » plutôt que « l'application de la théorie ». C'était à travers ces éléments que nous avons vu, à plusieurs reprises le souci très marqué des étudiants d'une aide et d'une formation pratiques et directes qui servent à développer non seulement le savoir-faire de base nécessaire à la survie dans la classe, mais aussi des formes d'enseignement plus élaborées et bien-fondées sur le plan professionnel. Cela nous a montré combien les éléments d'une formation centrée sur la notion traditionnelle et inadéquate de la pratique de l'enseignement comme « application de la théorie » créent inévitablement un écart psychologique entre la théorie et la pratique, que tout exercice du métier tentera en vain de combler. Par contre, les éléments d'une formation centrée sur l'analyse d'une pratique réelle de l'enseignement ne créent aucun écart de ce genre.

Au contraire, ils donnent à la formation pratique indirecte, à l'étude des principes pratiques et au travail dans les disciplines théoriques, c'est-à-dire à la formation aux niveaux "b", "c" et "d", leur juste importance professionnelle. Comme on pouvait s'y attendre les étudiants ont bien réagi au travail théorique rencontré dans ce contexte, et ont exprimé leur conviction de son importance. Sur le plan de leurs performances dans les écoles en tant qu'enseignants stagiaires, les chefs d'établissements (enseignants) ont trouvé les étudiants des quatre stages expérimentaux généralement plus aptes professionnellement que la majorité de ceux qui arrivaient dans l'enseignement par l'intermédiaire d'autres programmes. Bien que les étudiants des quatre stages eussent une expérience plus étendue de l'école que ceux de nombreux autres programmes, et que ceci ait

contribué à l'assurance dont ils ont fait preuve, il est à remarquer que les domaines de travail où ils se sentaient les plus efficaces étaient ceux qui leur avaient apporté davantage de préparation à la réflexion critique. À chaque fois que nous avons rencontré des éléments des stages qui formaient les étudiants à réfléchir d'une façon critique sur leur propre pratique, leur potentiel nous a fait bonne impression, même lorsque ces stages n'étaient pas particulièrement bien conduits. Nous avons donc été convaincus de la valeur d'un stage qui ancre toutes ses activités dans l'expérience personnelle de l'école des étudiants.

5. LES RÉPERCUSSIONS SUR LA STRUCTURE DES COURS, LE PERSONNEL ET LA PÉDAGOGIE

À partir de notre analyse des quatre programmes, il apparaît que l'approche de la préparation professionnelle exposée ci-dessus nécessite une structure de programme qui accompagne des périodes de formation et d'expérience pratiques et régulières par des périodes de réflexion aux niveaux "b", "c" et "d", celles-ci étant organisées de façon à ce que les travaux accomplis pendant ces périodes soient étroitement liés et efficaces sur le plan de la formation. Cela se manifeste dans les quatre programmes étudiés, par une alternance entre des périodes d'« exercice en série » où les étudiants passaient un à trois jours par semaine dans les écoles et le reste de la semaine dans le Centre de Formation, et des périodes d'« exercice en bloc » où les étudiants passaient tout leur temps dans les écoles.

Dans un tel cadre, ce genre de formation nécessite que les étudiants soient associés, dès le départ, aux détails pratiques de l'enseignement qu'ils apprennent à analyser et évaluer. À cet effet, les enseignants expérimentés des classes où les élèves maîtres sont impliqués, sont les mieux placés, du moins en principe, pour les former dans les aspects pratiques et les connaissances immédiates au niveau "a" pour l'enseignement dans les classes en question. Pour que le travail d'analyse et de réflexion des étudiants progresse au-delà du cadre très restreint du travail au niveau "a" dans un contexte donné, les étudiants ont besoin d'acquérir des connaissances quant aux autres modes d'enseignement (au niveau "b"), une maîtrise des principes généraux (au niveau "c") et leur justification (au niveau "d"). De plus ces autres niveaux de formation doivent être rattachés au travail du niveau "a" de telle façon que les étudiants soient formés à les utiliser dans une réflexion critique sur leur enseignement et celui

d'autrui et dans la formation de leurs propres compétences professionnelles. Aujourd'hui la question se pose : jusqu'à quel point peut-on raisonnablement demander aux enseignants en exercice dans les écoles de participer à ces autres niveaux de formation ? On peut supposer que les universitaires, en vertu de leur fonction, soient habilités à travailler aux niveaux "b", "c" et "d". La question critique pour la gestion du personnel dans l'enseignement réflexif peut être formulée ainsi : Comment la formation pratique au niveau "a" que seuls peuvent assurer dans le détail les enseignants, peut-elle s'intégrer ou se rattacher très précisément à la formation aux niveaux "b", "c" et "d", que seuls les universitaires sont d'ordinaire habilités à dispenser avec compétence ? Dans les quatre stages étudiés les différents rôles de formation assumés par des enseignants et universitaires, ainsi que leur interrelation dans le développement d'une pratique réfléchie (c'est-à-dire critique cf. p. 68) apparaissent comme étant essentiels pour comprendre la nature de la formation proposée et son efficacité.

Mais compte tenu du cadre approprié pour le programme et des rôles appropriés pour les enseignants et universitaires selon leurs compétences, la nature de la formation que reçoivent les étudiants dépend aussi de leur expérience de telle ou telle pédagogie. S'ils doivent acquérir des compétences et un bon sens pratique, ce sera par tâtonnements. Mais si ce procédé doit être compris comme dépendant de l'évolution de la « réflexion critique » propre des étudiants, plutôt que de la « mise en pratique » directe d'idées préconçues, il faut former les étudiants à une analyse et une réflexion autonomes à partir des situations pratiques spécifiques. Bien que l'on puisse accorder une place à des éléments d'enseignement didactique sur la pratique et les principes aux niveaux "b", "c" et "d", à l'intérieur d'une telle formation, la réflexion critique étant elle-même une compétence, voire un art, elle doit être acquise à travers les propres activités d'analyse et de bon sens des étudiants. Les étudiants doivent être formés, par leur manière de travailler aux niveaux "b", "c" et "d", à se forger des opinions personnelles documentées et judicieuses sur la pratique au niveau "a" et, compte tenu de ces opinions, à acquérir leurs propres compétences professionnelles pratiques. Même l'enseignement didactique de ce que demande « la pratique réfléchie » et sa « mise en pratique » n'est pas à confondre avec l'acquisition de l'exercice cognitif propre des étudiants. Les quatre stages présentaient des différences considérables quant à la manière dont ils cherchaient à développer directement les capacités à la fois analytiques et cognitives des étudiants à travers les différents niveaux de travail et l'utili-

sation de ces capacités dans l'acquisition de leurs propres compétences pratiques. Actuellement, les modes de formation directe réflexive et cognitive demeurent au stade expérimental. Néanmoins, l'importance accordée à une telle formation et les modalités qu'elle adopte déterminent considérablement, à ce que l'on constate, le type et la qualité du professionnalisme acquis par les étudiants (1).

John FURLONG
Lecturer in Education, University of Cambridge
17, Trumpington Street.

Traduction de l'anglais: M^{me} Cole-King,
professeur agrégé, Châtellerault

BIBLIOGRAPHIE

- ASHTON (P.), HENDERSON (E.S.), MERRITT (J.E.) and MORTIMER (D.J.), 1982, *Teacher Education in the Classroom*, Croom Helm.
- Departement of Education and Science (1984), *Circular 3/84. Initial Teacher Training; Approval of Courses*, H.M.S.O.
- FURLONG (V.J.), HIRST (P.H.), POCKLINGTON (K.P.), MILES (S.), WILKIN (M.) and WILLCOCKS (S.), 1986, *School-Based Training in the P.G.C.E. - Final Report to the D.E.S.* University of Cambridge Department of Education.
- FURLONG (V.J.), HIRST (P.H.), POCKLINGTON (K.P.), MILES (S.), WILKIN (M.) and WILLCOCKS (S.), 1988, *Innovation in Teacher Education; Training the Reflective Practitioner*, Open University Books.
- Her Majesty's Inspectorate (1987), *Quality in Schools; The Initial Training of Teachers*. H.M.S.O.
- HIRST (P.H.), 1984 (ed.), *Education Theory and its Fundamental Disciplines*, R.K.P.
- SCHÖN (D.), 1983, *The Reflective Practitioner*, Temple Smith.
- WHITTY (G.), BARTON (L.) and POLLARD (A.), 1987, "Ideology and Control in Teacher Education" in T. Popkewitz (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*, Falmer Press.

(1) Note de la rédaction: les auteurs avancent 12 propositions essentielles, que nous n'avons pu reproduire, faute de place, mais que l'on trouvera dans leur rapport.

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC GILBERT DE LANDSHEERE

Dans une critique récente, Samuel Roller parle de Gilbert De Landsheere, le planétaire. Connait-on vraiment l'œuvre de cet homme qui a pu reprendre à son compte l'expression «Le monde est mon village»? On ne peut faire d'études de sciences de l'éducation sans fréquenter ses ouvrages techniques. De là à tenir pour technocrate un homme en réalité nourri de philosophie, d'histoire et d'art, profondément solidaire des grandes luttes sociales, et véritable constructeur du futur...

A.-M. T. — Peu savent que vous avez une pratique d'instituteur, de professeur d'école normale, que vous avez consacré une thèse remarquable au poète Rainer Maria Rilke et deux autres thèses à l'émergence des structures modernes de l'enseignement et de la formation des maîtres à partir de l'Allemagne du XIX^e siècle. Vous vous y révélez fin connaisseur de la philosophie kantienne et postkantienne, et aussi des grands mouvements sociaux qui accompagnent la première révolution industrielle. Tout vous invitait à être un parfait héritier de la grande tradition pédagogique. Pourtant vous commencez votre carrière académique par une rupture radicale avec cette tradition et vous

choisissez deux projets ambitieux et liés : faire exister la recherche expérimentale en éducation au-delà du seuil critique en dessous duquel elle ne peut influencer significativement le système éducatif global, et faire muter la profession d'enseignant.

Vous êtes, plus que jamais, tourné vers le futur de la recherche et de l'éducation et pourtant votre dernier ouvrage est une histoire de la recherche en éducation (1)... Où est la cohérence ?

G. De L. — La cohérence est, je crois, totale. Car tout ce que j'ai fait au cours de mes quelque cinquante ans d'activité professionnelle concerne l'enseignement et, plus encore, la formation des enseignants.

Je considère comme une chance d'avoir fait des études d'instituteur dans des conditions administratives et méthodologiques venues tout droit du XIX^e siècle. L'école normale, cette université du pauvre, prolongeait encore directement l'école primaire et le diplôme d'instituteur n'équivalait d'ailleurs même pas à celui d'enseignement secondaire long. Quant aux principes méthodologiques, ils venaient de Herbart et de Rein, et procuraient un confort intellectuel inégalable : tout était codifié, toute question était accompagnée de sa réponse. J'ai ainsi disposé de ce que nous appelons aujourd'hui une ligne de base à partir de laquelle les mouvements pédagogiques peuvent se situer.

Notre inculture fut cependant bousculée par deux événements qui secouèrent la seconde partie de mes études d'instituteur. D'abord, l'adoption par la Belgique, du *Plan d'études de l'enseignement primaire*, œuvre admirable, synthèse non pédante de toute la réflexion philosophique et scientifique qui fondait le mouvement de l'Éducation nouvelle. Ce fut, ensuite, presque en même temps, l'arrivée d'un nouveau professeur, René Jadot, gendre de Decroly et fondateur, en 1928, du Laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur. Jadot le comparait au laboratoire de recherche dont toute entreprise quel que peu moderne a besoin pour apporter des perfectionnements incessants à son affaire. Nous sommes en 1938. Sans que j'en sois le moins du monde conscient, ma vocation future est en germe.

Jadot s'impatientait souvent devant notre manque de culture philosophique et scientifique. Quand son exaspération culminait, une condamnation cinglante venait tout droit de la géologie : « Messieurs, vous grattez dans le primaire ! ... ».

(1) G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

Dès ce moment, je me mis à comparer la formation que je recevais à celle que deux de mes amis acquéraient à l'Université, l'un en faculté des sciences et l'autre en médecine. Ils étaient en contact avec le savoir intégral alors qu'on ne nous offrait que simplifications et vulgarisations; ils apprenaient à résoudre les problèmes inhérents à leur future profession par la voie scientifique, alors que l'on ne nous prodiguait que discours, conseils et recettes.

Ma réaction immédiate fut de faire, moi aussi, des études universitaires (je vous passe les détours et les difficultés qu'il fallut surmonter pour y arriver). Ma réaction plus tardive fut d'engager une lutte pour que tous les maîtres — à quelque niveau qu'ils enseignent — acquièrent une formation supérieure et apprennent à pratiquer scientifiquement leur métier. Ce combat dure toujours.

A.-M. T. — Dès 1960, vous occupez définitivement une fonction universitaire. Deux ans après, vous commencez à développer le Laboratoire de pédagogie expérimentale. Le même combat continue ?

G. De L. — Absolument. Avec une conviction redoublée. D'une part, parce qu'à l'époque, je viens de créer un complexe scolaire expérimental dans une brousse d'Afrique centrale et que j'ai dû former moi-même les enseignants indigènes à partir de zéro. Rien de tel que les conditions extrêmes pour décanter les problèmes.

D'autre part, je rentre des États-Unis où — grâce à une bourse exceptionnelle — j'ai pu travailler dans une vingtaine d'universités pour faire le point sur l'état d'avancement de la recherche expérimentale en éducation. Une révélation à bien des égards !

Fraternellement reçu par les chercheurs les plus prestigieux, dont beaucoup devinrent par la suite mes amis — T. Brameld, W.H. Kilpatrick, F.N. Freeman, B.S. Bloom, J.P. Guilford, H. Taba, L. Cronbach, R. Tyler, W. Foshay, J. Holmes, R. Thorndike, et tant d'autres —, je me trouvai immergé dans un monde de recherche extraordinairement dynamique et créatif. Toutes les grandes questions y étaient abordées (avec une ampleur de moyens dont je n'aurais jamais rêvé) et les nouvelles technologies faisaient massivement leur entrée. C'est à Los Angeles, chez J.P. Guilford, que je vis le premier ordinateur : il effectuait les analyses factorielles destinées à valider le modèle tridimensionnel de l'intelligence...

Rentré en Belgique avec 80 kg de notes et de documents, et ayant mis à profit plusieurs mois de voyage solitaire pour faire la synthèse entre ma culture classique européenne et les modes de penser et d'agir du Nouveau Monde, je savais où je voulais aller et comment...

A.-M. T. — Avec quels objectifs ?

G. De L. — J'avais trois objectifs. Un, me battre pour que se constituent en Belgique et ailleurs des centres de recherche régionaux qui conjugueraient les avantages des Centres de Recherche et de Développement en éducation et des Laboratoires régionaux des États-Unis. Les premiers travaillent au plus haut niveau dans un domaine (formation des enseignants, évaluation, technologie de l'éducation, ...) tandis que les seconds impulsent des actions dans toutes les institutions d'éducation qui s'y affilient et répondent à leurs demandes. Deux, constituer une équipe de recherche dans cet esprit et amener le plus rapidement possible des enseignants et des cadres pédagogiques au Laboratoire pour que se produisent osmose et interactions continues. Trois, lutter sans merci contre la phraséologie pédagogique que je tiens souvent pour de l'escroquerie intellectuelle. C'est pour cette raison que, pendant plusieurs années, je me suis limité à l'étude des comportements observables et quantifiables, et ai imposé cette option à mes collaborateurs. Cela m'a valu des étiquettes comme behavioriste étroit, positiviste dépassé. Je n'en avais cure. Il fallait créer une discipline, vacciner l'équipe contre la logomachie, se servir de l'analyse quantitative comme garde-fou.

La maturité venant, nous avons pu accorder à l'approche qualitative la place qui lui revient (et que je n'ai jamais sous-estimée). On a confondu stratégie et Weltanschauung. Les étiquettes que l'on vous accole pour condamner sans arguments solides des positions ou des observations que d'aucuns trouvent gênantes ont la vie dure. Je me souviendrai longtemps de la surprise, sinon de l'incrédulité de plusieurs de mes collègues français quand, à l'occasion d'un séminaire consacré à la philosophie de la recherche, ils découvrirent ma familiarité avec les théories structuralistes et, plus encore, avec la phénoménologie allemande. De même que les approches behavioriste, freudienne et cognitiviste se complètent au lieu de s'exclure mutuellement, de même rationalisme et phénoménologie (spécialement tout ce qui se rapporte à l'expérience phénoménologique de l'immédiat) ou, si l'on préfère, l'expliquer du positivisme et le comprendre de l'herméneutique font bon ménage dans mon esprit. Les exclusions sont toujours mutilantes.

A.-M. T. — Vous avez reçu récemment avec *L'art et la science de l'enseignement* (1) un brillant hommage de vos pairs, dont certains de

(1) M. Crahay et D. Lafontaine, éd., *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*, Bruxelles, Labor, 1986.

vos chercheurs ont recueilli et traduit des textes importants. L'ouvrage se termine par une question d'E. Bayer, votre premier collaborateur : *Une science de l'enseignement est-elle possible ?* N'avez-vous pas un peu l'impression d'un éternel recommencement ? La recherche en éducation aurait-elle fait un tour pour rien ?

G. De L. — Certainement pas. Vous savez la richesse des apports de la recherche en éducation tout au long du XX^e siècle et, plus spécialement, de sa deuxième période d'efflorescence, commencée au début des années 50.

Où l'on tourne peut-être en rond, c'est à propos de la question : « Une science de l'éducation est-elle possible ? ». Si l'on pose cette question dans l'absolu, la réponse est résolument non. Dans des sciences comme la botanique ou la chimie, les jugements de valeur n'ont guère de place. En éducation, ils sont prépondérants, encore faudrait-il distinguer, mieux qu'on ne le fait habituellement, les acquis de la recherche scientifique des décisions relatives à leur utilisation.

Dès le début du siècle, J. Dewey s'est posé ces questions, et sa réponse est claire : au pluralisme philosophique correspond un pluralisme scientifique, du moins au niveau de la praxis. À la limite, il ne peut exister que des sciences de l'éducation. Par ailleurs, la personne humaine est si complexe et ses interactions avec l'environnement humain et matériel sont si nombreuses que, comme le médecin, l'éducateur, si éclairé soit-il sur les acquis scientifiques, doit faire une place à ses intuitions au moment d'agir.

A.-M. T. — La relecture des rapports d'activité successifs de votre Laboratoire illustre bien ce que vous venez de dire. Contrairement à la position unilatérale que l'on vous a attribuée, vous avez encouragé le pluralisme épistémologique.

G. De L. — Délibérément. J'ai toujours admis que mes collaborateurs prennent des positions divergentes par rapport aux miennes. Mais à deux conditions : qu'ils restent au service de l'éducation et qu'ils soient rigoureux dans leur option.

A.-M. T. — En 1971, lors d'un débat public sur l'objet de la recherche en éducation et ses rapports avec la pratique, vous avez introduit la distinction entre la recherche qui fonde des conclusions et celle qui oriente des décisions afin de dépasser de faux débats entre le descriptif et le prescriptif. La recherche en éducation ne serait-elle pas spécifiquement décisionnelle ?

G. De L. — Répondre affirmativement à cette dernière question serait mutilant. N'oubliez pas que la classification « recherche orientée vers des conclusions — recherche orientée vers des décisions » a été adoptée pour mettre fin au débat stérile sur les frontières entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Celui qui cherche en espérant que ses découvertes éventuelles ne serviront à rien n'est pas un chercheur, mais un poète.

La naïveté de bien des chercheurs a été de croire qu'au terme d'une bonne étude descriptive, qu'il s'agisse de mesurer et d'expliquer le rendement scolaire ou d'analyser les processus d'enseignement, on trouverait immédiatement matière à décision. Exemple de pareilles décisions : beaucoup d'élèves ne dominent pas l'habileté de lecture à la fin de l'école primaire ; en conséquence, réduisons la place réservée aux disciplines d'éveil pour consacrer l'essentiel du temps à la lecture. Ou bien : une observation des interactions élèves-enseignants montre que les maîtres évaluent de façon stéréotypée ; demandons-leur donc d'augmenter le nombre de leurs rétroactions spécifiques puisque la technique de la pédagogie de la maîtrise a fait ses preuves, dans certains cas, peut-on pour cela en prescrire sans plus l'application ? Cela n'a pas de sens. À première vue, la position de Bloom, surtout au moment où il formule la théorie du *learning for mastery* (1), peut paraître inquiétante. Elle pourrait se résumer de la façon suivante : ayant défini les compétences minimales à atteindre au cours d'un cycle éducatif, la technique d'individualisation ou de semi-individualisation qui met en œuvre la théorie sous-jacente à la pédagogie de la maîtrise, permettra de conduire pratiquement tous les élèves à un même niveau de succès. Il s'agit, par définition, d'une approche différenciée, mais qui serait mise au service d'un projet éducatif unique. Ce n'est évidemment pas cela que nous voulons, ni Bloom non plus. Quiconque en doute lira avec profit ses récentes publications sur l'éducation des « génies » (2). De nouveau, la décision procède, à la limite, d'un jugement de valeur. Autre question à ne pas oublier : les conditions minimales permettant de pratiquer la pédagogie de la maîtrise existent-elles ? Autrement dit, quel est le possible ?

Faut-il suivre le courant d'idées actuel selon lequel il n'y aurait, en éducation, que des connaissances locales, ce qui exclut par définition les notions de connaissances universelles et de lois ? Je serais

(1) B.S. Bloom, *Learning for mastery*, in *Evaluation Comment*, 1968, 2.

(2) À commencer par l'article publié en collaboration avec L.A. Sosniak, *Talent development vs schooling*, *Educational Leadership*, 1981, 11, 86-94.

tenté de dire que c'est le problème épistémologique de bon-papa. La conception, je crois, la plus avancée, celle de l'auto-organisation fait du particularisme écologique une loi générale...

A.-M. T. — Venons-en à un second axe de réflexion. Partant de rien, vous avez construit, à la manière d'un chef d'entreprise, un laboratoire qui a, par moments, occupé plus de cent personnes et est aujourd'hui connu dans le monde entier.

C'est l'œuvre d'un « homme de qualités » dont la pensée fait autorité. Votre œuvre est difficilement reproductible. Le Laboratoire est resté sans statut institutionnel autre que celui d'un service universitaire. Quel pourrait être son avenir ? La tâche de vos successeurs est bien difficile. Une chose est sûre : nous voulons que le Laboratoire continue à exister, même si plusieurs services distincts en sont issus (1).

Par ailleurs, en vingt-cinq ans, et comme en témoignent les différents rapports d'activités, la nature des problèmes traités a profondément évolué. Comment cela s'est-il produit ?

G. De L. — Le Laboratoire est né en l'absence d'une politique de l'éducation dans notre pays. Pendant des années, j'ai en vain attiré l'attention sur l'urgente nécessité d'une telle politique (2). Il serait inexact d'attribuer l'essor de notre Laboratoire à ma seule action personnelle. C'est l'œuvre d'une équipe pour laquelle j'ai essentiellement joué le rôle d'un catalyseur d'idées et d'énergie, et d'interface avec le monde extérieur, proche et éloigné. Nous avons bénéficié de la clairvoyance de deux ou trois grands commis de l'État. J'ai, en outre, réussi à convaincre nombre d'interlocuteurs de soutenir des recherches, tant les faits sur lesquels j'attirais leur attention étaient criards.

Concernant le statut, j'ai songé un moment à créer un organisme indépendant qui aurait été principalement financé par la vente de logiciels éducatifs complexes, domaine dans lequel nous avons possédé, à un certain moment, une avance considérable, grâce à une vingtaine d'années de recherches pratiquement ininterrompues. Le piratage a ruiné cet espoir. De toute façon, la privatisation, avec son caractère presque inévitablement commercial, ne me plaisait guère. Je pense que la création de centres de recherche régionaux qui me paraît si nécessaire, ne pourra plus beaucoup tarder, et le Laboratoire devrait y prendre tout naturellement sa place.

(1) Le service de pédagogie expérimentale (M. Crahay). Le service de technologie de l'Éducation (D. Leclercq). Le service de développement et d'évaluation de programmes (G. Henry).

(2) Voir notamment : G. De Landsheere, *L'irrésistible besoin de recherche en éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, Doc. DECS/Rech.

Quant à l'évolution de la problématique, on peut la schématiser de la façon suivante. Quand j'ai commencé avec un seul assistant et le secours d'étudiants chercheurs, mes intérêts scientifiques personnels du moment ont dominé : les processus d'enseignement, l'intelligibilité des messages éducatifs. Puis, sans que je les aies cherchés, des commanditaires (que vous avez été l'une des premières à encourager) nous ont proposé d'importants contrats de recherche ; ils nous ont conduits vers trois champs nouveaux : l'évaluation du rendement scolaire, la technologie de l'éducation et l'éducation préprimaire, spécialement ce qu'on appelait à l'époque la lutte contre les « handicaps socio-culturels ».

Cet élargissement a entraîné des conséquences considérables : le nombre de chercheurs a augmenté ; à côté de la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement ont pris place au Laboratoire ; des enseignants de tous les niveaux ont commencé à fréquenter notre maison pour s'y informer, se former et participer à des recherches ; enfin, en allant tester de vastes échantillons nationalement représentatifs des populations scolaires de 11, 14 et 17 ans, dans tous les réseaux d'enseignement, nous avons pris contact avec un nombre considérable d'écoles et de représentants des pouvoirs organisateurs.

L'évolution ultérieure, en particulier l'essor de la recherche-action (au sens de recherche impliquée), la part croissante accordée au qualitatif et l'entrée dans des secteurs nouveaux s'expliquent principalement par la dynamique interne de l'équipe. Dans bien des cas, les pistes nouvelles ont été découvertes par les chercheurs mêmes. Ils étaient jeunes, enthousiastes et possédaient pour la plupart un sens social aigu. Grâce aux relations intenses qui se sont instaurées avec les principaux foyers de recherche d'Europe et des États-Unis, ces jeunes ont eu accès en direct à un flot d'informations qui leur permettaient de connaître immédiatement les tendances et les grands acquis nouveaux. Participant de surcroît à la gestion du Laboratoire, leur rôle incitateur et leur plage d'initiative ont progressivement augmenté. Le poids croissant de la gestion et de l'administration du Laboratoire, conjugué à un accroissement continu de mes responsabilités nationales et internationales ont fait le reste en m'éloignant de plus en plus de la recherche de terrain. Résultat : au cours de la dernière décennie, le Laboratoire a vécu, pour une large part, en auto-gestion, y compris dans les options scientifiques.

A.-M. T. — Tournons-nous vers un autre aspect de votre action. Libéré aujourd'hui de vos charges académiques, vos voyages et vos

activités internationales s'accroissent encore et votre réflexion prend une dimension planétaire. Selon T.N. Postlethwaite, vous avez un sixième sens pour deviner ce qui comptera demain dans le domaine de l'éducation. Que vous ont rapporté vos tours du monde ? Quels sont à vos yeux les grands enjeux éducatifs ?

G. De L. — Je souhaiterais que tout éducateur partage ma chance : rencontrer des hommes, des femmes et des enfants sur les cinq continents, et cela dans les conditions les plus diverses, à la ville et à la campagne, dans des palais ou dans des paillottes, ... Les beautés de la nature, les monuments m'ont certes intéressé, mais au bout d'un certain nombre d'années, j'ai eu l'impression d'avoir vu l'essentiel. En revanche, la fréquentation de l'humain m'a de plus en plus fasciné à la fois pour sa diversité et son unicité. J'ai partout trouvé la fraternité, l'accueil généreux, même et peut-être surtout parmi les plus démunis. La soif du savoir est aussi universelle, même si elle prend des formes très différentes.

J'ai par ailleurs eu le bonheur de rencontrer presque tous les grands de ma profession et de travailler avec nombre d'entre eux. L'échange direct d'informations constitue un enrichissement sans pareil, surtout à l'époque de transition que nous vivons : les publications scientifiques importantes sont trop nombreuses pour que les chercheurs puissent les suivre en prise directe et la technologie de diffusion automatique et sélective de l'information n'est pas encore mise en place. Alors que les nouvelles technologies de l'information prennent leur essor, c'est paradoxalement le message de bouche à oreille qui, pour le moment, se révèle le plus efficace pour l'essentiel...

A.-M. T. — Les grands enjeux éducatifs ?

G. De L. — La question est redoutable, car on risque d'y répondre en rétrécissant le monde aux dimensions de l'Europe occidentale, des États-Unis et du Japon.

Pour ce sous-ensemble et sur le plan intellectuel, le problème premier est la valorisation du potentiel humain resté jusqu'à présent mal exploité. La forme de civilisation dans laquelle nous entrons requiert qu'à une minorité réputée très intelligente et apte aux études supérieures, se substitue un grand nombre, sinon une majorité de qualité à peu près égale, étant bien entendu qu'il subsistera toujours, et heureusement, des êtres d'exception, des génies.

Pour qu'il en soit ainsi, deux conditions dominent les autres : une prime enfance sereine et stimulante, et une scolarité de base conduite

par des enseignants de grande qualité, c'est-à-dire par des éducateurs qui pratiquent un art et un artisanat recoupés à chaque occasion par la connaissance scientifique la plus sûre.

A.-M. T. — Ces préoccupations traversent toute votre carrière. Je suis aussi souvent frappée par la fréquence des références que vous faites à la médecine. Comment faudrait-il donc former les enseignants ?

G. De L. — Si je fais si souvent référence à la médecine, c'est parce qu'elle aussi touche intimement l'homme entier et qu'elle a connu les mêmes problèmes d'évolution que l'enseignement. Il y a un siècle, la petite chirurgie se faisait encore couramment chez le barbier ou sur les foires. Je suis profondément convaincu que la profession enseignante doit muter comme le fit la profession médicale. La presque totalité des 30 % d'échecs scolaires qui affectent encore certaines catégories d'élèves de nos écoles fondamentales devrait disparaître sans diminution de la qualité des apprentissages, au contraire.

La formation ? Universitaire, sans aucun doute. Certes, les universités devront changer pour accomplir cette mission. On a objecté qu'elles seraient incapables d'assurer la formation pratique. Faites de nouveau le parallélisme avec nos écoles de médecine où cette formation est bien assurée.

Autre objection : les professeurs de didactique seraient trop théoriques, ignoreraient le terrain. C'est vrai pour certains, mais cela peut changer. Tout professeur de médecine, clinicien ou chirurgien, pratique devant ses étudiants pendant toute sa carrière. Pourquoi semblable obligation ne serait-elle pas faite aux professeurs de pédagogie ? Ils ne seront crédibles et efficaces qu'à partir du moment où ils mettront eux-mêmes en œuvre les théories qu'ils professent.

Cela étant dit, je me sens très proche d'André de Peretti que je tiens en haute estime. Son *Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* (1982) méritait un sort meilleur.

A.-M. T. — Revenons-en aux enjeux. Vous avez limité votre réponse initiale aux pays développés. Et pour les autres ?

G. De L. — On pourrait penser que l'idéalisme et la fraternité obligent à répondre que les problèmes sont les mêmes. Ma longue expérience des pays sous-développés m'interdit cette réaction facile et trompeuse. D'abord, est-il acquis que toutes les régions du monde veulent s'industrialiser à l'instar de l'Occident ? On retrouve le vieux

problème d'une civilisation et d'une religion qui voudraient s'imposer aux autres. Et même s'ils le désirent, les pays les moins favorisés peuvent-ils s'industrialiser en quelques années en empruntant de surcroît la voie démocratique ? Les tentatives en ce sens ont échoué et, avec Garaudi, je suis convaincu que seuls les modèles de développement endogène peuvent réussir. La réussite n'est possible qu'à long terme et est conditionnée par la qualité de l'enseignement de base dispensé dans ces pays, l'enfant devant construire ses apprentissages dans son contexte culturel, y compris le contexte linguistique.

A.-M. T. — Vous avez parlé il y a un instant de la valorisation du potentiel intellectuel. N'oubliez-vous pas l'affectif et le social ?

G. De L. — Non, moins que jamais. Dès qu'il s'agit de l'enfant ou de l'adulte agissant, séparer cognitif et affectif est impossible. Voyez la problématique des attitudes et des valeurs. Quant au social, son importance ira croissant. Par exemple, le taylorisme se meurt au profit d'équipes polyfonctionnelles et dynamiques. Si l'on passe au plan politique, les changements sociaux qui devront se produire au cours des prochaines décennies égalent peut-être en importance ceux qui sont intervenus après la Révolution française ; il faut y préparer les jeunes qui devront inventer de nouvelles formes de solidarité.

A.-M. T. — Ne craignez-vous pas que la recherche pédagogique devienne la « bonne à tout faire » des sciences sociales en se laissant confiner dans le domaine de la formation et de l'évaluation au lieu de se focaliser librement sur la problématique de l'éducation ?

G. De L. — Il est vrai que l'explosion technologique contemporaine rend indispensable l'acquisition massive de compétences nouvelles et donc d'activités de formation conçue selon des modèles nouveaux. En particulier, le schéma classique « apprentissage scolaire — application de cet apprentissage pour le travail en entreprise » s'inverse dans pas mal de cas : le travail devient la source de l'apprentissage. Par exemple, les ordinateurs sont arrivés en masse dans les entreprises sans que les travailleurs sachent bien s'en servir : c'est en travaillant qu'ils ont appris à les utiliser. Plus généralement, comme les écoles techniques traditionnelles ne peuvent plus de procurer à des fins de formation des machines telles que les robots qui coûtent des fortunes et doivent rapidement se renouveler en fonction des progrès technologiques, c'est bien dans l'entreprise même qu'il faut organiser l'apprentissage. Mais on est encore loin d'avoir trouvé une solution équilibrée à ce sujet.

L'on se tourne de plus en plus vers la recherche en éducation pour aider à trouver des voies adéquates et pour évaluer l'efficacité des réponses apportées aux questions qui se posent. De même que l'arrivée des nouvelles technologies de l'information dans la classe offre l'occasion d'un bond pédagogique en avant, de même les demandes adressées actuellement à la recherche en éducation peuvent entraîner des progrès significatifs. Aux chercheurs de ne pas se laisser enfermer et piéger.

A.-M. T. — Dans *La recherche expérimentale en éducation* (1), vous écrivez: «L'ampleur du financement de la recherche scientifique libre est fonction de degré d'avancement de la démocratie. La recherche en éducation, surtout de nature évaluative, est source de contestation vis-à-vis du pouvoir ... ». N'êtes-vous pas inquiet pour la démocratie ?

G. De L. — La vague de néo-libéralisme échevelé qui déferle en maints endroits du monde pourrait, à la limite, rétablir les inégalités au point de restaurer l'Ancien Régime. Si la recherche pédagogique peut servir à promouvoir l'excellence, elle doit le faire pour tous et non pour une minorité favorisée. En Belgique comme en d'autres lieux, les rares équipes de recherche en éducation sont pour la plupart démantelées par des hommes politiques obtus. Il appartient surtout aux jeunes de se mobiliser contre cette agression.

A.-M. T. — Croyez-vous à l'Europe ?

G. De L. — Oui, c'est notre seule chance de survie économique et politique. J'espère que les jeunes d'aujourd'hui connaîtront des États-Unis d'Europe dont le territoire s'étendra de l'Atlantique à l'Oural..

A.-M. T. — Vos projets d'avenir ?

G. De L. — Ils se bousculent. J'essaie de convaincre la Commission des Communautés européennes de lancer un vaste programme sur la formation initiale et continuée des enseignants. Parallèlement, je souhaite continuer à travailler avec le Centre de recherche et d'innovations dans l'enseignement de l'OCDE ; la réflexion à laquelle il s'est

(1) G. De Landsheere, *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, Unesco ; Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1982, p. 11.

livré au cours de ces dernières années, à propos de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement m'a passionné.

Avant que ne s'achève mon mandat de président de la Fondation universitaire de Belgique, je veux aider à convaincre notre gouvernement de modifier sa politique vis-à-vis des universités; il faut de toute urgence leur rendre une grande liberté d'initiative et leur accorder les moyens de construire l'université du XXI^e siècle. Elle devra s'ouvrir à des populations nouvelles qui viendront y chercher une culture générale et, en même temps, soutenir efficacement les chercheurs les plus avancés et organiser la formation récurrente. Un diplôme valide pour une vie entière n'a plus de sens.

Et puis il y a la nouvelle Académie internationale de l'éducation pour laquelle je dois réaliser une étude d'ensemble sur l'évaluation des enseignants et aussi réunir un capital qui permettrait d'attribuer pour l'éducation un prix de l'importance du Nobel. Ne trouvez-vous pas scandaleux que pareille distinction n'ait jamais honoré un éducateur? Last but not least, je voudrais essayer d'écrire un roman policier humoristique. C'est peut-être le plus difficile...

Propos recueillis par Anne-Marie THIRION
Novembre 1987.

A.-M. Thirion a été chercheur au Laboratoire de pédagogie expérimentale de 1968 à 1982 et depuis cette date est responsable du service de pédagogie générale et de méthodologie de l'enseignement de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège.



PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expérience de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des fonctionnements d'équipes ou d'institutions ;*
- des présentations critiques de politiques ou de stratégies de formation.*

POUR UNE MEILLEURE ADAPTATION DE LA FORMATION CONTINUÉE DANS LE PREMIER DEGRÉ : APPROCHE DES REPRÉSENTATIONS DES INSTITUTEURS

J. RAYMOND

Résumé. J. Raymond est Directeur d'École Normale au Bourget. Il propose une étude des attentes et représentations des instituteurs concernant leur formation continuée, à partir d'un outil, le SYMLOG, qui permet de les analyser relativement à des valeurs à caractère universel. Comment se situent les instituteurs vis-à-vis de ces valeurs ? Quelle « leçon » tirer de cette analyse pour une réflexion sur la formation à proposer ? Tel est le questionnement de base de cet article.

Abstract. J. Raymond is the headmaster of the College of Education at Le Bourget. He suggests to study the teacher's expectations and representations concerning their retraining with the SYMLOG which can analyse them in relation to universal value. How do the teachers place themselves in relation to this value ? What is the « lesson » to draw from this analyse in order to think about the right training to propose ? Such are the basic questions raised in this article.

« Ce dont l'individu est dépossédé... la vraie richesse qu'il pourrait produire, c'est avant tout la connaissance. Pas seulement la connaissance scientifique, ou "culturelle", mais la connaissance de lui-même et des autres qui pourrait le conduire à inventer de nouveaux rapports sociaux, à les organiser dans une forme différente de celle qui lui est imposée ».

LABORIT (H.), *Éloge de la fuite*, Gallimard, coll. idées, 1976.

L'attention désormais portée à l'évaluation, notion empruntée au monde de la production, ne saurait être considérée comme un phénomène de mode. Et parce qu'elle constitue l'une des procédures essentielles de l'organisation de l'enseignement et de son ajustement aux rythmes différenciés des élèves — ce que soulignent à la fois nombre de textes réglementaires et les analyses correspondant aux diverses opérations d'évaluation conduites depuis une dizaine d'années par le Ministère de l'Éducation nationale —, l'évaluation se situe, ou devrait se situer, au cœur des préoccupations de tous les partenaires du système éducatif. Et si le mot même d'« évaluation » renvoie le plus souvent aux modalités d'appréciation des résultats des élèves, il n'en renvoie pas moins à l'appréciation de l'efficacité de l'enseignement et aux modifications susceptibles d'être apportées aux structures pédagogiques et éducatives en vue de leur amélioration.

C'est dans cette perspective — encore que l'interaction entre la formation et d'autres variables, telles que la personnalité des enseignants, le cursus antérieur des élèves, les ressources éducatives disponibles, le milieu socio-économique des familles, les attitudes à l'égard de l'éducation, rende difficile une approche fine de l'impact de la formation des enseignants — que dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire 1983-1984, l'Équipe Départementale de Rénovation et d'Animation Pédagogique (E.D.R.A.P.) de la Seine Saint-Denis s'est posé la question de l'influence qu'exerce la formation continuée des instituteurs sur la modification de leurs pratiques quotidiennes, sur l'évolution de leurs mentalités et comportements, sur les transformations structurelles, relationnelles, éducatives, opérées dans les écoles. En l'absence d'éléments de réponses objectifs, elle a souhaité que se constitue en son sein une commission chargée de poser une ou des problématiques d'évaluation dans le domaine de la formation continuée et de formuler des propositions pour la mise en place d'un dispositif d'évaluation.

1. PRINCIPES D'ACTION ET AXES DE TRAVAIL DE LA COMMISSION « ÉVALUATION »

1.1. Craignant d'être perçue comme une instance de contrôle et de voir ainsi réduite sa force de proposition et d'impulsion, la commission « Évaluation », de composition multi-catégorielle, a estimé que le meilleur moyen de contribuer à l'évaluation de la formation était de s'engager dans une *recherche-active (1) sur la formation elle-même*.

1.2. Ce principe retenu, la commission s'est assigné deux objectifs majeurs :

1. Recueillir le maximum de données pertinentes, au double plan quantitatif (ex. : volumes de stages) et qualitatif (ex. : typologie des stages) quant au fonctionnement de la formation continuée, en vue :

- de déterminer les spécificités et convergences entre les différentes catégories de stages (en zone, départementaux, académiques) ;
- de favoriser l'élaboration des plans départementaux ;
- de faire évoluer les pratiques actuelles de formation.

2. Sensibiliser les enseignants aux problématiques et méthodologies d'évaluation, afin qu'ils puissent :

- analyser, d'une part les processus d'apprentissage et les compétences de leurs élèves, d'autre part leurs actes et stratégies d'enseignement ;
- ajuster leurs pratiques aux besoins effectifs, mieux repérés, de leur élèves ;
- exprimer de manière explicite leurs besoins en formation et participer plus activement à la définition des actions de formation continuée.

2. UN EXEMPLE D'INVESTIGATION : ÉTUDE DE REPRÉSENTATIONS SUR LA FORMATION CONTINUÉE

2.1. Dans le cadre de la réflexion liée au premier objectif, il est apparu essentiel, en raison du rôle joué par l'irrationnel dans l'analyse

(1) Comme le rappelle Pagès (1970), « le concept de recherche-active recouvre en réalité trois sens distincts chez Lewin et ses disciples immédiats » :

- complémentarité entre l'action et la recherche ;
- recherche sur des techniques d'action ;
- participation des sujets de la recherche à la conduite de la recherche elle-même.

des situations et pratiques de formation, en raison du détournement de certains concepts (liberté, égalitarisme, autorité...) dans le débat idéologique et, par contrecoup, dans le discours pédagogique, *d'appréhender à la fois les représentations des instituteurs en matière de formation continuée et leurs attentes par rapport à cette formation.*

Il importe de souligner que cette étude en cours de réalisation n'est en aucune manière une recherche expérimentale — beaucoup de variables demeurent incontrôlées — mais, parce qu'elle se situe, par le biais de la formation, au cœur d'une des interrogations essentielles sur le fonctionnement et l'avenir du système éducatif, elle relève assurément de l'esprit et des procédures de la recherche-action, tant par l'effort constant de « construction collective de sens » (1) que par le souci affirmé d'« information, transformation » dans le cadre, selon le mot de Michel Bataille, d'une « stratégie d'innovation fondée sur une méthodologie de l'appropriation » (2).

2.2. Après examen de divers outils d'enquête, la commission a choisi, en octobre 1984, de faire appel à l'Institut SYMLOG pour l'aider à réaliser son étude. *L'outil SYMLOG* (3), construit par Bales

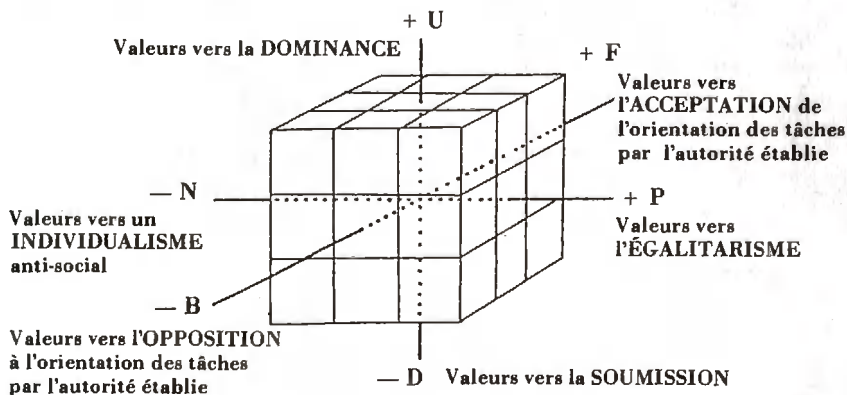


FIGURE I - Espace théorique avec les trois dimensions principales de polarisation des valeurs.

(1) Cf. *Étapes de la recherche*, INRP, Bulletin n° 18 de novembre 1986, chapitre B, et en particulier le propos de Mira Stambak : « Si chacun des partenaires peut exprimer son point de vue (interactions symétriques) les connaissances se précisent du fait qu'elles sont sans cesse remises en question par la résistance d'autrui... ».

(2) Idem, chapitre D.

(3) « Systematic Multiple Level Observations of Groups. »

et ses collaborateurs (1979) à partir de recherches sur les systèmes sociaux, constitue, en effet, un *instrument puissant au triple plan* :

— *théorique* : son espace tridimensionnel, fondé sur un système de directions de valeurs à caractère universel, permet de décrire un ensemble interactif de comportements sociaux et de cerner les images d'un groupe donné ;

— *technique* : ce champ théorique de forces peut être facilement visualisé, notamment au moyen de diagrammes de champ ;

— *psycho-cognitif* : l'émergence des valeurs caractéristiques de la population consultée aide les personnes et les groupes à prendre conscience de leurs attitudes et opinions, donc à engager un processus de réflexion sur des comportements souhaitables, à la fois utiles et accessibles (cf. liste des valeurs au 4.1., tableau II).

L'outil SYMLOG fonctionne à la fois comme support d'expression et comme système de représentation et d'interprétation. Chaque point de vue individuel exprimé à propos d'une question-image et des enjeux qu'elle implique (1) peut être positionné, puis comparé avec d'autres points de vue et avec les points de vue se rapportant à d'autres enjeux. Une distance réflexive peut donc être établie, intermédiaire entre les représentations et les pratiques professionnelles. Si les représentations déterminent en grande partie l'action, il n'est donc pas inutile d'aménager ce travail collectif d'analyse dialectique où représentations et pratiques s'éclairent mutuellement ; l'un des effets possibles de ce travail est une évolution, maîtrisée par les intéressés, permettant une meilleure adaptation aux demandes actuelles — réelles — de la situation.

3. DÉMARCHE ADOPTÉE POUR L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS SUR LA FORMATION CONTINUÉE.

Enquête auprès des instituteurs.

3.1. Passation du questionnaire SYMLOG

Le questionnaire a été proposé dans le courant du mois de décembre 1984 aux instituteurs volontaires de six groupes scolaires — écoles maternelles + écoles élémentaires — tirés au sort à raison d'un groupe dans chacune des six zones A à F de formation continuée

(1) Chaque personne, en fonction de ses expériences et de son vécu, est ainsi amenée à construire la réalité. Cette construction implique autant un constat (le résultat d'observations et de perceptions) qu'un « jugement » (par lequel la personne exprime son intention de communiquer le message de son choix).

du département de la Seine Saint-Denis. Cent dix instituteurs — 42 pour les écoles maternelles et 68 pour les écoles élémentaires — ont accepté de remplir les quatre fiches correspondant aux quatre questions-images ci-après :

A. En tant qu'instituteur, quelles valeurs *rejetez-vous* ?

B. À votre avis, quelles valeurs sont susceptibles de *favoriser les relations de travail entre collègues* ?

C. Telles que vous les percevez, quelles valeurs vous semblent *contenues dans les programmes et actions de formation qui vous sont actuellement proposés* ?

D. Selon vous, quelles valeurs vous semblent importantes pour *promouvoir une formation continuée efficace* ?

La commission visait ainsi à mieux connaître :

— avec la question C, comment les instituteurs perçoivent la formation continuée actuelle ;

— avec la question D, comment ils définissent une formation continuée efficace ;

— avec la question B, comment ils décrivent les éléments permettant de favoriser les relations de travail entre collègues.

Remarque : Les réponses à la question A permettent de situer les valeurs rejetées par les instituteurs, mais surtout de relativiser les données correspondant aux trois autres questions-images.

Il importe enfin de préciser que, compte tenu de la faiblesse des moyens matériels et financiers dont dispose la commission, une seule variable indépendante a été introduite — le niveau d'enseignement maternel ou primaire (MAT ou PRI) — sur la base d'une hypothèse de différenciation des représentations entre les institutrices (1) de maternelle et leurs collègues de l'école élémentaire.

3.2. Modalités d'examen des données

Les données collectées ont été présentées selon trois modalités : tris à plat ; taux de fréquence ; diagrammes de champ.

Après une présentation de l'outil SYMLOG et des échanges portant à la fois sur la méthodologie adoptée et les problèmes posés lors

(1) Il ne saurait être une surprise pour personne que les femmes sont surreprésentées à l'école maternelle.

de l'utilisation de l'instrument, les données ont été communiquées aux enseignants — qu'ils aient ou non participé à la passation (principe de l'anonymat) — des six groupes scolaires concernés.

Les principaux problèmes apparus lors de l'utilisation de l'outil SYMLOG peuvent être inventoriés comme suit :

- La formulation négative de la première question-image (« En tant qu'instituteur, quelles valeurs rejetez-vous ? ») a entraîné l'utilisation de tournures à double négation et a donc suscité des craintes quant à la validité des réponses données.

- L'interférence de deux ou trois éléments descriptifs dans le libellé d'une même direction de valeurs (item) (1) a gêné certains enseignants qui ont réagi en contestant à la fois la pertinence de l'item et la validité des réponses. Cet outil construit à partir de recherches relatives aux systèmes sociaux (voir la présentation de l'outil), n'a pas été conçu pour une population spécifique.

Par exemple, dans l'item I, « réussite financière » et « pouvoir personnel » sont généralement associés pour décrire ensemble la direction U (dominance). Mais ils ne le sont apparemment pas, ou avec des nuances, pour les instituteurs. Cette différence d'appréciation d'une direction de valeurs permet aux instituteurs, en tant que population professionnelle, d'affiner leur compréhension à la fois de certains faits sociaux d'ensemble (dans cet exemple, comment s'exprime la dominance dans notre société) et des éléments se rapportant à leur situation particulière.

- Enfin, dans la phase retour, certains instituteurs ont regretté de ne pouvoir se situer personnellement par rapport à l'ensemble des réponses, ce qui a peut-être entraîné un investissement moindre.

4. QUELQUES ASPECTS DES REPRÉSENTATIONS DES INSTITUTEURS SUR LA FORMATION CONTINUÉE (2)

On peut dire que les regroupements de points de vue individuels par rapport à des enjeux communs constituent des représentations partagées. Ces regroupements s'effectuent par identification symbolique à certaines valeurs (valeurs rejetées, valeurs acceptées). Chaque population possède un système de valeurs qui lui est propre (« culture ») et qui la caractérise d'autant plus que l'identification symbolique est forte. C'est en fonction des caractéristiques de sa culture que chaque population appréhendera les faits et définira la réalité.

(1) Cf. liste des items au 4.1., tableau II.

(2) L'analyse des données par la commission a fait l'objet d'un document : « Formation continuée et représentations des instituteurs ». Commission Évaluations 93, 1985.

4.1. Quelques éléments de référence

La lecture des résultats ayant fait apparaître une grande identité entre les deux sous-populations (MAT et PRI), infirmant ainsi l'hypothèse initiale, c'est un *graphique unique* qui rend compte des réponses pour chaque question-image. De surcroît, afin de ne pas alourdir ce premier point de la présentation, n'ont été retenus que les graphiques correspondant aux questions-images C-perception de la formation actuellement dispensée — et D-attentes par rapport à la formation continuée —.

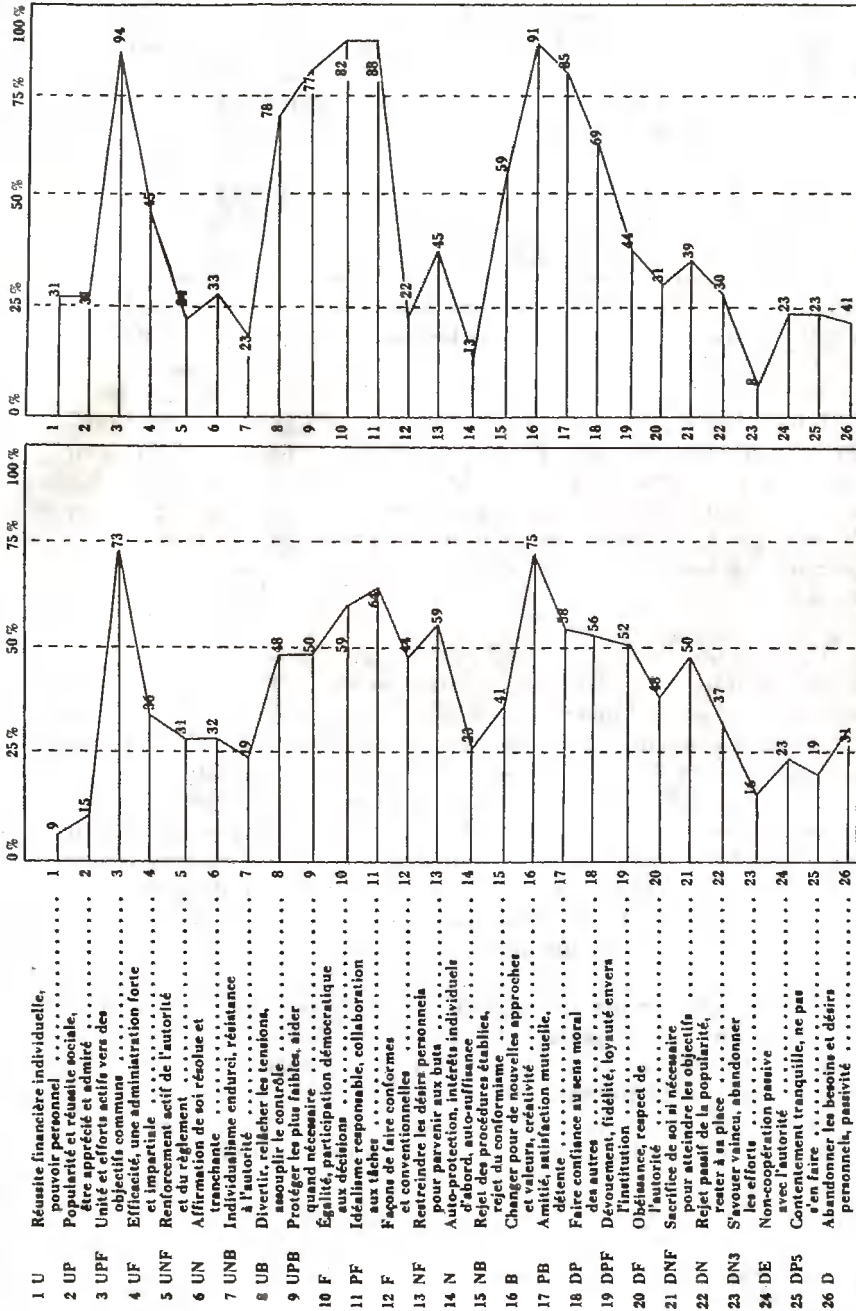
Il ressort de l'examen des valeurs portées par les items particulièrement acceptés ou rejetés par les enseignants que ce sont celles orientées vers l'égalitarisme (P) qui recueillent le plus l'adhésion alors que celles qui expriment la soumission (D) et l'individualisme (N) sont massivement repoussées.

Il convient aussi de remarquer, à propos des réponses aux deux questions-images sur la formation actuelle et sur la formation souhaitée, que les écarts les plus importants portent sur les cinq items les plus valorisés par les instituteurs :

Items	Descriptif	Q.I. C	Q.I. D	Écart
8	Divertir, relâcher les tensions, assouplir le contrôle	48	78	+ 30
9	Protéger les plus faibles, aider quand nécessaire	50	77	+ 27
10	Égalitarisme, participation démocratique aux décisions	59	88	+ 29
11	Idéalisme responsable, collaboration aux tâches	64	89	+ 25
17	Amitié, satisfaction mutuelle, détente	58	85	+ 27

Deux autres items accusent également un écart supérieur à 20 points :

1	Réussite financière individuelle, pouvoir personnel	9	31	+ 22
3	Unité et efforts actifs vers des objectifs	73	94	+ 21



D. Selon vous, quelles valeurs vous semblent importantes pour promouvoir une formation continue efficace?

C. Telles que vous les percevez, quelles valeurs vous semblent actuellement contenues dans les programmes de formation qui vous sont proposés?

TABLEAU II - Taux de fréquence des réponses des instituteurs aux questions-images C et D

Il semble, au seul examen des taux de fréquence, que *les instituteurs souhaitent que la formation continuée s'oriente vers un plus grand égalitarisme — i.e. vers plus de parité et de participation de tous — et une créativité plus en rupture avec l'orientation des tâches définies par l'autorité institutionnelle.*

4.2. La « culture » des instituteurs consultés

Le diagramme de synthèse (1) localise simultanément, par rapport aux trois dimensions de l'espace théorique (cf. fig. 1), les moyennes des évaluations réalisées par les instituteurs des deux sous-populations.

Les deux résultats des deux sous-populations apparaissent dans la même partie de l'espace, à l'exception de l'image C (formation actuelle) qui se trouve plus éloignée, pour les institutrices de maternelle, vers les positions F. Sous réserve de cette exception, les résultats peuvent s'analyser globalement pour les deux sous-populations dans la mesure où les résultats des autres évaluations sont pratiquement identiques.

La ligne de polarisation O-R (Opposition/Référence) — dans ce cas presque parallèle à l'axe P-N : égalitarisme vs (2) individualisme —, traverse le champ d'images dans le sens des oppositions les plus marquées ; elle permet d'inférer les caractéristiques des aires d'opposition (O) et de référence (R) pour la population considérée. L'aire d'opposition se définit par l'association des valeurs vers la soumission, l'individualisme et l'acceptation d'une orientation institutionnelle des tâches ; l'aire de référence se construit autour des valeurs vers la dominance et la faculté d'exercer un pouvoir, l'égalitarisme et la coopération, l'opposition à une orientation hiérarchique des tâches et la possibilité de prendre des initiatives.

Il convient de remarquer que les caractéristiques sont sensiblement moins marquées pour les dimensions « Dominance vs Soumission » et « Acceptation vs Opposition à une orientation externe des tâches » que pour la dimension « Égalitarisme vs Individualisme ». Ce qui signifie, en d'autres termes, que la population considérée d'instituteurs privilégie cette dernière dimension dans son évaluation, fai-

(1) Non représenté ici faute de place.

(2) Vs : versus.

sant basculer, dans l'aire d'opposition, les valeurs orientées vers l'individualisme anti-social, dans l'aire de référence, celles vers l'égalitarisme.

En conséquence, si l'on imagine maintenant une image conceptuelle représentant par exemple un nouveau projet de formation, les instituteurs l'évalueront d'abord en fonction de son contenu et de son organisation sur l'axe « Égalitarisme vs Individualisme ». Ils tendront ensuite à tenir pour positifs les contenus favorisant à la fois (bien que ces deux directions soient indépendantes en théorie) l'initiative dans la détermination de l'orientation des tâches et l'exercice d'un pouvoir et de responsabilités ; inversement, ils tendront à rejeter les contenus impliquant à la fois l'acceptation d'orientations définies par une autorité de tutelle et une attitude de passivité ou d'obéissance à quelque pouvoir que ce soit.

4.3. Pour une problématique de « formation efficace »

L'analyse des résultats à la question D — valeurs susceptibles de « promouvoir une formation continuée efficace » — conduit à relever sept directions de valeurs qui recueillent, pour les deux sous-populations, une adhésion supérieure à 75 % des réponses :

- UPF — UNITÉ ET EFFORTS ACTIFS VERS
DES OBJECTIFS COMMUNS
- UB — DIVERTIR, RELÂCHER LES TENSIONS,
ASSOULIR LE CONTRÔLE
- UPB — PROTÉGER LES PLUS FAIBLES,
AIDER QUAND NÉCESSAIRE
- P — ÉGALITARISME, PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE
AUX DÉCISIONS
- PF — IDÉALISME RESPONSABLE, COLLABORATION
AUX TÂCHES
- B — CHANGER POUR DE NOUVELLES APPROCHES
ET VALEURS, CRÉATIVITÉ
- PB — AMITIÉ, SATISFACTION MUTUELLE, DÉTENTE

Aussi apparaît-il essentiel, si l'on veut tenir compte, d'une part de la « culture » des instituteurs, d'autre part des caractéristiques de leurs représentations quant à l'efficacité de la formation continuée,

- que les plans de formation — lesquels possèdent nécessairement des éléments F (degré minimal d'acceptation d'une orientation institutionnelle des tâches), indispensables à l'organisation et à la conduite d'actions collectives de ce type — soient construits de façon suffisamment ouverte ;

- que toute action de formation traduise clairement la volonté *d'associer les stagiaires à des procédures leur permettant une participation effective aux prises de décision* (éléments P);
- que la mise en œuvre de ces actions permette aux différents partenaires de se situer dans l'institution et hors d'elle, *mettant ainsi en évidence les problèmes de pouvoir ainsi que les enjeux de formation* (éléments U).

Compte tenu d'une certaine tendance des instituteurs à récuser la formation instituée, il apparaîtrait dommageable que celle-ci leur soit proposée selon une démarche essentiellement directive (éléments F). Il faut surtout éviter que les actions de formation projetées visent, soit le renforcement du caractère individualiste des comportements ou des pratiques (éléments N), soit l'assujettissement des instituteurs à des consignes « venues d'en haut » (éléments D) (1).

Remarque: Une autre approche consisterait à essayer de changer la « culture » existante et à restaurer l'image de l'autorité et de ses rôles. Cependant, une meilleure prise de conscience des valeurs et des normes actuelles constitue un préalable à tout changement des instituteurs vers des attitudes éventuellement mieux adaptées aux caractéristiques et aux demandes de la situation.

EN GUISE DE BILAN PROVISOIRE

Les données de cette première étude réalisée avec l'aide à la fois scientifique et technique de l'Institut SYMLOG France débouchent sur deux grands types d'apports:

- contribution, aussi modeste soit-elle, à la construction de savoirs: caractérisation d'une population spécifique d'instituteurs par l'analyse de ses représentations en matière de formation continue — une analyse comparée entre les représentations des instituteurs et celles de différents groupes de formateurs est actuellement en cours;
- contribution à la formation, dans la mesure où les réunions « feedback » impliquent, au-delà du dévoilement de valeurs et d'opinions, un travail d'élucidation et de mise à distance.

(1) Les commentaires s'appuient sur les caractéristiques d'une population déterminée et ne sauraient viser, à ce stade d'étude, un modèle théorique de formation généralisable à d'autres populations.

L'étude des représentations ne saurait constituer une fin en soi. Elle devrait permettre, lorsqu'elle aura été approfondie, d'une part de dégager les modèles de formation qui fonctionnent dans une population donnée, composée d'individus et de groupes aux préoccupations parfois antagonistes, d'autre part d'esquisser, non un nouveau modèle théorique de formation, mais des propositions susceptibles de promouvoir une autre dynamique de formation, de type interactif. Il semble, par exemple, à l'issue de la première phase d'analyse des opinions exprimées par les formateurs, toutes catégories confondues, que tous les partenaires de la formation considèrent, quelles que soient leurs divergences par ailleurs, que tout projet ou action de formation doit se construire sur la base d'éléments P et U, éléments qui *valorisent l'initiative et la participation de tous les partenaires selon un principe de parité.*

En dépit des résistances que provoque leur mise à jour et des difficultés que présente leur analyse, les représentations ne peuvent être occultées. Et les prises de conscience qu'engendre leur dévoilement apparaissent comme l'une des conditions sine qua non de l'indispensable transformation du système de formation continuée.

J. RAYMOND

École normale de la Seine Saint-Denis
en collaboration avec M. POUMADERE
Institut SYMLOG France

BIBLIOGRAPHIE

- BALES (R.), COHEN (S.N.), WILLIAMSON (S.), 1979, « SYMLOG : Systematic Multiple Level Observations of groups », Mac Millan - The Free Press, New York. Institut SYMLOG, B.P. 125 - 94230 Cachan.
- BO/CNDP, 1985, École élémentaire. — Programme et instructions, Livre de Poche, Paris.
- 1986, École maternelle. — Son rôle/ses missions, Livre de Poche, Paris.
- BO, Note de service n° 86-391 du 12 décembre 1986 relative à la préparation de la rentrée 1987 dans le Premier Degré.

Commission Évaluation 93, 1985, « Formation continuée et représentations des instituteurs », monographie (51 p.), École normale d'Institutrices, 4 rue R. Salengro, 93350 Le Bourget.

INRP, Étapes de la recherche, n° 18, novembre 1986. Ministère de l'Éducation nationale, Évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. — *Éducation et formation*, Études et documents: CP, 79 - n° 80-3; CE, 81 - n° 7 de 1983; CM2, 83 - documents de travail parus en 1987 (11 fascicules); CM2/6^e, 80-81 - n° 3 de 1983.

PAGES (M.), 1979, « La vie affective des groupes », Dunod, Paris.

POUMADERE (M.), MAYS (C.), à paraître 1988, « The Meaning of Measurement », in « The SYMLOG Practitioner », Polley R., Hare P., Stone P. (eds), Praeger, New York.

LES PRATIQUES DE FORMATION À LA F.O.E.V.E.N., MOUVEMENT D'ACTION ET DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Jacques SAUX

Résumé. J. Saux, professeur à l'École Normale de Troyes, retrace l'histoire de la FOEVEN et décrit la complexité de ses objectifs et de sa position : la problématique d'un mouvement de militantisme pédagogique engagé dans des actions qui passent par une analyse socio-institutionnelle de la formation mais en même temps, s'inscrivent dans une polémique d'interventions ministérielle.

Abstract. J. Saux, teacher at the training College of Troyes, relates the history of the FOEVEN movement and describes the complexity of its aims and its position : the problems of a pedagogy militant movement committed in actions which come from a social institutional analyse of training but which are, at the same time, involved in a controversy about state intervention.

La FOEVEN, fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'éducation nationale, « Mouvement d'action et de recherche pédagogiques », fédère des associations régionales dans chaque académie, les AROEVEN, celles-ci ont pour président, le recteur de l'académie, et pour vice-président : l'inspecteur principal de l'enseignement technique. Le secrétaire général (appelé secrétaire régional), élu par le C.A. est un enseignant mis à disposition ; il est entouré d'une équipe de bénévoles. Associations type loi de 1901, les AROEVEN sont, de fait, autonomes mais se sont données, à travers leur histoire, un centre unificateur qui les confédère et les coordonne : la FOEVEN. Traversées par tous les mouvements de l'Histoire, les AROEVEN et la FOEVEN demeurent, attachées à l'Éducation nationale, tout en inscrivant leurs activités dans deux champs d'action et de recherche, le secteur « Vacances et loisirs » et le secteur « Vie scolaire » (1).

Sur ces deux secteurs est venu se greffer le groupe des formateurs. Ceux-ci viennent tantôt des deux secteurs, tantôt entrent en FOEVEN par un seul vecteur. Tous suivent un cursus interne de longue durée

(1) On trouvera dans la revue publiée par le Mouvement et intitulée simplement F.O.E.V.E.N. (quatre numéros par an) tous les renseignements souhaitables. On peut la demander en écrivant à la FOEVEN, 67, rue Vergniaud, 75013 Paris - Téléphone : 16 (1) 45.88.62.77.

(au moins deux ans) qui commence généralement par un stage de sensibilisation aux phénomènes relationnels assuré par l'ARIP dans un premier temps; pris en charge ensuite par les formateurs « avancés » du Mouvement, avec l'aide régulatrice de l'ARIP (1).

On notera cette caractéristique intéressante de notre formation interne: elle est assurée, en partie ou en totalité par les « pairs », c'est-à-dire des « anciens » du Mouvement, cooptés pour devenir les formateurs des nouveaux. Et une fois cette formation initiale achevée, commencent des sessions de formation continue, sans fin déterminée, où les formateurs viennent échanger, se ressourcer, approfondir... entre eux et avec des intervenants extérieurs, issus d'associations de psychosociologues (ARIP, IFEPP, ANDSHA...) ou de l'Université, voire du ministère. Ainsi, si la formation initiale des formateurs garde un fondement nettement psychosociologique, la formation continue s'ouvre délibérément, sur tout ce qui constitue la palette riche, contradictoire, confuse parfois, de la formation: conduite de réunions, entretiens, objectifs, évaluation, intervention, consultation, recherche-action..., sont des dominantes de formation que le Mouvement propose en même temps qu'il cherche à les digérer (2).

Il y a loin des points de départ aux thèmes d'aujourd'hui. Mais n'est-on pas là au cœur d'un Mouvement qui construit son action à travers les exigences de la recherche et de son bâtard, la mode, dans la recherche et contre les modes mais s'en alimente dialectiquement ?

1. QU'EST-CE QU'ÊTRE FORMATEUR À LA FOEVEN, EN 1988 ?

C'est d'abord être militant d'une AROEVEN et participer dans sa région à la formation continue des personnels de l'éducation nationale, en répondant à des commandes provenant du ministère ou des MAFPEN, ou en intervenant sur ces mêmes personnels grâce à des autorisations, accordées par le ministère et/ou les mêmes MAFPEN; c'est maintenir un lien privilégié avec la FOEVEN, lieu permanent de la formation institutionnelle; c'est aussi, depuis quelques temps, voir se rétrécir le champ institué de la formation et être amené à chercher d'autres modes et d'autres terrains d'intervention (3).

(1) A.R.I.P.: Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques - 6 bis, rue Bachaumont, 75002 Paris.

(2) Cf. le livre *Former des enseignants*, publié chez Privat, à Toulouse, sous la direction de Joël Bricon et Bernard Honoré (1981).

(3) Depuis quelques temps, et de façon de plus en plus explicite, le Mouvement s'interroge sur son devenir, dans la période actuelle: faut-il envisager de profondes

Mais l'exercice de la formation n'a pas que cette apparence « simplicité ». D'abord, être Formateur-FOEVEN, c'est être à la fois enseignant en exercice et membre d'un Mouvement pédagogique, et l'on sait les difficultés que l'on peut rencontrer dans ce type d'activité à la Janus. C'est en effet comme membre de ce Mouvement que j'interviens dans le champ de l'École en tant que formateur, alors que je suis, dans cette même École, enseignant. En clair, j'y suis payé comme enseignant et j'y intervins bénévolement comme formateur, sur d'autres enseignants qui sont mes pairs en éducation mais non mes pairs en formation. De plus, la négociation dans le cadre de la dialectique demande/commande, se déroule entre l'institution Éducation nationale et le Mouvement, agissant lui-même à ce moment-là comme une institution. En bref, l'Éducation nationale reconnaît le Mouvement en passant avec lui des conventions : à charge pour celui-ci d'être capable de mener à bien les actions liées à la commande ou à l'autorisation d'exercice, en les confiant à des formateurs réputés capables de les « animer ».

Le Mouvement doit donc former ses propres formateurs, mais le Mouvement réel n'existe que si ses formateurs lui donnent existence... On le voit, le formateur-FOEVEN n'existe que par la FOEVEN et réciproquement. Cette exigence vitale de formation interne questionne directement la FOEVEN à travers son histoire et ses possibilités actuelles. Aussi ai-je demandé à Joël Bricon, conseiller technique de la FOEVEN, responsable permanent du secteur Vie Scolaire et de la Formation, de répondre aux interrogations de la période, à partir d'une resaisie globale.

J. S. — Quelques questions pour situer de façon critique la FOEVEN dans son histoire. Peux-tu préciser comment le secteur Vie Scolaire y a vu le jour ?

J. B. — Ce secteur s'est développé d'abord dans l'enseignement technique (la FOEVEN était alors la FOVET), la volonté d'étendre dans les établissements scolaires le type d'organisation et de relations jeunes-adultes pratiqué dans les centres de vacances a rencontré le fort courant de « formation humaine » et de « culture technique » qui prévalait alors dans des centres d'apprentissage. Lorsque la FOVET

mutations, fondées par exemple sur la recherche d'autres publics, sur des transferts de technologies, faut-il mettre en place un Institut d'ingénierie sociale, etc. ? Et comment alors « sauvegarder » l'éthique du Mouvement, en évitant les dérives possibles, la mercantile, la frileuse, la puriste ? Ce fut l'enjeu central du dernier Congrès qui s'est tenu à Bordeaux en juin 1987.

ajoute, en 1962, le « E » d'éducatif dans son sigle : FOEVET, ce courant diffus est institutionnalisé en même temps que s'installent dans les CET les Foyers socio-éducatifs, dont nous sommes à l'origine.

J. S. — L'irruption de la psychosociologie, à peu près à la même époque, correspond-elle à une exigence ou à une mode ?

J. B. — Pour l'analyste du mouvement, il n'y a pas irruption, mais perlaboration : on voit se consolider, à partir de l'humanisme technique revendiqué tout au long de la scolarisation de l'Apprentissage, le socle sur lequel les enseignants fonderont leur pédagogie (Friedman, Piaget, Freinet en sont les constituants), et ces enseignants, pour peu qu'ils soient moniteurs de centres de vacances ou responsables d'un club de FSE, cherchent à perfectionner leurs méthodes d'animation du côté de la psychologie des petits groupes. La FOEVEN, dans cette quête d'efficacité et de scientificité, ce sera l'apport de la psychosociologie. Non pas mode, mais recherche de méthodes.

J. S. — Comment les formateurs ont-ils acquis leur spécificité ?

J. B. — Ils ont suivi une formation-FOEVEN, dispensée ou supervisée par l'ARIP (1). Ils ont effectué sur le terrain des animations ou des observations évaluées systématiquement année après année (2).

J. S. — Comment se passent, ou plutôt comment « passent » ces formations ? Y a-t-il des résistances, aussi bien dans l'institution FOEVEN que chez les militants ?

J. B. — Dans son article « Désir d'innovation et élaboration des résistances » (3), Jean-Claude Rouchy, de l'ARIP, montre comment l'institution FOEVEN, en reproduisant des normes correspondant aux structures de l'Éducation nationale, tend à geler tout l'acquis novateur de la formation psychosociologique chez les enseignants. Dans le Mouvement, cette formation inquiète parfois encore, les résistances ont la vie dure...

J. S. — Peux-tu préciser la nature des relations entre la FOEVEN et le ministère de l'Éducation nationale ?

(1) Cf. la revue de l'ARIP, *Connexions*.

(2) Cf. notre article *Évaluation des actions de formation*, revue FOEVEN, n° 88, 1980.

(3) Jean-Claude Rouchy : *Désir d'innovation et élaboration des résistances*, in *psychologie des groupes et pédagogie*, Épi, 1972.

J. B. — Comme je l'ai déjà formulé dans un article intitulé « Évaluation et socio-économie de la Formation » (Connexions, n° 34), la FOEVEN et les AROEVEN sont des associations loi de 1901 en même temps que des organisations para-administratives qui, tout en se situant à distance institutionnelle de l'Éducation nationale entretiennent avec cette dernière un « cousinage » obligé.

J. S. — Y a-t-il le même « cousinage » entre la formation et l'intervention ? Faut-il choisir, a-t-on à choisir ?

J. B. — Les conventions signées avec le ministère, par exemple l'expérimentation « Aide aux jeunes en difficulté » dans les Lycées professionnels, réinstaurent la dimension, bien oubliée depuis 1969, de l'intervention dans les établissements et qui a toujours fait partie de la stratégie de changement de la FOEVEN (cf. la création des FSE). Elles permettent de situer le mouvement comme dépassant le pédagogique et dispensant des formations comme opérations ponctuelles, nécessaires à la poursuite de l'action mais non fin en soi.

J. S. — Alors, comment vois-tu la FOEVEN aujourd'hui ?

J. B. — Aujourd'hui, la FOEVEN, fortement investie dans l'appareil de formation de l'Éducation nationale, devient un organisme de recherche et de développement, dans le champ des sciences sociales appliquées.

Ces précisions permettent une approche ordonnée de la démarche de formation qui est celle de la FOEVEN, construite à travers l'évolution des sciences sociales, à travers l'évolution de l'éducation nationale.

Aujourd'hui, les pratiques de la FOEVEN restent étroitement liées à ses origines et à son histoire, tout en cherchant à se nourrir des nouveaux acquis de la recherche. Il nous semble que c'est ce « mélange » qui constitue, dans le champ de la formation, sinon l'originalité, du moins la spécificité de la FOEVEN.

2. QUELQUES ACTIONS DE FORMATION MENÉES PAR LA FOEVEN

2.1. Stages de sensibilisation aux phénomènes relationnels

Il s'agit d'une appellation euphémique désignant en réalité des sessions ayant pour objet la personne et son changement au sein d'un

groupe qui travaille sur lui-même, l'objectif visé étant le changement de la personne dans l'institution, afin de favoriser, si possible, le changement de l'institution. Les formateurs pensaient — et laissaient à penser aux stagiaires — que les changements personnels devaient induire des changements dans l'institution, voire le changement de l'institution. Illusion spontanéiste et volontariste, certes, mais il reste que l'impact de ces stages fut réel, si l'on en juge par les réactions mitigées ou hostiles qu'ils suscitèrent, à gauche comme à droite (1), et par la méfiance souvent exprimée des responsables hiérarchiques. En réalité, on ne possédait aucun instrument permettant d'estimer l'impact réel de ces formations. Tout ce qu'on a pu constater, ce sont des modifications dans des pratiques certes, mais surtout, l'expression d'« envies » de continuer à se former.

Ces structures de formation furent mises en place dans le cadre d'une convention passée avec le Ministre, Edgar Faure, qui la signa la veille de son départ de la rue de Grenelle, en 1969. Le projet était ambitieux et touchait des établissements à travers les stagiaires. En effet, chaque AROEVEN pouvait organiser, annuellement, un stage de quatre jours regroupant soixante personnes, dans un lieu résidentiel. Le stage lui-même était accompagné de journées de « suivi » dans les établissements. On était alors dans les années post-soixante-huitardes ; régnait encore une idéologie de la non-directivité et les publics concernés se révélaient surtout avides de groupe de base, de training-group, de dynamique de groupe, au sens où l'on entendait ces mots à l'époque (2). Ces stages restent, à travers leurs insuffisances et leurs perversions, le fondement même de la formation FOEVEN.

Privilégier, en effet, le travail sur la personne, c'est dire clairement qu'à côté de la formation académique portant sur les objets du savoir, il doit exister une formation qui vise les agents du savoir. Mais parler d'« à côté » et mettre ainsi ces deux formations en opposition n'est pas de notre fait, même si cela n'a pas toujours été très clair pour les formateurs du Mouvement engagés dans ces actions. Les clarifications que nous avons pu conduire, indiquent sans ambiguïté que nous n'entendons négliger ni la maîtrise des savoirs, ni l'acte d'instruire, sachant que cette maîtrise des savoirs passe par une maîtrise des conduites et attitudes qui commandent l'acte d'enseigner (3). C'est là

(1) Aussi bien le SNALC que le SNES, à l'époque, dans leurs publications syndicales.

(2) Cf. *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*, communication de J.-C. Rouchy, p. 58, Épi, 1975.

(3) Cf. notre article *La pédagogie en question* et celui de Joël Bricon, *Statut et fonction du savoir : approche psychosociologique*, revue FOEVEN, n° 105, 1985.

notre champ d'intervention et le travail initial sur le groupe, tant au niveau des procédures qu'à celui des processus, requiert la capacité à élucider ce que l'on fait et à réguler l'activité.

2.2. Actions liées aux P.ACT.E puis aux P.A.E.

Lorsqu'à la fin des années 70, le ministère mit en place les premiers P.ACT.E. (1) qui allaient être suivis, dès 1981, des P.A.E. (2), on s'est demandé si les P.ACT.E n'étaient pas un placebo de plus et l'on répugnait parfois, au nom de l'éthique, à s'y engager. Après de longs débats, la décision participatrice fut prise et l'on mit en place des stratégies de formation (3). Il nous semble que c'est à partir de ce moment que la FOEVEN et les AROEVEN furent engagées dans une véritable politique contractuelle avec le ministère et que les relations institutionnelles entre les deux partenaires prirent une coloration particulière. J'ai envie de dire qu'à partir de ce moment les choses commencèrent à devenir plus claires, même si elles étaient vécues de l'intérieur comme étant de plus en plus compliquées... L'euphorie des années 80 faisait surgir des demandes qui ne pouvaient que conforter l'idéologie pédagogique du Mouvement mais qui le coinçaient aussi, dans la mesure où surgissait un nouveau mode de fonctionnement caractérisé par le contrôle par le ministère des actions engagées. À cela s'ajouta la mise en compétition des Mouvements pédagogiques qui rendit nécessaire l'élaboration de projets fiables. On en vint ainsi à une sorte de rationalisation des produits qui conduisit à élaborer des « modules » crédibles, convaincants et opérationnalisables.

Les changements imposés par la période questionnaient la FOEVEN: était-elle assez armée pour répondre sans automatisme sécurisant, sans pragmatisme exacerbé aux commandes institutionnelles? La question était posée, dans toute sa redoutable complexité: *comment conserver à la fois la conformité à l'idéologie du Mouvement et la matrice psychosociologique, tout en proposant et conduisant des actions de formation commandées par le ministère en exécution de circulaires parues au B.O.?*

(1) P.ACT.E: Projet d'Action Éducative.

(2) P.A.E.: projet d'action éducative.

(3) Cf. revue FOEVEN, numéro spécial P.ACT.E, n° 89, 1980, et notre article *Pratique des PAE de type II: l'analyse des besoins*, revue FOEVEN, n° 97, 1982.

2.3. Actions liées à l'opération « Aide aux jeunes en difficulté »

Concrètement, Jacques Giffard (1), cherche à mettre en place, dès la fin de 81, des structures expérimentales visant à réduire le taux de perte en effectif des L.E.P. avant la fin de la scolarité. Sont installées des équipes académiques expérimentales comprenant au départ quatre personnes rattachées à un LEP-ressources. La FOEVEN est chargée de l'aide à ces équipes, avec toute l'ambiguïté que peut recouvrir la notion d'aide dans l'institution scolaire, d'autant plus qu'il s'agit d'aider des personnes qui sont elles-mêmes chargées d'aider des jeunes en difficulté (2). L'opération se poursuit aujourd'hui encore, ministériellement, sous la direction de F. Coutelier. Quel est le rôle des formateurs de la FOEVEN dans cette opération ? Essentiellement d'aider les équipes-ressources AJED (3) à conduire des actions d'information et de formation dans les lycées professionnels et à réguler leur propre fonctionnement. Nous avons donc là un double rôle : rôle de consultation pour les équipes AJED, rôle d'aide à l'animation pour les stages (PAF) qu'elles organisent. La tâche n'est pas facile et les résistances sont nombreuses (4). Tant qu'on touche aux savoir-être, en effet, on a de la marge ; dès qu'on aborde le champ des savoirs, la tâche se complexifie et l'institution veille, ce qui est sinon son droit du moins sa mission.

2.4. Formation pour les foyers socio-éducatifs (FSE)

Formation « pour », sans doute parce que les FSE sont enfants de la FOEVEN, que l'on a envie de « garder » et de préserver ses « enfants », parce que l'on pense aussi, à travers les changements, conserver (préserver ?) son identité en maintenant en vie les fruits de son action passée ; parce qu'enfin on est convaincu de la validité de l'opération, même si de nombreux FSE sont aujourd'hui devenus des substituts de garderies et occupent les adolescents, pour pallier le manque de surveillants ! (5).

(1) Chargé de mission au ministère, ancien inspecteur des CIO (Centres d'Information et d'Orientation).

(2) Cf. *La FOEVEN et la rénovation du système éducatif*, revue FOEVEN, n° 103, 1984.

(3) Action Jeunes en Difficultés.

(4) Une telle intervention fait aller sur des terrains gardés où travaillent habituellement les différents corps d'inspection.

(5) Après des publications déjà anciennes (revue FOEVEN, n° 34/36, 48, 80-1966, 70 et 78), voir le numéro spécial 110 à 112 (mai 1987), *Entreprendre dans les FSE et notamment l'article de Joël Bricon, Nouvelles formes d'organisation du travail et FSE.*

Nous nous limiterons ici à la description d'une action, telle qu'elle a pu se dérouler avant 1985 : après avoir mis en place pendant plusieurs années des sessions qui réunissaient une quarantaine d'adolescents pendant quatre journées en stage résidentiel, afin d'y « apprendre », en petits groupes, des techniques d'animation en même temps que le be-a-ba de la comptabilité et des textes institutionnels régissant le fonctionnement des FSE. Une AROEVEN entend mettre ensemble, dans la même session, des adolescents et des adultes. On réunit ainsi quarante adolescents et vingt enseignants des mêmes établissements pendant quatre jours. Deux équipes de formateurs se partagent la tâche. Les contenus sont les mêmes, la stratégie de formation est analogue, mais à des niveaux bien sûr différents. À certains moments, adultes et adolescents se retrouvent, par exemple, pour mettre en place, vivre et analyser un exercice de simulation sur un Conseil de Foyer où des jeunes présentent aux adultes un projet et en demandent la réalisation.

On garde mémoire précise de ces sessions d'une grande intensité où les enseignants s'enrichissaient, même s'ils s'étonnaient, des apports des jeunes et où ceux-ci s'étonnaient à leur tour de rencontrer « leurs » adultes en rupture avec les images instituées qu'ils pouvaient en avoir.

2.5. Formation de délégués d'élèves

On touche là un terrain où l'action de formation, visant des adolescents et/ou des adultes, s'inscrit dans un champ différent : les savoirs ne sont en jeu que de façon détournée ; on n'est pas dans la classe, on n'est pas transplanté sur un terrain annexe et de recherche ; on est de plain-pied dans l'établissement, micro-système fonctionnant comme une institution. Aussi était-il inévitable que la FOEVEN s'intéressât à la formation des délégués d'élèves.

Pour cette action, actuellement, on s'adresse à des conseillers d'éducation. Ceux-ci demandeurs, certes, de techniques de formation, conduites d'entretiens et de réunions, démarches pour construire un projet, mais surtout de toute analyse qui clarifie leur propre place dans l'institution, comme C.E., mais aussi comme formateurs potentiels de futurs délégués d'élèves. Ce qui ne va pas sans poser au

On consultera, dans la même perspective, le n° 109 (1986) consacré à l'Université d'été organisée par la FOEVEN : *École et Entreprise*.

mouvement de nombreuses questions... C'est si vrai que les cellules « Vie scolaire » des rectorats ont de plus en plus tendance à reprendre à leur charge ces formations. Et la part d'intervention des mouvements pédagogiques dans les PAF devient peau de chagrin, comme si l'École officielle pensait n'avoir besoin que d'elle-même pour s'auto-alimenter et s'auto-transformer (1).

EN CONCLUSION

Nous ne pouvons rendre compte de toutes les pratiques de formation propres à la FOEVEN. Si nous devons saisir ces pratiques pour en dégager l'essentiel, qui n'en est pas forcément l'essence, nous dirions que sur un tissu psychosociologique devenu à la longue des années comme immanent (parfois fantasmatique), les formateurs cherchent à acquérir des compétences d'ordres divers qui leur permettent d'assurer avec le maximum de fiabilité leur mission formatrice, tout en se donnant les moyens de l'évaluer. Un retour rapide sur cet énoncé, même explicité par tout ce qui précède, conduit à pointer un lexique qui entraîne un regard critique : tissu psychosociologique, immanent, compétence, mission formatrice, maîtrise, évaluation... On retrouve là le vocabulaire classique de la formation proposée par un mouvement pédagogique, qui est à la fois de l'ordre de l'idéologie et de l'ordre de la rationalité, avec ses certitudes et ses illusions. L'exigence de rationalité permet de veiller à ce que les certitudes ne soient pas illusoire (2).

Les événements et les accidents de l'histoire, le « cousinage » avec l'éducation nationale, les problèmes professionnels et personnels des uns et des autres, etc., alimentent des analyses que les référents théoriques de la FOEVEN, notamment appliqués à une réflexion critique sur les pratiques, permettent de décrypter et, dans le meilleur des cas, de maîtriser. À la condition, toutefois, que ses formateurs ne succombent pas au narcissisme du désir de former à n'importe quel prix..., à la condition, aussi, que l'Institution centrale permette à un Mouvement pédagogique de vivre et de travailler.

Jacques SAUX

(1) Cf. n° spécial *Les délégués des élèves* (n° 107-108, 1986) et dans ce numéro, notre contribution : *Former des délégués de classe, mission impossible, travail indispensable.*

(2) Le numéro d'octobre 1987 (n° 113) de la revue FOEVEN prend en compte, décrit et explicite ces mutations, rendues nécessaires par l'irruption des « nouvelles technologies ».

AUTOUR DES MOTS

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent est à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.

LA RECHERCHE-ACTION

Le champ des sciences humaines est traversé, depuis une dizaine d'années par des remises en causes multiples. De nombreuses questions surgissent : les recherches « classiques » sont-elles suffisantes ? Quelle est l'utilité et la longévité de ces travaux ? Comment répondre aux urgences de l'actualité ? Comment lier plus directement l'activité théorique à la pratique sociale ?

Le retour en force de la notion de recherche-action témoigne, à lui seul, de l'intensité des interrogations en cours. Nombreuses sont également les tentatives pour construire de nouvelles méthodologies, plus souples et mieux insérées dans leurs contextes.

HISTOIRE D'UN MOT

« L'expression "recherche-action" est apparue il y a déjà plus de quarante ans sous la plume de Kurt Lewin (...). Parmi les travaux des psychosociologues nord-américains et britanniques, beaucoup ont repris au cours des années quarante et cinquante l'expression forgée par Lewin, pour le désigner. Si l'on en juge à sa seule fréquence d'utilisation, le succès de cette notion a fléchi ensuite, sans doute parce que beaucoup d'interventions subordonnaient une visée de recherche à l'élaboration d'une méthodologie de changement. »

Jean DUBOST et André LÉVY

(« Éditorial. » Connexions n° 43, 1984, p. 5.)

« En langue française, la référence à la recherche-action est devenue fréquente à partir de 1977. On pourrait même dire que la recherche-action est devenue une mode. »

Rémi HESS

(« Histoire et typologie de la recherche-action. »

Pour n° 90, juin-juillet 1983, p. 15.)

À LA RECHERCHE D'UN SENS

« Que signifie le foisonnement des pratiques et des réflexions qui se réfèrent aujourd'hui au concept toujours flou de recherche-action ?

S'agit-il d'une baudruche qu'il importe de dégonfler sans tarder parce qu'elle masque trop souvent des conduites dérisoires sur le plan scientifique et ambiguës sur le plan politique ? »

Anne-Marie THIRION

(« La recherche-action : un analyseur des politiques et des pratiques éducatives. » Revue de l'Institut de Sociologie, 1981, n° 3, p. 645.)

« La recherche-action est-elle une forme d'intervention parmi d'autres, un nouveau type de recherche, ou ce mélange suspect de la "vraie recherche" et de la "vraie action" ? »

Jacques RHEAUME

(« La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? » Sociologie et Sociétés, vol. XIV, n° 1, 1982, p. 43.)

« Puisque tout projet de recherche-action prétend combiner une dimension recherche et une dimension action, la nature de la liaison entre ces deux dimensions devant indiquer la spécificité de l'approche R.A. recherchée, que recouvre exactement pour chaque auteur le mot recherche ? Le mot action ? Et que désigne finalement le trait d'union qui les relie ? »

Jean DUBOST

(« Les critères de la recherche-action. » Pour n° 90, 1983, p. 17.)

ESSAIS DE DÉFINITION

« La recherche-action vise à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable. »

Robert N. RAPOPORT

(« Les trois dilemmes de la recherche-action. » Connexions n° 7, 1973, p. 115.)

« La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les

groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes. »

Guy LE BOTERF

(« La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ? » Pour n° 90, 1983, p. 44.)

« On peut dire que la R.-A. n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des termes qu'elle boucle. »

Michel BATAILLE

(« Méthodologie de la complexité. » Pour n° 90, 1983, p. 33.)

« Recherche-action : modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur, qui oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche, tout en refusant le postulat d'objectivité du positivisme. »

(« Lexique. » Recherche sociale.

Sous la direction de B. Gauthier.

Presses de l'Université du Québec, 1984, p. 522.)

RECHERCHE ET ACTION

« Le dévoilement d'une situation se fait dans et par la praxis qui la change. Nous ne mettons pas la prise de conscience à la source de l'action, nous y voyons un moment nécessaire de l'action elle-même : l'action se trouve en cours d'accomplissement ses propres lumières. »

Jean-Paul SARTRE

(Questions de méthode. Gallimard, 1960, p. 46.)

« Les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. »

Jean PIAGET

(Psychologie et pédagogie.

Denoël/Gonthier, 1969, p. 48.)

IMPLICATION DU CHERCHEUR

« Faire une recherche-action en sciences sociales, c'est prendre le risque, que la sociologie savante ne connaît pas concrètement, de se voir interroger sur le rôle et la fonction que l'on a en tant que chercheur et « spécialiste » dans la société, c'est-à-dire accepter une interpellation sur son système de valeurs et d'attitudes dont dépend l'équilibre de la personnalité. »

René BARBIER

(La recherche-action dans l'institution éducative.
Gauthier-Villars, 1977, p. 73.)

« Dans la recherche-action, le chercheur s'engage en faveur de valeurs et d'objectifs définis, aux implications pédagogiques, psychologiques, sociales et idéologiques plus ou moins marquées. Il reste cependant, en tant que scientifique, le garant d'une certaine objectivité. Il lui faut donc dissocier son influence propre de celle de la réforme scolaire ou de tout autre objet qu'il a mission d'évaluer. »

Gilbert DE LANDSHEERE

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.
P.U.F., 1979, p. 228.)

« Ceux qui parlent d'un mouvement social sans entrer dans les idées et les sentiments de ceux qui l'animent manquent d'objectivité, car ils n'aperçoivent même pas ce dont ils prétendent parler. »

Alain TOURAINE

(Solidarité. Fayard, 1982, p. 19.)

« En recherche-action, le contexte est essentiel. Les chercheurs y sont interreliés. Ils vivent dans un contexte qui agit sur eux de même qu'ils interviennent sur lui. Toute modification du milieu joue sur eux et change la perception ou l'action subséquente. S'ils doivent être liés au contexte, il faut aussi qu'ils s'en imprègnent tout en sachant garder leur autonomie. De cette façon, les chercheurs s'engagent dans les milieux, s'en dégagent, se transforment et le transforment. La distanciation est aussi nécessaire que la convivialité pour réaliser un changement. »

André MORIN

(« Critères de "scientificité" de la recherche-action. »
Revue des Sciences de l'éducation,
vol. XI, n° 1, 1985, p. 38.)

CHERCHEURS ET PRATICIENS

« La recherche qui porte sur des objectifs directs exige, à chacune de ses phases, un effort de collaboration entre les spécialistes des sciences sociales et ceux qui utilisent leurs résultats. Ce genre de collaboration soulève ses propres problèmes qu'aucun des deux types de partenaire n'est suffisamment préparé à affronter compte tenu de leur entraînement ou de leur expérience spécifique. »

Claire SELLTIZ, Lawrence S. WRIGHTSMAN, Stuart W. COOK

(Les méthodes de recherche en sciences sociales.

Éditions HRW, 1977, p. V.)

« Entre le chercheur ou l'expert et les acteurs s'établissent des relations de coopération et d'éducation mutuelle. Le chercheur apprend de l'expérience des acteurs, et les acteurs apprennent du chercheur des méthodologies et des techniques. Par le partage des activités de recherche qu'elle implique, la recherche-action remet en cause la traditionnelle division du travail entre les intellectuels et ceux qui, socialement, ne sont pas considérés comme tels. »

Guy LE BOTERF

(« La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ? » Pour n° 90, 1983, p. 44.)

« Le postulat de la R.A. est une sorte de paradoxe : c'est en acceptant de mourir en chercheur et en acceptant de mourir comme praticien que l'un et l'autre deviennent vraiment. Plus explicitement, devenir vraiment chercheur, c'est être chercheur-praticien et devenir vraiment praticien c'est être praticien-chercheur. »

Aline JOUY CHELIM

(« Les paradoxes de la recherche-action. »

Colloque 1983 de l'A.E.C.S.E., Actes, p. 229.)

« Ce qui est nouveau dans le paradigme de la recherche-action, c'est le projet préalable d'articulation, supposant la disjonction mais ne se résignant pas à l'idée (fausse) que deux éléments distincts, voire contradictoires, sont des éléments non communicables. Or il faut un code à toute communication : la recherche-action ambitionne de forger un code commun aux praticiens et aux chercheurs, ayant fait le constat que ce code commun n'existait pas. »

Michel BATAILLE

(Une recherche-action coéducative.

Université de Toulouse-Le-Mirail, 1984, p. 150.)

Recueil de réflexions établi et présenté par Georges ADAMCZEWSKI.

NOTES CRITIQUES

AUBÉGNY (Jean). — *Les pièges de l'évaluation. Évaluer pour (se) former.* — Paris; Éditions Universitaires, 1987. — 266 p., (Coll. Mesonance).

L'évaluation est-elle une mode ? Que recouvre cet intérêt débordant que l'institution éducative, après d'autres, montre pour cette pratique ? Comment expliquer la distance énorme qui existe entre les recherches dans le champ de l'évaluation, le nombre des outils et dispositifs proposés aux enseignants d'une part, et l'immobilisme que l'on constate dans les pratiques évaluatives de l'école d'autre part ? Comment faire d'une réflexion sur l'évaluation un levier pour l'innovation et une transformation en profondeur du système éducatif ?

C'est à partir de son expérience de formateur en formation continue, de ce lieu intermédiaire et particulièrement fécond situé entre le domaine de la recherche et celui de la pratique éducative et avec de solides références théoriques que Jean Aubégny répond à ces questions, ou plutôt propose aux enseignants et formateurs des repérages méthodologiques et des moyens de construire eux-mêmes leur approche de la notion d'évaluation et des outils qu'elle suppose.

Une première partie définit les points d'appui théoriques dans la perspective de l'analyse institutionnelle et l'entrée par les objectifs pédagogiques.

La première fournit le concept de « praxis », projet d'action qui appelle à la transformation de la réalité par et avec la transformation des acteurs, ainsi que celui d'« analyseur », outil de repérage, d'élucidation et de réajustement qui permet de découvrir les failles de l'institution alors même que celle-ci apparaît comme une décourageante totalité, et de percevoir les messages nouveaux susceptibles de produire du changement. Ainsi évaluation et innovation ont fondamentalement partie liée, le processus de changement ne pouvant être séparé de son évaluation. Dans cette perspective, l'évaluation n'est pas une simple pratique de codifications plus ou moins étayées par la

docimologie, avec pour objet unique la performance de l'élève, elle ne se borne pas non plus à conclure l'action : elle accompagne celle-ci de façon continue et lui donne du sens, jouant ainsi pleinement son rôle formatif et « politique ».

Quant à l'entrée par les objectifs pédagogiques, elle est le passage obligé de toute réflexion sur l'évaluation. Encore faut-il connaître l'histoire et repérer les jalons doctrinaux de cette « technologie » qui n'a que les apparences de la neutralité. Analysant le fonctionnement des CAPUC (certificats d'aptitude professionnels par unités capitalisables), l'auteur montre comment le système reprend le discours, les structures et le mode de fonctionnement de la production industrielle. Les risques de dérive sont grands. Moins optimiste que De Landsheere et Hameline auxquels il se réfère, Jean Aubégnny n'est pas sûr qu'il faille à tout prix parier sur les objectifs, la confusion possible entre l'appropriation critique de l'outil et la délivrance de diplômes révélant l'ambiguïté de la démarche. Cependant, subordonné à un projet éducatif porteur de signification — et non réduit à la transmission des savoirs — le recours aux objectifs sera pour le formateur averti un précieux moyen de clarification et de négociation.

Une expérience déjà longue et diversifiée fournit les exemples de pratiques de formation à l'évaluation qui constituent la deuxième partie du livre. Nous sont ainsi livrés des dispositifs mis en œuvre dans l'académie d'Orléans-Tours dans le cadre du module 7 (l'un des modules de formation de l'INRP, dits « modules » de Peretti) par des équipes de formateurs, et deux témoignages de travaux d'équipes menés dans des lieux institutionnellement différents : un lycée et un groupe de formation de formateurs.

Sans doute pourra-t-on s'étonner de la restitution brute de ces expériences, présentation de documents de travail ou rédaction de projet de recherche. On pourra également objecter que ce qui se passe réellement sur le terrain est parfois assez éloigné des plans de formation ou des déclarations d'intentions les plus sincères.

Cependant ce rapprochement de documents présente des intérêts multiples : alternance entre lieux d'exercice des pratiques éducatives et lieux de formation, processus d'action et d'évaluation menés conjointement dans la durée, travail de repérage des obstacles et des points d'appui, recherche collective pour faire évoluer les pratiques et donner du sens à l'action. De leur diversité et de leur visée commune se dégage une philosophie de la formation et de la recherche sur le terrain.

La troisième partie intitulée « s'outiller » est sans doute la plus utile pour les enseignants ou formateurs d'adultes. En effet, à travers des exemples de dispositifs d'évaluation très différents dans leur

objet et les situations dans lesquels ils ont été mis en œuvre (stages d'insertion de jeunes 16-18 ans, évaluation d'universités d'été, évaluation de pratiques enseignantes et d'apprentissages scolaires) se dessinent une démarche rigoureuse et les conditions nécessaires à l'élaboration de ce type d'outils.

Car c'est bien une démarche qui se donne à lire et non un recueil de procédures toutes faites susceptibles d'être utilisées telles quelles : si l'évaluation donne du sens à l'action entreprise, on conçoit que l'outil doive être inventé pour répondre à un problème spécifique dans une situation donnée. Grilles, fiches, questionnaires pourront être de précieuses sources d'inspiration et apporter une aide technique à ceux à qui la mise en tableaux et la construction de schémas ne sont pas familières. Mais on retiendra surtout le souci de prendre en compte la multidimensionnalité de l'action et d'y répondre par la multipolarité du processus d'évaluation. Enfin, et ceci nous renvoie aux principes définis au début, seuls des outils conçus et utilisés par les acteurs eux-mêmes, dans la mesure où ils permettent la production du sens, sont susceptibles de donner à l'évaluation son rôle innovant et formateur. Le terme « évaluation-action » forgé avec bonheur par l'auteur marque bien la place de cette démarche, au cœur du processus éducatif, dans une dynamique propre à investir les praticiens du pouvoir de rendre intelligible leur pratique.

Une mode, l'évaluation ? Plutôt un chemin vers la réconciliation de la théorie et de la pratique, de l'action et de la réflexion, de l'institution et de ses acteurs. Tel qu'il se présente, et malgré un titre qui pointe davantage la saine prudence de l'auteur que ses convictions étayées par la réflexion et l'expérience, ce livre répondait à un besoin : sa seconde édition est en cours.

Georgette PASTIAUX-THIRIAT



BIZET (J.A.), RIGAUD (F.) éd. — *Individualiser la formation, une recherche-action collective. Séminaire national de Montrouge, 12 et 13 décembre 1985.* — Paris ; I.N.R.P. — 1986, 234 p.

Que le titre prometteur de cette brochure n'amène pas le lecteur à penser qu'il y trouvera des résultats de recherche-action lui permettant de concevoir des dispositifs pédagogiques destinés à individualiser la formation. Il apercevra un débat contradictoire autour du concept d'individualisation de l'enseignement. Mais sa curiosité le portera plutôt vers les interrogations soulevées par la nature de

toute recherche-action. En effet, sous le terme de recherche-action, chacun a tendance à mettre ce qu'il veut, selon ses attentes, ses aspirations, ses cadres de référence.

Or ce qui caractérise la démarche de recherche-action, c'est l'introduction d'une stratégie de changement. Les partecaires qui s'y engagent ont la possibilité de bâtir leur projet et d'avoir la responsabilité de leurs actions. Ils peuvent gérer leur projet, le piloter en construisant eux-mêmes un dispositif d'observation et d'évaluation continues. Par la recherche-action, on n'élabore pas un modèle, une solution valable ailleurs, on n'aboutit pas à des résultats généralisables. On vit une expérience et on analyse les conditions dans lesquelles un changement a pu se produire. C'est pourquoi les contributions figurant dans cette brochure, malgré un thème rassembleur, sont très diversifiées, par les terrains de recherche et par les stratégies pédagogiques concernées (informatique en collège, Lycée professionnel, audio-visuel, formation d'enseignants, notamment).

Marcel POSTIC



BRIDGES (Edwin M.). — *The Incompetent Teacher*. — Basingstoke: Falmer Press, 1986. — 191 p., (Stanford series on Education and Public Policy).

Le cadre dans lequel ce livre a été préparé — une bourse du ministère de l'Éducation des États-Unis et d'un Institut de recherche sur le financement et l'administration de l'éducation — explique qu'il s'intéresse moins aux échecs de certains enseignants qu'aux problèmes posés à l'administration par la « déperdition d'énergie » qu'ils représentent. Le titre de ce livre: *L'Enseignant Incompétent* devrait donc s'accompagner d'un sous-titre cynique: Comment s'en débarrasser.

Cette étude est destinée aux chefs d'établissements, aux membres des conseils d'administration des écoles et aux responsables des districts scolaires des États-Unis, et elle renvoie à un ouvrage de 1984 du même auteur (*Managing the Incompetent Teacher*). Elle est fondée sur des interviews d'administrateurs d'établissements scolaires, étayés par une enquête postale auprès de 141 districts scolaires et par une étude de cas. Le cadre en est la Californie, l'état le plus peuplé des USA, qui regroupe actuellement 10 % des élèves et du corps enseignant du pays. Le lecteur français devra donc toujours tenir compte de la spécificité américaine de l'ouvrage.

Voilà en effet un pays où les enseignants signent un contrat avec l'établissement scolaire par l'intermédiaire de leur syndicat (ici généralement la California Teachers' Association), contrat qui peut aller jusqu'à spécifier les modalités applicables à l'évaluation de l'enseignant, et qui dans tous les cas assure aux titulaires, et même aux stagiaires, une très forte protection légale.

Il apparaît d'autre part que le repérage des enseignants en difficulté repose non seulement sur l'impression des supérieurs hiérarchiques (alimentée comme on peut s'y attendre par les plaintes des parents et élèves) mais aussi en grande partie sur : a) les jugements critiques des collègues ; b) les mauvais résultats des élèves aux divers tests communs ; c) les réponses à des enquêtes lancées auprès d'anciens élèves ; d) la notation des professeurs par les élèves (classement par ordre d'importance décroissante).

Tous ces éléments doivent nous rappeler que l'enseignant américain se déplace dans le cadre :

— d'une communauté beaucoup plus compétitive et critique (voire « mauvaise langue ») où les parents de milieux aisés et installés jugent sans ménagement les enseignants et contribuent donc à renforcer encore la compétitivité des écoles des « bons quartiers » ;

— d'un enseignement souvent évalué de façon mécanique et codifiée, par exemple par le SAT, test d'aptitude qui ouvre les portes de l'Université ; l'existence d'un chef de département par matière permettant également de mieux unifier les tests d'évaluation de chaque année, ou même de chaque semestre d'enseignement ;

— d'établissements qui gardent le contact avec leurs « anciens », dans la mesure où ils se préoccupent de leur image de marque au sein d'une communauté qui exerce un contrôle financier très sensible sur les établissements ;

— d'un système démocratique qui entend tenir compte de l'opinion des usagers eux-mêmes pour repérer ses propres faiblesses. L'auteur précise d'ailleurs que cette notation des enseignants par les enseignés — qui se pratique davantage dans les premiers cycles universitaires — s'est révélée sûre et conforme aux résultats obtenus par les élèves aux divers tests.

L'incompétence, l'auteur reconnaît qu'il s'agit là d'un concept vague, que la loi ne définit pas et qui est appréciable seulement par rapport à l'ensemble des enseignants d'un district scolaire, ceux qu'il appelle « le fond du panier ».

S'il cite certaines causes de leurs difficultés — comme l'ignorance pure et simple, l'absence de motivation, les problèmes psychologiques, l'épuisement (burn out) — son enquête ne se préoccupe pas d'établir leur incompétence relative. En revanche, l'incompétence est

identifiable, comme nous l'avons vu, par les plaintes qu'elle suscite et l'absence de résultats; c'est là que l'administration entre en jeu.

Le plan de l'ouvrage suit les déroulements de la crise et examine d'abord les hésitations des supérieurs et les échappatoires qui s'offrent à eux, ensuite les efforts (généralement mal adaptés aux causes et donc inutiles) pour améliorer les performances de l'enseignant en difficulté, et enfin les diverses portes de sortie qui lui sont offertes.

Parmi les échappatoires, notons le transfert dans un autre établissement dépendant du rectorat (moitié des cas observés), ou dans un autre cycle du même établissement; le recyclage dans un rôle de tutorat, de professeur remplaçant, de bibliothécaire, ou même de personnel de service.

Parlant de la stratégie appliquée par les chefs d'établissement pour obtenir le départ des indésirables, l'auteur ne cache pas à quel point elle est influencée par le problème des compensations financières accordées sous forme d'indemnités directes de 5 000 à 15 000 dollars (dans 27 % des cas), ou d'indemnités indirectes (assurance maladie offerte par l'établissement, contrats de consultant, aide au recyclage plus rarement).

Dans la mesure où les ressources financières du School District (Conseil régional ou municipal de l'Éducation) dépendent en grande partie de la communauté, il est évident que la chasse aux professeurs indésirables variera selon les modifications socio-économiques de cette population.

Notons pour finir que la composition du livre est obsédée par l'idée de récapitulation: non seulement un mini-plan du livre est fourni dans l'introduction, mais chaque section ou chapitre comporte un rappel de la place qu'il occupe dans l'ensemble... composition en colimaçon dont le choix illustre (peut-être inconsciemment) les tâtonnements dans cette recherche inquiète d'une porte de sortie.

Jean-Loup BAJAC



DUBOST (Jean). — *L'Intervention psychosociologique*, Paris: P.U.F., 1987. — 350 p.

Le livre de Jean Dubost fait le point sur les pratiques psychosociologiques de l'intervention à partir de sa propre expérience et des travaux des auteurs américains et européens qui jalonnent le développement de la discipline depuis une cinquantaine d'années. À ce titre, c'est un ouvrage de référence quasi exhaustif, à l'usage en parti-

culier de tous ceux qui s'intéressent à la recherche-action. Mais son intérêt tient aussi à la démarche de théorisation qu'il met en œuvre, démarche laborieuse et créatrice de sens qui vaudrait pour toute pratique sociale.

L'intervention désigne une action à laquelle coopèrent des acteurs et un élément extérieur (individu ou groupe). La recherche-action est une intervention, mais bien des interventions ne donnent pas lieu à une recherche. Jean Dubost souligne la spécificité du psychosociologue. Il n'est ni un expert qui donne des conseils d'action, ni un militant qui défend une conception de l'action à mener, ni un éducateur. C'est un professionnel de l'intervention qui se veut agent de changement et qui s'engage pour ce faire dans un processus de collaboration avec l'ensemble concret auprès duquel il intervient.

La première partie de l'ouvrage (« Quelques repères historiques et typologiques ») montre quelle a été l'évolution des pratiques d'intervention et de recherche-action depuis Lewin. C'est Lewin qui a ouvert la voie, notamment parce qu'il a été le premier à considérer que les instruments de l'observation et l'observateur lui-même étaient partie intégrante du champ de l'observation. C'est à partir de là que la problématique psychosociologique de l'intervention affirme sa spécificité : les questions déontologiques que pose l'interaction de l'intervenant et du « système-client », les questions méthodologiques du traitement de la demande, de la mise en place d'un dispositif et de l'élaboration des données de la décision, les questions épistémologiques concernant la nature des connaissances produites au cours de l'intervention renvoient toutes au jeu interactif qui s'instaure entre l'intervenant et les auteurs, aux efforts réciproques de leurs discours respectifs. C'est pourquoi l'apport de Bennis qui met l'accent sur la nature de la relation entre nos deux « systèmes » en présence, est si important. Plus important encore apparaît aux yeux de Jean Dubost l'apport d'Elliot Jacques qui, utilisant les concepts de la psychanalyse et faisant apparaître l'analogie de l'intervention et de la cure psychanalytique, assigne à l'intervention une fonction exclusivement elucidatrice et non plus adaptatrice ou contestataire comme ce fut souvent le cas. L'expression des conflits internes, la mise en évidence des aspects irrationnels des comportements observés conduisent à une pratique prudente de l'intervention qui ne progresse que moyennant l'accord de tous les partenaires et le caractère public des procédures utilisées.

Aux termes de ce panorama où bien d'autres conceptions sont examinées (en particulier celles de Moreno, d'Elton Mayo, de Rogers, d'Anzieu, de Kaes, de Touraine, de Max Pages), Jean Dubost propose une typologie organisée selon trois axes : le cadre de référence théorique, la nature de la visée et l'orientation idéologique sous-jacente.

La seconde partie comme l'indique son titre (« Pour une théorie de l'intervention ») représente plutôt le déploiement d'un effort de théorisation que l'exposé d'une théorie achevée — Jean Dubost commence par formuler ses options en matière d'intervention : perspective collaborative, émergence d'une demande d'aide, travail d'analyse et de transformation des « rapports entre les termes de base », où les « agents visent leurs partenaires comme êtres autonomes ». Ces options sont donc inspirées d'une philosophie que l'on peut dire démocratique et personnaliste qui postule le respect des différences. Et c'est précisément autour de cette notion de différence que se construit sa théorisation : différence entre la position du praticien dont les conceptualisations sont entreprises pour catégoriser les choix possibles de l'action, et la position du chercheur qui a besoin « d'un espace » pour la création imaginaire, pour la fantaisie. Différences entre les styles d'intervention psychosociologiques ou sociologiques, différences entre les « termes de base », sur lesquels doivent travailler nos intervenants, différences entre les objets ou domaines de théorisation.

Dégageant pour finir les caractéristiques des interventions-consultations, Jean Dubost fait ressortir l'aspect hybride et intermédiaire de ces pratiques qui relèvent à la fois de pratiques sociales telles que l'éducation, l'administration ou la thérapie et de pratiques scientifiques qui supposent un investissement théorique, des exigences démonstratives, une position d'extériorité. De tout cela, Jean Dubost ne veut rien sacrifier, pas plus qu'il ne veut sacrifier l'impératif d'une neutralité « interne », qui est la règle de méthode de l'intervenant, à l'inscription de son action dans une visée politico-sociale. Et c'est aussi sous le signe d'une tension dynamisante qu'il pose dans les dernières pages le problème de la scientificité du modèle clinique qu'il s'est appliqué à construire.

Gilles FERRY

DUCROS (Pierre), FINKELSZTEIN (Diane). — *L'école face au changement - Innover. Pourquoi ? Comment ?* — Grenoble: C.R.D.P., 1987. — 218 p.

On dit que l'École n'est plus adaptée à notre société, qu'elle doit se modifier. Depuis 1982, l'affirmation se fait plus forte et plus officielle. La création des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) manifeste la volonté

de guider l'évolution, de développer certaines actions, de canaliser et impulser la formation (trans-formation) des personnels. La rénovation des collègues en est l'illustration. À la stratégie de définition de directives émanant du centre (Ministère), se substitue une stratégie plus décentralisée, s'appuyant sur des pratiques et des formateurs locaux (périphérie). Or, ces formateurs doivent être formés : ils le sont à travers diverses nouvelles institutions dont les Universités d'Été.

Ce livre est réalisé à partir des matériaux fournis par les exposés présentés au cours de l'Université d'Été tenue en juillet 1984 à Grenoble et intitulée : « Du projet éducatif au plan de formation ». Ces textes sont synthétisés, remodelés de manière à proposer au lecteur un ensemble de problématiques quant aux stratégies possibles vis-à-vis des innovations scolaires. Il est admis d'emblée que les innovations sont la voie incontournable de survie de l'École. Cette Université d'Été avait donc comme objectif d'en convaincre l'assemblée (à moins que cette dernière ne l'ait été dès le début par sa seule présence basée sur le volontariat) composée de responsables de formation continue à l'échelle nationale et de définir des stratégies de développement de certaines innovations.

Cet ouvrage se centre sur les diverses étapes du processus d'innovation scolaire et sur la dissémination des connaissances professionnelles pour les enseignants. Il présente les principales conceptions actuelles de ce processus. Il s'appuie essentiellement sur la métaphore biologique (implantation, diffusion, dissémination, enracinement, etc.) de l'innovation.

Il procède par petites touches et se veut souvent un ensemble de recommandations.

— La première partie fait une mise au point entre réforme et innovation. Il semblerait que la rénovation soit une bâtarde.

— Les trois parties suivantes contiennent des conseils. Si vous voulez développer l'innovation (qui est bonne en soi...), il faut :

- prendre en compte le monde subjectif de l'enseignant,
- prendre en compte l'écologie spécifique de la classe,
- prendre en compte l'établissement comme organisation.

— Les quatre parties suivantes abordent :

- les connaissances et l'action quotidienne et professionnelle,
- les « modèles » de développement de l'innovation scolaire,
- la formation centrée sur les pratiques,
- les stratégies possibles de diffusion et d'accompagnement aux États-Unis et en Suisse.

— La dernière partie relate l'histoire d'une innovation scolaire en Belgique (la mise en place d'un tutorat).

L'aspect de ce livre, par petites touches, nuit parfois à sa cohérence, l'approche multidimensionnelle évoquée au début apparaît plutôt comme une juxtaposition de morceaux d'interventions, selon une ossature définie. La cohérence et la richesse de chacun des intervenants en paraît ainsi altérée. Pourtant, c'est peut-être là qu'on aurait trouvé les divers « angles d'analyse » proposés dans l'introduction (des personnes comme Guy Berger, Michaël Huberman, Pierre Laderrière, Philippe Perrenoud ou François Viallet, n'abordent pas le sujet sous le même angle: il aurait été intéressant de le faire apparaître).

Les deux auteurs, en paraphrasant un des postulats de la théorie de la communication « on ne peut pas ne pas communiquer » posent en principe que les enseignants « ne peuvent pas ne pas innover » ; en d'autres termes, le système scolaire a toujours bougé et se transformera ; il a toujours été soumis à l'innovation. Les auteurs supposent que toute innovation est bonne pour le système éducatif. Cependant, on peut penser que dans la manière dont est mis en place un dispositif d'accompagnement et de soutien de l'innovation, un choix a été fait. Qui procède à ce choix ? L'élève ? Le professeur ? Le formateur ? Les instances hiérarchiques ? Qui décide de l'orientation de l'aide auprès de telle ou telle innovation ? La définition donnée dans cet ouvrage de l'innovation (« tentative de transformer afin de les améliorer des aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants ») conduit à se demander s'il n'y a pas des priorités dans les améliorations.

La thèse essentielle de ce livre est une promotion de l'innovation, seule chance pour l'École de jouer pleinement son rôle face au monde environnant. Une innovation qui ne soit pas un modèle réifiant mais une exploitation des ressources humaines existantes, basée sur le volontariat. La création de liens fonctionnels à travers un dispositif institutionnel évolutif et continu, dans une stratégie qualifiée de « comptes-gouttes » semble seule faire preuve de viabilité. Le lieu nodal de décision, de travail, d'innovation est l'établissement scolaire lui-même.

Les auteurs font le point sur les études récentes du processus d'innovation ; ils proposent aux divers acteurs des stratégies d'intervention. Facile à lire, phrases courtes et claires, d'où tout jargon pédagogique est absent, il est une porte d'entrée pour ceux qui, en France, n'avaient pas encore trouvé de livre sur les courants actuels de l'innovation et étaient contraints de s'alimenter auprès des bibliothèques étrangères.

Françoise CROS

FRIEDMANN (I.). — *Les facteurs associés à l'épuisement des enseignants*. — Jérusalem : Institut Szold, 1985. — 210 p.

L'histoire des enseignants, ponctuée par leurs dilemmes, leurs missions contradictoires, et leurs défis quotidiens, a fait l'objet de multiples recherches. Mais des études plus concrètes sur l'épuisement des enseignants sont plus rares. D'où l'intérêt actuel de résumer le travail que I. Friedman a entrepris en Israël en 1984-1985 sur un échantillon représentatif d'enseignants de tous niveaux.

Mille six cents enseignants ont répondu à un questionnaire. Leurs réponses ont été étudiées par des analyses à régressions multiples très sophistiquées. Elles ont permis de dégager cinq facteurs significativement liés au stress et à l'épuisement de la fonction enseignante.

L'épuisement (burn out), est, selon Friedmann, un état de dépression émotionnelle et physique. Il résulte de certaines conditions de travail : l'étude met en évidence cinq facteurs significativement associés ($r=0,45$) à ce sentiment et qui sont donnés comme explicatifs.

1. Les relations interpersonnelles entre élèves et enseignants : le manque de respect, le comportement d'intolérance des élèves entre eux, les problèmes de disciplines et d'autorité...

2. Les difficultés et le malaise qui trouvent leurs origines dans la vie privée des enseignants : problèmes de maladie de leurs enfants, des difficultés de les faire garder à la maison, des plaintes des conjoints à l'égard du travail qui est rapporté à la maison après les cours : préparation de la classe ou correction des copies, etc.

3. Le sentiment qu'a l'enseignant de ne pas être aidé ni soutenu : l'obligation de ne pouvoir compter que sur lui-même, l'impression de ne pas être sollicité dans les décisions qui concernent l'organisation de l'école.

4. La mauvaise image que les enseignants ont d'eux-mêmes. Cette mauvaise image elle-même liée à l'image dévalorisée que les parents de leurs propres élèves ont à leur égard.

5. Les tensions intellectuelles qui font partie de l'exercice de ce métier...

D'après cette étude, l'épuisement (burn out) atteindrait en Israël 16 % des enseignants et pour 2,5 % d'entre eux de façon très grave. Cet épuisement toucherait de façon croissante les enseignants de 40-45 ans et plus souvent les hommes que les femmes.

Il serait lié à leur niveau de formation. Parmi les enseignants épuisés ceux formés à l'Université, sont plus nombreux que ceux formés dans des centres spécialisés tels que les Écoles Normales.

Comment interpréter ce constat ? Est-il lié aux contenus des programmes plus professionnels dans les Écoles Normales qu'à l'Université ? Cette question mériterait à elle seule une nouvelle recherche.

Nelly LESELBAUM

HOPKINS (David). — *L'auto-analyse de l'établissement scolaire : un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école - Étude préliminaire*. — Louvain : OCDE/ISIP. ACCO. 1985. — 112 p. (1).

Cet ouvrage qui se présente comme un document de travail et une étude préliminaire s'inscrit dans les publications du programme ISIP (projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école) (2).

Le livre s'attache à examiner « l'état d'avancement de l'auto-analyse de l'établissement scolaire dans les pays de l'OCDE ». Le concept d'auto-analyse qui a pour but essentiel de rendre l'école capable de résoudre ses problèmes a été ainsi défini par M. Van Velzen (1982) : « inspection systématique (descriptive et analytique) à laquelle une école, un sous-système, une personne (enseignant, directeur) soumet le fonctionnement effectif de l'école... ». Pour cela il s'appuie sur une « démarche de rassemblement des données nécessaires au diagnostic ». Peu de pays pratiquent aujourd'hui cette façon de faire qui existe plutôt dans les pays ayant une tradition d'autonomie et de décentralisation.

Cette démarche dont certains lecteurs ne manqueront pas avec l'auteur de souligner le caractère idéaliste, voire utopique, porte essentiellement sur le déroulement des activités à partir desquelles s'analysent les situations et s'élaborent les stratégies d'amélioration du fonctionnement de l'école. Les stratégies sont conçues et pensées en commun, ce qui sous-entend au moins deux choses : un réel travail de groupe au niveau des personnels de l'établissement considéré comme un sous système en relation avec tout son environnement social et culturel.

Dès lors le caractère novateur de la démarche saute aux yeux et c'est un des mérites de l'étude que d'en faire très fortement ressortir et la rareté et la difficulté mais aussi et conséquemment toute la richesse potentielle. Une des difficultés tient à la diversité des activités et méthodologies mises en place dans les pays membres sous le

(1) On peut se procurer cet ouvrage sur demande au CIEP, 1 avenue Léon Journault - 92310 Sèvres.

(2) Cf. à ce sujet, Recherche et formation, T. 2, n° 2, oct. 1987. Entretien avec P. Laderrière, pp. 79-92.

titre d'auto-analyse de l'établissement scolaire, qui peuvent être regardées comme autant de perversions et d'utilisations à des fins diverses d'une démarche d'innovation émergeant à peine. Les différents exemples présentés montrent en effet — et l'auteur l'explique — qu'il n'y a pas forcément de lien entre l'analyse du fonctionnement d'un établissement et l'amélioration de ce fonctionnement. Or ce lien est toujours présenté comme naturel alors qu'il ne s'appuie que très rarement sur un processus d'évaluation permettant de le vérifier.

Partant d'objectifs divers, utilisant un matériel différent, concernant souvent mal les conditions internes et externes de l'analyse, oubliant en général l'évaluation d'un processus qui utilise des pratiques variables, l'auto-analyse de l'établissement scolaire comporte toute une série de tâtonnements et de difficultés générales, techniques et spécifiques que l'auteur s'attache à décrire et à analyser avant de proposer un modèle théorique. Envisagées comme stratégies d'innovation et recherches de l'aptitude à améliorer la capacité organisationnelle de l'école, les approches méthodologiques sont multiples mais comportent toutes quatre phases : la préparation, l'analyse, des mesures d'exécution et l'institutionnalisation. Le cadre théorique, dans la mise en pratique comporte en fait bien des zones de flou, car l'on manque actuellement :

« — de modèles pour le processus et les résultats, qui correspondent exactement au fonctionnement de l'école ;

— d'une méthode qui permettrait de procéder facilement aux améliorations à la suite de l'analyse ;

— d'une évaluation systématique à défaut de laquelle il est impossible d'élaborer des modèles convenables et de décider judicieusement de l'action à entreprendre ».

Pour toutes ces raisons, les projets d'auto-analyse de l'établissement scolaire ont en général des objectifs incohérents et reposent sur des principes et des méthodes qui varient suivant les conditions régionales, nationales et culturelles.

On pourrait croire que l'étude tourne au pessimisme le plus noir et des langues critiques diront peut-être qu'il y a longtemps que les processus d'innovation ont été étudiés comme autant de stratégies de résolution de problèmes, qu'il n'y a donc ici qu'adaptation et application à un champ particulier. À notre avis comme à celui de l'auteur du rapport, il s'agit en fait d'un aspect absolument moteur et prometteur de changement. Et ceci pour deux raisons. D'une part parce que, cette étude ne pouvant se détacher de l'ensemble du programme ISIP, il faut la relier aux autres aspects du programme. Les domaines touchant les chefs d'établissement, les aspects internes du changement, le rôle des systèmes de soutien extérieur sont particulièrement en

relation avec le sujet ici abordé et c'est tout le système scolaire qui est en cause. D'autre part, la pratique d'auto-analyse de l'établissement pour résoudre un problème spécifique et améliorer le fonctionnement de l'école apparaît bien comme capable de changer les usages pédagogiques actuels.

Synthétique et tonique comme l'ensemble de l'ouvrage, c'est là la conclusion de l'auteur. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement repose sur des relations de hiérarchie et d'autorité, et la pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire se présente comme une démarche d'autonomie reposant sur des principes démocratiques et portant en elle « l'espoir d'une réforme sociale ».

F. VANISCOTTE

TAMIR (Pinchas), HOFSTEIN (Avi), BEN-PERETZ (Miriam), ed. — *Preservice and inservice education of science teacher*. — Rehovot, Philadelphia: Balaban International Science Services, 1983. — 634 p.

Ce volumineux ouvrage est issu du deuxième séminaire international de Bat Sheva sur l'enseignement scientifique qui s'est tenu en Israël du 3 au 13 janvier 1983 et a réuni plus de cent participants israéliens et une cinquantaine de participants étrangers venant des U.S.A. et de Grande-Bretagne surtout, soit 150 chercheurs et formateurs en sciences expérimentales essentiellement, mais aussi en mathématiques et en sciences sociales.

Le premier séminaire, en 1978, avait comme thème la définition et la mise en œuvre de curricula pour l'enseignement scientifique. Le thème choisi pour cette rencontre était la formation des enseignants scientifiques.

Cet ouvrage est une véritable mine de questions, de descriptions d'expériences de formation, d'analyses, de travaux de recherche qui interrogent la formation des enseignants en science depuis une variété de perspectives développées dans les 65 articles qu'il regroupe.

Ainsi une réflexion épistémologique sur la démarche scientifique apparaît dans plusieurs chapitres: à propos de l'image de la science qui est véhiculée par des programmes de formation analysés (une science sortie de son contexte de production et réifiée), à propos de l'évolution constatée de l'enseignement scientifique (une tendance à inclure les aspects appliqués de la science et la technologie dans les programmes est signalée à plusieurs reprises; elle implique l'acquisition de nouvelles compétences par les enseignants), à propos de

l'analyse des compétences à faire acquérir aux élèves et aux enseignants (la pensée divergente est fondamentale dans la démarche scientifique; une action de formation vise à la développer chez les enseignants).

Les conceptions de la formation qui sont développées ici ont en commun d'attribuer un rôle actif aux enseignants et de chercher à les former à prendre des décisions de façon autonome dans leur classe. En formation initiale, l'accent est mis sur l'apport des expériences d'enseignement, en classe ou sous forme de micro-teaching, non pas pour développer de façon mécanique des micro-compétences déterminées par une analyse externe, mais pour développer les capacités d'auto-analyse, d'ajustement à la situation et d'innovation. En formation continuée, l'objectif est également de favoriser une attitude positive face au changement et une capacité à l'innovation. Plusieurs projets, partant des résistances au changement curriculaire constatées par un certain nombre d'études, associent des enseignants à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de nouveaux matériels pédagogiques; l'ambition est variable, elle va d'un stage de cinq jours où chaque enseignant participe à la rédaction d'un module à un vaste projet visant à transformer l'enseignement des sciences à l'école élémentaire à l'échelle d'un pays, le Sierra-Léone, mais la philosophie est la même: qu'il soit concepteur ou qu'il soit simple utilisateur de matériels pédagogiques, l'enseignant a toujours un rôle actif dans sa classe, il a à effectuer des choix tant au niveau des contenus que des styles pédagogiques, sa compréhension du cadre conceptuel du nouveau programme comme son adhésion aux objectifs de formation sont déterminants. D'autant plus que les innovations curriculaires sont situées dans le cadre de méthodes d'enseignement appropriées à la formation scientifique. En particulier les expériences en laboratoire et les études de terrain sont considérées comme au centre des processus d'apprentissage scientifique: on trouve plusieurs exemples de formation à la conduite, à l'analyse et à l'évaluation de ces activités. Plusieurs articles portent sur les recherches sur l'apprentissage et leur place dans la formation. Citons par exemple une analyse des difficultés des élèves lors de travaux pratiques utilisant un modèle de traitement des informations; on propose aux enseignants d'optimiser l'espace de traitement disponible en simplifiant la tâche et en rendant certaines procédures automatiques.

Les recherches sur l'enseignement des sciences qui sont jugées utiles pour la formation des enseignants sont de plusieurs types: étude du statut de l'enseignement des sciences dans la société, des pratiques observées, des attitudes des enseignants face à leur disci-

plines ; recherches-action, recherches évaluatives accompagnant des innovations ; analyses et mise au point d'instruments d'observation de classe par rapport aux rôles des enseignants par exemple.

Les articles de cet ouvrage sont de qualité inégale : certains présentent des résultats de recherche ou des analyses argumentées, d'autres des réflexions de formateurs qui ont l'intérêt de poser des questions pertinentes mais n'offrent pas de réponse très construite, d'autres enfin décrivent des actions de formation originales. Ils sont en général courts, on reste sur sa faim mais la bibliographie donnée permettra de prolonger la lecture en se tournant vers les travaux des auteurs.

Anne VERIN

NOUS AVONS REÇU :

Délégation à la formation professionnelle. — *Quelle formation ? Quels formateurs ?* Paris, Documentation française, 1987. — 152 p.

FERRERO (M.) (ed.). — *Mise en place et observation d'un réseau d'échange de documents de formation multimédia, audio-visuel et informatique.* — Paris, INRP, 1987. — 251 p.

LAZAR (A.) (ed.). — « D'une manière ou d'une autre. Pratiques de formation à la communication ». *Rencontres pédagogiques*, 1988, n° 18. — 126 p.

POSTIC (M.), de KETELE (J.M.). — *Observer les situations éducatives.* — Paris, PUF, 1988. — 311 p.

ACTUALITÉ

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, INRP, DP4, tél. : 46.34.91.22.

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

RECHERCHES SCIENTIFIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

VI^e Congrès de l'AIPELF (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française), Caen, du 6 au 11 juillet 1987.

À la diversité des approches: approche psychanalytique, approches sociologique et ethnologique, approche didactique, approche technologique, a répondu la diversité des méthodologies de recherche. Les conférences de G. De Landsheere sur l'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et de J. Ardoino sur les problèmes posés par la formation de formateurs faisaient le point sur les résultats, les nécessaires difficultés et ouvertures engendrés par cette diversité.

F. Best animant une table ronde composée de chercheurs de l'INRP, sur les relations entre théoriciens praticiens et chercheurs, préconise le travail en équipe pour répondre à la double exigence des règles de la recherche scientifique et de l'urgence de l'action, pose d'emblée la question de la pertinence de la recherche expérimentale « canonique » (hypothèses, preuves, résultats) en éducation et s'interroge sur les formes de la recherche-action; questions qui seront à

l'ordre du jour dans des commissions comme *Recherche scientifique, formation des enseignants et effets de milieux* où l'on s'intéresse à la formation par des partenaires de milieux et d'expérience différents, à la formation par la recherche dans des milieux différents, ou dans des commissions comme *Recherches en formations et sciences de la formation* où l'on réfléchit à quelle scientificité peut prétendre la recherche pédagogique sur et dans la formation des maîtres, au fonctionnement de la recherche-action en didactique, à un essai de classification des recherches en sciences de la formation.

La table ronde sur l'approche psychanalytique a souligné les rapports conflictuels entre psychanalyse et champ pédagogique tandis que la commission *Personnalisation et formation* se penchait, en particulier à travers des études longitudinales, sur les phénomènes en jeu dans la construction de la personne pendant la formation.

Plus inattendue dans ce colloque de pédagogie expérimentale parut la table ronde consacrée à *l'apport de l'approche micro-sociologique ou anthropologique de l'éducation et de la formation* : du secteur géographique à l'établissement de formation ou à l'établissement scolaire, on se penche sur les effets locaux et les processus qui engendrent ces effets. On analyse les pratiques des formateurs en construisant des outils qui permettent de rendre compte des processus. Ailleurs, on tenta de rechercher une convergence entre l'approche psychopédagogique expérimentale écologique des styles d'enseignants et l'approche sociologique des typologies d'enseignants. À travers les travaux de commission, la technologie de l'éducation et de la formation a occupé une place importante au colloque à travers un bilan sur le logo et surtout à travers la vidéo-formation.

Une large ouverture a été faite à la *didactique des disciplines* à travers une conférence sur la (non) formation des professeurs de l'enseignement supérieur, une table ronde sur les rapports entretenus entre les didactiques spécifiques, les sciences de l'éducation et la formation et des interventions diverses en commission sur des didactiques spécifiques comme le français, les langues vivantes. L'éducation physique et sportive, les sciences physiques, tentant à la fois de focaliser l'attention sur le contenu/matière spécifique parfois en opposition à la didactique au sens plus général telle qu'elle peut être perçue à travers les sciences de l'éducation.

Un des grands intérêts de ce congrès présidé par Gaston Mialaret a été d'offrir aux participants des modes d'approches et des courants de recherches fort divers dans un esprit d'ouverture et de complémentarité.

Françoise ROPÉ
Professeur associé à l'INRP

FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EUROPE. DÉFIS D'AUJOURD'HUI ET STRATÉGIES DE DEMAIN.

XII^e Congrès annuel de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Freie Universität, Berlin, du 7 au 11 septembre 1987.

Les trois grandes conférences plénières ont souligné les trois problèmes-clé qui étaient identifiés comme les défis actuels de la formation des enseignants. La première conférence : la nécessité d'une poursuite des processus d'innovation dans l'enseignement et la formation des enseignants malgré toutes les réformes déformées et avortées — telle était l'idée directrice de la conférence inaugurale de Wolfgang Klafki (Université de Marbourg/RFA). Ce n'est pas par hasard si c'est un Allemand qui a insisté sur ces idées, car le décalage entre les projets de réforme généreux et les résultats réels semble particulièrement important en RFA. En tout cas, le fait que le groupe de travail « Formation des enseignants et innovation » (sous la présidence de Francine Vaniscotte) ait été le plus nombreux pendant le congrès peut être interprété comme un signe encourageant : l'intérêt des enseignants pour l'innovation est toujours vivant.

Ce n'est sûrement pas un hasard non plus si la conférence en langue française a été consacrée au problème des conséquences de l'informatisation de la société sur la formation des enseignants, car parmi les pays européens, la politique française s'est particulièrement attachée à informatiser la société entière y compris l'école. André Poly (ENS de St-Cloud) souligna dans sa conférence la nécessité d'intégrer des éléments informatiques dans la formation de *tous* les enseignants, étant donné l'importance économique et sociale des « technologies nouvelles ». Toutefois, dans la formation des enseignants, il ne faut pas se borner à une simple initiation technique. C'est l'interaction entre l'homme et la machine, les aspects sociaux et pédagogiques de l'informatisation qui doivent occuper une place importante dans la formation des enseignants.

Le troisième « défi » était l'objet de la conférence plénière de Maurice Craft (Université de Nottingham Grande-Bretagne) : l'éducation dans une société de plus en plus multiculturelle et les conséquences de cette évolution pour la formation des enseignants. M. Craft a esquissé la conception d'une pédagogie multiculturelle qui, d'une part, tient compte des besoins spécifiques des minorités, mais qui, d'autre part, prend en considération les besoins de *tous* les enfants en vue de la construction d'une société réellement multiculturelle, en prenant par exemple le multiculturalisme même comme objet d'enseignement.

Ces thèmes furent repris de façons diverses dans les groupes de travail qui ajoutaient, selon leurs propres préoccupations, d'autres sujets: problèmes de l'enseignement des langues, des sciences, de l'enseignement technique-professionnel, de la formation continue et le perfectionnement des enseignants, etc.

Ce congrès européen peut-il ouvrir de nouvelles perspectives à ces problèmes? Se déroulant en Allemagne où un nombre croissant de jeunes enseignants ne sont formés que pour être au chômage, il faut rester modeste. L'influence politique de ATEE est trop limitée pour pouvoir changer les problèmes fondamentaux qui sont des problèmes sociaux, même si l'Association semble être de plus en plus écoutée pour certaines questions auprès des Communautés Européennes. Les stratégies à développer au sein de l'ATEE ne peuvent s'attaquer qu'aux problèmes concrets de l'enseignement et de la formation. Il faut se contenter d'avancer à petits pas.

Wolfgang HÖRNER
Université de Bochum (RFA)

LA FORMATION DES MAITRES DU SECOND DEGRÉ

Colloque national organisé à Grenoble les 6 et 7 février 1987 par six syndicats de la FEN (1).

Ce colloque a réuni 120 participants venant de 18 académies, 6 associations de spécialistes et mouvements pédagogiques, 11 universités, centres de formation et MAFPEN.

Les travaux ont été organisés autour de six thèmes: l'évolution des contenus de formation et les cursus universitaires; l'articulation recherche/formation; les différents potentiels de formation et leur collaboration; les recrutements et prérecrutements; les concours internes; et enfin la formation des formateurs. Nous ne développerons que les trois premiers points de cet ambitieux programme.

Les disciplines connaissent en même temps une spécialisation croissante et l'établissement de liens pluridisciplinaires nouveaux. Cela amène les cursus universitaires à s'élargir. Du même coup les chances de réussite d'étudiants très divers sont améliorées et les futures équipes pédagogiques enrichies. Cette diversité ne va pas sans poser quelques problèmes de choix pour le futur enseignant, d'adaptation pour les concours et d'évolution pour les programmes ensei-

(1) SNES, SNESup, SNETAP, SNEP, SNCS et SNPEN.

gnés. Entre autres éléments de solution, l'on a souligné que *les concours ne peuvent plus se contenter de sanctionner, pour la seconde fois, la maîtrise d'un champ disciplinaire... Il faut valider aussi les acquis des autres domaines de la formation.*

Les rapports entre la recherche et la formation sont très insuffisants. Il faut les développer car ils permettent à l'enseignant de maîtriser le processus de production du savoir et aux administrateurs de mieux définir la capacité professionnelle attendue des enseignants en terme de capacités à construire des stratégies d'apprentissage efficaces.

La collaboration entre les différentes institutions de formation ne va pas sans de nombreuses difficultés (postes, définition des services, financement, carrière, ...). Pour les résoudre faut-il créer une institution de formation nouvelle, mieux structurer ce qui existe déjà ou simplement répondre aux besoins, en fonction de leur apparition ? Quelle place donner aux universitaires ? Autant de questions qui ont pu être approfondies.

L'ampleur et le nombre des questions soulevées ont sans doute empêché que l'on parle autant qu'il aurait été nécessaire des besoins des élèves-maîtres, des disciplines technologiques et de la formation continue. D'où le besoin de prolonger cette réflexion. Cependant ce colloque a déjà permis aux syndicats organisateurs d'élaborer des fiches de travail destinées à alimenter leurs interventions auprès des responsables du système éducatif.

R. BOURDONCLE
chargé de recherche à l'INRP

STRATÉGIES RÉGIONALES POUR LE SUIVI DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUES

Université d'automne organisée du 27 au 29 octobre 1987 à Guerledan par les MAFPEN de Rennes et de Caen.

Ce colloque fait suite à l'Université d'été organisée en août 1987 par la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) de Grenoble et financée par le ministère de l'Éducation nationale et qui rassemblait les représentants d'une vingtaine d'académies.

À la suite de l'Université d'été, des universités d'automne inter-académiques se sont réunies.

Elles visent à promouvoir des solutions permettant d'amener vers les années 2000 au niveau des classes terminales de lycée 80 %

d'une classe d'âge. Comment rendre les apprentissages plus efficaces ? L'initiation et la participation à la recherche des enseignants du premier et du second degré, préconisée en 1982 par le rapport de Peretti semble l'une des stratégies les mieux adaptées pour faire évoluer les pratiques. Elle permettrait à ceux-ci d'imaginer et d'expérimenter l'innovation et de s'en approprier la démarche.

Le Colloque du Guerledan a pour finalité immédiate de présenter aux instances régionales de décision un projet d'organisation, de suivi, de diffusion de la recherche, aussi bien en sciences de l'éducation qu'en didactique.

Des rapports de commission on peut dégager les points suivants :

La recherche accomplie par les enseignants ne serait pas une recherche de type universitaire ou fondamental. Elle serait plus souple. Elle serait avant tout formatrice, ce qui n'exclut pas la rigueur, elle-même formatrice, et viserait à promouvoir l'innovation.

Les groupes de recherche comprendraient 8 à 10 personnes, de formation différente pour favoriser le dynamisme des groupes et au moins un chercheur institutionnel (souvent un universitaire) qui apporterait une garantie de validation scientifique au groupe. Le rôle de chacun serait défini dans un contrat. Les rapports à l'intérieur du groupe seraient a-hiérarchiques.

Une recherche s'étendrait sur 2 ou 3 ans, elle aboutirait à un rapport et à tout autre production pédagogique. Des exposés intermédiaires en feraient connaître les étapes.

Ces groupes de recherche bénéficieraient d'heures de décharge et disposeraient de moyens financiers à la suite d'une évaluation de la qualité du projet. Les modalités de l'évaluation finale, collective, des résultats obtenus semblent encore en discussion.

La cellule Recherche-Innovation (CRI) auprès des MAFPEN pourrait jouer un rôle central concernant la qualité de la recherche entreprise (appréciation du projet initial, constitution d'instance d'évaluation finale...) et les moyens mis à la disposition des chercheurs.

Les enseignants-chercheurs seraient volontaires et leur investissement pourrait être reconnu.

La MAFPEN de Rennes rassemble actuellement 40 groupes de recherche soit 400 participants et leur consacre 6 % du budget attribué à la formation continue dans le second degré.

D'après des documents communiqués par la MAFPEN.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR

Aspect du Colloque international « Les enseignants supérieurs face aux défis et à la crise des développements » organisé par l'AIPU (1) et l'ADMES (2) à Montpellier, du 15 au 18 septembre 1987.

Comme on le voit d'après le titre, le colloque n'était pas directement centré sur la formation des enseignants du supérieur. Pourtant cette question a traversé le colloque. Qu'il s'agisse de formation à la gestion de la formation ou de formation plus précisément pédagogique, nombreux sont les intervenants qui en ont évoqué la nécessaire promotion et les obstacles qu'elle rencontre. Plusieurs communications concernant explicitement ce thème ont été proposées justifiant de l'ouverture d'un atelier spécifique.

Nous en retiendrons trois.

Deux d'entre elles présentaient les activités d'un Service Pédagogique à l'intérieur d'une Université. Il semble, en effet, que développer la formation professionnelle des enseignants du supérieur suppose la mise en place d'un lieu institutionnel approprié où puissent naître des initiatives (production de documents, organisation de sessions de formation...) et s'élaborer des réponses aux demandes formulées par les enseignants (consultation pédagogique). À l'Université Laval, on cherche à déconcentrer les activités du Service pédagogique en créant auprès de chaque Faculté des Centres de Ressources pédagogiques; le Service pédagogique central intervient auprès de ces Centres dont les stratégies de développement s'appuient sur le financement et l'accompagnement de projets d'innovations pédagogiques, sur l'organisation d'un service de consultation et sur la mise en place de courtes sessions de formation. Dans le Service pédagogique de l'Université d'Abidjan (Institut de recherche, d'expérimentation et d'enseignement en pédagogie), fort maintenant d'une expérience de 10 ans en la matière, depuis 1982 les enseignants nouvellement nommés sont tenus de suivre un stage de formation professionnelle en

(1) AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) qui a son siège à Montréal (Canada). Elle publie, deux fois par an, la revue « Pédagogie ».

(2) ADMES (Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur).

Elle se propose de diffuser et de mettre en valeur les pratiques et recherches dans le domaine des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur et vise à développer les échanges entre réseaux et entre individus sur le plan national et sur le plan international. Publie une lettre trimestrielle.

Siège social: Université Paris-XIII, avenue J.-B. Clément - 93430 Villetaneuse.

pédagogie, d'une durée de 10 jours; les principaux thèmes abordés sont: les objectifs pédagogiques, les données de la psychologie, les stratégies d'enseignement, l'emploi des médias, l'évaluation.

Une communication, émanant de l'Université de Montréal, visait à faire le point de la question à travers l'analyse de la littérature concernant le sujet. Il en ressort que les actions de perfectionnement pédagogiques sont relativement plus fréquentes dans les pays anglo-saxons mais que, même dans ces pays leur légitimité n'est pas toujours reconnue et que la participation des professeurs reste assez faible lorsqu'elle n'est pas obligatoire, la fonction d'enseignement étant très généralement sous-valorisée au niveau de l'enseignement supérieur. Les conclusions des diverses recherches citées (E.-U., Canada, G.-B.) convergent; elles montrent que pour être efficaces les actions de perfectionnement doivent être insérées dans un cadre institutionnel approprié (décharges d'enseignement, congés sabbatiques, voyages d'études, ...); il apparaît d'autre part que les meilleurs moyens sont les ateliers ou séminaires sur les méthodes, les services d'aide à l'enseignement, les consultations, l'existence de procédures systématiques d'évaluation. Cependant, malgré les obstacles, la demande de formation tend à s'accroître.

Annie BIREAUD
Présidente de l'ADME

LA FORMATION DES FORMATEURS DANS LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES

Premières rencontres en Avignon les 29 et 30 mai 1987.

Pour la première fois se retrouvaient en Avignon, provenant de diverses régions, une cinquantaine de ceux que l'on désigne du terme peu clair de « formateurs de formateurs » et qui, au sein ou en marge des universités, ont mis en place depuis plusieurs années des cursus spécifiques, destinés aux « formateurs » de jeunes 16-25 ans ou d'adultes et sanctionnés par un diplôme.

Cette rencontre était due à l'initiative de deux universités de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, Aix-Marseille II et Avignon, qui ont créé en 1986, avec le soutien financier de la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle, un D.U.F.A. (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes). Il s'agit d'un diplôme unique pour toute la région, mais qui se prépare aussi bien à Nice ou à Toulon qu'à Aix ou Avignon. Cette « ubiquité » est rendue possible par la collaboration

étroite entre ces universités et diverses institutions comme des CAFOC, l'ACPM ou d'autres associations et organismes de formation. Tous ces praticiens ont pu, grâce à leurs expériences antérieures en matière de formation de formateurs, procéder en commun d'abord à l'élaboration, puis à la mise en œuvre d'un enseignement en alternance de 560 heures sur deux ans, fondé sur la détermination par chaque stagiaire d'un « itinéraire personnalisé de formation », qu'il accomplit notamment grâce à un travail en ateliers de création d'outils pédagogiques et une formation à l'évaluation formative.

Il existe un assez grand nombre de ces formations dans les universités françaises, mais elles sont très diverses, tant par le type de diplôme qu'elles délivrent — diplômes nationaux : généralement à Bac + 3, 4 ou 5 (options de la licence ou maîtrise de Sciences de l'Éducation, M.S.T., D.E.S.S.) ou diplômes d'université (à Bac + 2 ou 3) — que par leurs contenus et leurs méthodes pédagogiques. La rencontre d'Avignon était destinée à faciliter le dialogue, les échanges, les projets communs entre les responsables de toutes les formations représentées.

Autour de trois ateliers animés par des universitaires d'Aix, de Paris et de Nancy, les participants ont pu confronter leurs positions sur l'identité des « formateurs de formateurs » et de leur public, sur la définition du parcours du formateur-stagiaire et sur la question délicate des objectifs de ces formations : sont-elles professionnelles et dans ce cas, à quel(s) métier(s) forment-elles ?

L'intervention d'un représentant de la Direction des Enseignements Supérieurs au ministère de l'Éducation a permis de poser le problème de la reconnaissance officielle de ces cursus : doivent-ils être habilités ou homologués ? Par quelle instance : Éducation nationale ou Affaires sociales ? (1).

Cette rencontre a en effet souligné la difficulté d'intégration dans le monde universitaire de ces « formations de formateurs ». Pourtant ne servent-elles pas à pallier la carence du système éducatif français en aidant dans leur tâche quotidienne ceux qui sont chargés, avec un statut souvent précaire, de « former » soit des jeunes sortis sans qualification de ce système, soit des adultes au chômage ou en reconversion ? Ils sont souvent motivés pour ce métier, mais travailler, comme on le leur demande maintenant, en liaison avec l'entreprise, mettre à niveau, évaluer, où ont-ils pu apprendre à le faire ? Il n'existe guère en France de formation initiale à ce « métier ». La qualification professionnelle passe donc par une formation continue,

(1) On peut se procurer les Actes des Rencontres en s'adressant au Collège Coopératif Provence-Alpes-Méditerranée, 24 rue Lisse St-Louis, 13100 Aix-en-Provence.

permettant l'analyse de sa propre pratique et une réflexion en profondeur sur les méthodologies de l'apprentissage et de l'évaluation.

On voit bien, après les journées d'Avignon, comment ce travail de formation de formateurs — la « F2F », dans le jargon des initiés — peut se nourrir des recherches actuelles en didactique et formation et, à ce titre, relever d'équipes réunissant hommes de terrain et universitaires. On peut donc souhaiter que grâce à de telles Rencontres (la prochaine est prévue à Nancy du 20 au 22 avril 1988) (1), les recherches progressent sur les moyens d'atteindre cet objectif commun : rendre le formateur capable de s'autoévaluer, d'analyser les situations en les distanciant et surtout de s'autoformer, avec l'appui de « lieux-ressources » qu'il continue à fréquenter au-delà du temps de la formation.

Jacqueline LACOTTE
Université d'Avignon (CUFEF)

2. PROCHAINES RENCONTRES

XIII^e CONGRÈS DE L'ATEE DE 1988

Le XIII^e congrès annuel de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE) aura lieu à l'Université de Barcelone du 4 au 9 septembre 1988.

Il aura pour thème « le développement professionnel des enseignants dans une société changeante ».

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser au Professeur M. Dolors Macarulla de Jordana, Divisió de Ciències de l'Educació — Universitat de Barcelona - Baldiri i Reixac s/n - 08028 Barcelona

COLLOQUE DE L'A.R.C.U.F.E.F.

L'Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs (ARCUFEF) organise au CIEP de Sèvres un colloque les 2 et 3 mai 1988 sur le thème « recherche, formation et terrain ».

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à Claude Comiti, IFM, Université de Grenoble-I ou à Louis Marmoz, C.U.F.E., Université de Caen, Présidents.

(1) Pour tout renseignement, s'adresser au CUCES-Universités, 32-34 rue de Saurupt, BP 3098 - 54013 Nancy Cedex.

COLLOQUE DE L'A.I.R.P.E.

L'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant (AIRPE) organise du 25 au 30 juillet 1988 à Aveiro (Portugal) un colloque sur le thème « Être enseignant aujourd'hui ».

Les informations complémentaires sont à demander à E. Breuse, Secrétaire général, Université d'État de Mons, faculté des sciences économiques et sociales, 17, place Warocqué - 7000 Mons (Belgique).

3. LES THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION SOUTENUES EN FRANCE EN 1985

Ce relevé a été établi par Michèle TOURNIER avec le concours de Mlle CONTOU, ingénieur d'études à Paris-V, qui s'est documentée auprès du fichier central des thèses de Nanterre et qui a complété le recensement obtenu par une enquête personnelle.

ALBERT (Jacky). — *Une approche psycho-pédagogique de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire : de l'image de l'enfant par le maître à l'acte d'enseignement.* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Toulouse-II. Directeur de thèse: Jacques FIJALKOV.

ALMUDEVER (Brigitte). — *Étude du conflit intrapersonnel chez l'enseignant dans la perspective d'une formation des attitudes temporelles. L'imaginaire dans la formation.* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Toulouse-II. Directeur de thèse: Jean FERRASSE.

AMVAME (Joachim). — *Les représentations sociales de la profession de psychologue : Étude comparative sur deux échantillons de population.* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Lyon-II. Directeur de thèse: Robert MARTIN.

BARBIER (Jean-Marie). — *Analyser les phénomènes de formation.* — Thèse d'État. Caen. Directeur de thèse: Gaston MIALARET.

BONORA (Denis). — *Les représentations des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques de l'enseignement des sciences naturelles.* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Paris-V. Directeur de thèse: Maurice REUCHLIN.

DANVERS (Francis). — *Histoire des services d'orientation dans l'académie de Lille (1922-1980) — Le conseiller d'orientation : un nouvel acteur dans le système éducatif.* — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Lille-III. Directeur de thèse: Françoise MAYEUR.

EFFROY (Jacques). — *L'inspecteur d'académie en résidence départementale — Hier, aujourd'hui et demain.* — Thèse d'État, Paris XIII. Directeur de thèse: Josette POINSSAC.

GADMER (Monique). — *Représentation d'indices d'évaluation chez les enseignants de français : caractéristiques grammaticales et gravité des incorrections de langage.* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Paris-V. Directeur de thèse: Georges NOIZET.

HONORÉ (Serge). — *Le mouvement parents d'élèves en France (1970-1980). Stratégies et valeurs.* — Thèse d'État, Lyon-II.

LE BOTERF (Guy). — *Pour une démarche participative en formation : la recherche-action et l'ingénierie éducative.* — Thèse d'État, Caen. Directeur de thèse: Jean GUGLIELMI.

MENES (Danièle). — *Le choix du professeur d'anglais à l'université de Lille-III : contraintes et influences.* — Thèse de 3^e cycle (anglais), Lille-III.

NARBAITS-JAUREGUY (Maïté). — *Le psychologue scolaire à l'école maternelle face aux problèmes de l'intégration des enfants en difficulté.* — Thèse de 3^e cycle, Paris-V. Directeur de thèse: R. DORON.

ONAMBELE NGOMO (Lucine). — *Pédagogie et méthode enseignante : exemple des techniques Freinet.* — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Strasbourg-II. Directeur de thèse: Michel TARDY.

SOREL (Maryvonne). — *Propositions pour une formation de formateurs de jeunes. Étude des caractéristiques des publics jeunes et des publics de formateurs : formateur ou formateur de jeunes ?* — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Paris-V. Directeur de thèse: Carmel CAMILLERI.

TOMASINI (Jean-Claude). — *Contribution aux recherches sur la formation continue des instituteurs. Procédures pédagogiques de formation et projet de personnalisation.* — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Toulouse-II. Directeur de thèse: Jean FERRASSE.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la Revue Recherche et Formation.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante:

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente:

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

Cachet de l'établissement:

Date:

Signature

TARIFS

(au 1^{er} avril 1988)

Abonnement annuel (2 numéros)

France **126 FF TTC**

Étranger **136 FF** (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro **63 FF**

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79 ou 80

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP
(sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les libraires)

Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement
à l'adresse suivante:

I.N.R.P. - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)
N° d'imprimeur : 8071
Dépôt légal : Mai 1988

ISSN : 0988-1824

*les professions de l'éducation :
recherches et pratiques
en formation*

N° 3 - 1988

RECHERCHE ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

inp

COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Pierre BENICHO: Directeur d'École Normale. Antony.
- Jean BERBAUM: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Guy BERGER: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- Francine BEST: Directeur de l'INRP de 1981 à 1988.
- Armand BIANCHERI: Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. Paris.
- Jacques DECOBERT: Maître de Conférence en lettres classiques. Cher de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Lille.
- Henri DESROCHE: Directeur de l'École Coopérative à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris.
- Jeanine FENEUILLE: Inspecteur Général. Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques. Sèvres.
- Roland FENEYROU: Professeur d'École Normale. Lille.
- Gilles FERRY: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
- Jean GUGLIELMI: Professeur de Sciences de l'Éducation. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Caen.
- Rhys GWYN: Professeur. Centre For Information Technology and Education. Manchester. Royaume-Uni.
- Wolfgang HÖRNER: Chercheur. Ruhr-Universität Bochum. RFA. Allemagne.
- Michaël HUBERMAN: Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
- Gilbert de LANDSHEERE: Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
- Louis LEGRAND: Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université Louis Pasteur. Strasbourg.
- Claude LESSARD: Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Canada.
- Louis MARMOZ: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- Françoise MAYEUR: Professeur d'histoire. Université de Lille.
- André de PERETTI: Directeur de Programme honoraire à l'INRP. Paris.
- Mario REGUZZONI: Directeur de Recherche. Centre pour l'Innovation Éducative. Milan. Italie.

2 numéros par an - Prochain numéro: octobre 1988.

Prix France: 63 F. TTC le numéro.

Couverture: J. SACHS - INRP

Directeur de Publication: P. DELORME

Photocomposition: N. PELLIEUX MAGERMAN

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE INRP

- Rédacteur en chef :
Andrée LOUVET, Chargée de recherches

- Responsables de rubriques :
 - Études et recherches — Entretien
Francine VANISCOTTE, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé
 - Pratiques de formation
Simone BAILLAUQUES, Inspecteur Professeur,
Chercheur associé
 - Notes critiques
Raymond BOURDONCLE, Chargé de recherches
 - « Autour des mots »
Georges ADAMCZEWSKI, Chargé de recherches
 - Actualité
Michèle TOURNIER, Chargée de recherches

- Conseillers :
 - Monique VIAL, Directrice de Programme de Psychosociologie
de l'Éducation et de la Formation (DP4)
 - Jean HASSENFORDER, Directeur du Centre de Documenta-
tion Recherche de l'INRP
 - Nelly LESELBAUM, Chargée de recherches
 - Danielle ZAY, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles.
Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages
(65 signes × 30 lignes par page). Joindre un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
A l'attention d'Andrée LOUVET
DP4 - INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Pour tous renseignements complémentaires: 46.34.91.19

Prix 63 F TTC

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46 34 90 79
ISBN 2 7342 0139 9