

RECHERCHE ET FORMATION

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

N° 6 - 1989

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

Thème retenu pour ce numéro :
L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
ET LA PROFESSIONNALISATION

SOMMAIRE DU N° 6

*Les articles ou rubriques qui se rapportent au thème retenu pour ce numéro - L'enseignement professionnel et la professionnalisation - seront précédés dans le sommaire du signe **

ÉDITORIAL	5
------------------------	---

ÉTUDES ET RECHERCHES

● Guy BERGER: Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants	9
--	---

*● Wolfgang HÖRNER: Formation professionnelle des jeunes et formation des formateurs en RFA — à propos de l'efficacité du « système dual »	23
--	----

*● Annette GONNIN-BOLO: Les entreprises vues par les enseignants. Éléments de représentation	39
--	----

*● Michel LEMOSSE: Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais	55
---	----

ENTRETIEN : avec Bertrand SCHWARTZ	67
---	----

PRATIQUES DE FORMATION

- Anne-Lise TARROU :
La formation des enseignants de l'enseignement
professionnel en Norvège 83
- Geneviève DIDIER-PASSAQUAY :
Des enseignants entre la souffrance et la dépression —
de l'interpénétration de leurs conflits sociaux
et psychiques 97
- Jacques PAIN - Christine VANDER BORGHT :
Une intervention institutionnelle à long terme
en maison d'enfants : Essai de reconstruction
méthodologique a posteriori 105

NOTES CRITIQUES 117

Beillerot (J.): Voies et voix de la formation (*C. Thesmar*). — Boutin (A.): Le principe de formation. Pour et par une idéologie de la formation (*C. Étévé*). — Braun (A.): Enseignant et/ou formateur (*L. Volery*). — Charles (F.): Instituteurs: un coup au moral — Genèse d'une crise de reproduction (*F. Cardi*). — Delaire (G.): Enseigner ou la dynamique d'une relation (*D. Zay*). — Lazar (A.), Santolini (A.): Vers l'équipe pédagogique: problématique de formation au lycée professionnel (*M. Postic*). — « La formation des enseignants »: Éducation permanente (*A. Louvet*). — Lenzen (D.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (*M. Tournier*). — Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Commission des Communautés Européennes: Formation continue dans les pays de la communauté européenne. Études et perspectives (*F. Vaniscotte*).

ACTUALITÉ

- RENCONTRES ET COLLOQUES 139
- PROCHAINES RENCONTRES 151
- INFORMATION 151
- DOCUMENT 152

ÉDITORIAL

Depuis quelques temps, les réflexions et les questionnements sur les pratiques enseignantes s'expriment en des termes nouveaux : « identité professionnelle », « professionnalisation », « professionnalité »... Auparavant, on se demandait plutôt si être enseignant était un don, un art liés à une vocation ou un métier qui s'apprenait, débat pas totalement dépassé aujourd'hui reconnaissons le, où l'on rencontre encore de farouches défenseurs de « l'innéité » de la pratique enseignante. Mais il nous semble toutefois que des débats nouveaux s'engagent pour définir la pratique enseignante à partir des notions de métier ou de profession, termes voisins et pourtant divergents.

S'interroger sur la « professionnalisation » du métier d'enseignant, ne serait-ce pas reconnaître implicitement que ce n'est pas encore tout à fait une profession ? Dans les pays anglo-saxons, notamment en Angleterre, comme le montre un des articles de ce numéro, la professionnalisation désigne le processus qui permet à un métier constitué de savoir-faire servant à exercer une activité particulière, de devenir une profession. Celle-ci est définie par ses membres qui contrôlent son recrutement, la formation de ses postulants, sa pratique légitime et son éthique. Les médecins et les avocats sont les exemples les plus cités de ces professions libérales et autonomes. En France, la professionnalisation des enseignants ne se réfère pas à cette problématique. Les enseignants ont un statut bien défini, des syndicats forts pour défendre leurs intérêts. Le recrutement se fait par concours précis ; alors pourquoi ressent-on le besoin d'une plus grande professionnalisation ?

Déjà depuis fort longtemps, les enseignants ont le sentiment d'être dévalorisés, et ce n'est pas nouveau de dire qu'ils ressentent un malaise professionnel. Présentement, les données de la profession se sont transformées : élèves, finalités, contenus ont changé, sans qu'une nouvelle définition professionnelle ait été élaborée, les enseignants fonctionnent dans leur travail sur des schémas anciens. Ils ont, en

outre, le sentiment que leur place sociale, leur statut continuent de se dévaloriser. Leur identité s'élabore de manière défensive. La « professionnalisation » pourrait être une réponse à ces problèmes car c'est un processus qui requiert à la fois une dynamique de reconnaissance professionnelle par l'extérieur et une dynamique interne de redéfinition des compétences professionnelles, autrement dit de la « professionnalité ».

Tout un courant d'études, il y a quelques années, s'était donné pour tâche d'analyser la diversification des fonctions des enseignants en relation avec les finalités actuelles de l'Éducation, et la communauté européenne avait lancé un programme d'action « de l'Éducation à la Vie Active » qui a permis de dégager des éléments de professionnalité communs à l'ensemble des enseignants européens. Cette étude montre à l'évidence le dialogue nécessaire entre les enseignants et les « experts » du monde du travail pour définir ensemble les opérations, les capacités, les disciplines et les programmes, mais aussi les nouvelles compétences exigées par les situations de formation, à côté de la fonction toujours primordiale de transmission de connaissances :

- Modérateur du travail de groupe
- Tuteur pour la transmission
- Expert dans une discipline
- Programmateur de l'acquisition et du développement des connaissances
- Analyste des systèmes de formation et des institutions
- Évaluateur des processus de formation

La nécessité ressentie d'une nouvelle définition de la profession enseignante est le résultat du changement profond qui marque notre société à l'aube du XXI^e siècle. Compte tenu des nouveaux savoirs et nouvelles techniques demandées à l'école de transmettre aux enfants, il ne paraît plus possible de penser que la vocation seule suffit et qu'on peut apprendre son métier simplement sur le tas. C'est à travers la formation en particulier que peut se faire l'apprentissage des nouvelles compétences professionnelles. Et pourtant, combien sont-ils encore à débiter dans le métier sans aucune connaissance réelle des conditions d'exercice de la profession ? La transformation de la profession enseignante passe nécessairement par la « professionnalisation » dont la formation est un des éléments indispensables : celle-ci doit se donner pour tâches l'analyse des caractéristiques de la profession enseignante et l'étude de leur mise en œuvre dans les établissements scolaires. Un tel processus de « professionnalisation » serait de nature à redonner une identité professionnelle positive aux enseignants.

Cette démarche vers une formation plus en adéquation avec les besoins des enseignants est entamée déjà depuis plusieurs années, notamment depuis la création des MAFPEN ; mais à présent, la mise en place des IUFM est une chance supplémentaire. Cependant, il ne suffit pas de créer de nouvelles institutions pour aboutir à une réelle professionnalisation du métier d'enseignant ; prenons garde qu'une telle création ne se fasse pas au détriment de l'expérience acquise par les formateurs tant des Écoles Normales que des mouvements pédagogiques ou encore des associations de spécialistes.

On trouvera dans ce numéro de RECHERCHE ET FORMATION des contributions venues d'horizons différents défendant des points de vue variés, voire contradictoires, mais qui sont autant de jalons dans la structuration du champ de la « professionnalisation ». Toutes ces orientations ouvrent à la fois aux enseignants, formateurs, chercheurs en sciences de l'Éducation des pistes de réflexion pour tenter de dépasser les incertitudes actuelles liées au métier d'enseignant.

Andrée LOUVET.



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.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR DES DYNAMIQUES DE CHANGEMENTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Guy BERGER*

Résumé. Guy Berger nous donne ici des clés pour repérer les éléments de changements dans la formation des enseignants.

À la notion de pré-recrutement qui engage l'enseignant dans la profession se substitue actuellement la notion de préprofessionnalisation, prise de contact avant l'entrée dans le métier ; cette évolution transforme l'identité professionnelle des enseignants qui ne se situe plus obligatoirement dans un champ vocationnel.

Ensuite, dans le projet de mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il propose de réfléchir aux éléments constitutifs du dispositif : commanditaire - formé - formateur - établissement - qui permettent une véritable formation négociée.

Enfin il dégage les dimensions qui définissent les nouvelles qualifications : actes collectifs - collectif de partenaires - gestion des gestes quotidiens - jugement critique porté sur sa propre action.

Abstract. In this article, Guy Berger gives us keys to help us out the elements of change in teacher training.

The notion of pre-recruitment which commits the teacher to the job is now replaced by the notion of preprofessionalisation, a first contact before actually taking up the job; this evolution transforms teachers professional identity since it is no longer necessarily connected with a vocation.

Then, as regards the project of creation university - based Teacher Training Institutes, he suggests considering the different constituents of the system:

(*) Article rédigé par F. Vaniscotte à partir d'un entretien avec Guy Berger.

*financing institution-trainee - trainer - school - which permit a real collegial training.
Eventually, he brings out the different aspects of the new professional qualifications: collective actions - team of partners - mastery of daily gestures - critical judgement on one's own performance.*

Ce texte n'est pas le produit d'une recherche systématique, cohérente, constante. Il est le moment d'une réflexion élaborée à partir des recherches auxquelles j'ai participé : recherche sur la collaboration entre les Écoles Normales et les Universités (1), recherche sur l'identité professionnelle (2), la construction de l'identité professionnelle dans des domaines plus ou moins proches de l'enseignement comme celui de la formation d'adultes (3) ; il est aussi le résultat d'un certain nombre d'expériences dans des champs relativement variés : praticien de la formation des adultes, animateur de stages dans les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFFEN). Il s'agit donc d'un rassemblement d'éléments quelque peu disparates et non du produit d'élaborations systématiques fondées sur des méthodologies ou des hypothèses.

Il est important de montrer qu'il y a aujourd'hui un champ de conjonction, de participation à des débats qui introduit une dynamique de changement. Dresser une sorte d'état des lieux permet de mettre l'accent sur les éléments de permanence, de repérer les éléments de changement et l'émergence de nouveaux projets.

LA NOTION DE PRÉ-RECRUTEMENT

Pour des raisons historiques diverses, la manière dont l'école inscrit son rapport à la fonction publique est d'une complexité que l'on saisit encore mal. Un regard porté sur l'histoire de l'enseignement en France, montre que cet enseignement s'est édifié progressivement contre l'existence de formations postérieures spécifiques à l'embauche et par conséquent s'est construit comme une formation préalable à tout engagement professionnel.

Dans les formations données dans les grandes Écoles, on a assisté à des évolutions. L'École Polytechnique, l'École Militaire, à partir du moment où elles ne forment plus exclusivement aux métiers militaires, cessent d'être des écoles de l'armée (même si symboliquement, elles restent dirigées par des fonctionnaires de la Défense). Dans les grandes écoles professionnelles comme l'École des Mines ou celle des Ponts, on a un système dans lequel l'employeur participe largement à

l'orientation de la formation mais tient en même temps à ce qu'il n'y ait pas de pré-embauche, symbolique ou réelle. Le diplôme obtenu permet une orientation ouverte et le système préserve l'autonomie du formateur, c'est-à-dire la possibilité de se situer dans un rapport de négociation sur une proposition de formation discutée au moment de sa mise en place, validée ou non, concrétisée ou non par un acte d'embauche. Le champ de la formation et celui de l'emploi restent bien dissociés. Cette séparation là ne s'est jamais accomplie dans la fonction publique, qu'il s'agisse de l'Éducation nationale ou d'autres secteurs de la fonction publique.

On a toujours pensé dans l'enseignement qu'il était normal, comme allant de soi, que l'employeur (sacralisé d'ailleurs parce qu'il est d'État) prenne en charge la totalité de la Formation. Cette conception pose le problème institutionnel, politique et social du pré-recrutement. Qu'il s'agisse des Écoles Normales ou des CPR (centres pédagogiques régionaux), la formation fait suite à un concours de recrutement qui constitue le formé en fonctionnaire stagiaire. Cet aspect institutionnel a l'avantage de lui donner une sécurité matérielle significative; elle répond aussi aux nécessités de l'employeur — ici l'État — d'avoir une maîtrise relative des flux d'entrée de ses agents.

La conséquence la plus intéressante porte sur la conception de la formation qui est parfaitement symbolisée dans le système des Écoles Normales. Non seulement, l'École Normale recrute des fonctionnaires stagiaires qu'elle fait former par des fonctionnaires titulaires, mais elle vit dans une liaison très étroite avec celui qui sera l'Employeur direct puisque c'est la même Direction du Ministère — la Direction des Écoles — qui est l'employeur des instituteurs et des professeurs d'École Normale, des inspecteurs départementaux et des directeurs d'École Normale. Nous sommes dans la situation d'une école d'entreprise. J'utiliserai même le terme polémique de la fin du XIX^e siècle *d'école de fabrique*.

Cette situation entraîne deux conséquences :

— La première est le privilège fabuleux donné à l'opération *d'affiliation*. En entrant dans ce système, on ne peut imaginer que ce ne soit pas définitif. Le métier d'enseignant est pensé avec un employeur unique et tout un réseau d'engagement et d'aides bien structurées. Ceci donne au métier un univers tout à fait particulier.

— La deuxième est le fait qu'il n'y a pas de distinction entre le concept de formation et le concept d'emploi, d'où la tentation plus

radicale encore qu'ailleurs de trouver une conception déductive de la formation où, à partir de l'analyse des situations et des gestes professionnels, il serait possible de déduire l'intégralité des processus de formation.

Jusqu'à présent, la prise en compte du projet de formation du normalien s'est faite sous la forme de compromissions et de ruses. On a, à certains moments, défendu l'existence d'un mémoire; plus récemment, on a établi un système d'options. Et puis, à un moment donné, le système éclate. On se rend compte qu'il ne s'agissait que d'une ruse pour mieux « assimiler » le futur enseignant. Le conflit de juin 1988 sur l'évaluation finale était une protestation des formés à partir de la découverte qu'on avait fait semblant de tenir compte de leur parcours alors qu'en réalité, seule l'institution pouvait avoir la maîtrise des processus de validation et d'évaluation. Mais c'est aussi de ruse qu'il s'agit, lorsque le ministère fait un nouveau programme et que les professeurs d'École Normale qui sont des membres de l'institution, mais se situent comme formateurs ayant leur idéologie propre se « débrouillent » pour ne pas suivre le programme tout en faisant semblant de le suivre. Là aussi, le processus est une sorte de compromis optimal et non pas une négociation.

Au total personne ne reconnaît ses petits.

LA NOTION DE PRÉPROFESSIONNALISATION

Cette notion m'apparaît doublement intéressante. D'une part, parce qu'à partir du moment où l'on parle de préprofessionnalisation, on se situe dans une temporalité longue; on met en évidence qu'on ne peut comprendre le métier d'enseignant (et la formation qu'il implique) qu'à la condition de le situer dans un parcours qui ne soit ni rigide, ni homogène.

En effet se préprofessionnaliser n'est pas s'engager à se professionnaliser, il peut y avoir déviations et orientations ultérieures.

D'autre part la notion de préprofessionnalisation met en évidence la distance qui existe entre quelque chose qui est de l'ordre de *l'affiliation* à une mission et quelque chose qui est de l'ordre de *l'apprentissage* d'un certain nombre d'actes professionnels. Jusqu'à présent, dans les projets de formation, on s'est très souvent contenté d'un seul de ces deux éléments.

Il y a eu une conception dans laquelle l'essentiel était l'*affiliation*, symbolisée par la vieille École Normale avec ses stages d'observation, puis ses stages en responsabilité. On supposait alors qu'à travers ce qui était quasi de l'ordre du fusionnel, le problème de l'apprentissage se trouverait réglé. Il y a eu à l'inverse une *conscientisation des apprentissages professionnels* par identification à des comportements et des formes de compétences. C'est ce qu'ont proposé des techniques comme le micro-enseignement. Mais elles négligeaient ces phénomènes d'affiliation, d'intériorisation d'un univers, d'un milieu, d'une corporation, d'un ensemble de collègues. Cette conception identifiait le métier d'enseignant à l'occupation d'un poste de travail défini par des compétences précises.

Pour comprendre la notion de préprofessionnalisation en tant qu'inscription dans un parcours assez long, il faut la resituer dans le contexte de son apparition : la réforme de l'université et la loi d'Alain Savary en 1984. La notion de préprofessionnalisation n'est pas née à propos des enseignants du primaire mais à propos de ceux du secondaire, car la loi précédait la mise en place de l'obligation d'avoir un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), pour passer le concours d'entrée à l'École Normale. Elle partait du constat que le rapport du système éducatif au champ professionnel était tel, que les mécanismes fondamentaux d'orientation des étudiants (sauf s'ils avaient des modèles forts dans leur environnement ou dans leur milieu familial) était celui de leurs capacités dans un champ scolaire ou disciplinaire. Le système éducatif est ainsi fait que le choix d'un métier découle le plus souvent du constat qu'on est « bon » en histoire ou en physique. Constat ambigu : on est « bon » parce qu'on se sent à l'aise ou bien parce qu'on a un professeur qui a permis le développement en ce domaine. La plupart des étudiants choisissent des études dans la discipline dans laquelle ils se sentent à l'aise. Ils ne se posent la question du champ professionnel dans lequel s'inscrit l'aptitude disciplinaire qu'en fin de parcours.

Lorsque les préprofessionnalisations ont été proposées, c'était pour offrir plusieurs univers professionnels aux étudiants afin qu'ils découvrent qu'ils ont à se définir une double compétence : une compétence en termes de connaissances, d'habileté à maîtriser tel ou tel contenu, telle ou telle démarche, mais une compétence aussi en termes de désir, de capacité à s'adapter à un champ professionnel déterminé. C'était donc réellement en termes d'affiliation que la question était posée.

En conséquence, un des problèmes essentiels de la formation est de déterminer, d'identifier la dimension de projet individuel du futur enseignant. Dans le secondaire en effet, le projet n'apparaît souvent qu'avec la nécessité de décider, parce qu'on est arrivé au terme du parcours, ce qu'on va faire de son diplôme. L'enseignement apparaît alors comme le moins inimaginable car on dispose d'une petite expérience antérieure. Mais le projet individuel peut aussi être de type social : la nécessité de choisir un emploi quand on a arrêté ses études à un certain niveau peut attirer vers le métier d'instituteur. La notion de préprofessionnalisation pose le problème du moment où dans un parcours s'inscrit le choix professionnel. L'inscription du choix professionnel dans un projet personnel pouvant se modifier, la place de l'affiliation et de l'appartenance à un groupe social sont dans le projet personnel des questions importantes pour la constitution de l'identité professionnelle.

Parmi les éléments induisant des changements, la préprofessionnalisation en est un déterminant car elle introduit une distinction entre le processus d'affiliation et le processus d'embauche. Dans le modèle classique de l'École Normale, à partir du moment où l'on est embauché, on a le droit et le devoir d'aller voir, alors que dans la préprofessionnalisation, la signification est autre : on va voir et en fonction de ce qu'on a vu, on demande ou non à être embauché. Un des résultats les plus positifs de la préprofessionnalisation est peut-être le renoncement à devenir enseignant, alors qu'un tel renoncement lorsqu'il suit l'embauche ne peut être vécu, et par l'individu et par l'institution que comme un échec.

La préprofessionnalisation se fait aujourd'hui à l'université, ce qui signifie qu'elle se situe dans un parcours qui peut être variable et pas forcément immédiatement après l'obtention du baccalauréat. De ce fait, l'entrée à l'École Normale concerne des individus ayant une histoire de vie reconnue, qui peut être lourde d'événements personnels. Les candidats à l'enseignement ont parfois déjà été en conflit avec l'école en tant que parents d'élèves. En inscrivant la formation professionnelle comme un moment particulier d'un itinéraire personnel, on accepte qu'elle vienne à la suite d'autres tentatives professionnelles et, par conséquent, qu'elle ne situe plus dans un champ vocationnel. L'entrée dans l'enseignement n'est plus une sorte de sacerdoce, c'est une entrée qui peut n'être qu'un passage — peut être un passage définitif — mais l'optique a changé.

En se faisant à l'extérieur enfin et en étant « ailleurs » la préprofessionnalisation se fait sous la forme d'une interaction entre deux

regards, deux perspectives et, par conséquent, dans une situation dans laquelle on ne commence pas par s'identifier à la formation ou à passer par des processus fusionnels souvent d'ailleurs bien confortables. Elle se fait dans une situation d'altérité : je suis à l'extérieur et je vais voir. Ainsi, la préprofessionnalisation est réellement dans le concept même de formation. Il n'y a de formation possible que si on sort du processus fusionnel d'identification et si on se met dans un rapport de distance dans lequel le projet de formation s'oriente et se construit en fonction d'une représentation et d'une analyse de l'ensemble des fonctions qu'on va occuper mais sans se confondre avec.

ENJEUX ACTUELS ET DISPOSITIFS FUTURS

Je ne suis pas très à l'aise à l'égard du projet actuel d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), tel qu'il est présenté. C'est un projet qui se manifeste d'abord comme un projet institutionnel qui nécessairement va donc entraîner un second moment qui sera le débat sur les contenus. Or, je crois que si on veut penser sérieusement la formation, il y a un préalable au fait de déterminer la place, l'organisation, les contenus, les institutions auxquelles se rattache l'institution de formation. C'est *le problème du dispositif*. Et je donne à ce mot le sens qu'il a dans le champ de la production et dans celui de la recherche scientifique.

Avant de penser la forme de la démarche et ce qui va se passer, on essaie de créer un dispositif qui rende possible l'émergence d'un certain nombre d'effets, la prise en compte d'un certain nombre d'acteurs. Pour moi, le modèle de dispositif serait le dispositif analytique. Dans le modèle analytique, avant d'entreprendre tout processus de soins, on crée un dispositif — spatial, temporel, économique, on établit des règles, un contrat. C'est l'ensemble du dispositif qui rend possible un certain nombre d'éléments de l'ordre de l'analyse. Je crois aussi qu'avant de penser à la forme que prendra l'entreprise de formation, il faut penser au dispositif qui permettra de prendre en charge les différents éléments qui auront à se rencontrer. Ensuite, il faut donner une forme, un programme, un contenu, mais d'abord il convient de réfléchir à ce que sont *les éléments constitutifs du dispositif*.

J'en vois quatre. Il y a à l'évidence un *commanditaire* qui est l'employeur, l'Éducation Nationale. Ce commanditaire introduit un certain nombre de règles du jeu en termes de salaire, de nombre de

personnes à recruter. Ces règles sont constituées par les institutions plus ou moins changeantes du système éducatif. Il y a un *formé*; ce formé est engagé dans un projet et en conséquence, il faut intégrer le projet du formé à celui du commanditaire. Il y a le *formateur* qui n'est pas le commanditaire. Il a lui-même son propre projet, et un projet de formation qui ne se confond pas avec celui du commanditaire ni avec celui du formé. Enfin, il y a le phénomène récent, mais important et vrai dans tout emploi, du lieu dans lequel on exercera son emploi: *l'établissement*. On ne travaille pas dans l'Éducation Nationale mais dans un lycée, dans une école; on travaille dans un district localement situé et la formation est liée à la façon dont une entreprise déterminée définit dans un projet qui lui est propre les caractéristiques d'un poste de travail.

Pour moi donc, actuellement, le problème de la formation des enseignants consiste à tenter d'imaginer de créer un dispositif qui permette que se rencontrent les problèmes du formé, du formateur, du commanditaire et celui du lieu d'exercice que je distingue tout à fait volontairement du projet du commanditaire. Une telle rencontre entraîne trois conséquences:

— Tout d'abord, une formation ne peut être que négociée. Et donc l'institution peut être un lieu de négociation permettant la rencontre de ces quatre acteurs centraux.

— Ensuite, le produit de cette négociation étant nécessairement variable dans le temps et dans l'espace, les modes de formation qui ressortent de la négociation ne sauraient être identiques et ne peuvent être homogènes.

— Enfin, si on peut imaginer des formes de négociation tout à fait différentes, il ne faut pas confondre la notion de négociation et celle de compromis. Confusion habituelle dans le passé.

Il y a plusieurs manières d'intégrer les différents projets. Ce peut être par la recherche d'intersections communes aux projets des quatre acteurs (formé, formateur, commanditaire, institution), mais ce peut être aussi en choisissant qu'un des acteurs de la négociation ait la responsabilité de la gestion des éléments à condition qu'il prenne en compte les objectifs de chacun des partenaires. On peut imaginer, au moins a priori, des réponses aussi diverses que celle d'une formation individualisée de type contractuel où c'est le formé qui s'engage dans un contrat, un processus personnel avec des aspects particuliers (voyage à l'étranger, choix du lieu de formation, options, etc.) mais à condition de prendre en charge l'objectif du commanditaire, des formateurs et aussi du lieu d'exercice. Ce peut être le commanditaire qui s'engage à travers des institutions à reconnaître le projet du formé. Ce peut être également le formateur.

LA NOTION D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

C'est une notion à la mode et confuse. Sémantiquement, la notion d'identité est porteuse d'ambiguïté parce qu'elle renvoie à l'idée de permanence alors que, travailler sur la notion d'identité c'est chercher comment parvenir à changer ce qui apparaît constant.

Actuellement, la notion d'identité professionnelle se joue essentiellement sur *la séparation des projets* et, par conséquent, sur la façon dont on privilégie tel ou tel. Je vois ici deux éléments caractéristiques et presque toujours l'un des deux est négligé.

L'identité prend la forme de *l'appartenance* corps et âme, sans restriction au *système de l'Éducation Nationale* avec une adhésion totale et à-critique à son existence, à son fonctionnement, à l'affirmation qu'elle remplit bien ses finalités, ce qui renvoie au thème vocationnel déjà évoqué. Pendant longtemps, ce fut le mode privilégié par les Écoles Normales primaires et supérieures et aussi en partie par l'enseignement secondaire. L'enseignant appartient d'abord à l'Éducation Nationale et selon son choix idéologique, il voit ensuite les insuffisances des familles, des élèves, de la société politique. En conséquence, l'action qu'il mène est toujours une action du système auquel il appartient sur des partenaires dont il considère que seuls ils ont à être changés.

Le second processus, plus caractéristique de l'enseignement secondaire est *l'identification à une discipline* qui se traduit dans le langage courant par le fait même que l'enseignant se désigne comme historien, philosophe, physicien, etc. La façon dont les enseignants du secondaire ont toujours envisagé le problème de la bivalence est significative. Ils ont toujours argumenté sur le thème de la compétence mais le véritable enjeu, c'est l'enjeu identitaire. Cette conception s'oppose à celle d'autres systèmes éducatifs (ceux notamment de l'aura germanique et de l'Europe centrale) où par définition tout enseignant est au moins bivalent. Comme la bivalence porte indifféremment sur telle ou telle discipline (mathématiques et langue vivante, mathématiques et biologie, biologie et littérature par exemple) le professeur ne sait se désigner autrement que comme « un enseignant » quitte ensuite à préciser ses champs d'activité.

En France, la notion de discipline est la forme acceptée du projet individuel, c'est ce qui représente le parcours et les intérêts individuels de l'individu. L'enseignant par la discipline se reconnaît dans un champ qu'il pense avoir choisi.

Si on essaie de préserver ces différents projets que j'ai essayé d'identifier, il faut accepter les règles de jeu de type institutionnel, mais aussi les règles du jeu qui tiennent à la discipline, renvoyant d'ailleurs au processus de formation. Mais il y a un lieu qui ne sera pas reconnu parce qu'il met en cause les autres projets c'est *l'établissement*. L'établissement représente une menace à la fois pour la discipline, pour l'individu et pour l'institution. Il est un mode d'appartenance et il n'existe que par le collectif, c'est-à-dire justement par l'altération mutuelle. Il y a une différence fondamentale entre l'idée d'appartenir à l'Éducation Nationale et celle d'appartenir à l'établissement. Appartenir à un établissement c'est accepter très précisément le droit de regard de mon voisin sur ce que je fais et tenir compte de la nécessité qui est mienne de prendre en compte et en charge ses caractéristiques, son fonctionnement. En cela c'est accepter de perdre une partie de sa singularité.

Une des raisons majeures aujourd'hui de la nécessité absolue d'un changement des modes de formation des maîtres qui soit indépendant des phénomènes sociaux, idéologiques ou de modes, c'est qu'à partir du moment où l'on fait de l'établissement le lieu signifiant du procès de formation, on ne peut plus penser une formation qui prenne en compte la singularité du sujet, le système dans sa globalité et ne tienne jamais compte des conditions concrètes du poste de travail.

Le développement de l'identité passe par l'altération dans les deux sens du terme : reconnaissance de l'autre et perte, précarité de ma singularité. Si je travaille dans un collectif, je ne peux pas ne pas prendre en charge une partie des objectifs de mon collègue et en conséquence j'ai à construire mon poste de travail parmi d'autres postes de travail. Il est curieux de penser que les enseignants — surtout dans le secondaire — ont accepté de travailler dans un système qui est le modèle même de la chaîne Taylorienne. En effet, chacun occupe un poste de travail extrêmement précis, défini par sa discipline, pendant des fractions de temps relativement faibles, en acceptant que le système exerce un contrôle en fin de chaîne — exactement comme à l'usine où c'est le contremaître qui décide si le produit est conforme ou non et met au rebut une partie non négligeable de la production —. D'une certaine façon, c'est l'école qui a inventé le modèle Taylorien ! Dans une usine, l'ouvrier visse le même boulon toute la journée mais le voisin n'a rien à y voir et rien à en dire. L'ouvrier n'a pas le droit d'arrêter la chaîne, même si les choses se passent mal... c'est la fonction du programme qui doit se dérouler et qu'on ne se donne pas le droit d'arrêter. Si un geste, si une acquisition sont imparfaits, l'évaluation de la qualité du produit se fait plus tard lors du contrôle final.

LES NOUVELLES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES

Pour définir de nouvelles qualifications professionnelles, la démarche peut partir du processus d'exercice d'un ensemble d'actions professionnelles. Sans identifier plus avant l'éducation et la production industrielle, on peut cependant dire que tout poste de travail demande que soient acquises les compétences et les caractéristiques de la fonction professionnelle. Ces compétences se définissent évidemment en termes de savoirs, d'attitudes, de relations pédagogiques. Elles sont nécessairement des savoir-faire comprenant la didactique et aussi la relation avec l'élève, la gestion de l'espace et du temps, celle de l'environnement. Mais un poste de travail est également déterminé par la situation dans laquelle s'exerce le travail, c'est-à-dire les particularités des élèves, celles du lieu où l'on exerce, du temps et de l'espace (on n'enseigne plus aujourd'hui comme en 1969, après mai 1968 ou comme en 1975 au moment où éclate la crise économique). Le problème de l'exercice professionnel est le problème de l'existence de compétences propres et il serait aberrant de ne pas rappeler qu'il y a des contenus d'enseignement qui sont essentiels: il faut savoir les mathématiques pour les enseigner. Mais c'est aussi le problème des interférences et des relations entre les différents acteurs, et si l'on définit un acte professionnel par la manière dont il s'inscrit dans un contexte, cela suppose qu'il porte au moins quatre dimensions fondamentales.

1. La capacité d'inscrire son action dans un ensemble d'actes collectifs (mise en relation avec la famille, prise en compte des acquis de l'enfant lorsqu'il arrive mais aussi prise en compte de ce que font les collègues). Il faut viser à l'élargissement des registres d'intervention car l'intervention ne doit pas uniquement se situer au niveau des strictes compétences, elle doit déborder le champ des compétences individuelles et les inscrire dans un ensemble. Comment arriver à cet élargissement? Sans doute par une qualification plus élevée, mais à condition que cette qualification ne soit pas nécessairement une spécialisation de plus en plus stricte. L'élévation du niveau de recrutement des enseignants n'est pas en soi une garantie de capacité plus grande à penser la pratique professionnelle.

2. La capacité à s'inscrire dans un collectif de partenaires construit par un ensemble de négociations explicites et implicites que chacun doit mener avec les collègues, les parents, les enfants ou les adolescents, les employeurs éventuels, etc. Négociation/altération pour reprendre les termes déjà utilisés.

3. La capacité de gérer les gestes quotidiens. Je pense ici aux travaux de A.-M. Chartier et J. Hebrard qui montrent que le simple

fait d'avoir à répartir sur un temps annuel ou hebdomadaire la manière dont on conduit sa présence dans une classe oblige à tout un travail qu'aucune formation extérieure ne peut donner. Gestion du quotidien, gestion du temps qui ont des accélérations, des latences, des arrêts qui n'ont rien à voir avec les apprentissages de compétences au sens premier du terme.

4. La capacité de porter un jugement critique sur et à l'intérieur même de sa propre pratique (c'est ce qui s'oppose le plus fortement à la chaîne taylorienne). Ceci pose le problème de l'évaluation en tant que système de régulation : l'évaluation formative comme disent, non sans ambiguïté, les spécialistes. Ceci pose également le problème de la responsabilité individuelle par l'intégration concrète d'un positionnement critique et évaluatif dans le processus d'apprentissage et d'éducation.

C'est donc au minimum ces quatre qualifications que je regarde aujourd'hui comme essentielles. Elles définissent un certain nombre de champs professionnels pour lesquels il faut trouver des démarches les rendant opératoires. Cela déborde la notion de discipline ; déborder ne signifie pas réduire la notion de discipline mais modifier une attitude, sinon spontanée au moins fortement inculquée par le système culturel, et modifier une hiérarchie.

Je prendrai un parallèle métaphorique mais pertinent : l'évolution récente du champ de la médecine. Pendant longtemps, le monde médical s'est organisé autour de l'idée qu'il y avait un médecin généraliste (souvent dit de famille, de campagne ou de quartier) et des spécialistes. Que ce soit en termes de pouvoir symbolique, de rétribution ou de longueur des études accomplies, il paraissait évident que le spécialiste doué de compétences plus précises et de technicité plus grande était supérieur au généraliste regardé comme une sorte de manœuvre plus ou moins qualifié. Et puis on a vu apparaître la revendication des médecins généralistes d'être des spécialistes parmi les autres ce qui change le sens de la notion de « spécialiste ». Elle n'est plus une structure verticale mais il y a reconnaissance de deux approches d'une même réalité : une approche dont la caractéristique est la globalité par la prise en compte du maximum de paramètres touchant l'individu y compris, dans le cas de la médecine, l'accès à l'environnement familial et quotidien du malade, et une approche dont la caractéristique essentielle est la technicité. La revendication de l'ensemble des enseignants de voir leurs formations devenir équivalentes va dans cette direction. Si l'on veut donner du sens à ce qui est en train de se passer, on va progressivement aboutir à la mise en place

de formations qui, prises à un même niveau, seront à la fois générales et spécialisées. Si on ne pense plus en termes hiérarchiques, on peut imaginer qu'il y ait des généralistes y compris dans l'enseignement secondaire et des spécialistes y compris dans l'enseignement primaire (ce qui localement existe déjà en éducation physique et sportive ou dans les disciplines artistiques). Une telle transformation agirait sans aucun doute sur les systèmes de formation.

Les Universités disposent actuellement d'un certain nombre de formations professionnalisantes qui peuvent nourrir notre réflexion pour la formation de enseignants. Je pense particulièrement aux D.E.S.S. (diplôme d'études supérieures spécialisées) et aux M.S.T. (maîtrise en sciences techniques); ces formations ont deux caractéristiques :

— Elles sont nécessairement dans leur institution même, le produit d'une négociation avec des champs professionnels reconnus, mais qui ne sont pas le formateur.

— Elles obligent à prendre en compte des éléments multiples en termes disciplinaires. Alors que la discipline (par accord implicite entre le modèle de l'inspection générale et le système de la discipline universitaire) dans le cadre des diplômes traditionnels était de plus en plus importante, dans les diplômes professionnels, elle se trouvait mise en question pour devenir la simple expression d'une compétence parmi d'autres, pour lesquelles il convient de trouver aussi un certain nombre de formes de préparation et d'expression.

Avant de réfléchir donc à de nouveaux établissements, il faudrait réfléchir sur ces formes qui existent et qui fonctionnent. Les DESS et les MST sont de bons diplômes professionnels, bien vécus par les formés et par les formateurs, parce qu'en raison de leur complexité, ils permettent des inscriptions dans des projets personnels avec une grande variété de possibilités. Ces dispositifs permettent d'intégrer les projets que j'ai essayé d'identifier. C'est donc dans ce sens que j'aimerais chercher. Il y aurait sans doute dans ces formations, supérieures à la licence, à développer des formations de généralistes : pour les enseignants de l'école élémentaire mais aussi pour les conseillers d'éducation et les chefs d'établissement de tous niveaux. Et il y aurait des formations de spécialistes dans lesquelles les compétences disciplinaires pourraient être dominantes. La documentation qui n'est pas une discipline au sens strict serait cependant une spécialisation et de même la production de moyennes d'enseignement, etc.

Il faut trouver le moyen de reconnaître d'une part la discipline, fondamentale, de l'ordre du savoir parce que c'est à travers la disci-

plaine que le système éducatif se rattache au mouvement de développement de la connaissance et, d'autre part la notion d'exercice professionnel qui suppose également des compétences particulières dans des champs précis. Ces approches générales et ces approches spécialisées sont à replacer dans le contexte des établissements scolaires et dans des systèmes contractuels.

Article rédigé par Francine VANISCOTTE
à partir d'un entretien avec
Guy BERGER,
professeur à l'Université de Paris-VIII

- (1) BOURDONCLE (R.), ZAY (D.). — *École Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985).* — Paris: INRP, 1989.
 - (2) VASCONCELLOS (M.). — *Les formateurs: groupe social et identité professionnelle.* Sous la direction scientifique de G. Berger. — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1987. — (Rapport de recherche.)
 - (3) VASCONCELLOS (M.). — *Les effets de la formation: l'appréhension des rôles professionnels.* — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1985.
- VASCONCELLOS (M.). — *Politiques et pratiques dans la formation des transporteurs routiers.* — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1988.

FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET FORMATION DES FORMATEURS EN RFA à propos de l'efficacité du « système dual » (1)

Wolfgang HÖRNER

Résumé. Le système « dual » de formation en alternance est un modèle envié à l'Allemagne. Or, l'analyse menée par Wolfgang Hörner selon la méthode d'éducation comparée, nous incite à la prudence. En effet, si ce système apporte des réponses au problème du chômage, l'organisation des études est loin d'être parfaite et tire plus vers les professions de l'artisanat que vers les nouvelles qualifications industrielles nécessaires. Un des axes de réflexion pour l'amélioration de ce système pourrait porter sur la formation des enseignants.

Abstract. The alternative route of the so called « dual » system of vocational training in Germany has been widely admired. However, Wolfgang Hörner's critical analysis, using comparative education methods, counsels caution. Indeed, though the system may solve some of the problems of unemployment, the study process itself is far from perfect. It has more in common with the training of craftsmen than with the acquisition of the modern qualifications required by industry. One way of improving the system could be via the suggested retraining of the teaching personnel involved.

L'ÉDUCATION ET L'EUROPE 1993

La perspective de l'Acte Unique Européen ne préoccupe pas seulement le monde économique, mais elle devient de plus en plus une préoccupation des responsables des systèmes éducatifs. Il semble évident que la formation professionnelle est la première visée, car « les formations techniques et professionnelles doivent être en phase avec l'évolution économique. Elles doivent constituer une "Force de frappe" pour le développement. (...) À l'ouverture des frontières fin 1992, les jeunes constitueront les équipes professionnelles qui rendront les entreprises françaises performantes. La formation technique et professionnelle est au cœur de la construction de ce destin commun... » (2).

(1) Je remercie M. Hermann LANGE, professeur de pédagogie professionnelle à l'Université de Hambourg pour sa lecture critique d'une version antérieure de ce texte.

(2) Prospectus de présentation du Colloque international EURO TECHNO 89-93, organisé par le Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement Technique les 18, 19 et 20 mai 1989 à Metz.

Notamment en France, mais aussi dans d'autres pays européens, le modèle de formation professionnelle allemand, un modèle de formation en alternance, dit « système dual », attire de plus en plus l'intérêt des responsables de la politique éducative. Le système dual s'appuie très largement sur une formation pratique dans l'entreprise et semble être un instrument efficace pour combattre le chômage des jeunes : selon les statistiques de la Communauté Européenne pour l'année 1986, la RFA semble avoir le taux le plus bas de jeunes chômeurs (1). Or, en observant la politique éducative, on trouve souvent un mécanisme psychologique frappant, mais simple : dans la mesure où l'on se rend compte des faiblesses de son propre système, on est très souvent amené à une idéalisation des systèmes étrangers. C'est à ce niveau là qu'il faut situer la tâche de l'Éducation Comparée, car elle doit donner une analyse objective du fonctionnement des systèmes éducatifs sans déformation politique en intégrant les éléments isolés enviés par certains dans la réalité de leur contexte économique, social et culturel.

L'article qui suit se propose donc de présenter une analyse critique du fonctionnement réel du système de formation professionnelle en alternance en RFA, afin de pouvoir évaluer l'efficacité de ce système par rapport aux fonctions qu'on lui attribue. Il portera un regard particulier sur le problème des enseignants et des formateurs et de leurs formations, car on s'apercevra que c'est dans ce domaine que se situent un certain nombre de problèmes les plus importants.

Pour bien comprendre le fonctionnement de la formation professionnelle, il est indispensable d'esquisser auparavant les structures du système scolaire et son évolution récente.

I. LES STRUCTURES SCOLAIRES EN RFA

La République Fédérale d'Allemagne est quasiment seule parmi les pays de l'Europe à avoir gardé le système tripartite de l'enseignement secondaire connu autrefois également en France. En RFA, après une école élémentaire de 4 ans commune à tous, les élèves — qui ont donc entre 10 et 11 ans — sont orientés selon leurs résultats scolaires respectivement (voir graphique 1) :

— vers la *Hauptschule* (comparable aux anciennes classes de fin d'études primaires en France) ;

(1) D'après CEDEFOP-News, No. 2/1986.

- vers la *Realschule* (comparable à l'ancien CEG en France);
- vers le *Gymnasium* (qui correspond à l'ancien lycée en France).

La *Gesamtschule*, établissement de l'enseignement secondaire non sélectif, qui correspond au Collège unique en France, n'existe dans la plupart des Länder qu'à titre d'établissement expérimental. En taux moyen au niveau fédéral, elle ne concernait en 1987 que 5 % environ d'une cohorte d'élèves (1). Dans certains Länder, comme on le verra, on trouve des taux plus importants.

Aujourd'hui une certaine mobilité ascendante existe au prix d'un certain effort entre la *Realschule* et le *Gymnasium* — par le truchement d'établissements spéciaux de rattrapage — mais les élèves de la *Hauptschule*, eux, n'ont que des chances minimales de pouvoir obtenir, même avec des efforts particuliers, le droit d'entrer dans l'enseignement supérieur par une scolarité *normale* (2).

En 1986, 36 % des élèves de 13 ans fréquentent une *Hauptschule*, tandis que la *Realschule* atteint un score de 26 % et le *Gymnasium* 28 % des élèves (3). Au niveau de certains Länder (régions), il se trouve même que la *Hauptschule* soit dépassée par le lycée (4).

Alors qu'en 1960, 83 % des élèves quittèrent l'école à la fin de la scolarité obligatoire, et que 7 % seulement arrivèrent jusqu'au baccalauréat, en 1985, moins de la moitié des élèves (48 %) quittent l'école à 15 ans, 29 % arrivent jusqu'à la fin d'études secondaires (5).

(1) Cf. Grund- und Strukturdaten 1988/89. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1988, p. 48.

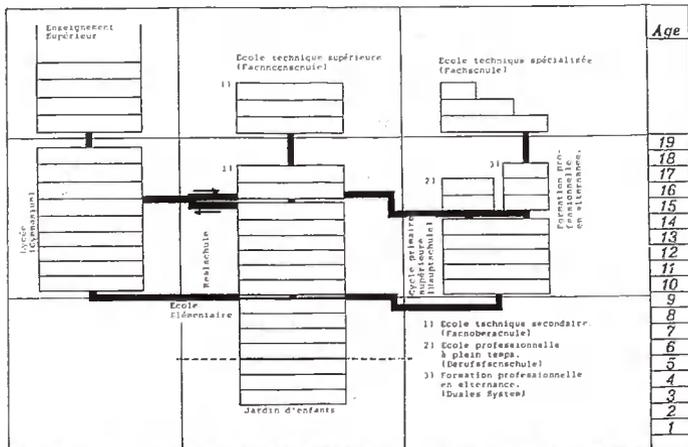
(2) Il reste toutefois la voie par la formation des adultes, la « deuxième voie de formation » (*Zweiter Bildungsweg*) qui passe très souvent par des établissements techniques-professionnels scolaires.

(3) Il reste 5 % pour les *Gesamtschulen* et 5 % pour l'enseignement spécial, cf. Grund- und Strukturdaten 1988/89, o.c., pp. 16-17.

(4) Voir Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Bildung und Kultur: Allgemeinbildendes Schulwesen 1985*. Stuttgart 1987, pp. 27, 71, 85, 93.

(5) Cf. Grund- und Strukturdaten 1986/87. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1986, p. 66 s.

Graphique 1 : Le système d'enseignement en RFA
(Source: W. HÖRNER: École et culture Technique -
Expériences Européennes. Paris: INRP, 1987, p. 297.)



II. LE FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET PÉDAGOGIQUE DU SYSTÈME DUAL

En Allemagne, la formation professionnelle de la large majorité des jeunes se fait traditionnellement par apprentissage en entreprise. L'apprentissage pratique est complété par des cours théoriques à temps partiel dispensés dans des établissements scolaires professionnels : *Berufsschulen*. Le nom de « système dual » indique non seulement deux lieux d'apprentissage, mais aussi deux responsabilités administratives différentes. Cette dualité est rendue encore plus complexe par le principe politique du fédéralisme.

La formation théorique, qui prend aujourd'hui 20-30 % du temps global de formation selon la spécialité, est dispensée dans les écoles professionnelles. Elle fait donc partie du système scolaire. De ce fait, elle est organisée par l'État, en l'occurrence par les gouvernements des Länder (régions) qui portent seuls la responsabilité pour les questions d'enseignement. La formation pratique, dispensée dans les entreprises, est sous le contrôle direct des *Chambres de Métiers* qui sont différenciées selon les branches professionnelles (Industrie, Artisanat, Agriculture, etc.). Comme formellement, cette partie de la formation fait partie du droit du travail, elle est réglée par une loi fédérale et supervisée par le gouvernement fédéral. Ce travail est pris en charge par l'Institut Fédéral pour la Formation Professionnelle,

qui, d'une façon générale, joue un rôle important de coordination dans le système complexe de la formation professionnelle. Vu son importance, le comité directeur de cet Institut est composé de façon paritaire : les représentants des entrepreneurs, des syndicats, du gouvernement fédéral et des gouvernements régionaux possèdent chaque fois un quart des sièges.

Les Chambres de Métiers enregistrent tous les contrats d'apprentissage, surveillent la réalisation de la formation des apprentis, constatent l'aptitude des entreprises à participer à la formation professionnelle. Elles organisent non seulement l'examen final de la formation, qui donne le diplôme d'ouvrier qualifié, mais aussi les épreuves de qualification des formateurs dans les entreprises. Aussi, l'institution des Chambres de Métiers est-elle la cheville-ouvrière du système dual.

En règle générale l'ensemble de la formation dure trois ans. Pour ce temps, l'apprenti passe un contrat de formation avec l'entreprise, contrat qui est enregistré et contrôlé par la Chambre des Métiers. Pendant le temps de la formation, l'apprenti reçoit une rémunération qui varie selon la profession et qui augmente progressivement de la première à la troisième année de l'apprentissage.

La répartition traditionnelle des fonctions à l'intérieur du système dual transfère les apprentissages théoriques à l'école professionnelle, c'est-à-dire qu'en règle générale, les apprentis vont à l'école 8-12 heures par semaine. Ils y reçoivent un complément de culture générale (langue maternelle, instruction civique, religion et sport) et un enseignement de technologie (générale et spécifique pour leur métier). La fréquentation de l'école professionnelle est soumise à l'obligation scolaire. Cela signifie que tous les jeunes qui ne suivent pas d'autre cursus scolaire, sont obligés de fréquenter l'école professionnelle à temps partiel jusqu'à l'âge de 18 ans. Ceci concerne notamment les jeunes chômeurs, les ouvriers spécialisés et les manœuvres.

Selon la taille de l'entreprise, l'organisation de la formation pratique est différente. Dans les grandes entreprises, la première année se déroule en atelier d'apprentissage séparé de la production réelle. Les apprentis sont alors encadrés par des formateurs à plein temps. Des entreprises plus petites d'une même branche ou les Chambres de Métiers peuvent créer des ateliers d'apprentissage inter-entreprises pour augmenter la qualité de la formation de base. Ces ateliers communs sont très souvent subventionnés par le gouvernement fédéral.

La création d'une « année de formation professionnelle de base » (Berufsgrundbildungsjahr) a été une mesure supplémentaire pour augmenter la qualité de la formation. La formation de base acquise pendant cette année ne concerne pas un métier précis, mais une famille de métiers. Ainsi le choix définitif du métier est préparé progressivement. Cette année peut avoir lieu à l'école professionnelle comme enseignement scolaire à plein temps dont la partie pratique se déroule dans les ateliers scolaires. Les jeunes sont alors des élèves et n'ont pas besoin d'avoir de contrat d'apprentissage. Mais il existe également une forme coopérative qui concerne des jeunes qui ont un contrat d'apprentissage. Ceux-ci suivent alors un enseignement renforcé à l'école professionnelle à côté de leur formation en entreprise. Dans les deux cas, la formation ultérieure est limitée à deux ans. En fait, les entreprises ont montré des réticences à reconnaître l'année de formation scolaire comme équivalent à la première année d'apprentissage. Elles préfèrent la variante coopérative. Dès la deuxième année de la formation, les apprentis sont en général intégrés dans la production réelle.

III. LES ENSEIGNANTS, LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION

La dualité fondamentale de la formation se répercute au niveau du personnel de formation. Les enseignants de l'école professionnelle sont des enseignants de l'enseignement public qui ont aujourd'hui en principe une formation universitaire et pédagogique comme leurs collègues qui enseignent dans les lycées. Par contre, ils doivent justifier d'un stage prolongé en entreprise de 12 à 18 mois, à moins qu'ils n'aient suivi eux-mêmes une formation professionnelle auparavant (1). Les enseignants de l'enseignement technique-professionnel sont formés pour enseigner deux matières dont au moins une peut être également enseignée dans l'enseignement général. La formation n'est pas différenciée selon les différents types d'établissements de l'enseignement professionnel (à temps partiel / à plein temps). Il est donc possible que les enseignants de l'enseignement technique professionnel soient affectés après leur formation dans des établissements d'enseignement professionnel polyvalents, où leur service peut comporter aussi bien des classes au niveau du baccalauréat (technique) que des classes de jeunes chômeurs ou OS sans contrat d'apprentissage (nullement motivés à suivre encore des cours théoriques).

(1) Cf. H. J. RUHLAND e.a. : *Lehrer an beruflichen Schulen*. Krefeld 1982, p. 29.

À part leurs études universitaires concernant les deux matières à enseigner, les élèves-enseignants ont à suivre, tout comme leurs camarades qui vont enseigner dans les lycées, un certain nombre de cours en sciences de l'éducation. Selon les règlements régionaux, ces cours pédagogiques peuvent prendre jusqu'à un quart de l'ensemble du temps d'études. Les élèves-professeurs qui se destinent à l'enseignement professionnel ont la possibilité de suivre à l'université des cours spéciaux en « pédagogie professionnelle » (*Berufspädagogik*), une sous-discipline des sciences de l'éducation qui semble être une particularité allemande. Elle traite des sujets comme la didactique de l'école professionnelle, théories et histoire de la pédagogie professionnelle, histoire de l'enseignement professionnel, problèmes de réforme de l'enseignement professionnel en RFA et dans d'autres pays, etc. Ces études de pédagogie théorique sont complétées par une formation pédagogique pratique de 18 mois que les professeurs-stagiaires reçoivent après leurs examens universitaires.

Alors qu'auparavant, les enseignants des écoles professionnelles avaient un statut mineur par rapport aux enseignants des lycées, depuis les années 60, l'égalité formelle entre les deux catégories d'enseignants — égalité liée à une formation universitaire de même niveau — semble chose acquise. Les étudiants qui ont choisi deux matières enseignées aussi bien dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel peuvent donc recevoir, selon les besoins, une formation pédagogique en vue de leur affectation soit dans un lycée d'enseignement général, soit dans un établissement d'enseignement professionnel (1).

La mise en place de « l'année de formation professionnelle de base » a fait naître le besoin d'introduire, même dans les écoles professionnelles à temps partiel, des enseignants de « matières pratiques », qui sont en fait le plus souvent des formateurs venant des entreprises. Par rapport aux professeurs de l'enseignement théorique, ils ont un statut mineur, qui ne se répercute pas seulement dans leur prestige professionnel, mais aussi dans la rémunération.

(1) *Ibid.*, p. 69s.

Les formateurs dans les entreprises peuvent avoir des statuts très différents. Surtout dans l'industrie, on trouve d'abord des contremaîtres qui sont des formateurs à plein temps, car les épreuves pour obtenir la maîtrise contiennent une certaine partie « pédagogique ». Par contre, dans l'artisanat qui joue, comme on le verra, un rôle-clé dans la formation professionnelle, les choses se passent différemment. Étant donné que les apprentis sont intégrés très tôt dans le travail réel, les contremaîtres forment le plus souvent à temps partiel, c'est-à-dire pendant le processus du travail même. On parle alors en RFA souvent, en employant l'expression française, d'un apprentissage « en passant » à l'opposé d'un cours structuré.

Cependant, il y a aussi, notamment dans l'industrie, des ouvriers (ou employés) qualifiés qui peuvent être des formateurs à plein temps. Dans ce cas, ceux-ci doivent avoir au moins 5 ans d'expérience du métier et justifier leur qualification pédagogique par un examen organisé par la Chambre de Métiers compétente. Les épreuves portent sur des aspects didactiques (la planification et la réalisation de la formation) et psychologiques (connaissance des problèmes particuliers de l'évolution des jeunes) ainsi qu'une leçon modèle. Le même règlement d'examen est applicable en principe aux formateurs à temps partiel (« chargés de formation » et « adjoints de formation »). Dans la pratique toutefois ce règlement est appliqué de façon très souple et bien souvent les formateurs chevronnés sont reconnus sans examen formel (1).

IV. L'EFFICACITÉ DU SYSTÈME DUAL

Quel est le rendement réel de ce système de formation par rapport aux qualités qu'on lui attribue ?

• L'attractivité croissante de la formation « duale »

Selon les statistiques officielles, de 1977 à 1986, le nombre des nouveaux contrats d'apprentissage par rapport à la population des jeunes de 16 ans a augmenté de 55 à 85 % (2).

(1) Voir pour l'ensemble de cette question des formateurs : M. L. LEPPER : *Struktur und Perspektiven des dualen Systems beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M., Bern : P. Lang 1983, p. 38ss.

(2) D'après *Grund- und Strukturdaten 1988/89*, o.c., p. 94.

En outre, la structure d'âge des apprentis a profondément changé depuis les années 60. Plus de la moitié des candidats-apprentis a plus de 18 ans aujourd'hui (57 % en 1987), leur niveau de qualification scolaire est de plus en plus élevé. Ainsi, en 1987, le taux des candidats-apprentis qui possèdent au moins la qualification équivalente au Brevet des Collèges en France s'élève à 60 %, celui des titulaires du Baccalauréat est de 15,1 % (1). De plus, l'expansion relative des établissements de formation à temps complet ne se fait pas au détriment du système dual. En effet, 80 % des diplômés des écoles professionnelles à plein temps désirent continuer leur formation dans le système dual (2). Ainsi, en 1986, 17,5 % des nouveaux apprentis avaient fréquenté auparavant un établissement de formation professionnelle à plein temps (3). Ceci est notamment le cas pour le secteur tertiaire (commerce, banques, services).

Cette évolution signifie que de plus en plus la formation professionnelle dans le système dual est intéressante même pour ceux qui pourraient faire des études supérieures.

• L'adaptabilité du système

On vient de promulguer en RFA des nouveaux règlements de formation — y compris des classifications nouvelles des métiers de formation — pour les métiers du métal et de l'électricité (aussi bien de type industriel qu'artisanal). Une révision du même genre pour les métiers du tertiaire est en cours. Ces révisions essayent de tenir compte des évolutions techniques (notamment l'introduction des nouvelles technologies). La formation théorique de base est renforcée et l'informatique et ses applications prennent une place plus importante dans la formation aux différents métiers. Ces efforts de modernisation semblent montrer que le système dual possède une adaptabilité certaine, qui résulte du fait que la pression du système économique vers l'innovation est plus directe.

• La complémentarité des structures pédagogiques

Une harmonisation formelle des programmes de l'école professionnelle avec les plans-cadres de formation pratique est assurée au

(1) Cf. *Berufsbildungsbericht 1988*. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1988, p. 6.

(2) Cf. Karen SCHÖBER: *Jugend im Wartestand: Zur aktuellen Situation der Jugendlichen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18 (1985) 2, pp. 247-264; pour le problème en question, voir p. 252.

(3) Cf. *Berufsbildungsbericht 1988*, o.c., p. 34.

niveau de l'élaboration des programmes de formation. Cette harmonisation se déroule selon une procédure compliquée dans laquelle interviennent directement l'Institut Fédéral pour la Formation Professionnelle, des représentants des gouvernements régionaux et du gouvernement fédéral et indirectement les représentants de la vie économique et syndicale. La concertation doit garantir la complémentarité des différents éléments de formation du système dual. Et pourtant grand nombre de témoignages (1) déclarent qu'à la base il y a très peu de coopération entre les enseignants de l'école et les formateurs dans l'entreprise. Les enseignants des écoles professionnelles se plaignent par exemple, que leurs efforts pédagogiques ne sont pas sanctionnés de façon systématique à l'examen final organisé par les Chambres de Métiers. De plus en plus, les grandes entreprises créent leurs propres « écoles d'entreprise » en supplément des écoles d'État parce qu'elles estiment que l'enseignement théorique donné dans les écoles d'État n'est plus suffisant pour une formation moderne de qualité. Ainsi le système dual court parfois le danger de devenir un système dualiste au sens philosophique du terme, c'est-à-dire de deux forces plus antagonistes que complémentaires.

D'une façon générale, le problème des enseignants et de leur formation s'avère être une clé des problèmes pédagogiques du système dual. La lutte des enseignants du professionnel pour un statut équivalent aux professeurs de lycée a eu des effets quelque peu contradictoires. Alors que leur but principal a été la revalorisation d'un enseignement basé sur l'action de l'apprenant afin de pouvoir postuler la même dignité pour la formation professionnelle que pour l'enseignement général, leur reconnaissance de fait a entraîné une nouvelle séparation entre la théorie et la pratique. Les apprentissages pratiques ont été laissés à des enseignants de statut mineur. Or, paradoxalement cette ségrégation risque de menacer en même temps les enseignants des disciplines théoriques dans leur raison d'être. Comme les élèves-apprentis préfèrent l'enseignement pratique, on court le risque à moyen terme que ce soient les praticiens qui soient en plus chargés de l'enseignement théorique pour rétablir l'unité de la formation professionnelle (au moins au niveau des écoles professionnelles) (2). Face à ces problèmes la plupart des responsables de la formation demandent avec insistance que les futurs enseignants des disciplines théoriques reçoivent une pratique professionnelle plus poussée, qui ne soit pas bornée à un stage de courte durée (3).

(1) Voir par exemple l'enquête citée dans F. RAUNER e.a. (Ed.): *Berufliche Bildung*. Braunschweig: Vieweg 1980, p. 53s.

(2) Voir *ibid.*, p. 306ss.

(3) Par exemple RAUNER e.a., o.c., pp. 307, 314 etc.

• La fonction sociale de la formation

La valeur sociale de l'apprentissage comme formation technique en RFA est mise en relief par une enquête internationale sur la hiérarchie des postes de travail dans les entreprises industrielles en France et en RFA (1). L'enquête met en évidence que grâce à la compétence professionnelle acquise dans le système dual, l'entreprise allemande peut se contenter de moins de personnel d'encadrement et en même temps, de moins de personnel semi-qualifié (formé sur le tas) qu'il ne le faut en France. De ce constat, on en a conclu en France qu'un tel système de formation professionnelle combinerait une grande efficacité économique avec une justice sociale poussée, du fait qu'apparemment une telle formation technique généralisée jouissait d'un grand prestige social. Ce système de formation compenserait donc le caractère sélectif de l'enseignement secondaire en garantissant une mobilité sociale ascendante via l'apprentissage par le truchement des établissements de formation continue, comme les Écoles de Techniciens, les Écoles d'Ingénieurs et récemment les Fachhochschulen (2).

Mais les conclusions quant à l'ascendance sociale par l'apprentissage au moyen des Écoles d'Ingénieurs semblent peut-être un peu hâtives, car la situation a profondément changé depuis le début des années 70. Comme le montre au niveau de l'enseignement général l'expansion des lycées et le recul des Hauptschulen, la formation à la Hauptschule est de plus en plus marginalisée. De ce fait, le prestige social de l'apprentissage sans diplôme de l'enseignement secondaire reste modeste. En effet, pour obtenir un contrat d'apprentissage dans un métier intéressant (« à carrière »), il faut présenter un diplôme de l'enseignement secondaire. En fait ce n'est pas le diplôme de la formation « duale » en soi, mais la combinaison de la qualification scolaire et de la formation professionnelle qui est vraiment valorisée.

• L'efficacité pour le combat contre le chômage des jeunes

En 1986, en France, 33,2 % des chômeurs étaient des jeunes de moins de 25 ans, en Allemagne Fédérale par contre 22,9 % des chômeurs seulement avaient moins de 25 ans (3). Ce taux particulière-

(1) Voir comme source française: Marc MAURICE / François SELLIER / Jean-Jacques SILVESTRE: Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale. Paris: PUF, 1982.

(2) Voir notamment Jean-Jacques SILVESTRE: La professionnalisation: l'exemple allemand. In: Pouvoirs No. 30, 1984, pp. 39-46.

(3) D'après CEDEFOP-News No. 2/1986, voir supra, p. 24, note 1.

ment bas du chômage des jeunes parmi les pays de la Communauté Européenne est le plus souvent attribué à la formation en système dual.

Cependant, il faut examiner de plus près la signification de ces chiffres. En RFA, les apprentis sont comptés parmi la population active, ce qui modifie sensiblement le chiffre de référence. D'autre part, un tiers des jeunes qui n'ont pas trouvé de contrat d'apprentissage ne se font pas enregistrer à l'agence pour l'emploi puisque cela n'apporte pas d'avantages matériels directs — ils n'apparaissent pas dans la statistique (1). Enfin, comme nous l'avons déjà vu, les apprentis devenant de plus en plus âgés, le problème de chômage est transféré sur les jeunes au-delà de 20 ans (2). Toutefois, si l'on prend comme base de comparaison le taux de la population active par tranche d'âge, on s'aperçoit par exemple que la RFA est dépassé dès l'âge de 22 ans par la France quant au pourcentage de jeunes intégrés dans la vie active. Ce phénomène s'explique non seulement par l'ajournement du début de l'apprentissage, mais aussi par la durée plus longue des études supérieures en RFA et le nombre croissant de jeunes qui font des études supérieures après l'apprentissage. Ces étudiants sont donc sensiblement plus âgés que leurs collègues à l'étranger. Compte tenu de ces circonstances, les statistiques européennes sur le chômage des jeunes perdent beaucoup de signification.

● L'efficacité économique

Pour bien comprendre l'analyse de l'efficacité économique, il faut savoir que les charges de formation sont très inégalement réparties entre l'artisanat et l'industrie. L'artisanat forme un nombre beaucoup plus grand de jeunes qu'il ne peut en employer lui-même, c'est-à-dire qu'il forme de fait pour l'industrie.

Si l'on suit le sort des diplômés du système dual de l'année 1984, comme le fait une étude du Centre de Recherche sur le Marché du Travail et les Professions (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), rattaché à l'Agence pour l'Emploi (3), on obtient les résultats suivants.

(1) Cf. SCHÖBER, o.c., p. 250.

(2) *Ibid.*

(3) A savoir Hans HOFBAUER / Elisabeth NAGEL: Mobilität nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20 (1987) 1, pp. 45-73.

Par rapport au nombre total des jeunes qui ont passé avec succès l'examen final de la formation professionnelle en système dual en 1984, six mois après

- 10 % sont au chômage ;
- 16 % font leur service militaire (ou équivalent) ;
- 43 % ont pu rester dans l'entreprise qui les a formés et travaillent dans le métier acquis ;
- 5 % ont pu rester dans l'entreprise, mais sont obligés d'occuper d'autres emplois (moins qualifiés) ;
- 12 % changent d'entreprise, mais restent dans la même branche ;
- 13 % travaillent comme OS (ou semi qualifiés) ou occupent des emplois qui n'exigent pas de formation professionnelle.

Il se trouve que les taux de chômage les plus hauts qui dépassent la moyenne concernent notamment les boulangers (15 %), les pâtisseries (16,3 %), les mécaniciens-automobile (15,5 %), les aides-pharmaciens (17,1 %) et les coiffeurs (17,4 %). Il s'agit donc de métiers de type artisanal (ou de service). Le poids absolu de ces chômeurs dans l'économie nationale est particulièrement grand pour les mécaniciens-automobile — le métier d'ouvrier le plus demandé qui englobe 8,3 % de l'ensemble des apprentis qui apprennent un métier ouvrier (1) — car ce métier seul envoie avec chaque promotion presque 2 900 nouveaux chômeurs qualifiés sur le marché du travail.

Mais en plus du taux de chômage élevé, ces métiers ont également le taux le plus haut de personnels déqualifiés, c'est-à-dire de jeunes qui ont dû se contenter de postes de travail d'OS ou de semi-qualifié. Alors que le taux moyen des déqualifiés par rapport au nombre des formés qui ont trouvé un emploi (c'est-à-dire, déduction faite du nombre des chômeurs) est de 18 %, celui des boulangers s'élève à 20 % et celui des mécaniciens-automobile à 29 %. Ces chiffres montrent clairement que ces métiers sont donc à la fois menacés de chômage et de déqualification.

62 % des mécaniciens-automobile et même 65 % des boulangers et 65 % des pâtisseries ont pris un autre métier après leur formation : taux impressionnant de formés qui exercent un autre métier qualifié que celui qu'ils ont appris.

(1) Calculé d'après HOFBAUER/NAGEL, o.c., pp. 48 et 57.

• La responsabilité sociale de l'entrepreneur

Vu de l'étranger, il peut paraître surprenant de constater que les entreprises allemandes prennent volontairement en charge le coût de la formation professionnelle pratique de la main-d'œuvre sans être incitées à le faire par des mesures fiscales (il n'y a pas de taxe d'apprentissage en RFA). Or, selon des sources officielles, le coût net de la formation en entreprise s'élevait, en 1986, à 21 milliards de DM — presque 70 milliards de francs (1).

Pour expliquer ce phénomène, on pourrait recourir à une analyse socio-politique qui dit que le consensus social est plus développé dans la société ouest-allemande qu'en France (moins de grèves, statut social et matériel de l'ouvrier plus élevé, etc.) et, de ce fait, le patronat ouest-allemand est plus conscient de sa responsabilité à l'égard de l'ensemble du corps social. Mais on peut aussi plus simplement constater que la prise en charge de la formation pratique apporte également, au moins à moyen terme, des avantages concrets à l'entreprise.

D'une façon générale, la formation professionnelle rentre dans la stratégie de recrutement de l'entreprise. En effet, dans le cadre des règlements en vigueur, l'entreprise a dans une certaine mesure la possibilité d'orienter la formation davantage sur ses propres besoins, alors qu'une formation en milieu scolaire exige une certaine période d'adaptation des nouveaux formés. Comme l'entreprise forme, en général, plus d'apprentis qu'elle n'embauche par la suite, elle est en mesure de sélectionner sa main-d'œuvre sur la base de performances concrètes et non pas « sur dossier ».

L'apprentissage en RFA, contrairement au règlement en vigueur dans d'autres pays de l'Europe (Italie, Angleterre), ne donne pas de garantie d'emploi après la formation. La formation une fois terminée, l'entreprise est libre de conclure un contrat de travail si elle veut garder le jeune. Ainsi, le risque pour l'entrepreneur reste minime, même en temps de crise d'emploi.

Enfin, il faut noter que, surtout dans le domaine de l'artisanat avec sa prépondérance de l'apprentissage « en passant », le travail productif fourni par les « bons » apprentis constitue une certaine

(1) D'après: *Duale Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1987, p. 24.

valeur matérielle, qui peut compenser en partie le coût de la formation. Un tel calcul ne semble pas tout à fait étranger à la disponibilité des petites entreprises artisanales de former bien plus d'apprentis qu'elles ne peuvent employer elles-mêmes.

CONCLUSIONS

Alors que l'ensemble de notre analyse a démontré la valeur économique et sociale globale de la formation dans le système dual, l'examen détaillé de la statistique des sorties du système fait apparaître clairement le problème structurel de ce système. Issu de l'apprentissage artisanal, ce système de formation a su s'adapter aux exigences de la société industrielle. Il dispense une formation en contact avec la réalité du travail qui peut exercer une influence directe sur les apprenants. Ce phénomène se fait sentir tant au niveau de la qualification qu'à celui de la socialisation de travail des futurs travailleurs : la qualification et la socialisation sont plus proches de la réalité du monde économique — ce qui ne signifie pas forcément qu'elles sont uniquement au service de l'entrepreneur : car socialisation peut aussi bien dire « *l'émergence d'une conscience sociale chez les apprentis dont sont vraisemblablement dépourvus les élèves de LEP, trop éloignés du monde du travail et de ses luttes* » (1).

Cependant, la prépondérance de la formation artisanale qu'on s'efforce de compenser par un grand potentiel de qualifications substituables risque de devenir critique à une époque où les qualifications manuelles et mécaniques ne suffisent plus. La réforme commencée de la classification et des contenus de certaines familles de métiers — qui englobent expressément les professions artisanales — essaie d'en tenir compte. En rendant plus homogène la formation de base et en introduisant les technologies nouvelles pour tous, on s'efforce d'élargir le potentiel de substitution. Malgré ces efforts, face aux changements socio-techniques rapides que nous vivons, on peut être inquiet pour l'avenir d'un système de formation d'où sortent trop de boulangers, et pas assez d'électroniciens.

Ainsi, certains spécialistes de la formation professionnelle en RFA se demandent si la nouvelle révolution industrielle et post-industrielle

(1) Lucie TANGUY / Annie KIEFFER: L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes. Paris: Documentation française 1982 (Notes et Études Documentaires, Nos 4669-4670), p. 65.

n'exige pas une gamme plus flexible de qualifications de niveaux différents qui ne peuvent être réduites à la seule dichotomie entre ouvrier qualifié et ingénieur (1). Dans cette perspective, les points forts des systèmes de formation professionnelle en milieu scolaire regagnent de la valeur : un grand nombre de qualifications techniques moyennes telles qu'elles sont sanctionnées par les baccalauréats de techniciens et les baccalauréats professionnels peuvent aussi bien être un atout pour la maîtrise du futur.

Toutefois, il faut veiller à ce que les systèmes de formation offrent vraiment cette gamme flexible de qualifications variées en évitant tout dogmatisme didactique. Ainsi, le rapprochement européen sous le signe de « l'Europe 1993 » ne peut probablement pas créer le supersystème de formation auquel rêvent certains partisans de l'approche mélioriste en Éducation Comparée. Mais il peut susciter une réflexion qui tire les systèmes nationaux de la torpeur d'un contentement de soi trompeur qui risque de devenir fatal face aux défis économiques et sociaux de l'avenir.

Wolfgang HÖRNER,
chercheur Université de Bochum, RFA

(1) Voir notamment Georg ROTHE: Berufsbildungsstufen im mittleren Bereich. Begründung einer Systemergänzung durch Einführung von formalen Qualifikationen oberhalb des Facharbeiters. Villingen: Neckar-Verlag 1989.

LES ENTREPRISES VUES PAR LES ENSEIGNANTS, ÉLÉMENTS DE REPRÉSENTATION

Annette GONNIN-BOLO

Résumé. Actuellement, les incitations pour amener les établissements scolaires à établir des collaborations avec les entreprises sont grandes. Annette Gonnin-Bolo s'est attachée à étudier les représentations que les enseignants ont de l'entreprise pour savoir sur quelles bases établir ces collaborations. Dans le corpus d'enseignants interrogés, on voit qu'à une image négative de l'entreprise ancienne, sclérosée, s'oppose une image positive de l'entreprise moderne, dynamique. Ces images antagonistes sont vécues par les enseignants, dans une contradiction interne. Ils ont, en outre, l'impression que le monde industriel les méprise. Malgré cela, les enseignants pensent que les relations entre école et entreprise ne peuvent qu'être bénéfiques.

Abstract. The move to make educational establishments to collaborate more closely with the world of work is currently very strong. A. Gonnin-Bolo has studied the image teachers have of industrial and commercial enterprises in order to discover the best way in which to bring about such cooperation. Among the teachers questioned she notes that the negative image they have of traditional 'hide bound' businesses is being supplanted by a more positive image of modern, dynamic ones. These opposing views experienced by teachers result in a conflict of loyalties. They are moreover proof that the world of industry mistrusts them. Despite this, however, teachers feel that links between school and the place of work can only be beneficial to both parties.

I. INTRODUCTION

Les incitations visant à amener les établissements scolaires (professeurs et élèves) à établir des collaborations avec des entreprises ont pris une grande ampleur depuis quelques années.

Ce souci se veut une réponse à deux grands types de préoccupations :

— L'isolement dans lequel se trouvait l'école, isolement dénoncé par les mouvements pédagogiques qui ont largement développé la nécessité d'une « ouverture sur la vie », même si pour eux « le monde », « l'environnement » n'incluaient pas obligatoirement l'entreprise.

— L'incapacité de l'école à répondre aux besoins de l'économie, incapacité qui se manifeste par les difficultés d'intégration des évolutions technologiques et surtout par la montée du chômage chez les

jeunes : « Le doute s'est installé sur la capacité de l'École à satisfaire à la demande éducative, à répondre aux besoins de l'économie » (Mission éducation-entreprise - Rapports de recommandations 1985).

La mise en accusation de l'école qui a émergé vers les années 75 (au début de la crise économique) est à regarder de plus près ; en effet, un certain nombre d'études et d'analyses mettent en évidence qu'en fait c'est l'organisation générale du travail et de la société en France qui serait à remettre en cause, et que c'est une erreur (bien tentante!...) de charger l'école de tous les maux...

Cependant si l'école n'est pas « le responsable », il n'en est pas moins vrai, qu'elle contribue à l'élaboration et à la construction des processus sociaux et qu'elle ne doit pas se considérer comme « en marge » de l'évolution socio-économique.

Ceci dit, cette collaboration entre enseignants et milieux industriels n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes :

— problèmes d'ordre idéologique : un contentieux existe entre l'école publique et le monde de l'entreprise ; l'organisation de la formation en France s'inscrit dans une longue histoire où se sont affrontés école, patronat, gouvernement, syndicat. La logique de l'entreprise, ses objectifs, ne sont pas ceux des enseignants, l'école doit garder son indépendance.

— problèmes d'ordre économique : dans la mise en place de l'alternance, des études portant sur les stages en entreprise (C.P.P.A., dispositifs 18-20 ans...) (1) montrent que certaines entreprises ont tendance à utiliser les jeunes comme un volant de main-d'œuvre à bon marché, ce qui leur évite d'embaucher : ces mesures aboutissent donc à l'effet inverse de celui escompté, aucune formation réelle et aucune création d'emplois.

— problèmes d'ordre psychosociologique :

● beaucoup d'enseignants ont des difficultés relationnelles avec les entreprises ; ils connaissent mal ce milieu, s'en font des représentations plus ou moins justes, et ne se sentent pas appréciés, estimés par leur partenaire... ;

● beaucoup d'entreprises n'ont pas les structures, les personnes nécessaires pour accueillir les jeunes, aussi confient-elles ces tâches de formation un peu au hasard (cela varie selon les entreprises), à des personnes qui n'ont pas les qualités nécessaires pour les intégrer à la

(1) FIGEAT M. : Les classes préparatoires à l'apprentissage : une survivance pédagogique ? INRP, 1987.

logique de leur travail dans l'entreprise. Ceci est particulièrement aigu, en ce qui concerne « les tuteurs » en entreprise qui reçoivent les élèves en stage pour une certaine durée;

- Qu'est-ce que la connaissance d'entreprises peut réellement apporter à des élèves?... Le problème se pose différemment selon qu'il s'agit d'élèves de l'enseignement général (lycée, collège) où les objectifs sont éventuellement d'ordre culturel (prise en compte et analyse d'une réalité essentielle de notre société) ou lié à des problèmes d'orientation scolaire (mieux connaître pour mieux choisir) ou qu'il s'agit d'élèves de l'enseignement technique et professionnel, où les objectifs sont également culturels, mais aussi de formation (le travail dans une entreprise est l'application de savoirs scolaires, la découverte de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être socio-professionnels..., la découverte du milieu du travail...).

— problèmes d'ordre pédagogique: comment les enseignants peuvent-ils exploiter, utiliser le mieux possible ces collaborations; le problème se pose différemment selon les modalités que prennent ces dernières: jumelage, visites, stages, projets communs de production... La mise en place de dialogues, de concertations, de projets communs avec les partenaires de l'entreprise est encore un travail d'innovation pour beaucoup d'enseignants, ainsi que l'utilisation pédagogique qui est faite à postériori.

Travailler avec les entreprises, est une voie nouvelle pour les enseignants, difficile à aborder pour certains et il nous a paru intéressant d'analyser les aspects psychologiques et psychosociologiques qui sous-tendent la mise en place de ces relations, afin qu'elles contribuent à l'élaboration de nouvelles formes sociales.

II. LES ENTREPRISES VUES PAR LES ENSEIGNANTS : ZOLA OU TAPIE (1)... ? : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les relations entre les établissements scolaires et les entreprises, doivent pour être profitables, reposer sur une concertation des différents partenaires, visant à définir les objectifs des uns et des autres, les modalités mises en œuvre, les actions réciproques, et reposant donc sur une réelle connaissance et « reconnaissance » des uns par les autres.

(1) TAPIE: chef d'entreprise français, très médiatique.

Nous avons émis l'hypothèse qu'un élément déterminant dans la prise de contact entre groupes sociaux sont les représentations qu'ils développent les uns à l'égard des autres : « Comment les partenaires en présence... se perçoivent-ils ? Quels sont les déterminants sociaux et psychologiques de leur perception ? Sur quels aspects socio-cognitifs fondent-ils leurs modalités d'intervention ? » (1).

Les enseignants ont des représentations de l'entreprise qui engendrent des attentes, des craintes, des réticences, qui induisent des comportements et jouent sur la mise en place d'actions communes.

1. Quelques aspects méthodologiques

Dans cet article notre ambition n'est pas de donner des résultats statistiques à partir d'un échantillon représentatif de la population enseignante, en ce qui concerne ses représentations de l'entreprise ; mais, à travers des études de cas, d'entretiens écrits, nous voudrions apporter des précisions susceptibles d'éclairer un problème toujours d'actualité et, à ce jour, non complètement résolu, à savoir les relations nécessaires et ambiguës du monde industriel et du monde éducatif.

À partir de ce travail, nous allons entreprendre dans le cadre de l'INRP une enquête structurée sur un échantillon beaucoup plus vaste d'enseignants (choisis selon des caractéristiques d'âge, de formation, de statut, de lieu d'exercice, de trajectoire familiale, ...) et de personnels de différents niveaux du système de production (ouvriers, commerciaux, techniciens, administratifs, services de formation, ...) dans des entreprises variées. Les réponses aux questions posées devraient nous permettre d'entreprendre ultérieurement un travail de « construction » de la représentation, au sens où Moscovici (2) et C. Herzlich (3) ont pu la définir : « Une construction mentale de l'objet, conçue comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social ».

Notre étude peut donc, en quelque sorte être considérée comme une pré-enquête. Son rôle est heuristique, et a permis de poser un certain nombre de questions et d'établir de nouvelles hypothèses quant à la relation des enseignants avec les entreprises.

(1) M. POSTIC: La relation éducative. PUF, 1982.

(2) La psychanalyse, son image et son public (PUF, 1951).

(3) L'introduction à la psychologie sociale, Larousse, 1972.

Trois informations nous paraissaient importantes à recueillir :

- la façon dont les enseignants se représentent les entreprises;
- la façon dont ils se représentent les relations avec elles. (Ce qui éclaire également le premier point.)
- l'image qu'ils pensent donner d'eux-mêmes à l'entreprise et la place qu'ils s'y donneraient.

120 personnes ont été contactées dans 3 LP et 3 collèges, diversifiés quant à leur implantation et leurs spécialités. Nous voulions avoir un échantillon aussi varié que possible. 32 enseignants ont accepté de répondre et se répartissent de la façon suivante :

âge	14 de moins de 40 ans
	17 de plus de 40 ans
sexe	19 hommes
	13 femmes
établissement d'origine	5 de collèges
	27 de L.P.

On peut d'emblée voir que 18 enseignants ont déjà travaillé en entreprise (ils sont signalés par le signe + dans le tableau suivant), 15 ont déjà organisé des activités avec les entreprises (ils sont signalés par le signe * dans le tableau suivant).

Ce qui nous donne :

	4 en collège	2 en technologie 1 + 2 en enseignement général
19 hommes	15 en L.P.	10 en enseignement professionnel 10 + 7 * 5 en enseignement général 3 + 3 *
	1 en collège	enseignement général
13 femmes	12 en L.P.	1 en enseignement professionnel 1 * 11 en enseignement général 4 + 4 *

2. Les entreprises vues par les enseignants

Pour cerner les éléments de la représentation « entreprise », nous avons demandé aux enseignants de « donner 6 à 10 mots auxquels le terme entreprise les faisait penser ».

Rappelons que les constatations que nous exposons ci-après sont destinées à ouvrir des pistes de réflexion.

6 enseignants seulement sur les 32 donnent plus de six mots : en tenant compte des répugnances des enseignants à répondre, on peut cependant s'interroger sur le caractère schématique et réducteur de la représentation de l'entreprise.

Les 166 réponses données, dont 113 occurrences (mots différents) sont très diverses. L'expression **travail** revient 10 fois, c'est la plus forte fréquence et arrive 7 fois parmi les 2 premiers mots donnés, l'entreprise est donc le « monde du travail », mais est-ce que cela sous-tend que le système éducatif n'est pas un lieu de travail ? Seul le travail du système de production aurait droit à ce titre ? Le travail intellectuel n'a pas encore acquis son statut de travail (1).

Nous avons procédé à un regroupement thématique des données, afin de travailler sur les grandes catégories. 10 catégories sémantiques ont été établies ; nous ne les reprendrons pas en détail préférant poser les grandes questions qu'elles soulèvent.

La référence à la « matérialité » de l'entreprise est très pauvre (4 mots seulement concernant la fabrication apparaissent), bien que l'échantillon comprenne 11 enseignants d'enseignement professionnel ; est-ce parce que (et malgré les oppositions abstrait-concret, théorie-pratique, pensée et vécu, ...) les enseignants quand ils parlent de l'entreprise, restent dans l'immatérialité, leur spécificité étant l'intellectualité... ou parce que la réalité matérielle des entreprises est de plus en plus cachée, médiatisée, par l'évolution technique ?...

La référence aux aspects commerciaux tant à l'intérieur de l'entreprise, qu'à l'extérieur (contexte économique) est nettement plus riche (24 mots) ; les enseignants seraient-ils plus sensibles aux problèmes économiques et commerciaux ? ...

De même les conditions de travail (11 mots) sont des éléments forts de l'image que les enseignants ont de l'entreprise ; ces images sont ou très positives (*responsabilité, dynamisme*) ou très négatives (*cadences infernales*).

Mais, ce qui ressort de plus intéressant, ce sont trois grandes catégories, relevant de trois champs de registres idéologiques différents :

— Un champ se rattachant à l'idéologie marxiste (10 mots) : l'entreprise est un lieu d'exploitation, de conflits qui opposent patrons et salariés.

(1) Article de R. SAINSOULIEU : L'identité et les relations de travail dans « identités collectives et changements sociaux », Édition Sciences de l'Homme, Privat, 1986.

— Un champ se rattachant à des images dévalorisées et « noires » de l'entreprise (13 mots) : tout est triste, donc angoissant... L'image de l'usine du XIX^e, à la Zola serait une représentation encore bien ancrée dans les esprits.

— Un champ, se rattachant au discours des médias sur les jeunes entreprises de pointe, où l'on est dynamique, entreprenant, innovant... Une solidarité d'entreprise dans le but de la réussite...

En effet si les enseignants ont bien intériorisé un discours ambiant, quant à la nécessité d'une industrie forte, compétitive, le reste des énoncés s'articule (ou se désarticule ?) en ces trois champs antinomiques qui peuvent être exprimés par le même individu. Cette superposition des discours met en évidence l'ambiguïté de la notion pour les enseignants.

Nous avons tenté d'aller plus loin en établissant un positionnement d'attitude, et en provoquant ainsi l'apparition d'autres éléments de la représentation. Pour cela, nous avons demandé à ces enseignants s'ils aimeraient ou non travailler en entreprise : pourquoi, dans quel type d'entreprise, pour exercer quelles fonctions ? S'ils aimeraient y effectuer un stage et pourquoi?... Les avis sont nuancés et partagés :

aimerait travailler en entreprise	a déjà travaillé		n'y a jamais travaillé		total
	F	H	F	H	
oui	1	6	1		8
non	1	2	4	3	10
cela dépend	2	6	4	1	13
	4	14	9	4	31

Le « oui » sans nuance, est le plus rare ; nous remarquons que c'est chez ceux qui y ont déjà travaillé qu'il est le plus fréquent, inversement ce sont ceux qui n'ont jamais travaillé en entreprise qui sont les plus nombreux à ne pas vouloir y aller ; ceci peut s'interpréter par une logique interne, une cohérence, dans le choix professionnel (bien que n'apparaissant pas dans les justifications), mais il est possible d'émettre l'hypothèse que la méconnaissance entraîne une crainte et un rejet.

En ce qui concerne les raisons invoquées et les types d'entreprises où les enseignants aimeraient travailler nous voyons se restructurer deux pôles où un certain nombre d'éléments fonctionneraient ensemble :

— une image de l'entreprise moderne, dynamique, « de pointe », pôle d'attraction, où cette modernité se manifeste plus par son mode de fonctionnement économique (*performante, bien gérée, compétitive*) et par son fonctionnement humain (*autogérée, laissant des responsabilités...*) que par la nature de sa production (là encore la matérialité ressort peu); elle n'aurait plus les « tares » de l'entreprise ancienne à savoir qu'elle ne fonctionne plus sur le schéma pouvoir, profit, lutte... les carrières y sont plus intéressantes que dans l'enseignement, il y a une valorisation des compétences, une reconnaissance du travail...

— Une image de l'entreprise ancienne qui semblerait avoir un effet repoussoir : les locaux y sont vétustes, les machines vieilles, c'est sale et bruyant ; le fonctionnement économique traditionnel est sclérosé, le fonctionnement humain repose sur la hiérarchie, l'autorité, la discipline ; les enseignants la rejette pour les conditions de travail (*répétitif, horaires stricts*), les petits chefs et l'insécurité de l'emploi liée à cette mauvaise gestion...

Ceci confirme ce qui a été mis en évidence par la première question à savoir qu'à la représentation d'une entreprise traditionnelle (type de la première moitié du siècle) se mêle la représentation d'une entreprise de « pointe » où seraient gommés tous les problèmes d'inégalités, d'exploitations, de conflits sociaux.

En outre, on peut constater que si les représentations de l'entreprise ancienne sont relativement élaborées, concrètes avec un modèle clair des fonctionnements sociaux, les représentations de l'entreprise moderne restent floues, abstraites, les rapports sociaux mal clarifiés, le seul modèle imaginé étant le consensus.

3. Les relations école-entreprise

Un consensus se dégage sur leur intérêt pour les enseignants et les élèves : 31 enseignants pensent que cela peut être utile aux élèves et à eux-mêmes ; 12 modulent en exprimant des craintes ; 14 renforcent leur adhésion en disant qu'il n'y a rien à y perdre.

Les enseignants ressentent fortement le cloisonnement du système éducatif et leur réaction est dans la tradition de toutes les questions qui ont été posées sur « l'école et la vie » dans différents

courants pédagogiques; le décalage entre ce qu'ils vivent dans les établissements et ce qu'ils imaginent être vécu ailleurs — et en particulier dans les entreprises — leur paraît immense; les remises en cause dont ils ont été l'objet, les échecs du système éducatif ne font qu'amplifier cette impression.

Des relations avec d'autres partenaires leur paraissent une solution pour sortir du ghetto. L'école protège, permet de définir ses valeurs, mais isole, et risque par là même de ne plus remplir sa fonction. L'entreprise apparaît alors comme « la réalité », « la vie », elle doit enrichir, guider le travail fait à l'école. Mais certains éprouvent des craintes: les entreprises ne vont-elles pas essayer de mettre la main sur l'école, et donc remettre en cause des valeurs qui sont celles des éducateurs et des formateurs? Ces réserves se situent dans la tradition de l'indépendance de l'école vis-à-vis du système productif, mais aussi religieux, politique...; n'y a-t-il pas danger de perdre « une certaine identité professionnelle » qui se traduit par une compétence pédagogique?

En ce qui concerne les élèves, les enseignants pensent que cela leur permettra de mieux connaître les réalités professionnelles, de faire le lien entre cours et pratiques et, éventuellement de faciliter leur insertion future, mais ils expriment des réticences quant au véritable rôle formateur de l'entreprise: les élèves ne risquent-ils pas d'être exploités? D'être cantonnés dans des tâches subalternes?... À noter cependant que ce risque, si largement développé dans les études sociologiques, n'est exprimé ici que par 6 enseignants.

Un consensus se dégage également en ce qui concerne l'intérêt que peuvent y trouver les entreprises.

29 enseignants pensent que les entreprises ont quelque chose à y gagner. 10 modulent leurs réponses en pensant qu'elles peuvent y perdre. 11, qu'elles n'ont rien à y perdre.

Dans ces relations, les entreprises devraient y gagner une meilleure connaissance de l'école, des enseignants, des jeunes, mais surtout la possibilité de mieux faire connaître leurs attentes et donc de permettre une meilleure adéquation entre formation et emploi; il faut y ajouter une main-d'œuvre gratuite et ultérieurement des employés mieux formés (pour certains) ou mieux adaptés (pour d'autres).

Quant à ce qu'elles pourraient y perdre, peut-être du temps et de l'argent, mais aussi le fait d'avoir des employés mieux formés, donc plus critiques, moins maléables.

4. L'image que les enseignants pensent donner d'eux-mêmes : la désolation ?...

Nous avons demandé aux enseignants des qualificatifs les concernant, 56 mots sont sortis ; tous sauf 2 (*compétent et gentil*) ont une connotation péjorative.

Les ayant regroupés par champs sémantiques, nous pouvons dire que les enseignants pensent être vus comme :

- dépassés (*pas dans le coup, rétrogrades...*);
- incompetents (*planqués, pas sérieux, inefficaces...*);
- paresseux (*toujours en vacances, peu dynamiques...*);
- pas dans la réalité (*rêveurs, intellectuels, utopistes...*);
- nantis (*privilégiés*);
- subversifs (*gauchistes...*).

Des données aussi unanimes et cohérentes posent questions. Différentes interprétations sont possibles.

Se méprisent-ils ? Ils semblent certes avoir une mauvaise image d'eux-mêmes ; beaucoup d'ouvrages ces dernières années ont insisté sur le mal-être des enseignants, la perte de leur prestige, leur angoisse... il n'est pas étonnant qu'ils se sentent dévalorisés, car ils ont été fortement remis en question, désignés comme cause de tous les maux et défaillances de notre système éducatif ; il est probable que beaucoup de ces discours ont été intériorisés...

Mais il est nécessaire de resituer ce discours et d'analyser la fonction qu'il peut avoir ; les enseignants considèrent être détenteurs de savoirs, de compétences, des valeurs auxquels ils tiennent. Cette façon de prêter à l'autre un discours « méprisant » c'est en quelque sorte se protéger : prévoir le pire, c'est déposséder l'autre de son pouvoir critique et fermer le dialogue. Dans une perspective de communication entre deux partenaires, le fait que l'un prête à l'autre un discours aussi catégoriquement négatif est inquiétant : en effet si on se réfère au concept de « prévision paradoxale » mis en évidence par l'école de Palo Alto (1), comment peut s'engager une relation entre A et B si A pense que B le méprise totalement ?

Un travail complémentaire sur ce que disent, par exemple, des cadres d'entreprise, serait certainement nécessaire, pour aller plus

(1) WALZLAWICK P., Pour une logique de la communication, Seuil, 1972.

loin, mais ce constat sur le discours d'un des partenaires, souligne déjà le malaise des enseignants face à leurs partenaires industriels, et la complexité des relations ou non relations qu'ils entretiennent.

5. Pour conclure sur ces données

Si les Français se sont réconciliés avec leurs entreprises (1), la représentation qu'en ont les enseignants reste encore ambiguë ; deux pôles se côtoient mais ne s'articulent pas, à savoir l'image d'une entreprise ancienne, voire du « XIX^e siècle », mal gérée, lieu de conflits sociaux et d'exploitation et celle d'une entreprise moderne, de pointe sur le plan technique, compétitive, où l'individu s'épanouit ; ces deux types de discours se juxtaposent sans qu'un nouvel objet soit construit.

Mais ce discours ne correspond-il pas à une réalité très hétérogène des entreprises françaises où coexistent de vieilles entreprises ayant du mal à se rénover, et de nouvelles entreprises aux technologies avancées et aux modes d'organisation nouveaux, où les problèmes de profit, pouvoir... ne se posent plus dans les mêmes termes ?... Quand on parle « entreprise » de quoi parle-t-on ?... Et n'y a-t-il pas là une dichotomie un peu simpliste : les vieilles sont les mauvaises et les jeunes les bonnes ?... jointe à un vide idéologique pour « penser » les nouvelles formes de rapports sociaux.

Les relations entre les établissements scolaires et les entreprises sont admises comme bénéfiques : bénéfiques quant à l'élargissement du champ de connaissances (techniques et sociales), bénéfiques quant à une meilleure orientation ou préparation professionnelle, bénéfiques quant au travail scolaire lui-même, ces relations l'enrichissent et lui donnent sens. Certains enseignants sont sensibles au risque de perte d'indépendance et de mainmise de l'entreprise sur la formation ; certains soulignent également le risque d'exploitation des élèves. Beaucoup y voient, pour l'entreprise, le moyen d'améliorer sa main-d'œuvre ; mais certaines remarques comme *on n'a plus rien à y perdre* ou *c'est une issue au ghetto* laissent penser que pour beaucoup d'enseignants les établissements scolaires sont inadaptés, à côté de la plaque et c'est dans une relation inégale qu'ils s'engagent, se mettant d'emblée en position d'infériorité.

(1) Entreprises et Représentations : Rencontres Pédagogiques 1984. Point et Contrepoints de J.-M. Albertini.

En effet, la relation est vue comme une relation entre une entreprise moderne, bien équipée, dynamique et des établissements scolaires « poussiéreux » et mal adaptés ; dans ces conditions la relation ne peut s'instaurer sur la base d'un partenariat équilibré, d'une collaboration véritable.

En fait devant un objet en changement (l'entreprise), dans une structure elle-même en évolution (le système éducatif), les enseignants sont en train de se construire une nouvelle représentation, qui s'ancre sur des schémas anciens, auxquels ils ajoutent des éléments de nouveauté, sans pour autant aboutir à une vision structurée.

Les relations mises en œuvre entre l'école et l'entreprise vont-elles contribuer à la structure ? Il serait intéressant de voir comment, et dans quelles conditions ; nous sommes devant un processus d'interaction très complexe de réajustements permanents entre action et représentation.

III. LIMITES ET PERSPECTIVES

Comme nous l'avons dit, cette étude se voulait prospective, premier pas vers une recherche plus large sur la base d'hypothèses explicatives. Ceci en marque les limites ; en effet si la convergence des résultats sur certains points (image donnée, accord sur l'utilité des relations école-entreprise) la divergence et la dispersion sur d'autres (réactions au mot entreprise, le fait d'accepter d'y retourner ou non...) nous amène à nous interroger sur les facteurs de différenciation.

Par ailleurs différents concepts paraissent pouvoir éclairer les premières données. Le travail de C. Agulhon, A. Poloni, L. Tanguy (1) nous a ouvert de nombreuses pistes de réflexions. En effet le concept de construction d'une identité professionnelle, paraît central dans la façon dont les enseignants vont se positionner face aux entreprises.

Si le travail cité porte sur la comparaison de deux catégories d'enseignants : les anciens professeurs de l'enseignement professionnel, ayant travaillé dans l'industrie, qui ont décidé de « changer » de profession et ont passé le concours de l'ENNA (2) pour devenir profes-

(1) AGULHON C., POLONI A., TANGUY L., Des ouvriers de métiers au diplômés de technicien supérieur. Groupe de sociologie du travail CNRS, Université Paris-VII, 1988.

(2) ENNA : École Normale Nationale d'Apprentissage.

seur, et les nouveaux, dont le recrutement se fait après un diplôme de technicien supérieur et qui, sans passage par l'entreprise, décident de devenir enseignants, il est possible d'étendre un certain nombre de données à l'ensemble du corps enseignant. En effet le choix du métier d'enseignant implique le choix d'un certain nombre de valeurs, une image de la profession, et le non choix d'autres professions.

Au niveau des lycées professionnels, des enseignants qui ont travaillé en entreprise, et décidé de devenir enseignants, vivent souvent leur accession à l'enseignement comme une « promotion » ; ils ont rejeté l'entreprise, aussi le fait de leur demander d'y retourner, ou d'y envoyer leurs élèves pour « se former », remet en cause toute une construction personnelle : leur ancienne expérience professionnelle leur paraît niée (ils ne seraient plus capables à eux seuls d'apporter ces savoirs aux élèves ?), et leur nouvelle identité d'enseignant s'en trouve également ébranlée. Ils se sentent remis en cause, et leur capacité à former efficacement aussi... ils risquent d'avoir plus de difficultés à accepter de retourner en entreprise, et de resituer leur travail entre celui des enseignants d'enseignement général et celui de l'usine... Il sera également plus difficile pour eux de regarder l'entreprise de façon positive, l'ayant quitté la plupart du temps à cause d'un certain nombre d'aspects négatifs...

Pour les plus jeunes, ayant passé un diplôme de technicien supérieur et intégré l'enseignement directement, le choix professionnel est différent ; avec les difficultés de la profession, et leurs propres aspirations, ils se sont construits directement une identité « d'enseignant » ; ils n'ont pas d'images rebutantes de l'entreprise, puisqu'ils n'y ont pas travaillé, aussi beaucoup voient ces passages en entreprise comme une « consécration », une complémentarité à leur formation ; de par leur niveau « scolaire », leur diplôme, ils ne se positionnent pas au même endroit dans l'entreprise ; les professeurs cités précédemment se situent comme ouvriers, les plus jeunes diplômés se situent à des niveaux hiérarchiques supérieurs (responsables, cadres...) ; l'identification à un poste, l'image de la place occupée va induire une attirance plus ou moins grande et engendrer des représentations différentes (pour caricaturer : opposition entre d'une part l'ouvrier, soumis aux contraintes des petits chefs, dans une entreprise en proie à des difficultés techniques, économiques, et d'autre part le jeune technicien, dans une entreprise techniquement bien équipée et dynamique...).

Il est possible d'extrapoler à partir de ces analyses en ce qui concerne les enseignants d'enseignement général ; ils ont choisi d'être

enseignants et se sont constitués une identité professionnelle en rupture avec « le monde du travail » (le travail intellectuel n'ayant pas encore totalement acquis son statut de travail véritable) en rupture avec une certaine matérialité, et souvent en rupture avec le monde de l'argent, un contentieux idéologique étant souvent latent. L'entreprise est donc un lieu qui les concerne peu ; cependant remis en cause dans leur identité de professeur par les attaques répétées dont ils ont été l'objet depuis quelques années, ils se sentent dépréciés et ont tendance à survaloriser ce qui serait le propre du travail de l'entreprise (dynamique, responsable...). Les enseignants, et ceci serait probablement à moduler entre ceux qui enseignent en LP et ceux qui enseignent en collège, sont déchirés entre différentes valeurs et « images » dont-ils ont du mal à faire une synthèse ; aussi leur identité d'enseignant devient-elle floue (malaise tant souligné!). On peut observer, à l'heure actuelle (1), que ceux qui franchissent le pas d'aller dans les entreprises, d'organiser des formes de partenariat, restructurent plus fortement leur identité d'enseignant ; l'entreprise se démystifie, ils retrouvent leur spécificité, leur rôle de formateur, et un rééquilibrage se produit.

Ce concept d'identité, fructueux quant à l'interprétation devrait également être croisé avec des données sociologiques telles que l'origine, le sexe, l'histoire professionnelle, la profession du conjoint et des données sur les phases de carrière.

En effet cette incitation à nouer des contacts avec les entreprises, doit être probablement reçue différemment si l'enseignant est en période de « sérénité » de « remise en question » ou de « conservatisme » (2).

*

* *

La poursuite de cette étude devra permettre non seulement de cerner plus finement les représentations de l'entreprise et les attitudes vis-à-vis de celle-ci, mais de comprendre comment elles se sont construites, et ainsi mieux maîtriser ce qui pourra aider les ensei-

(1) GONNIN-BOLO A., L'école et l'environnement technologique, recherche en cours à l'INRP.

(2) HUBERMAN M. Revue Française de Pédagogie, n° 86, 1989.

gnants à entreprendre ce travail de partenariat sur des bases non pas craintives et défensives mais sereines, en acceptant les différences, voire les divergences et en leur permettant d'affirmer leurs compétences propres et leurs spécificités. Il s'agira de délimiter les identités professionnelles réciproques pour établir des formes de partenariat sur des bases claires.

L'objectif à plus long terme de cette étude est de faire se mieux connaître les deux milieux, afin d'apporter des propositions plus adéquates en vue d'une nécessaire communication. Connaissant mieux les différences de mentalités, les systèmes de formation, tant éducatifs qu'industriels, auront des instruments pour orienter leurs interventions.

Annette GONNIN-BOLO
Chargée de recherches - INRP

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER (F.). — Représentation des élèves et enseignement. Rapport de recherche INRP, Paris, n° 12, 1986.
- CHARLOT (B.), FIGEAT (M.). — Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984, Minerve, Paris, 1985.
- COLARDYN (D.). — Alternance et rapport aux savoirs. In *Activité de la formation permanente*, n° 69, 1984.
- DUBAR (C.), ENGRAND (S.). — La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire, in *Formation Emploi* n° 16, 1986.
- HAUT COMITÉ ÉDUCATION ÉCONOMIE. — Vingt-cinq propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises. La Documentation Française, 1987.
- HÖRNER (W.). — École et culture technique, expériences européennes. INRP, Paris, 1987.
- HUBERMAN (M.). — Les phases de la carrière enseignante, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, 1989.
- MAGLAIVE (G.), WEBER (A.). — École et entreprise : intérêt et limite de l'alternance en pédagogie in *Revue Française de Pédagogie* n° 62, 1983.

PAUL (J.-J.). — Les analyses françaises des relations formation emploi in *Revue Française de Pédagogie* n° 69, 1984.

TANGUY (L.) sous la direction de. — L'introuvable relation formation emploi : un état de la recherche en France. *Documentation Française*, 1987.

École-Entreprise : Le Flirt ? *Cahiers pédagogiques*, Paris, n° 250, 1987.

École-Entreprise : spécial rapport Bloch. *CIBLES*, Nantes, n° 10, 1985.

Élargir la voie du Bac : baccalauréats professionnels. *CIBLES*, Nantes, n° 19, 1988.

LE « PROFESSIONNALISME » DES ENSEIGNANTS : Le point de vue anglais

Michel LEMOSSE

Résumé. Cet article propose une double définition de la notion de profession tel qu'on l'entend en anglais : statique, par un faisceau de traits et de caractéristiques, et dynamique, par le biais des stratégies mises en œuvre pour accéder à ce statut valorisant.

La corporation enseignante, en Angleterre, remplit un grand nombre de conditions, mais pas toutes, pour mériter de figurer parmi les « professions » véritables. Son « professionnalisme » se définit dès lors comme la stratégie utilisée pour acquérir ce qui manque, et en particulier une plus grande autonomie. Des exemples historiques précis, puisés surtout dans l'après-guerre, sont donnés. Les tensions entre professionnalisme et syndicalisme sont enfin analysées, telles qu'elles peuvent être vécues sur le terrain et dans l'histoire récente.

Abstract. This article proposes a twofold definition of the concept of profession as understood in English: first a static one, based on a collection of characteristic features, then a dynamic one, expressed by the strategies worked out by the teaching body to rise to the status of a profession.

The teachers of England fulfil a great number of conditions, but not all, and just fall short of deserving the label of a true profession. Their professionalism is therefore defined as the strategy used to acquire the qualities that are found wanting, and in particular greater autonomy. Precise historic examples, drawn essentially from the post-war period, are given.

Lastly the tensions between professionalism and trade-unionism are examined, such as they have been seen to occur in the teachers' world and in the recent past.

Les enseignants britanniques ne sont pas, comme leurs collègues français, des fonctionnaires de l'État. Leur statut se révèle plus complexe. Ce sont les autorités locales qui les emploient, et les établissements qui les recrutent. Le ministère de l'Éducation, à Londres, ne reste cependant pas à l'écart, même si pendant longtemps il s'est contenté d'un rôle très discret : l'un des intérêts de ces années 1980 est précisément d'observer comment l'administration centrale et le pouvoir politique se sont donné les moyens d'exercer sur la profession enseignante un contrôle qui eût été impensable il y a quinze ou vingt ans. Le ministère décide désormais des niveaux des salaires, et ne se soucie plus de les négocier avec les syndicats ; depuis une date récente, il définit également, de façon unilatérale, les charges de service. Innovation sans doute plus importante et durable encore : alors que l'État avait, depuis longtemps, laissé à la profession et aux écoles le

soin de définir les programmes d'enseignement, domaine qui demeurait leur « jardin secret » ou leur chasse gardée, le gouvernement de Mme Thatcher a décidé de prendre possession de ce terrain et de dicter des programmes nationaux à l'occasion d'une loi, votée en 1988, et destinée à réformer en profondeur le système éducatif anglais.

Il y a là de quoi limiter sérieusement l'autonomie traditionnelle du corps enseignant britannique qui a toujours savouré la liberté relative dont il jouissait vis-à-vis de l'État. Cette autonomie, aujourd'hui réduite, avait toutefois son prix : moins tenue en main, moins contrôlée, la corporation n'a jamais pu attendre de l'État qu'il confère ces titres qui dessinent une hiérarchie et désignent au monde extérieur des niveaux de connaissances et de compétence. On ne verra donc rien, par exemple, qui ressemble aux grades des certifiés ou des agrégés. L'entreprise de légitimation et d'affirmation de sa compétence revient alors en grande partie au groupe professionnel lui-même qui va y mettre d'autant plus d'ardeur que son image extérieure lui paraîtra trop ternie ou dévalorisée. Il existe ainsi chez les enseignants britanniques une aspiration très ancienne à un statut de dignité qu'ils aimeraient comparable à celui dont bénéficient les médecins et les hommes de loi. Le discours qu'ils tiennent sur eux-mêmes, depuis un siècle, est constamment traversé de cette ambition. Il affirme leur droit à se désigner comme une « profession » véritable. Leur « professionnalisme » se définit alors dans un premier temps comme la stratégie mise en œuvre pour accéder à cet état, auquel sont liés des responsabilités et des avantages.

I. LA NOTION DE « PROFESSION »

Le terme connaît en anglais une valorisation qui n'existe pas en français, où l'on peut être aussi bien boulanger que pharmacien de profession. Pour ce sens, plus neutre, on parlera en anglais d'*occupation*. *Profession*, en revanche, désigne avec la signification qui lui est donnée outre-Manche, à l'origine, les carrières nobles des gens d'église, des hommes de loi, des médecins et des officiers. On n'y accède qu'après l'acquisition d'un type particulier de savoir sur lequel se fonde la pratique d'un art. L'appartenance à une « profession » suppose également, le plus souvent, qu'on entretienne des rapports ouverts, de type altruiste, avec les « clients » extérieurs.

Le développement des connaissances et la complexification croissante des activités dont le contenu intellectuel a grandi, ont permis au

champ de ces « professions » de s'élargir progressivement pour inclure, ou voir se rapprocher de la définition idéale, de nombreux groupes nouveaux. Devant l'ampleur du phénomène, les lexicographes ont été plutôt tentés de rendre les armes, et ce sont les sociologues qui sont entrés en lice. Deux catégories de définitions ont été avancées : l'une, statique, cherche à expliciter les critères précis qui permettent de reconnaître la profession véritable, noble et savante; l'autre, dynamique, s'attache davantage à préciser les stratégies déployées pour accéder au statut de « profession ».

Le premier type de définition permet de dégager les caractéristiques communes suivantes :

(a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;

(b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive;

(c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique ou spéculative;

(d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation;

(e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes;

(f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Le médecin, l'avocat, se reconnaîtront facilement ici, et il est tout aussi vrai que rien n'interdit aux maîtres de s'identifier à ce modèle. Aucun des six critères, de (a) à (f), ne contredit ce que peut être l'ambition de la profession enseignante : que l'on prenne la responsabilité de l'individu, les exigences intellectuelles, l'art de la pratique pédagogique, qui ne se réduit jamais à une routine, la nécessité d'une longue formation, le sentiment du groupe d'exister de manière autonome, ou la haute fonction sociale du maître, toutes les conditions paraissent bien remplies.

Ce modèle doit pourtant présenter des faiblesses et des lacunes, ou bien les enseignants se bercent d'illusions sur leur capacité à se conformer à ces critères idéaux, car l'on trouve fort peu de sociologues qui soient vraiment enclins, en dernière analyse, à accorder de plein droit ce statut de « profession » aux maîtres. C'est ainsi que certains, en Angleterre ou aux États-Unis, ont conçu la catégorie de *semi-profession* qui n'est point tout à fait déshonorante, mais marque assez bien qu'il reste encore une bonne partie du chemin à parcourir le long d'un continuum qui permet peu à peu de pénétrer dans la zone des professions authentiques. Quels sont donc les obstacles et comment les recenser ?

Le premier tient à la formation, dans ses deux dimensions intellectuelle et pédagogique. Elle est souvent jugée trop courte encore, et incertaine dans le sens où elle ne dispenserait pas un savoir suffisamment technique et spécialisé. Des progrès considérables ont pourtant été accomplis : aujourd'hui les nouveaux maîtres, qu'ils aient été formés à l'Université ou dans les instituts de l'enseignement supérieur non universitaire (où il doivent acquérir un *B.Ed.*, diplôme professionnel), sont tous titulaires d'une Licence, ce *degree* dont le statut et le niveau restent élevés en Angleterre. Mais il est vrai que dans les années 1960 et pendant une partie des années 1970 encore, lorsque sévissait une rude pénurie d'enseignants en face d'un afflux massif d'élèves, il a bien fallu accepter le tout-venant, et les responsables ne se sont guère montrés exigeants sur le niveau des connaissances générales ou la qualité de la formation ; la profession en souffre encore, et son image n'y a certes rien gagné.

Le deuxième obstacle vient de l'insuffisante autonomie du groupe. Il ne suffit pas en effet de se trouver relativement à l'abri de la tutelle de l'État et d'avoir réussi à éviter la fonctionnarisation, perçue en Grande-Bretagne comme un état regrettable de soumission et de dépendance. En regard des modèles traditionnels, les avocats, les magistrats, les médecins et les chirurgiens — et même si ceux-ci pratiquent leur art, comme c'est le cas outre-Manche, dans un service public de santé qui a été nationalisé après la guerre — les enseignants n'exercent pas sur leur propre corporation un contrôle suffisant pour mériter d'être rangés dans une « profession » à part entière.

Ces deux premiers obstacles qui tiennent donc à la qualité de la formation initiale et au véritable degré d'autonomie du groupe, ne sont pas les plus redoutables et ils n'interdisent pas l'espoir. Il est possible de les franchir. La formation peut s'amender, s'allonger, incorporer des savoirs plus pertinents et mieux maîtrisés. Le champ de l'autonomie est capable d'évolution. Certes, il peut se réduire, comme on le voit aujourd'hui avec Mme Thatcher, dont le gouvernement vient de mettre en place un dispositif qui permet aux pouvoirs publics de contrôler étroitement, et d'orienter selon leur gré, la formation des maîtres comme l'accès à la profession. Mais qui dit que ce phénomène de centralisation qui s'est accéléré dans les années 1980, est appelé à demeurer une donnée permanente ? Des négociations futures, pourvu qu'elles soient conduites avec ce qu'il faut de ténacité et de subtilité, permettront peut-être à la profession de reconquérir une partie du terrain perdu. Au fond, la formation, comme l'autonomie, représentent des réalités que la corporation, dans une certaine mesure, peut aider à modeler selon ses vœux, et sur lesquelles elle a prise. Tout progrès n'est donc pas impossible.

Il existe au contraire des facteurs que le groupe ne contrôle pas, et qui tiennent fondamentalement à sa nature même. Dans ce cas, ce sont de véritables murs qui se dressent sur la route de la « profession » et qui en interdisent l'accès. N'a-t-on pas jusqu'ici, en effet, fait semblant d'oublier sa dimension de « profession libérale » qui suppose le versement, par le client, d'honoraires (*fees*) qui sont par leur fonction et leur niveau bien éloignés des simples salaires — toujours très chichement mesurés, en outre — que perçoivent les enseignants ? En d'autres termes, de modestes salariés peuvent-ils vraiment prétendre au statut de « professionnels » ?

Enfin, avec un demi million de membres, c'est une corporation de masse, et certainement pas un corps d'élite qui aspire à un état qu'elle est bien incapable de mériter. Si l'on y ajoute une forte féminisation, sensible particulièrement dans l'enseignement primaire, les sociologues remarqueront que les analogies avec la Médecine, dont les maîtres aiment se flatter, reposent sur des bases fragiles et illusoire. Plutôt que les chirurgiens, ou les « consultants » spécialistes, voire les généralistes, ce sont les troupes des infirmières qui offrent, dira-t-on, le groupe professionnellement le plus proche des enseignants chez lesquels les institutrices sont si nombreuses. Les mêmes critiques feront observer que, sur le plan des salaires et du statut matériel, c'est bien encore avec ces infirmières que les maîtres partagent le plus de points communs.

La cause paraît donc entendue : si l'on s'en tient à un constat statique, à une évaluation purement anatomique, l'on voit que si la corporation enseignante manifeste bien des caractéristiques d'une « profession » digne de ce nom, elle présente en revanche une série de traits, comme la masse globale, la féminisation et le modeste niveau des salaires qui la dévalorisent et lui interdisent de figurer de plein droit au tableau d'honneur de ces authentiques professions.

C'est ainsi que l'on est poussé, en quelque sorte, vers la seconde manière d'envisager et de définir la notion anglo-saxonne de profession. Il s'agit alors de l'examiner plutôt dans une perspective dynamique : on parlera moins de critères objectifs et de marques de reconnaissance que des processus et des démarches qui vont permettre la conquête d'un espace professionnel. Un groupe n'existera en tant que profession qu'à partir du moment où il sera parvenu à se rendre maître de cet espace dont il contrôlera l'accès et la sortie. Il revient donc à la corporation, dans cette logique, de filtrer l'entrée dans la profession (on n'ose pas dire, à la française, le « corps de métier », tant

cela risquerait de paraître dévalorisant) : c'est elle qui définit les niveaux et les conditions d'accès, c'est elle qui prononce l'admission des candidats qui se sont présentés et pressés à la porte. Cela revient donc à dire que cette responsabilité n'est pas exercée par des autorités de tutelle, par les pouvoirs publics, les municipalités ou la nation, mais bien, et exclusivement, par le groupe professionnel lui-même. Le niveau, la compétence, l'homogénéité et la cohésion du groupe peuvent de cette manière faire l'objet d'une auto-surveillance plus étroite et certains des obstacles mentionnés plus haut sont levés d'eux-mêmes : la formation professionnelle et le degré d'autonomie du groupe qui paraissaient insuffisants, peuvent subir les corrections et les amendements qui facilitent la progression vers un statut plus élevé et plus noble.

Par ailleurs, au pouvoir de contrôler l'accès au groupe professionnel, correspond la liberté d'exclure. Deux raisons principales peuvent motiver une telle sanction : des manifestations caractérisées d'incompétences ou le non-respect du code éthique et déontologique que le groupe a adopté. C'est là un facteur supplémentaire de cohésion, la règle qui lie tous les membres, et une garantie que le statut moral de la corporation demeure protégé.

II. LE PROFESSIONNALISME

Parler du professionnalisme souhaité ou manifesté par les enseignants britanniques, c'est renvoyer à cette définition, exprimée en termes dynamiques, de l'idéal vers lequel doivent tendre à la fois les individus, les maîtres et le corps enseignant dans son ensemble. Le vrai « professionnel » est celui qui adhère pleinement, dans son comportement, au code éthique. Au niveau du groupe tout entier, ensuite, le professionnalisme se définit par toute une série de conduites collectives qui permettent de rapprocher la corporation du statut idéal et de projeter d'elle une image rehaussée, revalorisée, dans l'opinion sociale. Chaque étape franchie qui permet par exemple d'allonger et d'améliorer la formation des maîtres est célébrée comme une victoire. L'objectif longtemps visé et enfin atteint, de la Licence pour tous, a autorisé une grande avancée. Lorsque le pouvoir politique, en revanche, s'arroge le droit de concevoir et d'imposer les programmes scolaires, envahissant ainsi le territoire de l'autonomie de la corporation, il la fait reculer de plusieurs cases, et les enseignants s'indignent.

Le projet de structurer la corporation en profession autonome existe depuis une bonne trentaine d'années. En 1970, il fut même tout près d'aboutir. Le gouvernement travailliste de l'époque, après quelques retouches, s'était déclaré favorable, et les associations d'enseignants, pour une fois, paraissaient d'accord entre elles. Mais la décennie qui commençait devait être en Angleterre celle de la contestation syndicale plus que des compromis corporatistes de cette nature, et le projet capota. Cela ne veut pas dire qu'il soit abandonné, et il renaît, bon an mal an, sous des formes diverses, à intervalles réguliers. C'est à vrai dire le serpent de mer de la profession qui, à mesure que l'horizon de son autonomie reculera, si les efforts centralisateurs du régime actuel se confirment, ne cessera au contraire de tendre malgré tout vers l'objectif, plutôt que de renoncer à l'ambition qui la soude.

Quelle est la nature exacte de ces projets ? À suivre leur cheminement historique, relativement souterrain au début, puis en pleine lumière ensuite, on se rend compte qu'ils se composent de l'agrégation de propositions diverses. Mais ils portent un nom sur lequel tout le monde s'entend : l'idée est de mettre sur pied un « Conseil Général des Enseignants ».

Lorsque la suggestion est faite, discrètement, dans les années 1950, c'est un syndicat, puissant aujourd'hui mais bien marginal à l'époque, la NAS (*National Association of Schoolmasters*) qui est l'auteur du projet. Le groupe, ouvert exclusivement à des enseignants de sexe masculin, obéit en réalité à des motivations parfaitement malthusiennes, et il demande la création d'un organisme comme ce Conseil pour mieux contrôler et freiner la croissance du corps enseignant. On craint deux évolutions : un développement massif qui aura pour effet de diluer et de dévaloriser la profession (et du même coup les salaires) ; ensuite, une excessive féminisation aux conséquences identiques. Grâce à un Conseil des Enseignants, responsable de la sélection et des modalités d'accès dans le métier, on pourra enfin disposer des dignes évitant un déferlement de maîtres, et de femmes. La sauvegarde des salaires paraît être à ce prix tant il est vrai, se dit-on, qu'une armée de simples soldats se paie moins cher qu'un corps d'élite.

Parallèlement, un autre syndicat, relativement mineur et existant encore dans l'ombre de la puissance NUT (*National Union of Teachers*), propose à son tour aux pouvoirs publics la création d'un même Conseil des Enseignants. Il est constitué de directeurs d'écoles primaires et de collègues, dont le souci, cette fois, est beaucoup moins

quantitatif que qualitatif. L'obsession de ces chefs d'établissement est de préserver la pureté du corps enseignant qui doit être débarrassé, purgé, pourrait-on dire, de ses membres parasites et incompétents, et mis à l'abri de ces mêmes risques pour l'avenir. La solution passe par une réforme profonde de la formation initiale qui doit être placée plus résolument sous la coupe des directeurs qui se jugent meilleurs connaisseurs du terrain et des aptitudes pratiques à déployer dans la classe que les professeurs d'écoles normales, trop attachés, pensent-ils, à des notions théoriques et abstraites peu utiles au métier, quand elles ne sont pas nuisibles ou politiquement suspectes. En instituant un Conseil Général des Enseignants, on se donnerait les moyens d'exercer un contrôle plus sévère à l'entrée, de rejeter les candidats qui ne montrent pas les qualités voulues, voire même d'exclure les maîtres en poste dont l'incompétence est manifeste.

Les deux projets ne répondaient pas, on le voit bien, aux mêmes soucis, mais rien n'interdisait de les réunir : ils étaient en effet complémentaires. Sans hâte, mais avec une détermination certaine, la profession est parvenue dans les années 1960 à rassembler ses différentes associations, organisations syndicales et composantes, et à élaborer un document commun qui définissait l'organisation et les fonctions du Conseil. L'ambition affichée était bien de contrôler l'accès au métier et de confier à la corporation le droit d'accorder ou non la qualification à enseigner. On décidait dans le même temps que la formation initiale serait allongée à trois ans. Enfin on dotait le Conseil de pouvoirs de discipline : il lui était loisible d'exclure pour manquement grave aux règles.

C'était bien sûr beaucoup demander, et même un ministre de l'Éducation favorable au projet, comme Edward Short en 1970, ne pouvait totalement abandonner à la corporation la responsabilité de recruter les enseignants, dans un service public comme celui qu'il dirigeait. L'échec lui revient moins cependant qu'au corps enseignant qui s'est divisé au dernier moment. Le gouvernement actuel, occupé à renforcer le rôle de l'État dans la gestion du système éducatif, aux dépens des collectivités locales et des maîtres eux-mêmes, ne risque pas de céder aux tentations de la formule d'un tel Conseil qui représente un type de solution corporatiste à laquelle il est par essence étranger et hostile. Mais, parce qu'un projet comme celui-ci structure véritablement l'idée du professionnalisme, parce qu'il lui donnerait chair et vie, il paraît indestructible, et il ne cesse de renaître de ses cendres.

III. LES TENSIONS ENTRE PROFESSIONNALISME ET SYNDICALISME

Que l'idée de professionnalisme soit très largement répandue, et respectée, chez nos collègues britanniques, apparaît vite comme une évidence à tout observateur. Comment, d'ailleurs, peut-on s'y montrer hostile ? N'est-ce pas la visée commune, n'est-ce pas le bien par excellence ? Qui oserait s'offenser de la vertu ? À l'examen plus attentif, toutefois, ce consensus révèle des failles profondes.

Le professionnalisme connaît ses extrémistes. Il a ses fondamentalistes, comme ses farouches détracteurs. Les premiers peuvent occuper des postes importants au sein de l'*establishment* éducatif, y compris dans la presse spécialisée qui n'oublie jamais de rappeler aux maîtres le sens de leur mission. Dans le camp des enseignants, ils ont provoqué un schisme, mineur mais significatif, en créant dans les années 1970 une formation nouvelle, bien à l'écart des organisations existantes : l'Association Professionnelle des Enseignants (*PAT*), qui a choisi de se nommer « association » pour mieux rejeter l'étiquette de « syndicat », et a mis l'accent sur son ambition « professionnelle » pour mieux montrer qu'elle était absente ailleurs. Quel contenu est donné à cette épithète ? C'est la dimension éthique, telle que nous l'avons vue apparaître à l'analyse, qui l'emporte. À l'égoïsme catégoriel des syndicats, qu'on accuse de se soucier trop étroitement et exclusivement du statut matériel des maîtres, de leurs salaires et de la définition de leurs services, on oppose l'altruisme originel, celui qui fonde la vraie « profession ». La mission éducatrice implique un apostolat vis-à-vis de l'enfant et de l'école. Cette conception exaltée du service interdit toute forme de protestation publique, interprétée comme un facteur de désordre, et cette association d'enseignants, qui compte environ trente mille membres, s'est créée explicitement autour du principe du refus de la grève. Hostile aux traditions et aux attitudes syndicalistes, elle désigne comme incompetents les délégués syndicaux qui incitent au refus de travailler et entretiennent ainsi une agitation stérile ou destructrice. Un Conseil des Enseignants, pour cette association *PAT*, devrait avoir pour mission d'imposer le sens de la discipline dans les rangs des maîtres et, au besoin, d'exclure ces trouble-fête qui accumulent les fautes contre l'éthique de la profession.

À l'autre extrême, les syndicalistes les plus durs, comme on peut en rencontrer sur les marges de la *National Union of Teachers* (*NUT*), la formation la plus ancienne et la plus nombreuse, dénoncent en

revanche l'idéologie du professionnalisme à l'anglaise comme une mystification paralysante, une manipulation par l'État de maîtres naïfs et consentants. Le professionnalisme serait l'outil, manié par un État bourgeois et cynique garantissant la docilité du corps enseignant, mis au service des intérêts du capitalisme, aux dépens de la classe ouvrière et des groupes minoritaires.

Sans aller jusqu'à ces excès de dramatisation, où l'on voit tantôt le professionnalisme comme l'élan salvateur qui fait entrevoir à une corporation bienheureuse les Portes du Ciel, et tantôt comme une des formes les plus poussées de l'aveuglement volontaire ou de la trahison de classe, d'autres critiques regrettent qu'une adhésion trop univoque aux valeurs dites professionnelles favorise une fausse neutralité par rapport au politique. C'est une caractéristique singulière du syndicalisme enseignant anglais : s'il est bien sûr traversé de courants politiques qui osent parfois, mais pas toujours, s'afficher comme tels, il défend en revanche une position générale de stricte neutralité, et toutes les organisations, quelles que soient leurs différences, prennent bien garde de ne pas s'aventurer sur des sujets qui sortiraient du domaine purement professionnel. Cette attitude irrite un certain nombre de militants, minoritaires, pour qui le professionnalisme, s'il ne trahit pas tout à fait l'esprit du syndicalisme, réussit néanmoins à l'appauvrir et l'affaiblir.

Que professionnalisme et syndicalisme ne fassent pas toujours bon ménage, les exemples concrets ne manquent pas pour le prouver. Une association comme l'*AMMA* qui a eu pour rôle, depuis le siècle dernier, de regrouper surtout les professeurs formés à l'Université, censés représenter l'élite intellectuelle de la profession, a jusqu'à ce jour cultivé des attitudes fort modérées, comme si précisément on ne pouvait concilier les marques valorisantes, et les comportements militants. Sans aller jusqu'à renoncer à la grève, l'*AMMA* la considère comme un dernier recours, et ne s'y laisse aller que lorsque toutes les issues de la négociation paraissent bouchées. Le moment de tension entre les aspirations professionnelles et syndicales le plus fortement chargé de valeur symbolique fut sans aucun doute celui où, en 1970, devant répondre en même temps à l'invitation de mettre en place un Conseil Général des Enseignants et à une pression interne pour rejoindre les rangs de la confédération intersyndicale du *Trades Union Congress* (TUC), la NUT qui jusqu'alors avait balancé entre les deux, finit par rejeter la première option et se décider pour la seconde. Tout s'est bien passé comme si les deux actes n'étaient pas susceptibles d'être accomplis simultanément, comme s'il fallait bien exercer un choix.

Il ne faut pas pour cela, malgré tout, exagérer l'antinomie entre le « professionnel » et le syndical. Ils ne sont nullement exclusifs l'un de l'autre. Mais, comme pour les mouvements de la houle, leur amplitude peut varier, selon les moments de l'histoire. Pendant vingt à vingt-cinq ans, durant l'après-guerre, les enseignants britanniques ont été traités en partenaires par des pouvoirs publics qui, au niveau central et local, leur ont laissé une large part d'autonomie et accordé une grande place dans un réseau de consultations et de négociations. Au cours de cette période, les maîtres ont tenu sur le professionnalisme un discours confiant et satisfait, produit ou simplement relayé par leurs syndicats. Et, comme nous l'avons vu, ils ne sont pas passés loin, en 1970, de la réalisation concrète qui les eût plus fermement structurés en profession semi-autonome.

À partir des années 1970 où l'inflation s'est déchaînée, et avec elle la revendication syndicale par catégories, puis dans les années 1980 où la corporation a voulu affronter le pouvoir thatchérien, et a déclenché à partir de 1985 des mouvements de grèves qui n'ont cessé qu'après la victoire des Conservateurs aux élections de 1987, c'est en revanche la force syndicale qui s'est essentiellement déployée. Mais l'esprit du professionnalisme n'en est pas mort pour autant.

Ainsi donc, les deux courants coexistent, comme il est possible de le vérifier sur, en vérité, plus d'un siècle. Il est certain que leurs forces se contrarient souvent, et ont tendance à varier en sens inverse, mais à aucun moment ils ne se sont détruits l'un l'autre, dans un apocalyptique bouillonnement. L'on peut gager même aujourd'hui, qu'épuisés après leur long combat syndical de 1985 à 1987, mis au pas par un gouvernement Thatcher décidé et autoritaire, les enseignants britanniques vont chercher dans les vertus du professionnalisme — fût-il simplement un mythe — une compensation à leurs difficultés actuelles.

Michel LEMOSSE
Maître de Conférence, Université de Nice

BIBLIOGRAPHIE TRÈS SOMMAIRE

Concept très anglo-saxon, le « professionnalisme » a fait l'objet d'analyses toutes rédigées en anglais. Il faut donc posséder la langue pour y avoir accès. Aux lecteurs dont c'est le cas, signalons simplement l'excellent ouvrage suivant :

OZGA (JT.) & LAWN (MA.). — *Teachers, Professionalism and Class: a study of organised teachers*. Londres, the Falmer Press, 1981.

Tout récemment, un article écrit dans une perspective comparatiste montre comment le rapport au « professionnalisme » permet de situer des groupes d'enseignants nationaux les uns par rapport aux autres, mais comment aussi il doit être prolongé par des mesures permettant d'apprécier des données telles que : le caractère national des groupes, leur stratification, leur syndicalisme, leur autonomie et leur unité. Il s'agit de :

JUDGE (HG.). — « Cross National Perceptions of Teachers », in *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 2, mai 1988, pp. 143-158.

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 BERTRAND SCHWARTZ

Nous sommes heureux de féliciter B. Schwartz qui vient d'obtenir le prix Grawemeyer award in Education, décerné pour la première fois par l'Université de Louisville aux États-Unis.

N.L. — Concernant la formation des adultes, dans l'expérience que vous avez eue à Nancy, au C.U.C.E.S. (1), croyez-vous qu'un certain nombre d'idées restent actuelles, ou pourraient être réactualisées, et reprises en 1990 ?

B.S. — Si vous voulez, pour ne pas être trop long, dans les modifications qu'on a essayé de faire au C.U.C.E.S. et qui ont duré, il faut le dire, dix ans, il y avait un certain nombre de *principes de fond*, que je résumerai en un, pour moi le plus capital :

Un adulte n'est prêt à se former, que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses problèmes, dans sa situation.

Si tous les organismes de stages se posaient cette seule question de fond, il y aurait beaucoup de choses qui changeraient. On ne peut pas toujours y répondre strictement, mais je répète que si tous les organismes se posaient cette question, il y aurait énormément de changements.

(1) C.U.C.E.S. : Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale.

Et d'abord dans les contenus. On est tout de suite bridé, quand on est obligé de concevoir des contenus qui répondent à des diplômes ; quand il n'y a pas de diplôme en vue (et la formation des adultes, elle, comprend très souvent des stages qui ne correspondent pas à des diplômes), on peut choisir les contenus et les adapter de telle sorte qu'en discutant avec les « auditeurs » — comme on dit —, on les adapte pour qu'ils répondent le mieux possible à leurs problèmes dans leur situation. Et c'est aussi un changement de méthode et aussi un changement d'évaluation.

N.L. — Un changement d'évaluation ? Dans quel sens ? Comment l'absence de diplôme transforme-t-elle l'évaluation ?

B.S. — Le diplôme impose des méthodes d'évaluation. Or il est évident qu'il y a intérêt à ce que l'adulte participe à son évaluation... Quand il comprendra comment on évalue, il arrivera à évaluer lui-même et, à la limite pourquoi pas, à choisir sa méthode d'évaluation à condition qu'elle soit en accord avec le professeur et que le professeur lui dise : « oui, cette méthode d'évaluation est bonne ». Je ne vois pas, dans ce cas-là, pourquoi on ne pourrait pas aller très loin dans cette voie.

Quand je dis : « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes », je dirais en effet volontiers cela pour n'importe qui, adultes et jeunes, et quel que soit le niveau de la formation. Mais ce principe est d'autant plus essentiel, que les adultes ont des niveaux de compétence ou de qualification bas. Après tout, les ingénieurs, eux, savent ce qu'ils veulent prendre dans un cours. Si ça ne leur convient pas tout à fait, ils s'en débrouillent. Ils ont une formation élevée, ils peuvent s'arranger tout seuls. À l'inverse, un adulte de niveau faible, s'il ne comprend pas à quoi ça lui sert, s'il n'en voit pas l'usage (et je n'entends pas le mot usage au sens limité du terme) : s'il ne voit pas ce qu'il en fera, il y a peu de chances pour qu'il en fasse quelque chose, pour que ça « bouge » pour lui et il ne se formera pas vraiment.

Mais vous m'avez demandé comment peut-on actualiser ces idées du C.U.C.E.S. ? Eh bien, aujourd'hui je dis qu'un adulte n'est prêt à se former que s'il peut espérer trouver — à partir de sa formation — *un changement dans sa situation*. Il faut donc que la formation lui fasse entrevoir qu'il y a un changement possible. S'il n'y a pas de changement possible, je ne vois pas pourquoi il se formerait. Et non seulement il faut qu'il espère un changement, mais il faut qu'il ait conscience qu'il peut influencer ce changement dans sa situation.

J'en appelle aux organismes de formation des entreprises et des centres publiques de formation.

Je crois que, si un adulte n'espère aucun changement, s'il n'a pas conscience qu'un changement est possible — et ce sera vrai pour la formation des maîtres —, s'il n'a pas conscience qu'il participe lui-même à ce changement, il y a peu d'espoir que la formation réussisse.

N.L. — Justement vous avez parlé de la formation des maîtres, peut-être que maintenant on pourrait aborder ce problème ? D'autant plus que le ministre de l'Éducation souhaite développer des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

B.S. — J'ai en 1971 proposé, au ministère de l'Éducation Nationale, une solution novatrice sur la formation des maîtres. Elle s'appliquait davantage aux professeurs de collèges et de lycées qu'aux instituteurs.

Qu'est-ce que j'avais prévu à ce moment-là ? Que la formation des maîtres comprenne d'une part, une formation aux contenus mais d'autre part, une formation pédagogique.

Je voudrais cependant tout de suite dire, qu'en fait, la formation pédagogique ne peut se dissocier de celle du contenu. Car, déjà à propos de la formation du contenu, je crois qu'il est essentiel que les futurs maîtres qui apprennent, fassent, ce que l'on appelle, des micro-exercices de formation de leurs camarades, pour analyser eux-mêmes leurs propres difficultés d'apprentissage.

Nous avons beaucoup étudié au C.U.C.E.S. ce qu'on appelle les *représentations*, c'est-à-dire les images que se font les adultes des choses qu'ils apprennent.

Il est évident qu'il y aurait un grand intérêt, à ce que, lorsque les futurs maîtres apprennent un contenu, ils analysent les images qu'ils en ont, qu'ils se posent au moins cette question. Parce que, s'ils le font pour eux, ils seront prêts ensuite à le faire avec leurs propres élèves. S'ils ne le font pas, ils n'auront jamais l'idée que cette demande peut se faire et qu'elle peut être utile.

Pour en revenir au projet de 1971 et à la formation pédagogique, j'avais proposé une solution dite de « double piste ». Et j'aimerais bien que cela soit réalisé effectivement dans ces instituts de formation dont on parle en ce moment. Cette double piste est fondée sur l'hypothèse suivante : un futur maître — ou un maître — ne peut prendre conscience véritablement des problèmes que pose la pédagogie, c'est-à-dire des problèmes d'animation de groupes et de relations maîtres/élèves ou des relations d'élèves entre eux, etc., que si dans la même semaine — j'avais prévu que ce soit bien dans la même semaine — le futur maître conduit un enseignement, dans une classe, seul, à part entière et qu'ensuite il se retrouve avec ses collègues de stage pour analyser ce qui s'est passé dans sa classe. (Il ne le ferait qu'à partir de sa

troisième année de formation, quand il serait suffisamment compétent sur les contenus.) Et, quatre heures par semaine, par exemple, douze maîtres, qui enseigneraient tous la physique de telle ou telle classe, se retrouveraient ensemble, avec cette fois-ci un animateur qui étudierait avec eux les problèmes de leurs classes, pour les aider à prendre conscience des difficultés qu'ils ont rencontrées. Cependant, quand un élève-maître fait cours, il faut qu'il y ait un de ses camarades qui soit là, *pendant le cours*, pour que, au cours des discussions sur les problèmes de sa classe, le maître n'ait pas tendance à reporter tout sur la faute des élèves. Et que le collègue puisse lui dire : « là tu sais, tu as fait une erreur ». Et, on peut dire que s'ils vont tous dans les classes les uns des autres, ils seront peut-être sévères, mais ils se diront des choses...

Dans le projet de 1971, je proposais aussi que les maîtres acquièrent cette formation pédagogique, en réfléchissant sur leur pratique en tant que formateurs, mais aussi en tant qu'élèves. En tant qu'élèves, puisqu'ils sont en formation ; ils doivent apprendre eux-mêmes.

N.L. — Par exemple ?

B.S. — Il y a une expérience très amusante qui a eu lieu au Québec : on a réuni douze maîtres chevronnés qui venaient en formation continue et, au bout d'une heure, le formateur de ces maîtres leur a dit : « je fais une interrogation écrite ». Il est passé derrière les maîtres chevronnés et a constaté que chacun cachait sa copie lors de son passage... Alors il a arrêté au bout du troisième et leur a dit : « maintenant ça suffit, je n'ai pas fait ça pour vous embêter, mais pour vous montrer ce qui arrive quand vous faites cela à vos élèves et vous ne vous en rendez pas toujours compte... ».

Je veux dire que la double piste consiste à permettre aux maîtres d'être en même temps — si je puis dire — et dans la même semaine, dans la même quinzaine, en situation de *maître qui fait cours et d'élève qui est formé et qui apprend...*, ce qui lui permettra de comprendre et les modèles qu'il développe consciemment et les effets que ces modèles induisent.

N.L. — Là vous développez une manière de penser l'alternance, de rôles et de situations. C'est intéressant parce que nous avons à l'INRP mené une recherche sur la formation pédagogique des professeurs de lycées et de collèges... Vous savez que pendant une année, les futurs professeurs ont cette formation qu'on pourrait appeler une formation en alternance parce qu'ils sont responsables de classes de collèges ou de lycées.

Seulement la recherche nous a montré que les professeurs chevronnés, comme vous les appelez et qui, dans le secteur éducatif, « sont des professeurs conseillers pédagogiques ou professeurs conseillers tuteurs » (parce qu'ils ont en charge la formation pédagogique des futurs enseignants), eux-mêmes ne se sentaient pas formateurs et ne savaient pas animer les groupes d'enseignants et les faire réfléchir sur leurs pratiques et sur leurs difficultés. C'est cela qui est compliqué dans la formation. On veut changer la formation initiale des maîtres..., encore faut-il qu'il y ait des formateurs qui puissent engager ce changement. Des formateurs de formateurs qui soient eux-mêmes autrement « formés ».

B.S. — C'est tout à fait vrai. Il faut former les formateurs spécialement pour l'animation des discussions à l'analyse de ce qui s'est passé dans la classe. C'est-à-dire des formateurs qui sont formateurs de formateurs, parce qu'ils sont plus « branchés » sur l'analyse de situations, de rôles, de relations...

Qu'est-ce que ça veut dire « animer et former à des relations de groupe ? » Quand j'avais fait ce projet (qui n'a jamais même été regardé!), j'avais prévu que ce serait des formateurs « spéciaux ». Je pensais que ce n'était pas tellement difficile de trouver des gens qui soient capables de le faire, après une formation de deux ans menée de la même manière que celle que l'on souhaite qu'ils utilisent pour former les maîtres. Car c'est toujours la même histoire : *Il faut former les maîtres à l'image de ce que l'on souhaite que les maîtres fassent pour leurs élèves.* Je ne vois pas d'autre solution...

Mais je dois ajouter encore une chose : « un maître ne peut prendre conscience de ses qualités, de ses défauts — je n'aime pas beaucoup ces termes —, disons plutôt de ses caractéristiques, de sa façon d'être, de sa façon de se comporter que *s'il vit avec les autres* et qu'ils analysent tous ensemble comment ils le vivent ».

Je reprends mon projet. Les quatre heures où les futurs maîtres sont ensemble, quand un maître est interpellé par les autres, c'est très dur comme démarche. Mais si vous prenez ces douze élèves-maîtres qui seraient tous ensemble quatre heures avec cet animateur-formateur de formateur — comme vous dites — et qu'ils commencent à analyser les uns et les autres comment ils se sont comportés comme maître dans leur classe et comment ils se comportent comme membre de groupe, alors ils se formeront : *Car c'est quand on se connaît soi-même, qu'on comprend ce que l'on peut faire et qu'on comprend ce qu'est la pédagogie.*

N.L. — En fait vous voulez faire varier les situations et les faire co-analyser par ceux qui vivent les situations...

B.S. — Et faire prendre conscience par chacun, de la façon dont il se comporte, et dont un groupe se comporte, et dont un élève se comporte... Les enseignants et les formateurs ne le feront que s'ils ont fait cela pendant longtemps et souvent et à propos de leur propre « contenu ».

N.L. — Le *Département* de recherche sur la formation a lancé cette revue qui s'adresse aux formateurs et qui a, comme ambition, de mettre à leur disposition les acquis des recherches sur la formation. Or, je crois que vous avez des idées assez précises sur ce qui définit la recherche. En particulier, des recherches participantes. Est-ce que vous pourriez nous expliquer cette idée ? Est-ce la même chose que les recherches-actions ?

B.S. — Je vais naturellement répondre à votre question sur la recherche participante ? Je prendrai ici une certaine distance par rapport à des recherches-actions, et je crois qu'il est de l'intérêt de l'INRP d'y prêter attention. Je pense que les universitaires ont souvent tort, mais quelquefois raison, de refuser cette recherche-action. Dans la mesure où l'action n'est pas une recherche.

Qu'est-ce que c'est une recherche ? Dans une recherche on fait des hypothèses et on essaye de les vérifier. Alors je vais prendre l'exemple d'une recherche : dans les opérations que nous sommes en train de mener en ce moment, on commence par partir d'une *question*, on en fait une ou plusieurs hypothèses, et ensuite on fait la recherche pour voir si cette hypothèse se vérifie et, sinon, comment la modifier ?

On parle actuellement beaucoup de la formation par alternance dans l'entreprise. La question sous-jacente est, dans ce cas : « quand une situation de travail peut-elle devenir formative ? » — Je dis bien : « situation de travail » —, situation de travail ne veut pas dire « tâche », ça englobe tout l'environnement... Une situation de travail peut-elle devenir formative ? Telle est donc la question.

Alors on formule des hypothèses. Elles ne sont pas, pour l'instant limitées. Et nous les formulons avec les acteurs — c'est ça qui est important —, c'est-à-dire avec ceux qui vont mener la recherche participante. Par exemple, je dis qu'une situation de travail peut devenir formative si (il y a des *tas de si*), premièrement la direction de l'entreprise (et c'est de fait une des hypothèses que nous faisons dans l'opération « nouvelle qualification ») est d'accord pour que *la fonction qu'occupera le jeune à la fin de sa formation de deux ans, ne soit pas complètement connue à l'avance*.

C'est totalement l'inverse de la situation courante d'apprentissage, où on connaît d'avance l'emploi pour lequel on forme et l'ordre

dans lequel on apprend les contenus qu'on enseigne. Ici on ne connaît rien. Cette condition, il faut donc que la direction l'accepte.

Donc, première hypothèse : « je dis que la situation de travail ne deviendra formative que si la direction est d'accord pour que la fonction finale ne soit pas connue à l'avance... ». Autre hypothèse : « que si la hiérarchie, et pas seulement la direction, l'accepte aussi ». Autre hypothèse encore : « que si la direction et la hiérarchie sont d'accord pour que la formation modifie l'emploi... ». Notons, en passant, que c'est une petite révolution culturelle ! D'habitude on définit l'emploi et puis on dit aux formateurs : « débrouillez-vous pour former à cet emploi ». Je dis, moi, que la situation ne sera formative, à mon avis, que si il y a au moins ces trois premières conditions.

J'ajoute encore : « la situation ne sera formative que si les jeunes sont conscients, eux-mêmes, de ce qu'ils peuvent participer — et qu'ils participent de fait — à l'évolution de leur formation » et, autre hypothèse : « à l'évolution de leur fonction » et, la dernière : « à l'évolution de la fonction des autres... ».

Voilà par exemple six hypothèses, on commence par vérifier les si. Par exemple : comment est-ce qu'on peut vérifier que la direction est d'accord pour cela ? Quels indicateurs en a-t-on ? Et ainsi pour chaque si.

N.L. — Oui, justement comment pouvez-vous les vérifier ?

B.S. — Avant de lancer l'action de formation, nous demandons à la direction de nous faire un rapport sur ses projets. On leur demande : à votre avis, vous recevez les jeunes pour quoi faire ? S'ils nous répondent : « c'est une œuvre sociale », on sait d'avance que c'est perdu. Un indicateur important est le statut du jeune ; s'ils ne leur donnent pas un contrat de travail, on sait aussi d'avance que c'est perdu...

Donc on commence par vérifier les si et, à propos de ces si, pour les vérifier, on cherche des indicateurs. On les vérifie avec les acteurs, c'est-à-dire avec les formateurs, les tuteurs, la hiérarchie, les jeunes eux-mêmes. Ensuite quand on aura vérifié ce que donnent les indicateurs sur les si, on va essayer de vérifier si, *effectivement*, la situation est formative et là, on va essayer d'étudier, d'évaluer les savoirs, les savoir-faire, les capacités.

Autre exemple : la situation sera formative si la Direction est d'accord pour que la formation influe sur la fonction. Tout au long de la recherche, on va voir dans quelle mesure la Direction accepte le fait de changer la fonction, comment elle s'y prend pour faire évoluer l'emploi.

N.L. — Mais qui la détermine, cette formation ?

B.S. — À la fois le tuteur, le formateur, le jeune lui-même. Tout le monde participe. Mais, il y a derrière, un chercheur. Ce que je fais moi, c'est — disons les choses — *forcer les gens à faire des hypothèses et les vérifier*. Mais pas forcément les faire moi-même... Je les fais avec eux, ou plutôt, j'exige d'eux qu'ils en fassent, qu'ils cherchent des indicateurs, qu'ils les discutent ensemble. Le chercheur les contraint, effectivement, à faire une véritable recherche d'hypothèses, d'indicateurs de résultats.

Cela dit, il y a lieu de temps en temps, pour le chercheur, d'apporter des savoirs. Des savoirs statistiques par exemple, auxquels il faut former les acteurs.

Je ne suis donc pas d'accord sur une recherche-action qui ne ferait pas d'hypothèses, et je préfère le terme « recherche participante ». Actuellement, je vais régulièrement dans le Nord où se fait une action participante et il n'y a pas de semaine où je ne demande aux acteurs leurs hypothèses et leurs indicateurs. Ils me disent ce qu'ils trouvent. Ce n'est pas moi qui impose les hypothèses, c'est eux qui les formulent. Mais la condition que j'impose, c'est qu'ils en parlent. J'agis comme « miroir de réflexions » et ils écrivent de plus en plus.

Quant à la reconnaissance par un diplôme pour ces participants à la recherche, j'estime que c'est une question de temps. Il faut être honnête. Si un enseignant — puisque vous me posez la question des enseignants — fait une telle recherche, ça lui prend du temps de faire cette recherche et de l'écrire et il n'y a pas de miracle. C'est vrai qu'on ne fera pas une thèse sérieuse, si on n'a pas du temps pour faire la recherche et pour l'écrire. Mais, je le répète, je demande des écrits constamment, je demande des indicateurs constamment, je demande des évaluations constamment.

On ne doit pas mettre en doute la valeur de la recherche si elle est faite de cette façon et si elle est écrite et discutée avec un universitaire.

N.L. — Oui, mais je comprends très bien que vous, vous ne mettiez pas en doute la valeur de ces travaux, mais il n'empêche que ce type de recherches n'est pas reconnu au niveau universitaire.

B.S. — Oui mais attention ! Moi je vais jusqu'à faire faire des thèses.

N.L. — Qui sont présentées autrement ?

B.S. — Non. Ce n'est pas les présenter autrement qu'il faut, c'est trouver un universitaire qui accepte, avant de commencer la recherche. Je dis qu'effectivement, si vous présentez un travail à quelqu'un qui n'a pas participé depuis le début, il n'a aucune raison pour qu'il l'accepte.

Il faut que les universitaires y participent dès le début, ensuite c'est beaucoup trop tard pour le présenter. Il est clair que les universités ont elles-mêmes à évoluer. Tout le monde a à évoluer. Mais faisons attention à ce que si vous continuez à faire des recherches-actions sans cette contrainte, très forte, des hypothèses et s'il n'y a pas d'universitaires avec vous, ils n'accepteront jamais vos hypothèses ; ils n'accepteront jamais votre démarche. Il faut qu'ils y soient dès le début. C'est un préalable normal. Puis, il y a une négociation avec lui. Je dis bien *négociation*. Dans une négociation, on reconnaît l'autre et on est reconnu par l'autre.

N.L. — En tous les cas, je trouve que, justement l'avantage surtout dans ce type de recherche, c'est finalement d'engager le changement en quelque sorte à l'intérieur même des terrains qui doivent changer.

B.S. — S'il n'y a pas de changement, il n'y a pas de recherche. Et en fait, quand je disais : « faire des hypothèses », pourquoi des hypothèses ? Ce n'est pas pour le plaisir de faire des hypothèses, c'est pour engager le changement...

Et, si on connaît déjà le résultat, il n'y a pas de recherche. Donc il y a recherche *et* changement, et ça veut bien dire qu'on fait des hypothèses sur ce que sera ce changement, sur sa valeur et sur les conditions de la réalisation du changement.

Donc, en fait, dans la recherche participante, il y a une recherche et une participation au changement, mais c'est selon moi la seule solution pour engager des changements. Et il est vrai de dire qu'à la fin, les ACTEURS ont changé leur style, leurs attitudes, leurs comportements dans la recherche « nouvelles qualifications », *les formateurs, les tuteurs, les jeunes...*

N.L. — Et là vous expliquez comment une formation peut être concomitante à la recherche. Parce que là c'est une formation en quelque sorte continuée ; c'est une formation de tous les instants puisque le changement est engagé de l'intérieur et que dans les rapports entre l'universitaire, le chercheur et l'homme de terrain, finalement, il y a un travail à des niveaux différents, mais un travail qui se fait sur et par les représentations et les mentalités qui changent...

B.S. — Pour en revenir à la formation des maîtres, j'ai oublié de vous dire tout à l'heure une chose importante.

J'avais prévu, dans mon projet de 1971, que pour les élèves-maîtres, après leur sélection (à l'époque je pensais qu'elle se ferait au niveau du DEUG) feraient, dès la première année, dans l'institut de

formation, une recherche participante. Et l'important, c'est qu'on réinvestit constamment le savoir sur le changement, et le changement sur le savoir. C'est donc quelque chose de continu...

N.L. — On pourrait peut être le retrouver ce projet ?

B.S. — Oui, je vais peut-être essayer de le retrouver. Je l'ai donné en 71. C'est un des nombreux textes que j'ai rédigés qui n'a jamais été vu, je vais tâcher de le retrouver. Le comble c'est qu'il a été prononcé à un colloque international à Montréal.

N.L. — En 71, c'est le moment où vous reveniez de Montréal ; c'est peut-être au moment où je vous ai connu. Vous aviez vu au Québec comment fonctionnait la télévision par câble. Vous êtes venu faire une conférence à l'Institut National de Recherche Pédagogique ; vous étiez revenu enthousiasmé de cette télévision par câble.

B.S. — J'étais en effet émerveillé, mais surtout par la décentralisation, je le suis toujours... par le local. Cependant, il ne faut pas croire que le local c'est tout, mais le local c'est beaucoup. Il faut laisser les gens vivre et créer mais sans laxisme.

N.L. — C'est une réussite ce que vous avez mis en place, n'est-ce pas, ces missions locales ? Mais vous savez aussi qu'on dit par ailleurs que les TUC sont une manière d'avoir une main-d'œuvre à bas prix. Vous l'avez entendu comme moi, je pense... Qu'est-ce que vous répondez ?

B.S. — Ne faites pas le mélange entre les missions locales et les TUC. Je voudrais bien les distinguer, car je me suis assez battu pour qu'on ne les confonde pas.

D'abord, je ne suis pas l'inventeur des TUC, contrairement à ce qui a été dit. Ce que j'ai dit, ce que je redirai toujours, c'est que le problème qui se pose est celui de la reconnaissance de chacun, de sa place.

Je vais donc d'abord dire ce que j'ai dit sur les TUC. Il se trouve que le jour où Laurent Fabius a annoncé les TUC à la télévision, il m'a été demandé de venir à l'émission du journal de minuit pour dire ce que je pensais des TUC. Je vais vous le redire parce que je n'ai pas changé d'avis depuis. Pour moi le TUC est quelque chose d'extrêmement important dans la mesure où rien n'est pire que « ne rien faire », d'être dans la rue, etc. Mais il y a des conditions que j'avais énoncées. Le TUC c'est un « travail d'utilité collective », « utilité collective » pour que le jeune ait une place reconnue et significative.

Je voudrais d'ailleurs dire à propos, non pas des jeunes mais des personnes âgées qui ne meurent pas de maladie, mais de désespoir... Parce que c'est une atteinte à leur dignité que de n'avoir pas de place dans une collectivité...

Le problème de la place, de la reconnaissance de la place, c'est quelque chose de CAPITAL.

J'ai dit oui au TUC, si le travail est effectivement un travail d'utilité collective et reconnu comme tel, c'est-à-dire si le jeune sent que les adultes le regardent autrement.

J'ai entendu, un jour, qu'on me disait : « on va envoyer les jeunes en TUC pour nettoyer les plages ». Ça veut dire, qu'on les envoyait là-bas pour s'en débarrasser, pour faire un travail que l'on considérerait comme dégueulasse, que personne d'autre ne voulait faire. Là, le TUC perd son sens.

Le TUC c'est un travail qui doit être au contraire d'utilité reconnue, qui provoque un respect. Le jeune doit sentir qu'il fait quelque chose qui est intéressant, utile pour la collectivité. C'est difficile, mais c'est essentiel. Si on avait plus d'imagination ça irait peut-être mieux. Par ailleurs, s'il fait un travail d'utilité collective, je dis que la probabilité pour qu'ensuite il donne naissance à un emploi est plus grande. J'avais donc dit à l'époque : « oui, moi, le TUC ça me plairait si ça se transformait ensuite en emplois réels et, ce coup-ci... payés ».

En outre se pose, aussi, le problème de la formation offerte aux tucistes. Alors là attention, je vais encore être un peu brutal ! Un mauvais TUC, c'est-à-dire un travail absurde et déconsidéré, n'est pas du tout « purifié » par un « cours de mathématique ». Ça n'a aucun sens ! Un TUC « formateur », c'est un TUC où le travail a une utilité véritable, reconnue, et où la formation sert à *le* reconnaître et à *le* développer, à *le* dépasser et à préparer l'avenir. Oui, dans ces cas là, le TUC est quelque chose de valable. C'est ce que j'ai dit dans ma déclaration le soir même, après Laurent Fabius.

Pour en venir aux missions locales, ça n'a aucun rapport. Les missions locales ont comme premier but de permettre aux jeunes d'être reconnus, de parler, de s'exprimer, de s'expliquer, de ne pas être seulement mis sur des fiches, de pouvoir rencontrer des adultes et, sans démagogie de la part des adultes, de discuter avec eux.

À propos de cet aspect, il y a *quatre* dangers que, les missions locales et d'ailleurs tous les éducateurs, nous tous, vous et moi, nous devons éviter :

1. accepter ou refuser tout ce que demandent les jeunes ;
2. être démagogue (c'est tout aussi mauvais) ;
3. les assister ;
4. les récupérer.

J'ai eu, il y a plusieurs années, une émission d'une heure à la télévision. Le présentateur a commencé par dire : « Bertrand Schwartz qui sait parler aux jeunes ». J'ai dit : « non, si vous commencez comme ça..., justement c'est ce qu'il ne faut pas dire ».

Car parler aux jeunes, si cela signifie : « oui je vais parler avec eux et dans une heure ils auront admis mes valeurs, non... ! »

Pour en revenir aux missions locales, elles avaient comme premier but, d'accueillir les jeunes dans un sens d'écoute, de discussion franche et ouverte : « je dois dire ce que je pense, je dois être rigoureux, je ne dois pas être du tout démagogue. D'ailleurs si je le suis, le jeune me méprisera et il aura raison ».

La mission locale doit accueillir le jeune dans sa globalité. Elle ne doit pas s'intéresser seulement aux problèmes de la formation. Elle doit aussi s'intéresser à ses loisirs, à son logement, à son chômage, à sa santé, à sa culture, à ses relations avec les adultes. C'est tout cela que doit envisager la mission locale.

Dans ce sens, elles ont apporté beaucoup aux jeunes.

N.L. — Mais elles continuent de leur apporter...

B.S. — Bien sûr. Mais à partir du moment où l'on voulait que la mission locale soit un lieu, où le jeune puisse exprimer ses problèmes globaux et où l'on puisse traiter ces problèmes globaux, il y avait en arrière-plan un certain nombre de conditions.

La première était la *concertation*. La concertation supposait que les différentes administrations, ou institutions les plus importantes, en l'occurrence l'Éducation Nationale sous la forme de GRETA ou de C.I.O., l'ANPE, l'AFPA, les travailleurs sociaux, le ministère de la Justice et d'autres personnes émanant de la collectivité, soient *ensemble pour faire ce travail*. Si ce n'est pas ensemble qu'ils le font, il ne peut pas y avoir de solution aux problèmes. Et, s'il n'y a pas de concertation, il n'y a pas de travail global. Or, je ne sais pas si aujourd'hui, ces conditions sont, ou non, remplies. J'ai donc parlé à l'imparfait, parce que je sais ce qui se passait quand je suis parti. Mais je ne doute pas qu'elles apportent encore beaucoup.

N.L. — Mais il me semble que vous oubliez un ministère ?

B.S. — Lequel ?

N.L. — Le ministère de la Santé. Parce que j'ai été amenée à m'interroger sur la façon dont on pouvait prendre en charge la santé de tous ces jeunes qui viennent dans les missions locales.

B.S. — Je tiens à vous rassurer sur ce plan.

Nous avons demandé aux missions locales de créer des groupes par champs et par domaines. Il y avait un groupe « formation », il y avait un groupe « emploi », il y avait un groupe « logement », il y avait aussi un groupe « santé ».

Beaucoup de missions locales ont étudié d'abord le premier problème: le bilan de santé, mais elles ont été plus loin. Par exemple, vous avez des missions locales qui ont étudié — qui ont fait un travail tout à fait remarquable — la façon d'enseigner la santé aux jeunes, par exemple, à travers la gestion et/ou la création d'un restaurant diététique. D'autre part, vous disiez qu'il y en avait quelques-uns qui n'étaient pas bien, je peux vous dire qu'hélas la proportion de jeunes qui sont en mauvaise santé, est énorme. Les missions locales se sont pratiquement toutes posées le problème.

N.L. — Ont-elles facilement trouvé des réponses ?

B.S. — Presque toutes ont trouvé des réponses. Ça a été très variable.

C'était certes des solutions ponctuelles. L'une utilisait la santé scolaire, l'autre utilisait les hôpitaux, l'autre utilisait la médecine sociale, l'autre utilisait la médecine du travail; elles ont presque toutes fait quelque chose.

Mais je voudrais continuer en signalant les défauts et les difficultés des missions locales. La nécessité de la concertation est vitale. Or, dans les administrations, il n'y a pas beaucoup de concertation. Le problème majeur des missions locales a été que dans les administrations, les personnes qui étaient mises à disposition de la mission locale, étaient marginalisées. Et c'est cela qui n'a pas bien fonctionné dans l'ensemble des cas.

Pourquoi? Parce que souvent la personne, qui était affectée d'une administration dans la mission locale, n'était plus dans son institution, il n'y avait pas assez de retour. Et nous n'avons pas vraiment trouvé la solution pour ce problème.

Là où il y a eu une concertation, les missions locales ont bien marché. Là où l'administration était présente, et qui en même temps, a réfléchi sur la façon de se transformer. Les missions locales ont mal marché, là où les agents ont été marginalisés. Et malheureusement, il y en a eu pas mal...

N.L. — Y a-t-il une autre question sur laquelle vous voudriez vous exprimer ?

B.S. — On peut reparler de l'opération « nouvelle qualification » qui va intéresser les jeunes.

Pourquoi est-ce qu'on a lancé cette opération il y a quatre ans ? Parce que, en tant que délégué à l'insertion des jeunes, je me suis rendu compte que, non seulement les jeunes de niveau VI ne trouvaient pas de job, de travail, mais aussi ceux de niveau V et ceux qui avaient quelquefois des CAP. Les entreprises étaient en train, à une vitesse colossale (et qui continue aujourd'hui), d'élever le niveau de recrutement des jeunes si bien que bientôt il y aurait vraiment deux millions de chômeurs à vie (des gens qui n'auraient plus jamais de travail) dans notre pays.

On a donc décidé de lancer cette opération. On l'a lancée avec 350 entreprises et 450 jeunes, en mettant ces jeunes par groupes de douze dans une ou plusieurs entreprises, selon la taille, avec un professeur à plein temps. Chaque fois qu'on a pu, c'était un professeur de LEP.

Le second principe consistait en ceci : chaque semaine, l'activité du jeune va évoluer, se complexifier et, en même temps, sa formation ; l'un agissant sur l'autre. C'est là qu'on voit la différence avec l'apprentissage.

Le troisième était que nous n'acceptons pas l'idée que la formation n'avait pas d'influence sur l'emploi. La formation se faisant, l'emploi devait bouger, devait changer, devait se modifier, puisqu'on ne connaissait ni l'un ni l'autre.

Le quatrième était l'aspect participant de la recherche.

Le cinquième est que : quand on met un jeune dans une fonction et qu'on va la changer, la fonction du tuteur change aussi, et donc l'organisation du travail.

Cette recherche a eu lieu sur trente-huit sites expérimentaux. Elle a eu des résultats qui, à mon avis, sont tout à fait spectaculaires et sur le plan de la formation des jeunes, et sur le plan des résultats de l'entreprise.

Quelques mots sur la formation des jeunes. Certes, il y a eu par groupes de douze, en moyenne, deux à trois jeunes qui sont partis très vite. Mais sur ceux qui sont restés, le bilan vient d'être sorti officiellement par la délégation à l'insertion des jeunes en difficulté, il ressort qu'il y en a, aujourd'hui, 7 % qui sont en recherche d'emploi. Ce qui est minime. La quasi-totalité des autres, non seulement a trouvé des emplois, mais à contrat à durée indéterminée.

D'autre part, le résultat sur les diplômés a été excellent. Nous avons eu quelques problèmes, parce que je voulais qu'on change les diplômés, mon but était de changer les CAP, on n'a pas pu partout les changer. Là où on a pu les changer, ou là où les diplômés ont pu être passés, c'est de l'ordre de 75 % de jeunes qui ont eu le diplôme...

Le résultat le plus important, c'est que les entreprises ont trouvé ça intéressant pour elles. Pourquoi le plus important ? C'est parce que

cela nous permet aujourd'hui d'en faire l'extension, à la demande du gouvernement. Si les entreprises avaient ressenti cette recherche participante comme un poids énorme (on demandait aux tuteurs, aux entreprises des tas de choses, aux formateurs aussi d'ailleurs)..., leur réponse aurait été: « bon, écoutez c'est très bien, mais on ne recommence plus ». La délégation est arrivée à relancer toute une série de sites avec des entreprises, alors que le gouvernement précédent était tout à fait contre.

C'est la raison qui m'a fait dire que l'on pouvait lancer cette opération et la multiplier par *vingt* ou *trente*... Mais, je n'ai pas le temps de parler des actions intitulées « nouvelles compétences », touchant les salariés et liant de nouvelles demandes de formation à de nouvelles démarches dans l'organisation du travail. On va essayer de lancer tout cela avec une dizaine de milliers de personnes d'ici la fin 89. Une mission nationale est créée auprès du ministre du Travail, ainsi qu'un comité d'évaluation.

Propos recueillis par Nelly LESELBAUM



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.*

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN NORVÈGE

Anne-Lise HOSTMARK-TARROU

Résumé. L'auteur nous situe la formation des enseignants du secteur professionnel dans le système scolaire norvégien.

L'enseignement professionnel est intégré à l'enseignement secondaire dispensé par le lycée pour les jeunes de 16 à 19 ans. Enseignement caractérisé par une très grande hétérogénéité qui se retrouve dans la formation des enseignants; et ce sont les enseignants du secteur professionnel qui ont les niveaux de qualification les plus bas.

L'École Normale Supérieure pour la Formation des Professeurs de l'Enseignement Professionnel dispense une formation pédagogique; mais l'accent est à mettre aussi sur la formation disciplinaire. Les réformes pour la formation des enseignants en Norvège doivent maintenant être consolidées si le pays veut relever les défis technologiques.

Abstract. The author first assigns the place of teacher training for vocational schools in the Norwegian educational system.

Vocational education is part of the secondary education provided in high schools to the 16 to 19 years old young people. This teaching is marked by its

highly heterogeneous character which is also to be found in vocational teacher training; beside, vocational school teachers have lowest standard of qualification.

The National Training College for Vocational School Teachers gives a pre-service teacher training but the emphasis must also be laid on academic learning. The reforms concerning pre-service teacher education in Norway have to be reinforced if this country wants to take up the technological challenges.

L'une des caractéristiques de l'école norvégienne est d'avoir mis en place un système comportant une différenciation tardive. Les élèves suivent d'abord un long tronc commun (primaire et début du secondaire). D'importants changements ont eu lieu dans l'école norvégienne pendant les 10 dernières années. Depuis 1974, l'école de base, école commune pour les enfants de 7 à 15ans, comprend aussi ce qui est le début du secondaire dans de nombreux pays européens. En Norvège, l'école de base obligatoire regroupe l'école primaire (barneskole) et le collège (ungdomsskole). La loi sur les lycées a été votée en 1974, et appliquée à partir de janvier 1976. Cette réforme a intégré dans un même enseignement secondaire une grande partie de l'enseignement professionnel. Le lycée, en Norvège, forme donc autant à des métiers qu'à la poursuite des études.

1. LE LYCÉE

1.1. Finalité, Organisation, Principes

Le lycée se caractérise par une variété de filières disparates et sans liens.

La loi sur l'enseignement secondaire porte sur l'enseignement pour tous les jeunes de 16 à 19 ans. Le second paragraphe de cette loi exprime le but de cet enseignement :

« Le second cycle doit préparer aux métiers et à la vie en société, il doit poser les bases de la poursuite d'une formation, et aider les élèves dans leur épanouissement personnel.

Le second cycle doit contribuer à étendre les connaissances et la compréhension des valeurs chrétiennes, de notre héritage culturel national, des idées démocratiques et de la pensée et méthodes de travail scientifiques.

Le lycée doit faire progresser l'égalité entre les hommes et l'égalité des droits, la liberté d'esprit et la tolérance, la compréhension de l'écologie et de la solidarité internationale. »

Le lycée a un double but : préparer à un métier et à la poursuite des études et, en même temps, donner une éducation civique. Il comprend 9 filières, chacune étant divisée en sections. Il existe certaines possibilités pour les élèves de changer de filière, et de combiner matières et sujets de filières différentes.

Quand le nouveau lycée a été instauré, il y avait un large accord en Norvège sur les principes suivants :

- Tous les jeunes de 16 à 19 ans ont le même droit à un enseignement de 3 ans après l'école de base.
- Le choix des filières doit, en principe, être libre.
- Tous les élèves doivent pouvoir commencer au niveau atteint à la sortie de l'école de base à 9 ans.
- L'enseignement doit être organisé de façon que le passage d'une filière à une autre puisse se faire avec le moins possible de perte de temps pour l'élève.
- Les élèves qui ont fait une ou deux années de scolarité dans le lycée et qui passent à la vie active ou à un autre enseignement, doivent obtenir une validation de l'instruction qu'ils ont déjà suivie.
- Le second cycle doit donner aux élèves la possibilité de combiner des études générales et des études professionnelles.
- Une bonne répartition géographique des possibilités offertes aux élèves est nécessaire.

1.2. Caractéristiques

Les grandes caractéristiques de l'évolution du lycée pendant les 10 dernières années sont :

- L'augmentation du nombre d'élèves.
- Le passage de lycées spécialisés à des lycées polyvalents (lycées ayant plusieurs filières).
- La décentralisation considérable des offres de scolarité du second cycle.

On a récemment fait de nouvelles études sur la structure de plusieurs filières (et notamment sur les trois plus importantes : enseignement général (AF), artisanat et industrie (HI), et commerce et bureau (HK). Ces études analysent à la fois les contenus, l'organisation et les méthodes de travail. Les contenus, en accord avec les conclusions de ces études, sont en cours de modification.

L'aménagement des cours de base, c'est-à-dire la 1^{re} année du lycée, est arrivé à un point tel qu'il correspond à 116,3 % d'une classe d'âge moyenne (1), et se répartit de la façon suivante :

(1) En raison de la présence d'élèves plus âgés que l'âge normal (16 ans) dans cette première année du lycée.

Filière	%
— Enseignement général	42,2
— Pêcherie	0,3
— Arts appliqués et plastiques	3,0
— Économie domestique	11,4
— Artisanat et industrie	34,4
— Commerce et bureau	19,3
— Sports et éducation physique	0,6
— Navigation	0,7
— Santé et services sociaux	4,2
Total	116,3 %

Dans la filière « enseignement général », on offre maintenant un enseignement de 3 ans pour tous ceux qui commencent. Dans la filière artisanat et industrie, 34 % continuent en 2^e année, et 8 % peuvent actuellement continuer en 3^e année. En commerce et bureau, 25 % des élèves peuvent suivre un cursus normal de 3 ans. Tout cela indique une grande différence qualitative entre les filières. Aussi, le choix de la filière détermine la possibilité pour un élève de suivre un enseignement de 3 ans dans le lycée norvégien actuel.

L'aménagement quantitatif du lycée a bien fonctionné, surtout au début des années 80, époque où on a investi beaucoup pour augmenter le nombre des places disponibles, entre autre pour combattre le chômage. Mais on est encore loin du point où tous les jeunes auront une même égalité d'offre de lycée ou d'apprentissage sur 3 ans. Dans plusieurs sections professionnelles, la première année de lycée est bien représentée, alors qu'on manque de places pour les seconde et troisième années.

Dans beaucoup de sections professionnelles, il n'existe pas non plus de véritable passerelle entre l'enseignement à l'école et l'apprentissage. Ce manque de places d'apprentissage conduit beaucoup de jeunes à suivre plusieurs cours de première année.

Bien que relevant d'une même loi, le lycée est pourtant très diversifié et varié, et on est en train d'amalgamer des filières ayant des structures et des traditions extrêmement différentes. La formation des enseignants de cette école composite qu'est le lycée, est marquée par la même hétérogénéité.

2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LYCÉE

2.1. Description du système de formation

2.1.1. *Les voies de formation des enseignants*

Les institutions de formation des enseignants sont les suivantes :

— École normale d'instituteurs de maternelle qui offre 3 ans de formation, plus une formation complémentaire (licence ou maîtrise) qui peut aussi servir pour devenir adjoint d'enseignement ou professeur.

— École normale d'instituteurs qui offre 3 ans de formation et une formation complémentaire (licence) pour devenir adjoint d'enseignement.

— École normale de maîtres de matières spécialisées qui offre 3 ans de formation (commerce et bureau, économie domestique, arts appliqués) et une formation complémentaire pour devenir adjoint d'enseignement ou professeur.

— École Normale Supérieure pour la Formation des Professeurs de l'Enseignement Professionnel (ENSFPEP) qui offre une formation pédagogique, et une formation complémentaire pour devenir AE ou professeur.

— École Normale d'Instituteurs Spécialisés qui forme aussi des adjoints et des professeurs.

— Université qui donne une licence (4 ans et demi d'études donnant droit au titre d'adjoint d'enseignement) et une maîtrise (5 ans et demi à 6 ans et demi pour être professeur).

2.1.2. *Condition de recrutement des professeurs*

La loi sur la formation des enseignants prévoit des règles d'aptitude qui régulent les exigences quant à la formation pédagogique par discipline pour les enseignants de tous les types d'école. Ces règles, révisées en 1987, sont fixées par le ministère, après négociations avec les organisations d'enseignants. C'est surtout dans la formation des enseignants du secteur professionnel qu'on trouvait les plus grandes inégalités. Ces différences ont été grandement aplanies grâce aux nouvelles instructions d'août 1987. Les nouvelles règles d'aptitude sont plus strictes qu'avant quant à la formation théorique professionnelle de ces enseignants, mais ces normes sont, en pratique, impossibles à observer à l'heure actuelle.

2.1.3. *Niveaux de formation pour l'enseignement professionnel*

Les enseignants de l'enseignement professionnel en Norvège peuvent avoir les trois niveaux de formation suivants :

- *instituteurs et maîtres* (3 années de formation)
maître du secteur professionnel — formé pour les filières professionnelles
- *adjoints d'enseignement* (4 années d'études)
maître du professionnel + formation pédagogique + formation supplémentaire ou expérience particulière — formé pour les filières professionnelles
- *professeurs* (6 années d'études)
adjoint d'enseignement + 2 années de spécialisation en école normale — formé pour l'enseignement des matières esthétiques ou professionnelles.

Un adjoint d'enseignement peut passer à un indice de salaire supérieur après une formation complémentaire d'un an. Il en est de même pour un professeur.

L'un des principes de l'école norvégienne est que le niveau de rétribution d'un enseignant est déterminé par son niveau de formation et non pas d'après le type d'école où il enseigne. Aussi peut-on trouver des maîtres, des adjoints d'enseignement, et des professeurs aussi bien à l'école de base qu'au lycée. En théorie, un enseignant peut, quelle que soit sa formation, enseigner dans les différents types d'école. En pratique, il existe une correspondance très claire entre formation et enseignement.

2.1.4. Répartition des enseignants selon les filières et les écoles

Filières:	Pourcentages de:			
	enseignants	professeurs	adjoints	maîtres/ institut.
	%	%	%	%
enseignement général	41,0	59	15	3
pêcherie et navigation*	5,4	25	37	17
arts appliqués	3,4	5	31	40
économie domestique	5,6	2	16	53
artisanat et industrie	34,0	6	25	46
commerce et bureau	8,8	13	35	26
sports et éduc. phys.	0,5	7	46	24
santé et serv. sociaux	1,4	9	17	53

* pêcherie et navigation ont été séparés en 1982

Ces chiffres montrent surtout l'écart des qualifications. L'enseignement général, qui rassemble 41 % des enseignants du lycée à près

de 60 % d'enseignants ayant le plus haut niveau de qualification, alors que la seconde filière par la taille, artisanat et industrie, ne comprend que 6 % de professeurs.

Les principales innovations et aménagements au lycée concernent la filière artisanat et industrie, là où la formation des enseignants est la plus faible. Ainsi, la formation doit résoudre maintenant de grosses difficultés, auxquelles il n'a pas été porté suffisamment attention, si l'on veut arriver au but qui est d'avoir un lycée unique pour tous les jeunes de 16 à 19 ans.

2.1.5. Difficultés à surmonter pour les enseignants du lycée

Les nouvelles règles d'aptitude alignent les exigences de qualification, mais les différences restent encore grandes : inégalités importantes des possibilités de suivre une formation adéquate entre les enseignants du général et ceux du professionnel.

Des changements radicaux sont intervenus au lycée, ces dernières années dans les domaines suivants :

- l'informatique à l'école (Rapport au Parlement n° 39, 1983-84) ;
- la pédagogie spécialisée (Rapport au Parlement n° 61, 1984-85) ;
- le travail d'innovation à l'école (Rapports au Parlement n° 79, 1983-84, et, n° 73, 1984-85).

Les institutions de formation ne sont prises en compte que de façon marginale lors de la planification et de la mise en œuvre de l'offre de formation, et on ne dégage que des moyens financiers limités pour une formation d'enseignants qualifiés destinée au suivi de l'évolution de l'école. Il n'existe pas de plan d'ensemble pour la formation continue, dans laquelle les institutions de formation seraient rassemblées en un réseau.

Toutes les mesures d'innovation exigent un investissement en formation continue pour atteindre tous les enseignants. Il existe aussi un besoin de formation complémentaire dans de nombreuses matières où l'enseignant a une base étroite quand il commence à enseigner. Si ce point concerne d'abord les enseignants du professionnel, il concerne aussi les enseignants sortis de l'université pour les grands domaines d'action de l'école.

Il n'existe pas encore de plan d'ensemble pour suivre ces mesures, ce qui est vraiment regrettable.

2.2. Caractéristiques des institutions formant les enseignants du secteur professionnel

Les enseignants du secteur professionnel — filière artisanat et industrie — ont une formation initiale dans leur matière/métier dans la vie active. La *formation pédagogique* leur est donnée à temps partiel après leur prise de fonction dans l'école ; leur propre situation leur sert ainsi d'expérience. Cette formation pédagogique est perçue souvent comme un mal nécessaire qu'il faut subir pour obtenir un poste de titulaire ; beaucoup sont cependant motivés car ils ont à faire face quotidiennement à des problèmes pédagogiques. En donnant la formation pratique dans l'école d'exercice et en partant d'expérience quotidienne, la formation pédagogique devient concrète et liée aux matières professionnelles. Elle a une orientation plus nettement didactique. La formation des enseignants de cette filière est placée sous la responsabilité de l'École Normale Supérieure pour la Formation des Professeurs de l'Enseignement Professionnel (ENSFPEP).

L'ENSFPEP donne une formation pédagogique initiale à 300 enseignants du professionnel par an ; elle donne aussi une formation supplémentaire à environ 100 étudiants par an (48 places pour l'informatique dans les matières professionnelles, 30 places pour la pédagogie spécialisée, et, en 1987, 30 places pour le travail d'innovation dans la pédagogie professionnelle) ; elle offre enfin 2 années de maîtrise en pédagogie professionnelle, pour 25 nouveaux étudiants par an. La formation offerte est bonne et appropriée, mais elle ne répond qu'à une petite partie du total des besoins de formation des enseignants du secteur professionnel. La formation pédagogique s'étend sur un an à temps partiel, ce qui est un avantage. L'inconvénient est que les enseignants font souvent un travail à temps presque plein de sorte qu'ils sont fatigués et profitent peu des formations pendant les réunions du week-end. Ces enseignants trouvent une assez bonne offre de formation continue dans le domaine pédagogique à l'ENSFPEP. Il faut cependant souligner qu'ils ont, en général, un niveau de formation de départ beaucoup plus bas, et qu'ils ont par conséquent un besoin beaucoup plus grand de formation complémentaire et continue que les enseignants issus de l'université.

3. PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU LYCÉE

3.1. Réalités socio-économiques de la formation des enseignants du secteur professionnel

À la suite des débats ayant pour origine les deux Rapports au Parlement sur l'enseignement supérieur, en avril 1987, il a été décidé de régionaliser la formation pédagogique des enseignants professionnels de l'artisanat et l'industrie. La planification de cette régionalisation vient juste de débuter. Ce processus se fera en collaboration avec l'ENSFPEP (École Normale Supérieure pour la Formation des Professeurs de l'Enseignement Professionnel) qui aura un rôle central pour mettre en place les nouvelles unités pour dispenser la formation pédagogique de ces enseignants. La formation pédagogique des enseignants issus de l'université, et de ceux de l'artisanat et de l'industrie est toujours d'un semestre, bien que le Parlement ait demandé déjà, en 1972 lors du débat sur la Loi sur la formation des enseignants, que le ministère fasse en sorte que cette formation dure une année.

Pour les filières du secteur professionnel, l'État a attribué des sommes importantes à l'Institut Technologique Nationale, pour la *formation continue disciplinaire*. En effet, il n'existe pas d'école normale ayant la responsabilité de la formation continue disciplinaire, comme c'est le cas avec l'ENSFPEP pour la pédagogie.

De temps en temps, on fait des essais de coopération entre les écoles et le monde du travail, en organisant une alternance entre la formation et le travail. Ces mesures sont dispersées et dépendent de relations individuelles. Il est difficile de bâtir un réseau systématique bien qu'une volonté politique à ce sujet ait été exprimée dans plusieurs études officielles et rapports au Parlement. On n'a pas mis en place de système de financement pour de telles mesures.

Un Rapport au Parlement, sur l'apprentissage permanent et la possibilité pour un adulte de justifier un savoir acquis hors du système d'enseignement officiel, devrait être prochainement publié.

Les enseignants du secteur professionnel se distinguent socialement et culturellement des autres candidats, car ils passent du monde du travail au métier d'enseignant et ainsi d'une tradition culturelle, à une autre. Ce facteur n'a pas été pris en compte dans l'élaboration de la formation complémentaire et continue pour les enseignants de

lycée, ni dans la recherche sur l'école. Ce sont des ouvriers professionnels qui désirent passer d'un travail professionnel à un travail en école. Il n'existe pas d'étude sur les raisons de ce passage, mais on a une idée des différents facteurs pouvant être décisifs : besoin de recyclage à la suite de la fermeture d'une entreprise, accident du travail, stress, envie de travailler avec des jeunes, désir de changer de style de travail, travail plus intéressant, salaire assuré. Le salaire n'est cependant pas un facteur de motivation important puisque beaucoup d'enseignants auront un salaire moindre que dans l'industrie. Mais un salaire du secteur public est perçu comme assuré, et cela peut jouer un rôle pour certains.

3.2. Les défis de l'école aux institutions de formation

On sait peu de choses sur l'adéquation de la formation initiale des enseignants du secteur professionnel de l'artisanat et de l'industrie au travail dans l'école. Cependant, l'afflux à l'école normale donnant une formation pédagogique à ces enseignants montre un très grand besoin insatisfait de formation complémentaire et continue, et ce, aussi bien dans les disciplines qu'en pédagogie.

La demande confirme que la formation initiale de ce groupe d'enseignants est faible, en ce qui concerne les connaissances générales, les connaissances dans l'utilisation de l'informatique, les connaissances nécessaires pour prendre en charge une grande partie des élèves devant recevoir un enseignement spécialisé. Les possibilités offertes sur ces points par l'ENSFPEP ne couvrent que partiellement les besoins des enseignants de l'artisanat et de l'industrie.

Lors de l'introduction du lycée polyvalent actuel, on a regroupé de nombreux types de formations professionnelles sous un même toit dans l'ancien lycée classique. On n'a pas cherché à mettre en place de nouvelles voies de formation pour cette nouvelle école ; on a gardé les anciennes qui avaient été établies il y a longtemps pour chacune des anciennes composantes. On a ainsi conservé des types de formation pour les enseignants de lycée sans lien les unes avec les autres, sans unité, sans ordre. Les défis des évolutions techniques et technologiques à l'école sont difficiles à relever d'une façon active avec une école aussi hétérogène. Ainsi, dans le secteur du lycée qui propose une formation professionnelle, les changements vont plus vite dans la vie professionnelle qu'au lycée. Les enseignants ont un rôle clé dans l'évolution de la compétence générale de notre société.

Il existe une certaine coopération entre les institutions des différents pays nordiques, soit au niveau du Conseil des Ministres des Pays

Nordiques, soit sous forme de conférences annuelles, comme c'est le cas pour la formation des enseignants du secteur professionnel. Les institutions norvégiennes ont par ailleurs peu de contacts internationaux, ce qui est probablement dû à la barrière linguistique et les traditions. Les écoles normales norvégiennes n'ont pas une tradition de coopération internationale, contrairement aux universités.

Traditionnellement, les activités de recherche sont faibles dans les écoles normales. Il en résulte une littérature modeste sur les connaissances mises au point dans ces écoles. On a pris quelques mesures ces dernières années pour améliorer les compétences des institutions en matière de formation : le ministère a débloqué des crédits pour payer des remplaçants pour le personnel en congé de formation-recherche, et pour offrir un avancement au titre de maître de conférence à ceux qui font un effort particulier de recherche. La longue tradition d'un horaire élevé d'enseignement dans les institutions de formation des enseignants, a constitué une barrière à l'innovation dans la formation en Norvège. Il existe cependant une évolution positive dans le sens d'une consolidation des compétences dans les écoles supérieures régionales.

La formation continue et les alternances formation-travail sont rendues difficiles par deux faits : d'une part, il est mal précisé qui doit payer les stages en entreprise, les entreprises souhaitant ne rien déboursier pour recycler des enseignants de l'école ; d'autre part, les enseignants ne désirent pas laisser entrer sur leur territoire des gens travaillant en entreprise, car ils ont peur de dévaloriser ainsi leur profession. Sur ce point, nous n'avons aucune solution convenable, et de plus, la question n'est présentement pas soulevée au titre de la formation des enseignants.

Un plus grand développement des compétences dans l'ensemble de la formation des enseignants s'avère nécessaire en Norvège. En 1987, on a établi un Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation dépendant de NAVF (1) qui fera progresser une telle recherche. Il sera important pour ce Centre de s'occuper spécialement des domaines de l'école dans lesquels on a fait peu de recherches jusqu'à présent. On a fait moins de recherches portant sur le lycée que sur l'école de base, ce qui est peut-être dû au fait que le secteur professionnel occupe une grande place au lycée, et que les chercheurs en pédagogie, en Norvège, sont issus le plus souvent de la filière enseignement général du lycée.

(1) Conseil norvégien de la recherche fondamentale.

4. ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

On a fait de nombreuses études et recherches sur l'évaluation des étudiants et des élèves tout au long des années 70 en Norvège. Il existe deux grandes études datées de 1974 et 1976 sur les « notes, examens et aptitude à l'école ».

En revanche, il n'existe pas de tradition pour évaluer les enseignants et les institutions de formation des enseignants. Il n'existe pas, en Norvège, d'inspection, ni des enseignants ni des institutions. Il existe un « Conseil de la formation des enseignants » qui a un rôle de conseil auprès du ministère pour assurer la qualité de la formation en école normale. À cet effet, c'est lui qui agrée les programmes d'études et qui, auparavant, nommait les commissions d'examen, ce qui en 1986 a été délégué aux écoles normales. Ce Conseil procède aussi à l'admission des professeurs d'école normale, y compris ceux qui forment les enseignants de lycée. Les critères d'admission sont fixés par le ministère.

On peut dire qu'une évaluation interne est généralement acceptée en Norvège, mais qu'une évaluation externe n'était acceptable culturellement auparavant ni dans la formation des enseignants, ni dans le reste de l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

La formation des enseignants en Norvège a traversé une phase de développement privilégiée et passionnante, pendant les 10 années qui se sont écoulées depuis la mise en place du nouveau lycée. Mais il faut aujourd'hui consolider les réformes entreprises. On a fait des plans et mis à l'étude une série de mesures qui auraient pu renforcer cette partie de la formation des enseignants norvégiens si elles avaient été mises aussi en pratique.

Actuellement, on teste depuis 3 ans une formation pédagogique d'un an pour les enseignants du secteur professionnel à l'École Normale Supérieure pour la Formation des Professeurs de l'Enseignement Professionnel.

Certaines améliorations ont eu lieu dans le système de la formation continue. Mais ceci a concerné d'abord les matières nouvelles

comme l'informatique et la pédagogie spécialisée pour lesquelles on a débloqué des moyens économiques importants. L'ensemble du système de formation continue n'a cependant pas été sensiblement modifié.

Il apparaît nécessaire de développer les contacts internationaux. Il faudrait construire un réseau de relations personnelles et officielles entre les institutions correspondantes de différents pays. Cela est surtout important pour les institutions qui sont uniques dans le pays, afin de leur permettre de participer à l'évolution de leur domaine, et de maintenir ainsi un bon niveau de formation.

Les relations avec le monde du travail sont insuffisantes, et l'intérêt que la société porte à la formation des enseignants est faible par rapport à ce qu'il devrait être. L'industrie s'intéresse cependant plus à la formation qu'il y a quelques années. La formation est plus souvent à l'ordre du jour comme étant un facteur important pour assurer la qualité dans notre processus de production et maintenir une productivité relative par rapport à l'étranger. On perçoit mieux maintenant les rapports entre la formation, la qualité et la qualité de la formation des enseignants.

La rénovation de la formation il y a dix ans n'a pas fonctionné aussi bien qu'on pouvait le souhaiter. Cela s'est manifesté par un manque de moyens financiers. En dernière instance, il s'agit d'une question politique portant sur les priorités budgétaires en faveur du système de formation des enseignants qui, en Norvège, a été conçu comme un important service public. Nous avons en réalité créé un bon cadre, mais le grand défi actuellement est de remplir ce cadre d'un contenu solide et adéquat pour un enseignement dans une société en mutation.

Anne-Lise HOSTMARK-TARROU
Directrice de l'École Normale Supérieure
pour la formation des Enseignants
de l'Enseignement Professionnel,

Oslo

Postboks 2803 - Toyen
0608 OSLO 6

Tél. : 47-2-67-45-85

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- TARROU, Anne-Lise HOSTMARK : *La recherche en pédagogie des professions — une condition pour un renouvellement de la formation professionnelle et de la formation des enseignants de l'enseignement professionnel*, ATEE, Actes du congrès de Toulouse, 1986.
- TARROU, Anne-Lise HOSTMARK : *La formation des professeurs d'enseignement secondaire en Norvège. L'expérience des dix dernières années*, OCDE/CERI/88.02.
- TARROU, Anne-Lise HOSTMARK : *La formation des enseignants de l'enseignement technique et professionnel*, Conseil de l'Europe, CC-TE (88) 1.
- La loi pour la formation des enseignants en Norvège*, ministère de l'Éducation, 1973.
- La loi pour l'enseignement secondaire en Norvège*, ministère de l'Éducation, 1974.
- Étude officielle par le ministère de Science et Culture sur *La formation des enseignants du lycée* (NOU 1983. 2).
- Rapport au Parlement n° 45, 1981-82 sur *La formation et le travail*.
- Rapport au Parlement n° 79, 1983-84 et n° 73, 1984-85 sur *Le travail d'innovation à l'école*.
- Rapport au Parlement n° 39, 1983-84 sur *L'informatique à l'École*.
- Rapport au Parlement n° 61, 1984-85 sur *La pédagogie spécialisée*.
- Rapport au Parlement n° 15, 1984-85 sur *L'enseignement secondaire*.
- Rapport au Parlement n° 66, 1984-85 et n° 19, 1986-87 sur *L'enseignement supérieur*.
- Étude officielle par le ministère de Science et Culture sur *L'enseignement supérieur* (NOU 1988. 28).
- Étude officielle par le ministère de Science et Culture sur *La formation des enseignants* (NOU 1988. 32).

DES ENSEIGNANTS ENTRE LA SOUFFRANCE ET LA DÉPRESSION — DE L'INTERPÉNÉTRATION DE LEURS CONFLITS SOCIAUX ET PSYCHIQUES

Geneviève DIDIER-PASSAQUAY

Résumé. *Une expérience de formation auprès « d'enseignants en difficulté » est exposée dans cet article. Un constat nous est d'abord donné du processus évolutif vers la dépression. De la fatigue, aux problèmes relationnels, à l'isolement de plus en plus grand, à la dénonciation du métier, le seul recours pour l'enseignant devient la maladie.*

Le principal travail des groupes thérapeutiques consiste à redonner la parole aux participants dans un processus de revalorisation de soi, en respectant le cheminement de chacun. L'auteur nous invite ensuite à repenser les conditions nécessaires au bon exercice du métier.

Abstract. *G. Passaquay gives an account of the author's experience with the re-training of « teachers in difficulties ». The article traces the development of personality problems leading to severe depression: after a progression from tiredness to difficulties in interpersonal relations and to more or less complete withdrawal into their selves, the abandonment of their professional task as teachers. Illness provides the only available solution.*

Group Therapy's task consists in the main of giving the participants the opportunity to talk in a process of revaluating their self concept, while fully respecting every members' chosen path to achieve this. The author concludes by inviting the reader to reflect on the conditions necessary for successful teaching.

“Chaque jour, j'attache moins de poids à l'intelligence.”

PROUST contre Ste BEUVE

Qu'il soit nerveux ou physique, l'épuisement des enseignants ne provoque plus la surprise. Il suffirait de laisser parler les chiffres. Depuis quatre ans, nous travaillons à en comprendre les raisons tout en cherchant à l'évacuer et à le dépasser.

À l'initiative de Madame le Conseiller Technique auprès du Recteur, Anny Roucolle, soutenue financièrement par la MAFFEN de Paris, 8 intervenants animent chaque semaine des groupes « d'enseignants en difficulté », informés et choisis après entretien préalable.

Certains sont depuis des années en congés de longue durée ou en réadaptation; certains se maintiennent dans leur profession, mais avec beaucoup de mal.

Le travail spécifique effectué à l'intérieur de chaque groupe entre en coordination avec celui des autres groupes. En aucun cas, il n'entre en compétition avec les pratiques thérapeutiques ou de formation menées à l'extérieur ou sous le patronage de la MGEN. (Nous mentionnons ici le très important et trop peu connu Atelier Thérapeutique de la MGEN de la rue de la Fraternité à Paris.)

Ces groupes sont orientés selon trois axes, pouvant fonctionner simultanément :

— celui de la communication : dans des « groupes de parole » où l'on réapprend à parler de soi, des autres, et à entrer dans une dynamique de projet ;

— celui de la pédagogie : on analyse les causes de ses échecs, et on inventorie de nouvelles pratiques, de nouvelles attitudes, afin de se préparer à réenseigner ;

— celui de la préparation aux concours : il intéresse ceux qui ne veulent plus enseigner et qui tentent par différentes approches techniques, audio-visuelles, de se réentraîner intellectuellement afin de se présenter aux concours administratifs.

Il y a souvent des constats sans lisibilité manifeste : la demande d'aide n'est pas toujours très claire; il nous faut souvent bien du temps avant de décrypter certains propos. La démarche peut sembler idéaliste si on la situe d'emblée dans un activisme de réadaptation-rééducation. Dans le contexte présent, elle est en effet, à plus d'un titre, courageuse. De multiples difficultés surgissent, mettant cette action en péril : nous n'en analyserons pas les causes profondes ici. Les plus manifestes demeurent la précarité d'attribution des locaux et le manque d'argent pour rétribuer les intervenants.

Cependant, depuis que cette plate-forme existe, bon nombre de situations ont été débrouillées, repérables par des reprises de travail réussies, un absentéisme moins important, une évacuation des tentatives suicidaires, des réussites aux concours, des choix de nouvelles professions, ou simplement une « dépsychiatisation ».

Nous ne sommes pas sans savoir que l'analyse du mauvais fonctionnement d'un système n'aboutit jamais au changement de ce système. On ne peut demander à des gens épuisés, mutiques, se présen-

tant figés et ralentis par des médications sévères, de devenir tout soudain des militants de leur propre cause. Par ailleurs, nous n'allons pas confondre la difficulté d'exercer cette profession, actuellement, avec une analyse de l'histoire ou de l'historicité de l'institution qui la coiffe. Notre réflexion se veut informative, concrète, réaliste et contemporaine ; elle n'ignore pas le travail parallèle mené par des chercheurs au cours de ces dernières années.

1. DE LA PRUDENCE COMME PRÉALABLE

À l'intérieur des groupes et avant toute démarche concernant l'élaboration d'un projet, nous tentons déjà de redonner la parole aux participants. Leur lenteur à produire de la pensée, à élaborer est à repérer parfois comme une tentative d'auto-conservation face à laquelle il faut rester prudent. Mais peu à peu, le plaisir ludique d'utiliser les mots, d'exprimer une violence, de se raconter, d'échanger avec les autres, d'être capable d'écouter sans se lever et partir, échappe à l'émotion et prend la forme d'une nouvelle maîtrise. À partir du moment où l'on repère cette gratification trouvée dans la communication, un nœud se rompt. Ne se sentant plus dans une situation d'évaluation, ils peuvent faire entrer leur expérience dans un rapport actif avec celle des autres.

Agressé par des contraintes extérieures ou propres à son histoire, l'enseignant se met à se sentir dépossédé de son narcissisme et il tombe dans la trilogie : culpabilisation, dévalorisation, auto-critique. (La connotation contemporaine de cette souffrance peut être repérée chez tout individu confronté dans son travail aux mêmes difficultés.)

Nous engageant avec eux dans un processus de revalorisation de soi, nous tentons d'inverser le discours habituel : enseignement = métier à risques = enseignants déprimés ou mal à l'aise. Nous prenons appui sur les propos de « dépréciation » tenus par eux-mêmes et traversés par les effets de leur expérience et des idées reçues. Le poids de la culpabilité ressentie est double car ils se trouvent bien loin du modèle idéal de l'enseignant performant et résistant, et son expérience « ratée » n'est pas le champ du discours administratif et institutionnel. Renvoyé hors de ce contexte, comment va-t-il se racheter pour survivre ?

2. LE CONSTAT DE L'ENSEIGNANT ET LA CRITIQUE DE SON MALAISE

La fatigue arrive en tout premier. Elle est constante, pernicieuse, provoquée par une totale disproportion entre les efforts engagés et les résultats : « Plus on en fait et moins ça marche ». Elle enfonce l'enseignant un peu plus dans la solitude, car il a honte, n'ose se plaindre. Il lui semblerait lire dans le regard de ses collègues ou de ses supérieurs, son incompetence. Devenant de plus en plus nerveux, il bascule dans la dépression ou le laxisme et les élèves ne se privent pas de lui renvoyer les preuves de cette discordance.

C'est ainsi que les troubles relationnels viennent redoubler les troubles psychosomatiques (atteignant surtout le sommeil). L'environnement se fait négatif, persécuteur et le constat d'isolement gagne sa propre famille. Même les sacro-saintes vacances ne sont plus opérantes ni réparatrices ! À ce moment de la critique, surgit toujours une rationalisation : après tout, l'enseignant n'a pas appris à enseigner, et, à quelques exceptions près, il y a un manque d'articulation entre ses connaissances spécifiques et l'art et la manière de les transmettre. (Il dit haïr les élèves, mais était-il seulement préparé à les aimer ?)

Pour rester debout, il lui faudra tout condamner, tout dénoncer. L'absence de valorisation est un thème articulé autour de l'argent. Y a-t-il ou non des enseignants plus méritants que d'autres ? Le dernier échelon est atteint avec l'ancienneté et bon nombre se plaignent d'être des laissés pour compte lorsqu'ils ont affronté des années durant des classes différentes... Ils soulignent qu'aucun partenaire hiérarchique ne leur a envoyé, dans les moments difficiles, une aide, une assistance ou une reconnaissance.

Tous les phénomènes observables ne sont pas toujours faciles à interpréter. Objectiver un trouble n'éclaire pas forcément sur la complexité de certaines régressions. D'une façon générale, la tristesse et l'inhibition dont ils témoignent s'accompagnent d'un aveu d'indignité : hors du travail (et ils avouent qu'ils l'aiment ce travail !), hors de la maîtrise de cette relation pédagogique, tout bascule dans l'insécurité. Ils ne valent plus rien, car ils ne savent rien faire d'autre.

Dans ce constat de perte narcissique, de solitude, renforcé dans un premier temps par le repérage méthodique de chaque point de rupture, ils assistent impuissants à la désorganisation de ce qui faisait

la structure de leur vie sociale, professionnelle et personnelle. On leur *doit* quelque chose. C'est alors qu'intervient le recours à la maladie.

3. DU RECOURS À UNE SITUATION PARADOXALE

Au creux de sa désorganisation, l'enseignant glisse dans les stéréotypes de la dépression. Nous l'avons compris, le paternalisme ou la suspicion ne sont pas des solutions opérantes. Mais la nécessité de tomber malade pour se faire entendre génère aussi l'impossibilité de jamais se faire entendre. Le dépressif, enfermé dans une plainte répétitive, pauvre, est ennuyeux et renvoyé à un statut de malade qu'il faut calmer. Son insécurité devient rancœur, parfois haine, elle fait fuir l'entourage.

L'intervention médicale tend à faire disparaître le symptôme, et le silence, l'apragmatisme mettent en déroute la tentation suicidaire du sujet. Dans son demi-sommeil, l'enseignant malade se trouve placé à contre-courant de toute critique et prise de conscience. Nous assistons justement dans ces moments là, à une mise en œuvre des miettes d'énergie restantes : dans l'entêtement aux renoncements, dans l'absence de projets, dans la prolifération des troubles somatiques. Il s'établit à son insu, une confusion entre l'économie psychique et l'économie psychosomatique, le rendant à long terme, dépendant des médicaments et « consentant » à son état d'individu en échec.

Il n'est pas question dans ces groupes de faire de l'analyse sauvage. Si nous, nous comprenons, tant mieux. Mais nous ne sommes pas en position de pédagogue de la « compréhension de la vie ». Souvent, il faut en rester là, respecter le chemin de chacun avec le temps qui est nécessaire à chacun, tout en observant avec précision sa position de « retrait-repos ». Encore faudra-t-il épuiser le grand sujet du changement à l'intérieur de l'Éducation Nationale avant de solliciter sans risque, le désir du changement valable pour chaque personnalité.

4. AU-DELÀ DE LA FONCTION SOCIO-THÉRAPEUTIQUE DES GROUPES, DES PROJETS

Notre souci n'est pas de faire un procès de la fonction enseignante dans son ensemble, mais de tirer des conclusions pratiques, face à des états de souffrance devenus incontournables.

Il est vrai que ce métier n'est pas fait pour n'importe qui et que l'intelligence n'est pas une condition nécessaire et suffisante à son bon exercice. Il serait intéressant de se pencher d'un peu plus près :

— sur le recrutement des instituteurs et des professeurs, de comprendre leurs motivations, de pointer leurs alliances secrètes avec l'enfance, leur enfance, les enfants ; leur peur des adultes ; leurs rapports avec ce désir de savoir, souvent confondu avec le désir de pouvoir ; leur façon de gérer l'autorité, souvent confondue avec l'autoritarisme...

— sur leur formation : est-il suffisant d'être un bon mathématicien ou un bon latiniste pour comprendre ce que signifient l'hyperagitation, la provocation verbale ou gestuelle ou même la semi délinquance d'enfants ou d'adolescents ? C'est souvent au hasard d'un propos tenu sur les parents, que l'on saisit toute l'inadéquation du comportement des enseignants. Ils notent que les parents véhiculent trop d'angoisse ou manifestent un total désintérêt à l'égard des enfants, qu'ils les rencontrent pour subir des pressions de leur part, des menaces même, lors d'un passage de classe difficile... Là encore, l'enseignant se sent seul, démuni, dans une sorte d'hypocrisie générale, où même ce « qu'il a à vendre » le dévalorise.

Dans ces situations conflictuelles, un minimum de connaissance en psychologie et en sociologie lui serait d'un grand secours. Le tissu social qui règle les rapports entre enseignants et élèves s'inscrit dans une problématique d'adolescence difficile à comprendre (l'adolescence s'éternise...), mais aussi dans un ensemble de rapports de classes. Où se situe l'enseignant dans notre société ? Relie-t-il son appartenance à une catégorie, un type d'enseignement, un établissement ? Nous avons été souvent surpris par leur absence de culture au présent, tant sociale, esthétique, économique ou humaine. Ils dénoncent alors la frilosité du conservatisme bureaucratique qui les incite à rester entre leurs murs, ne trouvant la possibilité de parler que dans le collectif du syndicalisme.

Au-delà de cette précision sur l'importance d'un recrutement plus subtil et d'une formation réaliste, il pourrait se mettre en place des structures de prévention très souples et modulables selon les besoins, pouvant fonctionner avant que l'enseignant ne sombre dans la maladie.

Chaque établissement, chaque académie pourrait disposer d'un lieu de parole où des intervenants, extérieurs à l'établissement pourraient déjà évaluer ce qui ne va pas. Référent privilégié, attentif, il

aurait aussi des solutions de rechange, pourrait élaborer de nouveaux contrats, proposer d'autres aménagements, d'autres rotations. La sécurité de l'emploi a des effets souvent pervers, et l'on sait bien que tout changement ne peut venir que de l'intérieur (1).

De nouvelles formules pédagogiques sont à créer, prenant en compte la personnalité de l'enseignant et son environnement scolaire. Elles pourraient faire coopérer des structures qui ne communiquent pas entre elles, représentées par des interlocuteurs extérieurs à l'Éducation Nationale, des membres du personnel administratif, et surtout des représentants du Comité Médical. Mais, dans cette dynamique où chacun devrait pouvoir trouver sa place, sans se sentir menacé, il faudra bien que l'enseignant admette qu'il ne pourra faire longtemps l'économie d'une démarche aboutissant à la connaissance de soi.

*

* *

Parler, c'est déjà sortir du refuge maternel, c'est-à-dire accepter de prendre un écart, entrer dans l'échange, ou mieux, dans la culture. C'est la démarche suivie dans ces groupes de travail. En parlant, l'enseignant redonne un sens à sa maladie, la réhabilite comme une expérience singulière, humaine, dont il va pouvoir faire quelque chose. Il rend cohérents ses affects, ses émotions, les réinscrit dans un « travail intérieur ».

À travers cette réparation narcissique, il retrouve le plaisir et parfois la jubilation d'une activité à nouveau féconde et tournée vers le monde.

Ces actions peuvent sans doute être repensées et remaniées en fonction de l'état psychique des participants et de leur niveau de possibilité d'échange avec autrui. Beaucoup de questions restent

(1) Une association intégrant la même équipe et soucieuse de répondre à ces besoins, travaille actuellement à se mettre en place, toujours dans le cadre du Rectorat de Paris.

ouvertes. Revenons à l'intelligence. Nous voyons, sur ce terrain particulier, qu'elle est inopérante, voire gênante: elle n'est utilisée qu'à structurer les stratégies de l'échec. C'est à l'examen des enjeux inconscients générateurs de conflits qu'il faut s'attaquer. Des perspectives de recherche demeurent, mais nous savons désormais qu'elles s'inscrivent dans l'urgence...

Geneviève DIDIER-PASSAQUAY
Psychologue - Enseignante
15 rue Labrouste - Paris

UNE INTERVENTION INSTITUTIONNELLE À LONG TERME EN MAISON D'ENFANTS : ESSAI DE RECONSTRUCTION MÉTHODOLOGIQUE A POSTÉRIORI*

Jacques PAIN - Christine VANDER BORGHT

Résumé. Les auteurs nous montrent dans cet article la dynamique de la formation des personnels créée par l'intervention institutionnelle ; dynamique qui est déterminante dans l'évolution de l'institution.
Organisée autour d'un plan d'intervention, l'intervention institutionnelle se déroule sur 3 à 5 ans, visant principalement dans les maisons d'enfants, à former des éducateurs capables d'analyser leurs propres démarches.
À cet effet, toute une série de réunions sont mises en place : l'intervention consiste à faire circuler la parole. En complément, sont dispensées des formations techniques à la conduite de réunions, l'observation, l'entretien... Mais dans l'intervention institutionnelle, la phase d'évaluation est aussi importante, tant interne qu'externe.

Abstract. In this article, the authors show us the staff training dynamics created by the institutional intervention; this dynamics is a determining factor in the evolution of institution.
The institutional intervention goes on for three to five years according to a plan of intervention and is mainly aimed, in children's homes, at training educators to be capable of analysing their own action.
For this purpose, a series of meetings is organised. The intervention consists in fostering verbal exchanges. As a complement, technical training is provided in meeting leadership, observation, interviews... Moreover, in the institutional intervention, the evaluation stage, whether internal or external is also important.

“... pour moi, ici, ce n'est pas une institution.
— Ce n'est pas une institution, ici ?
— Non, je ne trouve pas.
— Qu'est-ce que c'est ?
— Une maison.”

JULIE, 16 ans.

La pédagogie institutionnelle sortie de l'école et éclatée en réseaux d'expériences « interdisciplinaires » pose avec force le pro-

(*) Ce texte est la reprise d'une communication faite aux 5^e journées internationales de recherche sur l'éducation résidentielle et la prévention de l'inadaptation sociale : *Expérimentation et évaluation de nouvelles pratiques d'intervention et de prévention.* Université de Paris-X. Nanterre, décembre 1987.

blème de la formation et de l'intervention dans « l'institutionnel ». L'un ne va pas sans l'autre, d'ailleurs. C'est ainsi que nous avons pu en groupes expérimenter l'un et l'autre un certain nombre d'années durant. Nous en avons fait des livres (1).

Il y a une spécificité de l'éducation par les institutions d'hébergement, d'internat... De semblables unités de vie ont en permanence à ajuster leur fonction sociale, à préciser leur cohérence et assurer l'ouverture — puisqu'elles sont toujours travaillées structurellement par la clôture (2). Pourtant elles présentent l'originalité de concentrer des moyens, des professionnels et une disponibilité, dans l'espace et dans le temps, qui autorisent le suivi long de projets pédagogiques. Mais il est vrai que nous parlons ici d'un collectif éducateur avancé (3), et ce n'est pas donné à toute institution. Nous voulions simplement marquer l'importance continue de certaines structures éducatives d'hébergement, en toute compatibilité avec le développement des pratiques de milieu ouvert. Nous ne voyons pas là de choix exclusifs, mais des réarticulations du tissu social et de ses institutions.

L'éducation résidentielle, pour reprendre les termes de Paul Durning et de son groupe (4), est une nécessité civile ; à partir de là c'est la mission et l'institutionnalisation d'un tel appareil qu'il faut problématiser. La transversalité, là encore, paye.

Ainsi aujourd'hui le branchement de l'école sur de véritables réseaux d'enseignement ou de réenseignement parallèles, sur l'intervention des travailleurs sociaux et des partenaires naturels du milieu scolaire, sur une « éducation familiale » (5) mutuelle des parents, des enseignants, des administrateurs, nous paraît incontournable. C'est ça l'école ouverte, l'école éclatée, et il y aurait matière à rapprocher les orientations de travail de J.-Pierre Pourtois et son équipe de Mons sur

(1) GRAPI (Groupe de Recherche et d'Action en Pédagogie Institutionnelle). Sous la direction de Jacques Pain. — *Placés, vous avez dit ?*. — Paris: Matrice, 1987.
 ARESPI (Association pour un Réseau des Pratiques de l'Institutionnel). — *Démarrer une structure éducative*. — Paris: Matrice, 1988.

(2) GOFFMAN Erwing. — *Asiles*. — Paris: Minuit, 1968.

(3) OURY Jean. — *Le collectif*. — Paris: Scarabée, 1986.

(4) DURNING Paul. — *Éducation et suppléance familiale en internat*. — Paris: CTNERHI, 1985.

(5) DURNING Paul (sous la direction de). — *Éducation familiale: panorama des recherches européennes*. — Paris: Matrice, 1988.

l'éducation familiale (1) de celles de Claire et Marc Heber — Suffrin et des « Réseaux de Formation Réciproque et d'Échanges de Savoirs » (2).

La résidentialisation et la suppléance familiale à bref et à long terme ont une place indiscutable dans cette évolution générale des technicités éducatives. Nous allons nous appuyer pour ce texte sur onze années d'intervention institutionnelle dans une maison d'enfants belge, un internat ardennais. Jacques Pain y poursuit l'intervention. Christine Vander Borgh en fut directrice, puis psychologue. Elle dirige à présent un Service Psycho-social et d'Action Communautaire à Bruxelles, La Gerbe.

Nous nous attacherons surtout à la méthodologie, pour montrer qu'une démarche de cet ordre peut prétendre à la plus grande rigueur. Nous n'avons pas fait de la recherche, mais de l'intervention, combinant une intervention de structure, une intervention de formation, puis des interventions de conseil (3). Cependant, nous aurions pu retourner le dispositif « vers la recherche » et le penser comme recherche-action tendancielle. Du moins vais-je m'y exercer ici.

1. L'INTERVENTION INSTITUTIONNELLE

Nous l'avons définie ailleurs (4) par des critères bien précis : *moyenne ou longue durée* (3 à 5 ans); *négociation et contractualisation* permanentes du dispositif d'intervention, *étroitement articulé à l'institution*; *information systématique et mise en activité de l'en-*

(1) Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de l'État à Mons.

POURTOIS J.-Pierre. — *Comment les mères enseignent-elles à leurs enfants (5-6 ans)*. — Paris: PUF, 1979.

POURTOIS J.-Pierre, MONNIER R. — *Relations école-famille, formation des maîtres*. — Bruxelles: Labor, 1987.

(2) HEBER-SUFFRIN Claire et Marc. — *L'école éclatée*. — Paris: Stock, 1981.

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc. — *Appels aux intelligences*. — Paris: Matrice, 1988.

(3) L'intervention, sources et méthodes. — *Connexions*, n° 49, Paris: Erés, 1987.

(4) PAIN Jacques. — *Pédagogie institutionnelle et formation*. — Paris: Micropolis, 1982.

PAIN Jacques. — *Placés, vous avez dit ?* — Paris: Matrice, 1987.

PAIN Jacques. — *L'intervention institutionnelle*, N° spécial Traces de Faïres n° 3, Paris: Matrice, 1987.

semble de l'institution. À partir de la *référence à la pédagogie institutionnelle* qui couvre les techniques Freinet, la psychothérapie institutionnelle (1), l'analyse institutionnelle (2).

L'institution

Nous entendons la condenser dans l'établissement : c'est donc une maison d'enfants. Ils y sont 48 à 60 suivant les années, parfois en fratries, et ont de quelques mois à 21 ans. Ce sont des « cas psychosociaux ». Ils sont là pour des périodes variables, contractualisées avec les instances judiciaires, qui peuvent être de très longue durée.

Le plus gros problème est au départ (1977) la formation des personnels, globalement peu ou pas qualifiés. C'est ce qui va centrer de fait très vite l'intervention. Ce sera jusqu'à présent son objet structurant.

Il s'agit clairement d'une expérience pédagogique où les intervenants extérieurs sont du collectif institutionnel. C'est l'idée du « praticien-chercheur » qui domine, c'est-à-dire l'idée d'une pratique construite rigoureusement, ouverte sur la saisie et l'analyse de sa propre dynamique, par des groupes-relais engagés à des degrés divers dans le mouvement de pensée sur le terrain. On voit bien qu'on peut aller dans ce mouvement tout ensemble d'une intervention militante à une intervention « analysée » par des organismes de recherche consultants et que cette extension vers la scientificité n'a aucune contre-indication pratique.

(1) OURY Fernand, VASQUEZ Aïda. — *Vers une pédagogie institutionnelle*. — Paris: Maspero, 1967.

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda. — *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. — Paris: Maspero, 1972.

POCHET Catherine, OURY Fernand, OURY Jean. — *L'année dernière j'étais mort, pédagogie et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Matrice, 1986.

TOSQUELLES François. — *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Hiatus-Matrice, 1984.

OURY Jean. — *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. — Paris: Payot, 1976.

(2) GUATTARI Félix. — *Psychanalyse et transversalité*. — Paris: Maspero, 1972.

LOURAU René. — *L'analyse institutionnelle*. — Paris: Minit, 1970.

LOURAU René, LAPASSADE Georges. — *Clefs pour la sociologie*. — Paris: Seghers, 1971.

HESS Rémi, AUTHIER Michel. — *L'analyse institutionnelle*. — Paris: PUF.

Il n'est par conséquent pas exclu que des praticiens soient au cœur même d'une recherche sur leurs propres pratiques, dans cette implantation fine d'antennes de travail associatives et transprofessionnelles. Ce sera la clé de l'efficacité de l'intervention, puisque nous verrons se mettre en place des pratiques dont nous postulerons qu'elles résultent de la formation, incidence majeure du mouvement d'intervention.

2. LA PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIVE

Les personnels de la maison sont en bonne partie sans formation et les modèles éducatifs implicites sont étroitement pris dans l'expérience familiale antérieure ou actuelle. Ils sont même parfois spontanément théorisés sous la forme revendiquée d'une « parentification » large, ou d'une relation de colatéralité plus ou moins « fratrique ». Quelques années plus tôt, la directrice de l'époque n'avait-elle pas donné la consigne aux femmes de la maison de se faire appeler « maman » par les enfants. C'est dire que la fantasmatique « mère » d'une maison d'enfants nous est livrée d'un coup.

Toute la question des repères, de l'organisation du travail institutionnel, de la médiation proprement structurelle d'une démarche professionnelle est à explorer, à fonder. Globalement, les personnels, les éducateurs sont disponibles. Ils seront d'ailleurs bientôt partie prenante et enthousiastes.

Comparativement, autant l'enseignant est centré sur une position de savoir qui en vient à occulter la dimension de la relation d'apprentissage, autant l'éducateur est en permanence décentré par une position de non savoir qui, elle, en vient à occulter les technicités, les micro-savoirs construits, du processus éducatif.

2.1. Objectifs et hypothèses de l'intervention

Il semble, à reprendre ainsi les choses à l'envers, que les objectifs soient au moins de trois niveaux, et qu'ils se conditionnent mutuellement, dans la spirale complexe que génère le système, terrain (1) de l'intervention :

(1) MIERMONT Jacques (sous la direction de). — *Dictionnaire des thérapies familiales*. — Paris: Payot, 1987.
L'approche systémique. — Traces de Faïres n° 4, Paris: Matrice, 1987.

*Inform*er des pratiques-théoriques, disons des technicités éducatives actuelles.

Structurer le travail éducatif au plus près de la spécificité de l'institution.

Former des éducateurs pouvant produire et analyser ces technicités et les spécificités d'un dispositif éducatif.

Les hypothèses seront focalisées par ce que nous nommerons les conduites de formation.

Tout d'abord, nous penserons mouvement « systémique », spirale, bouclage. En effet, si nous adoptons le point de vue de la complexité, nous ne pourrons plus invoquer des causalités linéaires, et par exemple identifier le niveau de formation académique (toujours pensé en contenus disciplinaires) et le comportement éducatif. C'est d'ailleurs là encore un problème type de la formation, y compris des enseignants. Nous concevrons le terrain comme un ensemble en mouvements avec des boucles de progression rétroactives, au sens cybernétique, des spirales, des homéostases, à partir d'un modèle plus ou moins dialectisable dans le temps. Nous postulerons que c'est le mouvement construit du système qui va modifier les conduites de formation.

Ensuite, ces conduites de formation vont resserrer la pertinence, voire la performance, du travail éducatif. Enfin, elles restent ouvertes sur une formation permanente, voire la nécessitent.

Les conduites de formation seront les démarches construites sciemment pour produire des pratiques complexes. Par exemple ce peut être l'analyse de contenu, en groupe, du journal de bord d'une équipe; ou l'instrumentation auprès des enfants d'un questionnaire cadré en petits groupes sur un outil déterminant des pratiques institutionnalisées: les « ceintures de comportement » (inspirées des arts martiaux et profilant les types de comportements institutionnels) — elle se fait en ce moment —; ou encore l'écriture plurielle au fil des années d'un livre-bilan mobilisant toute l'institution — à présent publié — (cf. 1)...

Nous fixerons la trame de l'intervention par le plan en 6 points sur 3 à 5 ans, qui fut discuté par tous dès le début:

(1) *Exploration globale des demandes* de la direction, des personnels.

(2) *Enquête structurée sur les besoins* en technicités restreintes, élargies, du milieu institutionnel.

(3) *Mise au point collective du planning d'intervention-formation.*

(4) *Stages internes, stages extérieurs, séminaires, interventions spécialisées.*

(5) *Supervision par l'intervention institutionnelle, se réduisant progressivement à une consultation réciproque.*

(6) *Diffusion et publication de l'expérience, en groupe d'écriture.*

Notons aussi que les intervenants institutionnels sont eux-mêmes liés à un groupe d'« intervision » (intersupervision) des interventions; et à d'autres expériences assimilables, qui se mettront d'ailleurs en réseaux.

2.2. Opérationnalisation

• *Le dispositif*

Nous procédons classiquement par le déploiement de toute une série de réunions, évidemment différentes et spécifiquement cadrées qui forment une toile de fond pour l'intervention. L'intention consiste à capter et faire circuler la parole, et il est vrai qu'il existe pour nous un « concept de réunion » (1, 2).

Des réunions internes : par unités de vie, considérées comme des centralités, en distinguant l'organisation, la pédagogie, la régulation intersubjective d'équipe; par thématiques (le sociogramme éducatif); par « classes » institutionnelles : la direction, les cuisinières, etc. Réunions fonctionnelles et (in)formationnelles.

Des réunions périphériques : des interventions théoriques, des cours, des conférences de tous ordres, à la demande : de « l'institutionnel » à la « systémique », ou à la « sexualité » en institution; des regroupements de parents; des rencontres des juges. Réunions de développement de l'information et d'ouverture des houclages.

(1) OURY Jean. — *Y a-t-il un concept de réunion ?* (p. 160), in « Psychiatric et psychothérapie institutionnelle, Paris: Payot, 1976.

(2) Cela nous renvoie également à l'ethnologie, à la psychanalyse (Lacan); et à la théorie cybernétique de l'information. Citons les travaux de LABORIT Henri, *La nouvelle grille*, Paris: Laffont, 1974, par exemple, tout entier structurés par l'idée d'une civilisation de l'information et du langage.

Des réunions extérieures: des colloques, des stages, avec des retours oraux et écrits dans la maison; une intervision des intervenants dans leurs groupes de formation. Réunions de confrontation dialectique généralisée.

• *Méthodologies*

La professionnalisation de l'éducateur nécessite plus qu'une autre une véritable culture de la méthodologie. En effet, le fait que le lien éducatif soit avant tout, en apparence du moins, une relation, sans un objet structurant comme « le » savoir pour l'enseignant, appelle une grande vigilance sur la méthode, tant du point de vue des techniques instrumentales que du point de vue des techniques de base en sciences humaines.

Des méthodologies de technicités: il faut bien se former a minima à la conduite de réunion, à la négociation, à la prise de décision, à la prise de parole, à la prise de notes, à la systématisation de l'information, à la définition de rôles..., etc. C'est un éventail illimité qui s'ouvre. Il permet à chacun d'approfondir l'une ou l'autre acquisition et de s'en faire une spécialité éventuelle. Certain(e)s vont exceller dans l'animation du « conseil », d'autres dans les supports d'information.

Des méthodologies scientifiques: l'observation de la vie dans la maison, des jeunes en groupe, d'un jeune « de référence », des adultes, des réunions. Une approche ethnographique, ponctuelle ou plus insistante, utilisant tel ou tel stagiaire, par exemple.

L'entretien, fondamental dans l'ordinaire éducateur: individuel, avec les plus petits, les grands; avec de petits groupes; en groupes moyens. Comment par exemple parler à un jeune en étant à la fois impliqué et à distance ?

Le questionnaire: pour apprendre à poser des questions, à les délimiter, à les orienter dans des espaces chargés par les relations institutionnelles; pour installer une réflexion sur le travail, sur les « habiletés » éducatives. Nous nous en sommes servis pour évaluer l'intervention, la 5^e année.

L'analyse de contenu, simple ou thématisée, qui permet de détecter très vite les problèmes, les phrases et les mots clés, l'idée directrice d'un texte, d'un compte rendu; et qui va jouer un rôle d'organisateur

des prises de notes, et donc des réunions, des événements, qui incline à épurer l'écriture aussi du cahier de conseil, du cahier d'équipe, du journalier, du cahier pédagogique...

3. ÉVALUATIONS

Pour ce type d'intervention, l'évaluation ne peut qu'être démultipliée par le dispositif, et globalement formative.

Une évaluation directe est faite chaque année par l'assemblée des personnels, hors notre présence ; par équipe, par groupes de thèmes, sur micro-grilles, avec et sans nous. Ce sont ces évaluations qui scandent la poursuite de l'intervention, ou sa suspension.

Des évaluations indirectes sont faites par les stagiaires, belges, français, canadiens, qui parfois viennent d'autres secteurs (infirmier, enseignant) ; par d'autres intervenants.

Des évaluations de fait sont fournies par l'intervention progressive de personnes de la maison dans des institutions extérieures, des stages, des colloques, suivant une responsabilisation assez significative de notre état d'esprit ; mais aussi par les mémoires soutenus par les éducateurs, par les écrits des personnels. Citons le mémoire de Mugnette Poncelet, appliquant à dix conseils vidéoscopés une analyse très poussée par grilles, pour juger de la socialisation.

Et puis, encore une fois, le livre publié (cf. 1) est bien un « livre des pratiques » au deuxième degré, où tous ont trouvé, à un moment ou à un autre de l'écriture, une place.

Quelques mots à propos de notre enquête par questionnaire confirment que nous avons bien développé « favorablement » la formation personnelle des adultes et la spécificité de la maison. Les conduites de formation semblent aux intéressés avoir évolué.

« ... 1) Résultats de l'enquête

L'enquête effectuée concernait 29 personnes dans la maison, tous membres du personnel. Il a été recueilli 25 réponses. Les résultats seront donc comptabilisés sur ces 25 réponses. Les pourcentages indiqués sont calculés sur la même base...

Il est important de rappeler que les résultats de cette enquête et les réponses fournies le sont dans le contexte actuel de la maison...

Globalement, on peut remarquer que les avis favorables représentent plus du double des avis défavorables. 43 % des réponses contre 21 %.

Les résultats remarquables :

48 % d'avis favorables à propos de l'impact de l'intervention au niveau du fonctionnement général.

48 % d'avis favorables sur l'impact à propos de l'écoute et du suivi.

60 % d'avis favorables en ce qui concerne la démarche spécifique de la maison.

64 % au plan de la formation purement personnelle.

Partage des réponses nuancées en ce qui concerne les activités et l'organisation quotidienne.

36 % des réponses nuancées en ce qui concerne les relations inter-personnelles.

Partage des réponses pour ce qui est des relations inter-instances.

2) L'intervention vue par les différentes catégories de personnels

— La direction se montre dans son ensemble favorable à l'intervention et trouve positif l'impact de celle-ci dans sa durée.

— Le secrétariat y est dans l'ensemble défavorable.

— Le personnel d'entretien a vécu certains moments de l'intervention comme une rupture de l'isolement, une sortie du ghetto, cela par le biais des animations transversales d'où sortirait un autre mode de relations, un vécu différent de leur fonction, un élargissement de leur fonction dans les équipes éducatives, une reconnaissance des personnes et de leurs compétences. La nostalgie de ces temps de décroissements est très fréquente dans les réponses.

— Les éducateurs mettent l'accent sur l'aspect formateur, de référence, de soutien, qu'a pu leur apporter l'intervention. Sensibilisation, interpellation, qui éclairent et modifient les pratiques quotidiennes.

3) En conclusion

Si certains ont pu reprocher à l'intervention de se centrer trop sur la formation personnelle des personnels, les forts scores d'avis favorables qui se recourent tant au plan effectivement de la formation personnelle que du fonctionnement général, de l'écoute et du suivi des enfants, montrent que l'institution retrouve toujours le bénéfice secondaire de la formation de ses personnels... »

Par la suite, des stages internes, des journées inter-unités, des regroupements volontaires sur thèmes continueront épisodiquement à trouver la répétition simple de la maintenance du système. Aujourd-

d'hui encore, l'intervention qui se situe en fait entre le conseil de référence et la régulation institutionnelle, est reconnue, sans conteste avant tout comme instance de formation.

Mais comment en dire plus, puisque la seule vraie validation serait l'analyse approfondie des pratiques institutionnelles pour leurs premiers usagers, les enfants ? Nous avons comme seul matériel (hors la micro-recherche sur les « ceintures » en cours) dix entretiens avec dix « enfants du juge » de la maison (c'est ainsi qu'on nomme encore à l'occasion les pensionnaires ou anciens pensionnaires des « homes » en Belgique).

Ces entretiens montrent que l'institution réussit en partie la « suppléance », l'alternance et qu'elle remplit assez bien son rôle socio-didactique : elle démocratise l'éducation, démystifie la relation — toujours en partie, bien sûr — mais, en créant un habitus d'institution qui peut faire problème, en ce qu'il reste un comportement « hors les murs » (de regroupement à l'extérieur ; de retour indirect à l'institution — en la voisinant ; de symbiotisme affectif).

C'est cette « mentalisation » qu'il conviendrait de fouiller.

EN GUISE DE DISCUSSION

La recherche à propos des institutions est à peine commencée. Il s'agit là de micro-totalités organisatrices dont on connaît mal les niveaux de fonctionnement, les sédimentations, les connotations inconscientes. Elles ont la richesse et la complexité des appareils sociaux, des familles, par exemple, ou des entreprises (1), et leur profondeur structurante est sans doute fondatrice. Elles ne peuvent qu'être pensées dans la précarité de projets hautement affinés. Il faut cesser de comparer, d'assimiler, d'emboîter les institutions de placement et plutôt, prendre du temps, reconstruire tous les 3 à 5 ans ses outils et son complexe pédagogique, et évaluer le travail par l'extérieur et les résultats.

La formation des personnels est par conséquent déterminante, et c'est la dynamique de formation, d'intervention, internes qui font la

(1) PAGÈS M., BONETTI M., DE GAULEJAC V., DESCENDRE D. — *L'emprise de l'organisation*. — Paris : PUF, 1979.

respiration de l'institution. Les sciences humaines autorisent de plus aujourd'hui un profil de formation « haut » pour l'éducateur et l'éducation, en ouvrant largement ses compétences. En même temps que d'autres « métiers » (repérés ou non comme tels), enseignants, parents, découvrent cette dimension éducative par le terrain scolaire ou familial.

Quant à l'intervention institutionnelle dont nous avons traité, elle pourrait se lire en contrepoint comme une recherche-action, à quelques conditions : nettement séparer, sans les opposer, intervention et évaluation pour doubler le militantisme formateur d'un contrôle scientifique en soignant l'instrumentation ; se doter d'une instance d'étude poussée des conversions de la formation en pratiques, précisément au niveau des enfants ; mieux maîtriser, peut-être par un groupe de recherche extérieur, les glissements d'objectifs, par exemple le surinvestissement transférentiel de l'objet formation.

Mais, après notre exposé, pour reprendre quelques points de la discussion initiée par Richard Tremblay : la recherche ne tend-elle pas souvent à dégager par l'expérimentation « ce qui marche », pour en faire l'objet probatoire central ? Par ailleurs, si la reproductibilité était réellement la condition de la science, elle écarterait toute recherche-action ou recherche-intervention post-léwinienne du champ scientifique, mais Jean Dubost (1) a montré que la réponse n'était pas aussi tranchée.

Enfin, peut-on se défaire totalement d'intentions militantes, ne serait-ce que par et pour la pertinence éthique de la recherche (comme de toute intervention) ?

Ces questions sont décisives, mais elles ne mettent pas en cause l'identité de notre démarche : il nous semble en effet que l'intervention institutionnelle ainsi conçue est elle-même radicalement, épistémologiquement, spécifique.

Jacques PAIN
et Christine VANDER BORGHT

(1) DUBOST Jean. — *De la recherche-action à l'analyse sociale*. — Paris : Dunod, 1987.

NOTES CRITIQUES

BEILLEROT (Jacky). — *Voies et voix de la formation*. — Paris: Éditions Universitaires, 1988. — 93 p.

Cet essai représente l'ouvrage d'ouverture d'une nouvelle collection, « Savoir et formation », dirigée par l'auteur et M. Gault. D'emblée la formulation donnée aux parties constitutives du livre nous fait pénétrer dans du neuf :

- la formation comme une colline éternelle ;
- la formation comme le travail de la terre ;
- la formation comme une aventure ;
- la formation, une réflexion.

Formulation nouvelle oui, dans nos contextes de formation ou de recherche, pour des idées dont J. Beillerot sait nous montrer qu'elles sont essentielles autant qu'existentielles par rapport à l'histoire individuelle et l'histoire collective, l'histoire de l'humanité (rapport au Savoir, rapport à la Vie, à la Mort, à l'Autre).

La plongée (le retour ?) à laquelle il nous invite, dans des dimensions profondes et simples à la fois de la formation permet en fait le développement d'une vision prospective « des voies » de la formation et c'est elle qui intéresse l'auteur : l'éducation au XXI^e siècle, moteur du développement des richesses spirituelles et matérielles. Cette éducation sera d'abord l'élaboration d'une théorisation de l'éducation, théorisation qui « accroît l'Être » au lieu de le réduire.

Tout l'essai va poser les premiers jalons de cette théorisation. Sur un mode souvent lapidaire, incisif, complètement anti-conformiste. J. Beillerot passe au crible de son analyse aiguë les actions, les recherches, les idéologies qui, sur le terrain de la formation, mettent en jeu des rapports inégalitaires et perpétuent la domination.

Chaque phrase courte, chaque mot à sens unique ou multiple portent des savoirs multiréférentiels et pas seulement psychanalytiques. C'est pour cela que toute tentative de résumer l'ensemble ne peut que réduire atrocement. Renvoyons nos lecteurs à une lecture directe de l'ouvrage, petit et si tonique dans sa concentration formelle et la violence lucide des idées émises.

Reprenons pourtant, quelques-unes des idées forces que nous avons particulièrement entendues :

— Coup de patte est donné à la législation, à la définition des objectifs de formation en termes de compétences, métiers..., aux planifications :

Se former n'est jamais réductible à « se former à, par, pour... se former c'est vivre une demande, son évolution, son élaboration, son incarnation... une demande de l'essentiel, de l'existentiel par le savoir et la connaissance... Former n'est d'aucune utilité. Dès que je pense utilité, la formation devient enseignement... »

— La nécessité du « lien » pédagogique est affirmée :

« Former c'est rendre compte de la manière dont le formateur (s')apprend lui-même. Il pétrit la mie et la croûte de la relation formative... » Travailler de la formation, c'est travailler le lien... « L'informatique est en train de multiplier les autodidactes. »

— On apprend par « identification » :

Former ce serait finalement « savoir symboliser un conflit »

— On est victime d'« inflation pédagogique ».

Elle est nourrie du mythe qu'on peut tout savoir, tout maîtriser, tout prévoir : « Reconnaître la rupture entre pensée et action ». Sinon « on s'engouffre dans le conditionnement pour supprimer risque et angoisse de l'action ». Redire pourtant l'importance d'apprendre la réflexion à l'école, comme « manque à la connaissance et à l'action dans leur rapport ».

— La formation est une « quête du sens », une recherche de « l'énigme » :

« Comprendre ne s'accumule pas ».

— La formation est une « aventure de la théorisation » :

C'est « rompre avec l'intention qu'il est bien d'éduquer, rompre avec la toute puissance de l'influence, renoncer à l'enfant perpétué et dominé du soi adulte ».

Quelques questions lourdes d'avenir sont posées au fil des lignes.

- Comment la liberté peut-elle naître de la soumission ?
- Comment à l'école réconcilier pouvoir et acte ?
- Comment opéreront les savoirs véhiculés à l'école par des femmes, quand dans la tradition « se former, c'est se séparer des mères » ?
- Qui a intérêt à une théorisation de la désillusion ?

L'ouvrage, on l'a dit, constitue en lui même un genre nouveau. Il fait la preuve de sa capacité à dire autrement, à faire exister un sens qui révolutionne les signifiés et les signifiants jusque là établis dans

les échanges entre Savoir et Formation. Il donne vie et sens aux principes qui président à la création de la nouvelle collection et qui sont présentés en post face. Sans doute faut-il pour les énoncer et écrire l'essai, éprouver fortement le sentiment de l'insuffisance d'autres travaux, d'autres recherches, d'autres modes de communication, le sentiment aussi de l'inégalité profonde des échanges sociaux se jouant dans les rapports de formation.

Mais comment ce genre peut-il perdurer s'il ne s'établit pas plus clairement dans son projet social comme une aide au présent pour les hommes et les femmes d'action (on pense aux travaux de P. Meirieu, chercheur praticien qui engage autrement le dialogue avec formateurs et enseignants); comme une aide aussi aux chercheurs en sciences humaines, en sciences de l'éducation, souvent d'ailleurs praticiens: les uns et les autres qui veulent que leur travail d'élucidation profite à l'action, synthèse opérée jadis par E. Durkheim dans le concept de « théorie pratique ». C'est bien à des formateurs et chercheurs sur la formation que s'adresse ce livre, alors qu'il est vrai qu'il veut d'abord donner la parole aux formés (la « voix » de la formation), aux apprenants plutôt, à nous tous. Mais J. Beillerot n'est pas dupe de cette « voix » donnée...: les « voies » nouvelles tracées le seront par quelques adultes... « un peu plus angoissés », « un peu plus lucides d'enfance ».

L'analyse offerte est une analyse critique et ne peut être que cela comme le dit fortement l'auteur. Elle doit pourtant pour être efficace, plus qu'elle ne le fait, nous semble-t-il, ouvrir des « voies » véritablement nouvelles à l'action et à la recherche, préciser le futur, en inspirant mieux le présent (dont tellement de gens bien intentionnés s'occupent...).

En écrivant ces lignes un doute nous envahit: ne reprenons-nous pas en écrivant ainsi, la langue de bois que dénonce J. Beillerot? Laissons donc cet essai parler de lui-même, questionner l'intimité de chacun: discours sans parole, action sans méthode... Peut être est-ce là la recherche du vrai dont les pratiques quelles qu'elles soient ne peuvent faire l'économie.

Claude THESMAR
CNAM

BOUTIN (André). — *Le principe de formation. Pour et par une idéologie de la formation.* — Lyon: Presses universitaires lyonnaises, 1988. — 196 p.

L'auteur énonce ainsi son théorème idéologique: « Poser l'universalité des phénomènes formateurs et la charge formative de toute activité humaine comme le critère de sa valeur ». Celui-ci a pour corollaire: *il convient donc d'accroître la part consciente des formations à l'œuvre dans toute démarche, de modifier procédures et organisations pour améliorer leur efficacité formatrice. (...) De ce principe jaillit une idéologie qui pose comme fin et moyen premiers la formation d'un type d'homme, lui-même formé par le progrès qu'il réalise dans sa connaissance du monde.*

Pour justifier ce principe universel de la formation continue l'auteur, dans la première partie de l'ouvrage, s'appuie sur trois livres:

— celui de Jacques Oudot: « Les biolimites », sur l'évolution des êtres vivants, apporte l'idée que la « formation, c'est la prise en charge consciente et volontaire de l'évolution humaine »;

— celui de Friedberg et Crozier: « L'acteur et le système » permet de situer les individus dans des « systèmes d'action concrets », des réseaux de relations ou des organisations humaines, où « il leur faut apprendre à jouer autrement le grand jeu de la coopération et du conflit »;

— « Éducation populaire et réveil national en Scandinavie », d'Erica Simon « montre que la formation peut faire l'histoire en modifiant les rapports culturels puisque les créateurs de l'éducation populaire dans les pays nordiques ont « transformé la paysannerie en lui donnant les moyens d'assumer les responsabilités auxquelles elle accédait grâce à l'évolution démocratique ».

Un quatrième livre, « Vers une écologie de l'esprit » de Bateson, illustrera surtout les conséquences pratiques de ce principe de formation dans les expériences de formation-développement. En effet, Bateson propose une hiérarchisation des formes d'apprentissage que Boutin reprend en la modifiant. Les expériences lyonnaises de formation-développement (BIOFORCE, SEFIA, MIFI) représentent des exemples de cette « formation radicale » qui est apprentissage d'habitude à la créativité, et passe par un projet collectif et un changement de la relation homme-contexte.

Armé de ces références écologiques, l'auteur, dans la deuxième partie, dénonce les formations négatives à l'œuvre dans les grands systèmes tels que la Communication, l'Économie et la Politique.

Plus constructive, la troisième partie présente « trois révolutions tranquilles », trois applications pour le court terme de ce principe de formation :

1. des expériences d'enseignement où les élèves « reconstruisent les savoirs » et prennent conscience des métalangages (GFEN) ;
2. la formation aux identités culturelles pour dépasser les sécessions ;
3. la formation au bon usage du temps.

Cet ouvrage d'un spécialiste de la formation professionnelle (1) a le mérite de penser ensemble la formation initiale et la formation continue, de rappeler les interactions entre l'homme et l'environnement, entre la connaissance et l'action, entre la création et le temps. Toutefois, le genre même du livre est hybride : genre philosophique puisqu'il y est question des fins de la formation, à savoir l'homme, libre créateur, mais André Boutin ne crée pas de nouveaux concepts ; genre anthropologique si l'on considère le regard porté à la fois sur les sociétés qui s'adaptent et celles qui évoluent peu mais on ne trouve pas de témoignages de formés ou de formateurs révélant la culture d'entreprise.

À coup sûr, ce livre est une réflexion politique qui, à vouloir trop vite universaliser les expériences de formation-développement dans une nouvelle économie sociale, laisse de côté l'empirique pour l'idéologique.

Mais c'est bel et bien le projet de l'auteur.

Christiane ÉTÉVÉ
INRP-CDR

BRAUN (Agnès). — *Enseignant et/ou formateur*. — Paris : Les Éditions d'organisation, 1989. — 170 p.

Dès les premiers chapitres de son ouvrage, Agnès Braun donne le ton : elle nous propose le mouvement d'une pensée qui s'élabore. Des associations d'idées nous permettent de passer des problèmes de société et de générations aux problématiques fondamentales de l'éducation (liberté, contrainte, notamment), de découvrir la diversité

(1) Voir aussi le précédent ouvrage : « Formation et développements », Mardaga.

des concepts présents dans le champ de la formation (instruction, enseignement, éducation) et les questionnements fondamentaux qui leur sont associés (moralisation, socialisation, épanouissement de la personne). Le champ des sciences de l'éducation est abordé à partir de plusieurs entrées et d'auteurs représentant des disciplines variées. Nous sommes invités à partir avec elle à la découverte des caractéristiques respectives de l'enseignant et du formateur. Elle propose, dans ce but, des extraits significatifs d'interviews réalisées auprès de « 18 enseignants d'universités parisiennes ou de province », qui « enseignent soit en sciences de l'éducation, soit en psychologie ». Des citations sont présentées, commentées et organisées. L'approche est vivante : on sent qu'il y a eu rencontre véritable entre intervieweur et interviewés.

Le lecteur qui la suit ne peut manquer d'être séduit par la diversité des aspects traités au fil des pages : transmission du savoir, travail sur les représentations, articulation théorie-pratique, d'une part, travail sur les comportements, prise en compte de la demande, du désir, d'autre part. Des réponses s'ébauchent, la réflexion se met en place, presque insensiblement. Enseignants ou formateurs, les interviewés se présentent comme exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes, conscients de leurs responsabilités, de leur pouvoir. Les situations qu'ils évoquent et auxquelles ils sont confrontés sont variées, porteuses d'enseignements pour le lecteur, à travers les éléments de réflexion suggérés. Cependant, des questions surgissent. Tout d'abord, pourquoi choisir des universitaires enseignant dans deux disciplines spécifiques des sciences humaines, pour parler de la formation et de l'enseignement ? En prenant le parti de « suivre » leur parole, A. Braun ne limite-t-elle pas son étude à des remarques avant tout psychologiques et psychanalytiques ? Pourquoi ensuite centrer la démarche sur l'opposition entre enseignants et formateurs ? Les caractéristiques des uns et des autres sont en effet présentées souvent de manière très affirmative, comme si l'un des deux modèles était le meilleur. Par ailleurs, en privilégiant les « discours sur », ce sont des attitudes qui sont repérées et distinguées. Le contexte organisationnel et institutionnel de l'enseignement et de la formation n'apparaît qu'en filigrane. L'environnement socio-économique n'est pas repéré. De ce fait, l'accent est mis sur les rôles joués, et il n'est pas toujours facile de dessiner avec netteté des différences, comme en convient l'auteur.

Enfin et surtout, pourquoi s'en tenir à des entretiens pour explorer une réalité complexe qui s'« exprime » avant tout dans une pratique ? Le discours des enseignants et des formateurs est-il suffisant pour repérer les caractéristiques de l'« enseigner » et/ou du « former » ? Ce repérage peut-il se dispenser de l'interrogation des prati-

ques, de leur programmation, de leur conduite, de leurs effets, des moyens en jeu, des acteurs concernés ? Si le choix d'un centrage sur des extraits d'entretiens donne à l'ouvrage sa vivacité, par ses ruptures de ton, son côté patchwork de réflexions, il lui donne également un caractère unilatéral, d'autant plus que ces extraits sont souvent juxtaposés, pour être opposés. Si l'objet est de proposer les représentations de deux groupes de référence sur leur fonction, pourquoi ne pas procéder à une analyse de contenu plus méthodique des entretiens ?

On peut donc s'interroger sur l'opportunité d'opposer ce qui relève de la formation et ce qui relève de l'enseignement. La situation de l'enseignant et celle du formateur correspondent, par certains côtés, à des réalités différentes — notamment si l'on met en avant la différence des publics de l'enseignement initial et de la formation continue. Mais pourquoi ne pas relever également les similitudes, les convergences qui ne manquent pas d'apparaître lorsqu'on évoque l'aspect fondamental de leur fonction, à savoir la mise en œuvre de l'articulation entre celui qui enseigne et celui qui apprend, entre l'« enseigner » et l'« apprendre » ? Le chapitre intitulé « Interférences entre les fonctions d'enseignement et de formation » amorce une réflexion en ce sens et témoigne de l'intérêt de cette voie. Les perspectives évoquées révèlent la complexification actuelle de la problématique de l'enseignement : situations de formation globales, projets d'équipe, moyens et ressources innovants, réponses à des demandes externes, etc.

Ces remarques n'enlèvent rien au tempo de l'ouvrage, à son côté impétueux, à son effet d'entraînement dans une réflexion, qui sont des éléments essentiels. Et pourquoi pas des indicateurs ? Plutôt qu'une analyse méthodique des différences et des analogies entre le « former » et l'« enseigner », ce qui est proposé ici serait-il un plaidoyer pour la formation, ayant comme objectif la transformation des pratiques de certains enseignants suscitant leur élargissement, en permettant le passage de l'enseignant au formateur ? Cette clé n'est pas fournie explicitement et c'est un reproche qu'on peut faire à l'auteur : ne pas préciser à quelle catégorie de lecteurs elle s'adresse et, par suite, ce que ces derniers peuvent être en droit d'attendre d'elle. On peut penser cependant que son travail servira de base introductive à un repérage des fonctions des acteurs de l'enseignement et de la formation et que la réflexion amorcée permettra une valorisation des rôles complexes qu'ont à jouer l'enseignant et le formateur, réconciliant en une personne d'une part l'enseignant et l'ingénieur didacticien, et d'autre part l'animateur et le stratège de la mise en œuvre pédagogique.

CHARLES (Frédéric). — *Instituteurs : un coup au moral — Genèse d'une crise de reproduction*. — Paris : Ramsay, 1988. — 268 p.

En 1986, pour la première fois, signe évident d'une crise profonde, l'Éducation Nationale ne parvient pas à recruter tous les instituteurs dont elle a besoin. C'est à la compréhension de cette crise que Frédéric Charles nous invite dans cet ouvrage qui, comme le sous-titre l'indique (« genèse d'une crise de reproduction »), se fixe pour but, dans la période allant de 1955 à 1984, « l'étude de l'évolution et des transformations du recrutement des normaliens et normaliennes des deux Écoles Normales de Paris au cours des trente dernières années ».

En trente ans, la situation des normaliens et des instituteurs connaît des modifications fondamentales, aussi bien dans le domaine des mesures strictement scolaires que du point de vue de l'origine sociale et du parcours scolaire et universitaire des jeunes qui entrent dans les E.N.

Pendant la première sous-période étudiée (1955-1973), le recrutement se fait après le baccalauréat, mais surtout en fin de 3^e ou de seconde. Les élèves recrutés à ce niveau secondaire sont pour la plupart d'origine modeste : l'École Normale représente à la fois un moyen de continuer leurs études en recevant un salaire et une voie d'ascension sociale. S'ils supportent la vie difficile des EN — clôture, bachotage, horaires, discipline, sanctions — c'est parce que leur entourage (famille, voisinage) valorise leur choix et que « l'institution se réserve le monopole de la vision légitime du métier et leur impose cette vision ».

Pendant la même période, on assiste à la fois à une banalisation de l'accès à l'enseignement secondaire et à un renversement tout à fait notable dans les origines sociales et scolaires des normaliens. Le concours post-baccalauréat qui prend une importance de plus en plus grande, attire une proportion plus forte de jeunes issus des classes supérieures que le concours fin de 3^e (21,3 % contre 10,3 % pour la période 55-73 pour les garçons ; 24,7 % contre 16,7 % pour les filles). Dès ce moment, il s'agit, pour bon nombre de normaliens issus de classes supérieures de se « rabattre » sur l'École Normale.

DANS LA CRISE DE REPRODUCTION, UNE DATE-CLÉ : 1973

Lorsqu'à partir de 1973 le recrutement ne se fait plus qu'après le baccalauréat, le renversement dans les origines sociales devient rupture : la domination numérique des élèves issus des classes supérieures retire aux élèves venant des classes populaires et des couches

inférieures des classes moyennes, une voie réelle d'ascension sociale. Cette sorte de « déprolétarianisation » du recrutement s'accompagne par ailleurs d'une augmentation des taux d'élèves ayant passé plusieurs années dans l'enseignement supérieur, parfois terminées par un diplôme.

« Cet accroissement de l'effectif des classes supérieures est à l'origine d'une augmentation considérable, pour les enfants de ces classes, d'une part de la concurrence entre eux pour essayer de se maintenir dans leur catégorie sociale, et d'autre part de leur lutte pour résister aux autres catégories sociales qui tentent de se promouvoir grâce à l'école » (p. 106). Sous la pression conjuguée du risque de chômage et de l'inflation des diplômes, les Écoles Normales deviennent ainsi le lieu de stratégies de repli après un échec dans la tentative de maintien ou de progression sociale et le lieu d'une concurrence entre des « héritiers » et des enfants des couches moyennes et populaires qui, minorisés, doivent combler leur absence de capital culturel par un capital scolaire conséquent. On observera que ce qui est vrai là pour les garçons, l'est beaucoup moins pour les filles qui mettent plutôt en œuvre des stratégies de libération et d'autonomisation matérielle et sociale par rapport à leur famille.

LE « COUP AU MORAL »

Frédéric Charles achève l'étude par un chapitre fort intéressant, même s'il apparaît parfois un peu en dehors de l'objet initial, et dont les développements éclairent le « coup au moral » des instituteurs. Il rappelle que les différentes stratégies mises en œuvre sont toutes différentes de l'ancienne, forte, unique et positive stratégie d'ascension sociale.

Et l'on comprend pourquoi, à ces jeunes venant souvent de l'université et possesseurs d'un capital important, l'École Normale apparaît comme un lieu de régression intellectuelle, d'infantilisation, d'ennui où se développent la paresse, l'absentéisme et des conflits sur la qualité et l'utilité de l'enseignement reçu. Une atmosphère qui touche également ceux qui sont entrés juste après le baccalauréat...

À la baisse du prestige social de l'instituteur s'ajoute, en outre, la modicité des rémunérations: la déprolétarianisation du recrutement s'accompagne maintenant d'une prolétarianisation du métier et du salaire. Ce déclassement social — auquel les filles n'échappent pas, pour qui le salaire n'est plus un simple salaire d'appoint — engendre souvent des sentiments de honte sociale: rares sont ceux qui présentent positivement leur métier et l'image de soi est le plus souvent négative, voire empreinte de mépris.

À l'évidence, la formation et le milieu des instituteurs sont en crise et le constat de Frédéric Charles est sombre et parfois amer. L'auteur se garde d'ailleurs de donner la moindre opinion quant à d'éventuels remèdes à la situation. Se maintenant dans la position du chercheur distant par rapport à son objet, il apporte un point de vue scientifique et c'est à ce titre que quelques remarques s'imposent.

Il serait injuste de reprocher à Frédéric Charles les caractéristiques de son échantillon. On sait bien les limites de tout travail de recherche, a fortiori lorsqu'il est mené pour une thèse de 3^e cycle ; plus que représentatif, son échantillon est tout simplement significatif. Mais on peut regretter que le choix de la région parisienne fausse un peu les données quantitatives (quelle signification ont les pourcentages relatifs aux agriculteurs par exemple ?) et qualitatives : l'image sociale de l'instituteur est peut-être un peu moins négative en province et en milieu rural qu'à Paris.

Il convient de relever par ailleurs une prise en compte insuffisante du poids (elles sont 75 % des effectifs) de filles dans la population étudiée. L'impression ne se dément pas au fil de la lecture : l'analyse paraît porter surtout sur les garçons, leurs stratégies, leurs parcours scolaires et leurs représentations. Un chapitre entier certes est consacré aux normaliennes, mais les conclusions paraissent assez peu prises en compte dans les synthèses et les conclusions finales. Et l'on peut se demander si la stratégie de libération, vu l'importance numérique des filles, n'occupe pas une place plus importante dans la « crise de reproduction ».

On regrettera, enfin, que ce que Frédéric Charles appelle les « médiations » entre formation secondaire et entrée à l'EN n'aient pas fait l'objet d'une exploration systématique et quantifiée, tant elles apparaissent parfois comme autant de facteurs déterminants des stratégies. Et il en va de même en ce qui concerne la formation des enseignants des Écoles Normales.

Ces quelques réserves n'empêchent en rien cet ouvrage de présenter un intérêt d'autant plus évident qu'il répond aux attentes d'explication que les mouvements d'instituteurs du début 1987 ont fait naître. Mené avec l'aide attentive et encourageante de Paul de Gaudemar qui a dirigé la thèse dont l'ouvrage est issu, ce travail rigoureux offre des clefs tout à fait pertinentes pour comprendre la crise, aujourd'hui visible à l'œil nu, de la profession d'instituteur. À ce titre, il devrait intéresser aussi bien ceux dont il analyse la situation que ceux qui ont pour tâche d'apporter des remèdes à la crise qu'elle traverse.

DELAIRE (Guy). — *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. — Paris: Les Éditions d'Organisation, 1988. — 167 p., Coll. *Les guides du métier d'enseignant*.

L'auteur présente son livre comme appelé par une nécessité: remédier à la carence de la formation professionnelle des enseignants en France, plus particulièrement ceux du second degré, en leur proposant, non des *réponses ou des recettes*, mais une *réflexion sur la formation professionnelle* (p. 10). Références théoriques et exemples doivent leur permettre de se trouver mieux armés face aux conditions d'exercice d'un métier, pour lequel des connaissances disciplinaires, même très solides, ne suffisent pas.

Une forte conviction anime l'ensemble: les possibilités de formation de l'enseignant résident en lui-même. Il dispose de multiples ressources autour de lui, qui lui permettent de compenser le manque de formation institutionnelle. Quatre volets définissant le champ du métier sont d'abord exposés: l'institution: école, collège, lycée; la fonction: mission et rôles de l'enseignant par rapport aux élèves, aux parents, à la hiérarchie, aux collègues; la situation, caractérisée par la nécessité d'accueillir et d'organiser des groupes; l'action, fondée sur la capacité à communiquer. Les deux derniers chapitres concluent sur *la formation continue* (p. 93), telle que l'enseignant peut se la donner à partir d'une meilleure connaissance de lui-même et de ses pratiques personnelles et sur son *plan de formation* (p. 143), base de son auto-formation. Ainsi, l'enseignant pourra-t-il arriver à dominer angoisse et usure, à trouver de réelles *sources de satisfaction* dans son métier, et même une *source d'enrichissement personnel perpétuel* (p. 165).

L'ouvrage présente les défauts et les qualités du genre — des *guides pratiques*, offrant des techniques précises — mais les insuffisances sont davantage mises en relief par les prétentions de l'auteur, directeur de la collection, à faire plus.

On peut sourire du souci de ne rater aucune piste et de voir se succéder, avec, incidemment, un *rappel* de cinq lignes sur les *trois types de malentendus dans la communication*, linguistique, non verbal et gestuel (p. 55): l'étude du visage, la morphopsychologie (p. 54), la caractérologie (p. 55), l'astrologie (p. 57), la graphologie (p. 57), pour aboutir au clou du défilé, l'analyse transactionnelle (p. 57), enfin mise à la portée de tout un chacun grâce au jeu de l'ézogramme (p. 61).

On peut s'indigner de certains raccourcis propres à réduire quasiment au néant la question abordée, par exemple la référence à la *pédagogie du projet*, assimilée à la *méthode par objectif* qui la *sous-tend* (p. 74), renvoie aux oubliettes les autres sens du *projet*, y compris d'un projet éducatif.

Quand des problèmes cruciaux concernant les pratiques sont évoqués, comme la gestion du temps, l'obsession du programme à finir (p. 80), on touche cruellement les limites d'un raisonnement étroitement circonscrit à la seule sphère des comportements individuels. L'absence d'analyse sociologique, d'explicitation des structures qui ne peuvent manquer d'étayer, voire d'engendrer, les comportements, quand ils sont si courants, si généralement répandus, n'interdit-elle pas une prise de conscience préparant des solutions réelles? Ne laisse-t-elle pas aux enseignants que la solution de s'accommoder d'un existant que de timides aménagements ne suffisent pas à changer? Comment supposer que les vingt neuf lignes consacrées au *facteur temps*, leur permettront à la fois d'obéir à *la règle nationale*, qui impose un programme à parcourir dans le temps d'une année scolaire, et, de choisir sa méthode en fonction du rythme possible supporté par les élèves, autrement dit une de ces situations caractéristiques de ce que Gregory Bateson a défini comme *double contrainte*? De même, le stress des élèves qui fait pendant à celui des professeurs, leur peur des notes (p. 124), n'apparaissent plus que comme une affaire personnelle, à laquelle le système de notation et de sélection si spécifique à la France ne peut qu'être étranger.

On reste sur sa faim, pour les mêmes raisons, sur le travail en équipe (p. 113) ou les processus de prises de décision, manifestement réservés au seul chef d'établissement (p. 123).

L'auteur tente d'élargir un peu, dans les derniers chapitres, le champ de réflexion promis en introduction. La part de responsabilité du système dans l'échec scolaire (p. 127) et les insuffisances des CPR (Centres pédagogiques régionaux) dans la formation initiale des professeurs (p. 145) sont évoquées. La participation, même réduite à des actions de recherche, totalement absente des modes de formation exposés, est aussi préconisée (p. 146).

Toutefois, il ne suffit pas, en une page de conclusion, de citer Jacques Ardoino (p. 165) pour se situer dans une perspective institutionnelle que la majeure partie du discours contredit.

La présentation par fiches adoptées dans d'autres ouvrages des Éditions d'Organisation paraît moins ambiguë et plus cohérente avec leurs visées que la forme prise ici.

Certains conseils, certains outils, peuvent se révéler utiles pour des enseignants débutants, pour ceux qui ne suivent pas les stages des MAFPEN ou pour compléter ces derniers.

Danielle ZAY
Paris VIII

LAZAR (Anne), SANTOLINI (Arnaud). — *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel*. — Participation à une recherche en binômes et représentations chez les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel des lycées professionnels du tertiaire. — Paris: INRP, 1988. — 104 p., Collection Rapports de Recherches, n° 6.

Cet ouvrage présente le compte rendu d'une enquête menée auprès de 21 professeurs de 8 lycées professionnels qui ont travaillé en équipes avec d'une part des enseignants du secteur professionnel tertiaire (Sciences et Techniques Économiques) et d'autre part des enseignants de l'enseignement général (Français). Leur objectif était de développer chez les élèves la maîtrise des langages. En réalité, dans cette situation de recherche, leur concertation les amenait à dépasser ce seul objectif et à décloisonner enseignement général et enseignement professionnel pour réaliser une articulation des didactiques. Leur centration sur les problèmes d'apprentissage de l'élève les conduisait à élaborer de nouvelles modalités pédagogiques.

L'analyse des entretiens avec les professeurs concernés a porté sur les points suivants :

— Organisation et fonctionnement du travail en binômes

En dehors des questions matérielles à résoudre, notamment pour une synchronisation des emplois du temps ou pour des heures de concertation, est apparue la nécessité de cerner les conditions de construction d'un langage commun pour l'action interdisciplinaire, et de construction d'une méthodologie de recherche pour définir les objectifs et les moyens d'action. Pendant ce tâtonnement initial s'éprouvait la relation entre les deux enseignants, dans leur souci de se soutenir mutuellement.

— Les représentations des professeurs à l'égard des savoirs et de leur enseignement

Il semble que les professeurs de lettres se soient trouvés devant la nécessité de concilier les objectifs liés au travail en équipe et les objectifs propres à leur discipline, avec la crainte que l'initiation littéraire, donc culturelle, soit délaissée au profit d'une technologie du langage.

Par contre, quelle que fût leur spécialité, les professeurs concernés ont tenté de dégager des objectifs qu'on pourrait appeler « transversaux » : acquisition de l'autonomie intellectuelle et de l'autonomie sociale chez leurs élèves. On comprend que les représentations que les professeurs ont de l'enseignement de leurs collègues aient évolué dans le sens d'une plus grande compréhension des uns et des autres.

L'enquête présentée privilégie nettement l'évolution des représentations. En effet, cette évolution est nécessaire pour faire naître de nouveaux comportements chez les enseignants et chez les élèves, dans une situation pédagogique nouvelle d'interdisciplinarité. On apprécie le souci qu'ont les auteurs de donner la parole aux enseignants et d'éclairer ainsi les conditions de la réussite de ce type d'action menée en équipe. À l'heure où de nombreuses équipes d'enseignants se forment pour agir en commun auprès des élèves de 4^e et 3^e technologiques afin de développer les compétences cognitives d'élèves en difficulté, cet ouvrage ouvre le champ de leurs réflexions.

On peut cependant s'interroger sur les modalités d'évaluation de l'expérience entreprise. Les tentatives faites, très qualitatives et générales, concernaient-elles l'évaluation des élèves ou de l'expérience elle-même? Sans doute aurait-il fallu concevoir cette évaluation en définissant les objectifs visés et les critères applicables. Dans toute recherche-action on aimerait que soient précisés, en même temps que les conditions pratiques de fonctionnement de l'expérience, les critères d'évaluation. Certes ce souhait n'est pas facilement réalisable car les conditions de fonctionnement évoluent. Mais il est indispensable de tendre vers une démarche objectivante.

Marcel POSTIC
Université de Nantes

« La formation des enseignants ». *Éducation permanente*, décembre 1988, n° 96. — 275 p.

Ce numéro spécial d'Éducation Permanente porte essentiellement un regard de l'intérieur sur la formation continue des enseignants. En effet, la quasi totalité des auteurs appartient au monde de l'éducation, mais ils se trouvent en des lieux et places différents du système éducatif. Nous avons donc une large palette de points de vues qui cernent au plus près la réalité complexe de la formation des enseignants aujourd'hui.

L'ouvrage, après une série d'articles décrivant *l'organisation de la formation continue des enseignants en France*, apporte un *questionnement sur le métier et l'identité* avant de proposer *quelques pratiques de formation*. Ce numéro permet de faire le point sur l'évolution de la formation continue des enseignants depuis la création des

MAFFEN en 1982, qui a permis de déconcentrer « au niveau des académies l'organisation de la formation continue afin de la développer » comme l'expose Jean-Pierre Obin.

Il est intéressant qu'une revue rendant compte de la formation des adultes se préoccupe enfin de la formation des enseignants pour les sortir de leur enfermement dans lequel ils semblent plus ou moins se complaire. Guy Jobert constate dans son éditorial que « la tendance dominante... (est de)... considérer le milieu de l'éducation comme étant marqué d'une telle spécificité qu'il échapperait de ce fait à l'application des catégories de la pensée, des méthodes d'investigation, des connaissances et des outils d'analyse acquis dans d'autres domaines de la vie sociale ». Il est temps d'en sortir ! Aussi, est-il rassurant qu'*Éducation Permanente* se préoccupe du problème et, on aurait aimé que plus de personnalités du monde de la formation des adultes s'expriment sur le sujet, mais dit Guy Jobert « La question ne fait pas partie, c'est le moins que l'on puisse dire, des préoccupations courantes des milieux de la formation des adultes ». Aussi, espérons que ce numéro sollicitera à l'extérieur des intérêts pour l'étude de la formation des enseignants.

Au fil des articles, on voit se dessiner l'évolution des orientations sur la formation continue des enseignants. Si, au début des MAFFEN, comme l'expose Pierre Ducros, « la formation s'identifiait à la réalisation de stages proposés dans un catalogue intitulé *Plan Académique de Formation*, s'y inscrivaient, à titre individuel, exclusivement des volontaires », on a pris conscience « qu'une stratégie de changement prise individuellement est moins efficace qu'une stratégie qui s'adresse à une équipe travaillant dans un même établissement ». Aujourd'hui les MAFFEN cherchent à mettre en place d'autres structures ; Marie-France Casteran décrit *des dispositifs en réseaux* et Alain Bouvier détaille le rôle des *intervenants-conseil*. Marie-Jo Marquèze et Michel Mendès-Végua précisent pour leur part la démarche du *formateur-consultant* dans les établissements. Lise Demailly apporte un complément en analysant les modèles pédagogiques mis en œuvre dans les établissements. Mais, peut-être, pour penser la formation de demain plus en adéquation avec les problèmes réels de terrain à résoudre, faut-il se tourner vers *l'ingénierie* de la formation, comme le propose Gérard Figari.

Pour mieux adapter la formation aux problèmes des enseignants, une réflexion sur la profession et l'identité enseignantes s'avère être indispensable. Un certain nombre d'articles à caractères plutôt sociologiques tentent de faire le point sur la profession enseignante en pleine évolution et redéfinition. Jean-Louis Derouet nous montre que cette profession est un montage composite lié à des modèles pédagogiques divers. Une autre analyse faite par René La Borderie

lie le métier d'enseignant au métier d'élève. Agnès Braun étudie les liens entre les métiers d'enseignants et de formateurs.

À travers les différents articles, on se rend compte que l'identité professionnelle des enseignants est analysée pour les institutrices (Danielle Zay - Raymond Bourdoncle), pour les professeurs de l'enseignement technique (Anita Weber - Liliane Volery), pour les professeurs de l'enseignement supérieur (Julio Fernandez - Marcel Edlisli - Michel Plourde - Annie Bireaud); mais aucune analyse, aucun article sur l'identité professionnelle des professeurs du secondaire, comme si soit que celle-ci était présentement trop floue, soit qu'elle se confondait avec celle de la profession enseignante en général. Enfin, une redéfinition positive de l'identité professionnelle est nécessaire si l'Éducation Nationale veut recruter des enseignants en nombre suffisant, ainsi que le montre l'article de Jacques Hedoux.

Si les articles sur la profession enseignante étaient plutôt à tendance sociologique, ceux de descriptions de pratiques prennent appui sur des notions psychologiques. Pour Jacques Nimier, un travail sur la personnalité de l'enseignant est nécessaire au métier. Il propose une formation psychosociologique à la maîtrise émotionnelle, à l'aptitude, à l'écoute. Quant à Mona Ditisheim, l'utilisation du savoir d'expérience est une des bases de la formation.

Ce large panorama sur la formation et le métier d'enseignant est complété par un article de François Piètre sur la formation des enseignants dans la communauté européenne; article qui ouvre des perspectives, révèle des convergences et des divergences entre les différents pays d'Europe dans leurs conceptions de la formation. Ce rapide tour d'horizon donne envie d'aller plus loin pour connaître, à travers des articles émanant de chercheurs étrangers, les réponses données chez eux au problème de la formation continue des enseignants tel qu'il est posé dans leur pays.

Mais laissons le mot de la fin à Guy Berger: « comment se fait-il qu'après le rapport de Peretti, qu'après six ans des MAPPEN,... on reste finalement aussi démunis? Comment se fait-il qu'on ne parvienne pas à poser la question de la formation à la profession d'enseignant dans des termes qui permettent de la résoudre? ».

Andrée LOUVET
INRP

LENZEN (Dieter) dir. — *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Encyclopédie concernant les sciences de l'éducation). — Stuttgart: Klett - Cotta, 1982-1985. — 11 vol. + index, 1 600 + 318 p.

La mise en œuvre de cette encyclopédie remonte à 1976 quand, à la suite de la crise économique, le mouvement de réforme culturelle des golden sixties connu sous le nom de Bildungsreform commence en RFA à s'essouffler.

La Bildungsreform avait pour objectif de combler le fossé entre culture bourgeoise et culture ouvrière et de permettre à tous l'accès à une culture plus ouverte, plus globale, renouant ainsi avec le mouvement de réforme pédagogique de la République de Weimar.

Dans cette encyclopédie en 11 volumes et un index, D. Lenzen, professeur en sciences de l'éducation et en éducation comparée à l'Université libre de Berlin, et ses 100 collaborateurs se proposent de rassembler les différentes recherches effectuées durant cette période et d'en faire la synthèse de façon à prolonger durablement l'action de la Bildungsreform. Ils veulent en particulier contribuer à libérer en RFA le débat sur l'éducation des conceptions vieilles (1) qui l'empêchent de progresser et à amarrer solidement les sciences de l'éducation aux sciences sociales.

Les cinq premiers volumes sont consacrés aux méthodes et processus de l'éducation, les six derniers aux différents paliers, du jardin d'enfants à l'éducation des adultes en passant par l'enseignement supérieur.

Chaque volume est composé d'une première partie « études et recherches » (le Handbuch) qui sous une forme interdisciplinaire présente les principaux aspects du thème du volume et d'une seconde partie, le lexique, qui reprend les mots-clés des différents articles, généralement sous forme d'informations utilitaires et précises mais aussi sous forme d'études concises et frappantes.

Les articles concernant les enseignants se retrouvent à la fois dans le Handbuch (6 grands articles) et dans le lexique (nombreux items qui concernent plus ou moins directement les enseignants sous tous leurs aspects). Ils envisagent tous les niveaux d'enseignement mais particulièrement les instituteurs et les professeurs de collège qui furent le plus directement concernés par la réforme et ils débouchent sur le problème de l'identité de la profession enseignante.

(1) Il s'agit surtout de la Geisteswissenschaft « bel édifice de théorie pédagogique » selon l'expression de W. Böhm et M. Soëtard dans la « Revue française de pédagogie » n° 84 mais qui ne procure pas une connaissance objective de la réalité pédagogique allemande.

Ces articles prennent appui sur une étude de l'évolution de cette profession depuis la fin du XVIII^e siècle et sont complétés par une étude sociologique des différentes catégories d'enseignants et de leur degré de satisfaction.

En ce qui concerne la place des enseignants dans la société, les professeurs de lycée bien que recevant à l'université une « formation scientifique », selon l'expression allemande, renforcée par la suite par un examen professionnel, durent attendre le début du XX^e siècle et particulièrement 1920 pour bénéficier d'un statut professionnel comparable à celui d'autres professions libérales comme celle des juristes. Cette reconnaissance sociale fut concrétisée par le titre de *studienrat*.

Les enseignants de l'école obligatoire, prenant appui sur l'existence d'un enseignement à base scientifique dès l'école primaire, obtinrent à leur tour, fin des années 60 début des années 70, l'intégration de leurs établissements de formation, les *Pädagogische Hochschulen*, dans les universités où ils reçurent un enseignement entièrement scientifique, c'est-à-dire ici théorique, reposant sur les sciences de l'éducation.

Selon les auteurs des différents articles publiés entre 1982 et 1985, cette dernière entreprise s'est soldée par un échec. Les enseignants ont perdu contact avec le terrain et ne savent plus enseigner aux jeunes. Cet échec rejaillit sur les sciences de l'éducation qui ont été estimées incapables, contrairement aux autres sciences, d'élaborer une représentation de la réalité permettant d'en rendre compte et de la maîtriser. Elles ne sont donc pas encore parvenues au rang de science et les enseignants ne peuvent prendre appui sur elles pour fonder leur identité. Cette constatation justifie la position des professeurs de lycée qui se considèrent comme spécialistes de leur discipline avant d'être enseignants et pensent que bien posséder sa discipline c'est pouvoir l'enseigner. D'où leur peu d'intérêt pour les sciences de l'éducation.

Les auteurs préconisent pour les enseignants de l'école obligatoire le retour à la formation antérieure sans chercher à envisager d'autres solutions intermédiaires.

Cette série d'articles consacrés aux enseignants est tout à fait révélatrice des contradictions qui paralysent cette encyclopédie. Celle-ci se veut progressiste mais en même temps elle se trouve rédigée par des universitaires et des chercheurs qui, semble-t-il, dans leur majorité, craignent une régression sociale (comme d'ailleurs les professeurs de lycée) et sont réticents à l'égard de certaines réformes qui risquent de bouleverser leur ordre.

La situation actuelle de la RFA permet la stagnation du débat éducatif : les préoccupations sociales se sont concentrées sur la résorp-

tion du chômage. Du fait de la baisse de la natalité, la pression sociale concernant la demande en éducation s'est atténuée. Il y a pléthore d'enseignants potentiels en attente de poste. Les besoins sociaux peuvent donc se satisfaire par les voies traditionnelles et la nécessité d'innover ne s'impose pas. C'est ainsi que, dans l'encyclopédie, la formation permanente des enseignants n'a trouvé place que dans le lexique et que la formation des adultes ne semble pas avoir inspiré les rédacteurs bien qu'ils lui aient consacré un volume.

Cependant certains signes laissent à penser que l'ouverture des frontières à l'intérieur de l'Europe des Douze en 1993 va relancer le débat en RFA. La lecture de cette encyclopédie, qui est un monument, est d'autant plus indispensable pour suivre les évolutions que les sources d'informations sur l'Allemagne sont rares en France.

Michèle TOURNIER
INRP - DP4

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Commission des Communautés Européennes. — *Formation continue dans les pays de la communauté européenne. Études et perspectives. Actes du colloque national - La Baume les Aix, décembre 1988.* — Istres: Centre de production de media, 1989. — 144 p.

Les enseignants sont actuellement avides d'information sur les conséquences pour leur carrière et leurs conditions de travail de la construction européenne et de la libre circulation des travailleurs dans l'espace européen. En précisant les enjeux de la construction d'une Europe de l'Éducation et en faisant le tour de quelques initiatives nationales et régionales en matière de formation continue, ce colloque répondait à une demande et la publication de ses Actes répond à un besoin.

La libre circulation des travailleurs et parmi eux, celle des enseignants ne manque pas de rencontrer des obstacles que la volonté de construction européenne combat énergiquement. C'est ce que développe la communication d'ouverture faite par C. Moisan de la Commission des Communautés Européennes. Les différences sont certes fondamentales dans la gestion et l'organisation des systèmes éducatifs mais tous les pays européens ont des préoccupations communes. Les enjeux de la construction européenne sont partout reconnus et, ainsi

que l'expose J.-M. Leclercq de la DAGIC, le droit à la formation et l'éducation ressentie comme un service national sont dans tous les pays reconnus d'une importance fondamentale.

Aujourd'hui, la formation continue apparaît souvent comme prioritaire sur la formation initiale. Ceci tient au contexte démographique, aux recrutements massifs des années d'expansion. Cette vérité est toutefois à nuancer, notamment en France où la pénurie d'enseignants apparaît comme un cas singulier dans l'Europe communautaire. La formation continue est un droit relativement récent et elle est souvent en voie de constitution d'où ses balbutiements ; elle coûte cher, surtout lorsqu'elle est prise sur le temps de travail ce qui est souvent le cas, d'où les essais et les recherches pour en améliorer l'efficacité. Ici chacun cherche sa voie en fonction des besoins spécifiques, des conditions économiques, des histoires nationales et des traditions éducatives.

Mentionnons quelques-unes de ces tentatives :

— Les « Centres de Formation de professeurs » en Espagne représentent une tentative de structure très décentralisée, avec un fonctionnement particulièrement attentif à une répartition démocratique des pouvoirs (communication de C. del Morral).

— Les « IRRSAE » (Institut Régional de Recherche, de mise à jour — *aggiornamento* — et d'Expérimentation) en Italie cherchent à pallier le manque de formation initiale des enseignants de ce pays en développant des plans nationaux dans ces instituts qui ont pour mission d'informer, de coordonner et de favoriser les recherches tout en développant des actions de formation (communication de G. Derbez).

— La DLH (Danmarks Laererhojskole) est, au Danemark, une institution unique en son genre, elle gère la majeure partie de la formation continue du pays ainsi que la recherche pédagogique. Cette structure plus ancienne que les précédentes, se compose de 500 personnes dont 160 chercheurs. Elle permet que la formation continue — une des plus vivantes de l'Europe communautaire — comporte une dimension universitaire et de recherche dans un pays où la formation initiale n'est pas assurée par l'université (communication de T. Ploug Olsen).

Le lien entre la formation continue et l'innovation ne saurait échapper. Parmi les dispositifs mis en œuvre, citons celui décrit par D. Finkelsztein : l'enseignement par élèves tuteurs qui nécessite la volontaire implication de tous les acteurs et une formation adaptée des enseignants concernés. Citons encore l'expérience relatée par I. Frohne sur les enseignants médiateurs travaillant en Rhénanie du Nord — Westphalie à l'intégration des élèves étrangers.

Dans le domaine de la formation continue, la tendance générale est de développer la formation dans les établissements scolaires. Cette

tendance qui existe depuis plusieurs années dans les pays ayant les systèmes éducatifs les plus décentralisés se développe en Irlande, Pays-Bas, Portugal comme le décrivent les intervenants à ce colloque. Si cette tendance existe en fait aujourd'hui dans tous les pays, son efficacité reste à évaluer.

Les conclusions et propositions concrètes ouvrant le chemin de collaborations plus étroites font de ce volume un premier niveau d'informations un peu dispersées mais intéressantes. Comme toujours dans ce genre d'ouvrages, il manque le « background » permettant de saisir les raisons d'une stratégie ou d'un cheminement. Les communications faites tantôt par des représentants d'un pays, tantôt par une personne rendant compte d'une visite d'études accentuent le décalage entre les analyses et les témoignages. Le lecteur sera au moins conforté dans l'idée que dans la construction d'une Europe de l'Éducation les différences sont effectivement une richesse commune.

F. VANISCOTTE

NOUS AVONS REÇU :

ABOU (Antoine), GILETTI (Marie-Josèphe). — *Institutrices et instituteurs de la Guadeloupe*. — Pointe-à-Pitre: Raphy Diffusion, 1988. — 191 p.

Association des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs. — *Recherche - Formation - Terrain*; Actes du Colloque de l'ARCUFEEF. — Strasbourg: IPEPS, 1988. — 247 p.

AUBEGNY (Jean). — *L'évaluation des organisations éducatives*. — Tours: Éd. Universitaires, 1988. — 218 p.

CLOUZOT (Olivier). — *Enseignement autrement*. — Paris: Éd. d'Organisation, 1989. — 124 p.

COUDRAY (Léandre). — *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. — Paris: Éd. d'Organisation, 1989. — 149 p.

GATHER THURLER (Maurice), PERRENOUD (Philippe). — *Savoir évaluer pour mieux enseigner*. — Genève: Service de la Recherche sociologique, 1988, Cahier n° 26. — 144 p.

MARMOZ (Louis). — *Les sciences de l'éducation en France.* — Issy-les-Moulineaux : Éd. EAP, 1988, Coll. Recherches et Sciences de l'Éducation. — 115 p.

POSTIC (Marcel). — *L'imaginaire dans la relation pédagogique.* — Paris : PUF, 1989. — 161 p.

POSTIC (Marcel), KETELE (Jean-Marie de). — *Observer les situations éducatives.* — Paris : PUF, 1988. — 309 p.

Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle. — *Analyse des pratiques et formation des enseignants.* — Université de Caen, CERCE, 1988, n° 4-5.

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

SAVOIRS ENSEIGNÉS, SAVOIRS ACQUIS

4^e Colloque international sur la didactique de l'histoire, la géographie, les sciences économiques et sociales qui a eu lieu à l'INRP, les 8, 9 et 10 mars 1989.

À l'ordre du jour de ce colloque ont été prévus une vingtaine d'ateliers dont un sur la *formation professionnelle des enseignants*, dans le cadre des Écoles Normales (E.N.), Centres pédagogiques régionaux (C.P.R.) et Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFFEN).

En raison du nombre des intéressés, le groupe a rapidement fonctionné en sous-commissions. Les participants ont, de part et d'autre, présenté de multiples interventions concernant la formation des maîtres. Des axes principaux se sont dégagés au cours du débat :

1. *Les carences*, parfois graves, dans la formation initiale académique de certains stagiaires de CRP, « en particulier historiens quasiment sans formation géographique », ont été fortement rappelées aussi bien que les *cursum divers* des DEUG acquis par les élèves instituteurs, ce qui rend les groupes de formés très hétérogènes.

La conclusion a été présentée sous forme d'un vœu : celui des exigences de formation initiale universitaire pour pouvoir s'inscrire aux concours (licence d'enseignement en histoire et géographie pour les futurs professeurs...). Il a été unanimement affirmé par ailleurs que la *réflexion didactique* reste limitée, difficile, parmi les enseignants qui n'ont pas eu de formation universitaire.

2. En séance plénière, la commission est arrivée à un consensus sur quelques grands principes :

— il convient de partir des besoins de l'enseignant dans sa classe et non pas de son niveau de connaissances théoriques. La formation doit correspondre à ce que l'enseignant pourra réaliser ensuite dans sa pratique (principe de l'isomorphisme) ;

— la formation doit être contractuelle et donc faire l'objet, à tout moment, de négociations entre formateurs et formés ;

— la formation professionnelle doit être fondée sur l'alternance constante entre théorie et pratique ; qu'elle soit longue (CPR, EN) ou courte (MAFPEN), il est important qu'elle commence par une réflexion épistémologique, des analyses de contenu, qu'elle comporte la préparation puis l'effectuation de sujets d'étude en classe (applications pratiques), puis, dans un troisième temps, que soient confrontées théorie et pratique, que chaque enseignant parvienne à l'analyse et à la théorisation de sa pratique.

Ce type de formation tourne le dos aux illusoires « mises à niveau » trop souvent tentées en formation initiale : il n'est pas possible en une centaine d'heures à l'EN, en deux ans, ou au CPR, en six mois, de combler les lacunes factuelles des enseignants stagiaires. C'est à l'occasion de la réflexion épistémologique et de la réflexion sur leurs pratiques, en utilisant les outils didactiques, qu'il leur sera possible d'y parvenir : le besoin de disposer de contenus rigoureux, de connaître les possibilités psycho-cognitives de leurs élèves, de théoriser leurs pratiques et d'évaluer les acquis les y conduisent obligatoirement.

Dans les deux sous-commissions, se sont engagés deux types de réflexions :

— l'une d'elles a souhaité examiner le « modèle » expérimental de formation, tableau systémique mis au point et utilisé par les équipes de recherche de la MFPR, comprenant en interaction trois catégories d'objectifs :

- rendre le formé acteur de sa formation ;
- faire exercer par le formé une réflexion épistémologique ;
- conduire le formé à l'action didactique.

Ce modèle fonctionne en situation institutionnelle de formation initiale (dix EN, six CPR) et de formation continuée (quelques MAFPEN) avec de nombreux outils créés par les enseignants chercheurs (grilles

notionnelles, grille de référence / élèves pour l'évaluation, grilles croisées,...) sans oublier des questionnaires visant à saisir les représentations des enseignants sur l'histoire, la géographie et leur enseignement, mais aussi destinés aux élèves avant la réalisation en classe de sujets d'étude (par exemple, représentations que les élèves de CM2 ont sur « l'entreprise industrielle » et les élèves de 3^e sur « la région »,...).

Ce modèle de formation, rigoureux et cohérent, est également flexible, souple, afin de fonctionner quelles que soient les conditions locales du centre de formation des maîtres.

— Dans l'autre sous-commission, la discussion s'est centrée sur le problème de l'évaluation de la formation et celui du prolongement de la formation (un processus permanent).

La préparation aux concours est le révélateur de l'énorme besoin de formation exprimé par les enseignants particulièrement pour les concours internes qui comportent des épreuves de didactique des disciplines.

Dans le cadre de la formation continuée organisée de façon contractuelle, les objectifs sont définis et acceptés par les formés. Un stage en alternance, avec le va et vient théorie-pratique, permet une évaluation et une auto-évaluation.

Dans le cadre des CPR, les types de formation sont variés. L'expérience des formateurs prouve que les stagiaires demandent souvent « du savoir savant ». C'est pourtant grâce à une formation aux didactiques, mettant en relation étroite formation au CPR et pratiques des stagiaires dans les classes, que pourra se mettre en place un plan de formation remplaçant ainsi des actions encore souvent cloisonnées. Tuteurs et conseillers pédagogiques seront plus systématiquement associés au contenu réel des journées de CRP; les acquis et les modifications de comportement des professeurs stagiaires pourront être vérifiés, évalués, lors des épreuves de qualification professionnelle.

Il a été souligné qu'il est essentiel de faire émerger la notion de travail de groupe des enseignants, d'inciter les collègues à former une équipe d'établissement, à assister aux cours les uns des autres, à encourager le travail interdisciplinaire: ainsi se met en place une formation permanente très décentralisée.

Toutes ces réflexions et les travaux de recherche réalisés seront repris lors du « Cinquième colloque international sur la didactique de l'histoire, la géographie et les sciences sociales: « Enseigner l'his-

toire, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel(s) métier(s) ? » à l'INRP, les 14, 15, 16 mars 1990.

L. MARBEAU

Maître de recherche à l'INRP

Formation permanente des enseignants
aux didactiques par la recherche (M.F.P.R.)

Les Actes du colloque paraîtront d'ici la fin de l'année. S'adresser à L. Marbeau, INRP.

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. QUELLE RÉUSSITE POUR CHACUN ?

2^e Colloque de la section sciences de l'éducation de l'université de Nice et du Labratec (laboratoire de recherches - actions en techniques coopératives) qui s'est tenu à Nice du 21 au 23 avril 1989.

Ce colloque a réuni 360 participants dont environ 80 % d'enseignants de la Maternelle à l'Université (avec une majorité toutefois d'Instituteurs) et 20 % de rééducateurs, parents d'élèves, assistantes sociales, psychologues, sociologues et animateurs.

Une volonté de régionalisation anime cette section. Faire se rencontrer enseignants, chercheurs, parents, décideurs, fut l'un des objectifs de ce colloque, comme du précédent tenu en 1987. Seule une proximité géographique incite aux rencontres régulières. Le public était donc à 95 % celui de la région PACA (Provence, Alpes, Côte d'Azur). Les derniers 5 % venaient d'un peu plus loin (Lyon par exemple) à la suite du succès remporté par le précédent.

Le second objectif : faire connaître les découvertes récentes ou les actions régionales, dicta le choix des conférenciers. Ainsi il fut demandé à l'Inspecteur d'Académie de dresser le bilan de la politique éducative menée dans les Alpes Maritimes. Ainsi également Hélène Trocmé fut invitée à exposer les applications des neuro-sciences à la pédagogie.

Le troisième objectif, à savoir, promouvoir la formation continue des enseignants fut assuré de deux manières : financièrement, en obtenant des services académiques pour la formation continue qu'ils prennent en charge par moitié, les frais d'inscription de chaque enseignant au colloque, et professionnellement, en proposant à chaque participant de suivre trois ateliers de leur choix parmi les 20 prévus.

Nous pourrions réunir ces 20 ateliers sous trois rubriques :

1. *des actions de prévention*

Il s'agit essentiellement de méthodes aisément utilisables dans le contexte scolaire. Exemple : la méthode RAMAIN, la méthode d'éducation psycho-motrice LE BON DÉPART, la méthode psycho-cinétique de J. Le Boulch, la méthode DIALOG, la méthode FEUERSTEIN, la pratique vocale à l'école, la lutte préventive contre le décrochage scolaire (méthode canadienne).

2. *Corps et réalité*

N'oublier ni le corps de l'élève ni celui de l'enseignant, apprendre à se détendre, savoir être créatif avec les ateliers suivants : le théâtre à l'école, la vidéo au service de la formation, la sophrologie, corps-communication-langage en Maternelle, la méthode Gerda Alexander, la créativité.

3. *Enseigner autrement en mathématiques* (méthode du « problème ouvert »), en langage écrit (l'orthographe en 10 étapes), (lire au Collège), en langues étrangères (l'italien à l'école élémentaire). Le problème des rythmes scolaires fut, lui, l'objet d'un atelier. Le concept de *co-éducation* quant à lui fut l'objet d'un débat entre enseignants, parents et policiers responsables de la brigade des mœurs et celles des stupéfiants.

Une Table Ronde sur le thème : Rôle et place de l'École dans la Société actuelle, réunit onze personnes : représentants des parents d'élèves, chefs d'entreprise, chercheurs universitaires, inspecteurs de l'Éducation nationale... et fut l'objet d'échanges passionnés voire parfois passionnels.

La guest-star fut Ivan Illich. Qu'était devenu ce grand contestataire de 1968 ? Quelles étaient ses idées actuelles ? Le public resta « sur sa faim » car Illich fut brillant mais sur un autre sujet : la lecture et l'érudition dont il fit l'éloge, réponse à sa manière à notre question.

Enfin un bilan fut fait des différentes recherches menées par les équipes du LABRATEC sur : « Les Jeunes et l'Europe », « La nécessaire insertion du social dans l'école », « Un projet d'aménagement des rythmes scolaires », « Les parents à l'école ».

Les Actes du Colloque qui ont déjà été publiés seront envoyés à toute personne qui en fera la demande au LABRATEC, 98 bd. Ed. Herriot 06007 Nice Cedex.

Arlette MUCCHIELLI

Responsable de la section sciences de l'éducation
de l'université de Nice,
Responsable du Labratec

LES POLITIQUES NATIONALES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Colloque annuel de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC) (1) au CIEP du 18 au 20 mai 1989.

L'AFEC a choisi ce thème de colloque pour tenir compte de l'intérêt qu'il soulève depuis plusieurs années dans le monde : enquête et synthèse effectuées par l'Unesco de 1984 à 1987 auprès des états membres, prolongées par le travail des associations nationales d'éducation comparée sur leur propre pays.

Une bonne centaine de chercheurs, enseignants-chercheurs, responsables d'institut, experts des organismes internationaux, étudiants des cinq continents ont participé à ce colloque francophone lui conférant ainsi un caractère international.

Les discussions se sont organisées autour de trois groupes de travail :

- Recherche et politique d'éducation,
- Bilan des recherches en éducation, évaluation comparative des productions nationales,
- Recherches et pratiques éducatives.

L'évolution de la politique éducative dans plusieurs pays dont la RFA, semble orientée vers une forte réduction des crédits en sciences sociales et dans le secteur public, au profit de la technologie d'une part, de la recherche privée d'autre part. Au Canada est apparue la tendance à concentrer les ressources disponibles entre les mains des groupes de recherche les plus performants, créant le risque d'engendrer un écart grandissant avec la masse des chercheurs ordinaires.

On a peu d'éléments pour apprécier l'influence de la recherche sur la prise de décision en matière d'éducation. Le manque de considération portée à la recherche, qui souvent sert de prétexte à légitimer une décision, les attitudes culturelles différentes des protagonistes (chercheurs, décideurs, praticiens) vis-à-vis de l'utilisation de la recherche, la méconnaissance des acquis antérieurs qui fait qu'on recommence plusieurs fois les mêmes recherches (les « bégaiements » de la recherche) sont autant d'obstacles souvent pointés.

Comment organiser la recherche en éducation sur des bases plus rationnelles pour éviter le gaspillage des ressources humaines et matérielles, le cloisonnement, le double emploi, pour favoriser les échanges d'expériences et de résultats ?

(1) Siège de l'AFEC: CIEP, 1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres.

Les programmes nationaux qui affichent les projets et permettent le regroupement des chercheurs autour de thèmes prioritaires apportent une solution intéressante mais qui n'est pas sans danger en raison du contrôle excessif que peut exercer l'état et du risque d'application à la recherche des critères des décideurs. Le maintien de l'autonomie de la recherche est vital.

Une certaine souplesse est souhaitée dans la détermination des thèmes prioritaires pour permettre à la demande sociale de s'exprimer et pour inclure des sujets éventuellement porteurs d'avenir. Les praticiens, familiers des besoins des usagers, devraient être associés à ces travaux.

La recherche en éducation pour être efficace nécessite l'existence de chercheurs professionnels mais aussi la participation des praticiens. D'où l'importance de rapprocher organismes de formation et organismes de recherche et de laisser aux établissements scolaires la possibilité de nouer des contacts avec ces derniers.

Il a été beaucoup question d'évaluation: évaluation de la recherche (tant du point de vue scientifique que de la valeur sociale), évaluation des enseignants qui ne respecte pas toujours l'individu et son investissement dans la tâche.

Le groupe qui réfléchissait sur le bilan des recherches était un groupe nord-sud. Il a été beaucoup question de la politique de création de banques de données informatisées que mène actuellement l'INRP: banque sur les recherches françaises en éducation, en collaboration avec EUDISED, sur le français langue maternelle, sur la formation des enseignants et des formateurs. À ces deux dernières est associé le Québec. D'autres micro-banques sont en projet.

Entre 1975 et 1980 environ 120 recherches ont été achevées chaque année, soit 61,5 % entreprises à l'Université, 24,3 % faites par un organisme relevant de l'éducation nationale dont 12,15 % à l'INRP; 35,20 % des recherches concernent les disciplines d'enseignement (38 % au Québec) et 14,30 % les moyens d'enseignement.

En Afrique francophone, le sous-développement en matière de recherche en éducation est préoccupant. En dehors des thèses passées en occident et disponibles dans ces pays, il y a peu de recherches en raison du faible outillage scientifique, d'une mauvaise perception de l'importance de la recherche en éducation, de l'isolement... La nécessité d'une organisation interafricaine entre ces pays est apparue urgente ainsi qu'une liaison régulière avec les ressources disponibles dans les pays du nord.

Les actes du colloque seront publiés en 1990 par « Éducation comparée », revue de l'AFEC.

Michèle TOURNIER
Chargée de recherche à l'INRP

EURO-TECHNO 89-93 : LES ENJEUX EUROPÉENS DES FORMATIONS TECHNOLOGIQUES

Colloque qui s'est déroulé à Metz du 18 au 20 mars 1989 à l'initiative du Secrétariat d'État chargé des enseignements techniques.

L'objectif était d'organiser une réflexion et des débats sur l'essentiel des questions que se posent les différents partenaires économiques, sociaux et institutionnels, des pays de la communauté européenne.

Les grands thèmes soulevés, tant par la construction de l'Europe, que par l'évolution de notre propre système éducatif portaient sur les structures de qualification à différents niveaux (en relation avec les structures de formation), les filières d'accès aux qualifications, les lieux de formation et le rôle des différents acteurs, la certification et la reconnaissance des acquis et ouvrant les voies à un futur colloque qui se tiendra à l'INRP les 15, 16, 17 novembre 1989, les contenus même de l'enseignement technique.

La nécessité d'informer et de former les enseignants dans l'optique de la construction d'une véritable culture européenne, a été soulignée tout au long de ce colloque :

— quels liens entre les enseignants et les professionnels des entreprises (tuteurs ou autres) ?

— quelle mobilité dans l'Europe: équivalence des diplômes, problèmes de langues, stages à l'étranger, échanges d'enseignants... ?

— comparaison des formations des enseignants du technique dans chaque pays ;

— quelles formations spécifiques à et pour l'Europe ? Comment gérer des échanges de jeunes, des qualifications acquises à l'étranger ? Comment organiser des formations, voire des qualifications et des validations plurinationales ?

Tous ces échanges allaient dans le sens d'un nécessaire décloisonnement des enseignements, de nouvelles façons de travailler (équipes, partenariat...) et donc vers une ouverture et une interconnaissance de plus en plus grande des formations de formateurs.

Dominique PATY,
Sociologue
Annette GONNIN-BOLO,
Chargée de recherche à l'INRP

DÉVELOPPEMENT, COMMUNICATION ET LANGUE

VII^e Congrès mondial d'éducation comparée, Montréal, 26-30 juin 1989.

Plus de 400 communications, plus de 200 séances de travail en groupe et 4 séances plénières, voilà l'énorme structure de communication que le Conseil Mondial des Sociétés d'Éducation Comparée et l'Université de Montréal ont proposée à plus de 800 participants représentant tous les continents et plusieurs dizaines de pays.

Bien organisée, cette richesse de possibilités a favorisé la multiplication des rencontres, la souplesse des échanges et une adéquation forte, parce qu'individuellement régulée, entre l'offre de communication et les intérêts de chacun. La frustration que peut faire naître ce genre de congrès à l'américaine est non pas de ne rien trouver qui touche directement à vos intérêts, mais de devoir constamment choisir entre des groupes de travail également intéressants.

Dans ce vaste forum placé sous un large chapeau regroupant développement, communication et langue, de très nombreux thèmes furent abordés. Nous ne retiendrons ici que ce qui traitait de la formation des enseignants.

Notons toutefois que, pour l'éducation comparée elle-même, la mise en commun des problématiques a montré que le débat comparatif était inégalement développé suivant les pays. Malgré la forte croissance de sa participation depuis le congrès de Rio, la France garde un certain retard en ce domaine. Il s'est manifesté notamment par une absence de communication française dans le groupe de travail très couru sur les théories en éducation comparée.

Quatre ateliers étaient explicitement consacrés aux enseignants et à leur formation. Furent notamment présentées des expériences de formation au préceptorat, à l'utilisation pédagogique de la micro-informatique et au français langue étrangère avec en visée, le renforcement de la motivation à devenir enseignant. D'autres communications ont porté sur l'évolution des responsabilités de formation entre école normale et université en Angleterre, en France et au Québec. Les dernières portaient sur les enseignants eux-mêmes : leurs marges de manœuvre et leurs stratégies à l'occasion des changements professionnels ; leurs regroupements aux conséquences plutôt bénéfiques pour la professionnalisation, leur démographie et ses conséquences sur la pénurie des enseignants. Un dernier atelier a proposé une discussion ouverte sur l'identité, le statut et la professionnalisation de l'enseignant.

L'ensemble de ces communications est dominé par les analyses d'expériences locales ou les études nationales. On trouve encore très

peu de comparaisons internationales. Il faut toutefois préciser que les études nationales s'appuient souvent sur la connaissance des travaux étrangers. Il n'empêche que dans ce domaine très dépendant du contexte national, on peut regretter la chute du nombre des travaux comparatifs, depuis que l'OCDE a orienté différemment son effort d'analyse. Mais ceci ne doit pas faire oublier l'abondance des travaux comparatifs sur d'autres thèmes que manifestait fortement ce colloque.

Raymond BOURDONCLE

INRP

FORMER EN ÉDUCATION POUR LA SANTÉ

Colloque organisé par le Comité français d'éducation pour la santé et l'École nationale de la santé publique à Rennes les 26, 27 janvier 1989.

L'Éducation pour la Santé revient comme un refrain dans le discours de nombreux responsables des politiques de santé; elle constitue une part plus ou moins importante des formations initiales des personnels sanitaires et sociaux; elle fait l'objet de multiples actions de formation continue.

Mais qu'enseigne-t-on dans ces formations? Avec quels objectifs? Comment? Et pour qui?

Le colloque de Rennes est né de la demande de formateurs, enseignants, pédagogues qui cherchaient à confronter leurs pratiques, à réfléchir sur les enjeux de la formation en Éducation pour la Santé, à préciser les champs d'intervention, à identifier les références théoriques, à questionner les contenus enseignés, à discuter le choix des méthodes pédagogiques. Les intentions des organisateurs étaient de créer un lieu de rencontre qui permette de s'interroger sur ce dont on parle lorsqu'on enseigne « l'éducation pour la santé ».

Les 120 participants (venant de l'Éducation Nationale, de facultés de médecine, des écoles d'infirmières, d'assistants sociaux, de puéricultrices, des DDASS, des Comités d'Éducation pour la Santé...) dont la majeure partie avait écrit un texte sur un des aspects de leur expérience de formation, ont ainsi débattu de ce qu'ils enseignaient sous la rubrique « éducation pour la santé »... On ne peut sans doute pas dire que les travaux aient simplifié les questions — il y avait de telles différences d'approche entre les uns et les autres qu'on ne pouvait espérer une clarification définitive des questions! Il est tou-

tefois surprenant (même si cela est fort compréhensible) de constater que 120 formateurs réunis pour parler de ce qu'ils font en formation — pour décrire, expliquer comment ils travaillent cette question de l'éducation pour la santé — aient nourri pour une bonne part, un débat sur les finalités de l'éducation pour la santé ! On peut faire le constat que l'enseignement de l'éducation pour la santé pour le moins ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle.

Les travaux d'atelier avaient été introduits par trois interventions. La première rendait compte d'une enquête sur l'état des lieux de la formation en éducation pour la Santé en France, qui mettait bien en évidence l'extraordinaire diversité des contenus et des pratiques d'enseignement relevés sous le titre « Éducation pour la Santé ». La deuxième intervention était centrée sur le questionnement de ceux qui font de l'éducation pour la santé — Quelle est la nature de leur intervention dans le champ des pratiques sociales ? De quoi parlent-ils ? L'éducation pour la santé est-elle une discipline, un discours, un discours de quel type... ? La troisième enfin proposait quelques questions aux formateurs — si on prend le mot « éducation » au sérieux, quelle est la finalité d'une profession qui veut faire œuvre d'éducation pour la santé ? Pourquoi peut-on observer une ambition si démesurée des plans de formation et quelle est la nature de leur demande ? Comment prendre en compte le changement perpétuel, comment développer des modèles en évolution ?

Ces constats, ces questions, les textes des participants ont irrigué les travaux des ateliers qui ont tenté d'abord de faire le point sur ce qui s'enseignait dans les formations initiales, continues, spécialisées — et ensuite d'approfondir le choix des objectifs de formation en éducation pour la santé, de réfléchir sur l'importance des stages, des pratiques de terrain, de la pluridisciplinarité, de s'interroger enfin sur l'évaluation des formations.

Beaucoup de discussions passionnées, des apports d'expériences françaises et européennes notamment ont permis d'initier un débat entre formateurs d'horizons et de cultures fort variés ; il se dégage quelques points forts :

1. la nécessité d'une réflexion théorique sur santé et éducation — sur le processus éducatif et ce qui en découle en matière de formation ;
2. la nécessité de valoriser les expériences de terrain et les pratiques de formation ;
3. la nécessité de développer des recherches dans le domaine de l'éducation pour la santé ;
4. la nécessité de la confrontation d'équipes venant de lieux, de cultures et de disciplines différentes.

Les actes rédigés à partir des documents préparatoires au colloque, interventions et débats seront publiés au cours du 4^e trimestre 1989.

Jean-Claude PALICOT
École Nationale de la Santé Publique

LANGUES, CULTURES ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS : ENJEUX DE LA CONSTRUCTION DE L'EUROPE

Colloque organisé à la Sorbonne par le GIFAMOI (Groupe interinstitutionnel de formation académique des maîtres à l'ouverture internationale) le 16 juin 1989.

Cette journée avait plusieurs objectifs :

- informer les participants (praticiens, chercheurs et formateurs) sur les systèmes éducatifs européens et sur les implications de la construction de l'Europe, pour le système français ;
- débattre du problème aujourd'hui posé, dans ce contexte, de l'introduction et de l'apprentissage d'une langue vivante dès l'école élémentaire ;
- présenter des témoignages d'expériences réalisées dans une perspective d'ouverture internationale ;
- faire des propositions pour la formation des enseignants, qui prennent en compte la dimension européenne dans l'éducation ainsi que l'apprentissage plus précoce et plus performant des langues vivantes.

Exposés de spécialistes et tables rondes se sont succédé. La participation de représentants de la Commission des Communautés Européennes et du Conseil de l'Europe ainsi que d'associations soucieuses de promouvoir la réflexion sur les comparaisons internationales (AFEC: Association francophone d'éducation comparée) et la formation des enseignants (ATEE: Association for Teacher Education in Europe) ont donné à cette journée un intérêt particulier.

Le succès manifeste de ce colloque auquel 300 personnes ont participé a montré l'intérêt du thème retenu autant que l'actualité des questions débattues. Regrettons seulement que la rencontre n'ait été organisée que pour une journée ; le programme proposé en aurait facilement rempli deux ou trois !

Francine VANISCOTTE

2. PROCHAINES RENCONTRES

RECHERCHES EN ÉDUCATION ET FORMATION. CONTRIBUTION À UN BILAN ET PERSPECTIVES

Le REF (Pour un réseau international des recherches en éducation et formation de langue française) organise son premier colloque international les 6, 7, 8 mars 1990 au CNAM à Paris.

Pour tous renseignements, s'adresser à J.-M. Barbier, formation des adultes, CNAM, 2, rue Conté - 75003 Paris.

LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEURS QUALIFICATIONS : RÉPONSES DES UNIVERSITÉS

Un colloque portant sur ce thème est organisé à Lille les 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 1989 par le CUEEP de l'université de Lille-Flandres-Artois et le FCEP de l'université Charles-de-Gaulle.

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser : 11, rue Auguste Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20.52.54.24.

3. INFORMATION

CRÉATION D'IMEDIA

La MAFPEN de Clermont-Ferrand a créé cette publication « à l'intention de tous ceux qui s'intéressent à la formation continue des personnels d'éducation ». Elle succède au bulletin *Creno* qui était spécifique à la rénovation des collèges.

Objectif de la publication : apporter une information utile, rassembler ceux qui vivent leur métier de manière isolée, valoriser les efforts conjoints de l'institution et des animateurs de la Mission académique.

Le premier numéro de cette revue semestrielle est paru en janvier 1989.

4. DOCUMENT

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

À propos de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), nous publions « les positions et propositions élaborées par l'ARCUFEF (1), le SNPEN (2), le SNDEN (3) » le 22 mai 1989, document représentatif d'organisations marquantes dans le débat actuel sur la formation :

LA PROFESSION D'ENSEIGNANT A CHANGÉ

Les nouvelles conditions d'exercice du métier

Aujourd'hui la profession d'enseignant a changé :

— Les connaissances évoluent très vite, remettant parfois en cause des pans entiers de disciplines.

— Le public auquel l'enseignant s'adresse s'est élargi et diversifié. Il s'agit de qualifier plus d'élèves et de le faire sur un temps plus long.

— Il faut aussi aider les élèves à acquérir de nouvelles compétences.

On a pu montrer que le travail dans les entreprises, loin d'être individuel, est avant tout collectif et fondé sur les interactions entre individus (naissance des concepts de travailleur collectif, collectif de travail, équipes, groupes de travail). On a pu montrer également, lors de travaux portant sur l'analyse du travail et de la production, le rôle fondamental de l'individu dans les processus d'adaptation aux tâches et aux postes de travail. On tend à définir l'aptitude à occuper un poste de travail, moins par des compétences nouvelles (des savoirs et de savoir-faire) que par l'adaptation à un mode d'organisation du travail, aux partenaires, etc.

Or ce qui constitue les conditions d'adaptation au poste de travail s'inscrit dans ce qu'on entend aujourd'hui par « nouvelles qualifications » :

— capacité de s'inscrire dans une équipe et donc de construire la définition de sa tâche à partir d'un projet commun ;

(1) ARCUFEF : Association des responsables de centres universitaires de formation des enseignants et des formateurs.

(2) SNPEN : Syndicat national des professeurs d'École Normale (FEN).

(3) SNDEN : Syndicat national des directeurs d'École Normale (FEN).

— capacité de participer soi-même et au fur et à mesure à la définition de son activité et à la détermination des limites de sa tâche, ce qui suppose un élargissement du registre de chacun des acteurs;

— capacité de mettre en œuvre un processus permanent d'anticipation et de régulation.

Si l'on veut des enseignants capables de faire acquérir à leurs élèves ces nouvelles compétences, encore faut-il que leur propre formation les y prépare.

Or il faut bien reconnaître que l'Éducation Nationale, dans la définition qu'elle donne des responsabilités des enseignants et dans les modèles qu'elle offre, en particulier à travers les concours de recrutement, est très largement en retard sur un univers professionnel et social auquel pourtant l'école est censée préparer. Aussi nous paraît-il indispensable de *redéfinir ce métier en terme de professionnalité*.

Une nouvelle définition des compétences

Pour assurer la transmission du savoir, l'enseignant doit permettre à l'élève de construire ses connaissances et de s'approprier une méthodologie.

Il est donc indispensable que les futurs enseignants acquièrent un haut niveau de connaissances. Cette formation, acquise à l'Université, attestant une compétence scientifique incontestable, doit permettre le contact avec un savoir en perpétuelle voie de constitution et de redéfinition, au plus près de la recherche.

Cependant maîtriser les contenus est loin d'être suffisant. L'enseignant doit également maîtriser les processus d'apprentissage dans lesquels s'inscrit l'acte d'enseignement.

Or tout apprentissage suppose :

— une situation dont on doit être capable d'analyser les caractéristiques,

— un champ conceptuel,

— un ensemble de relations (entre élèves et avec le maître, le savoir en jeu, le milieu...),

— un processus temporel dont il faut pouvoir évaluer au fur et à mesure le déroulement pour en gérer l'accomplissement.

Une véritable formation professionnelle des enseignants leur permettra de concevoir et de contrôler les situations d'apprentissage, de les faire évoluer, d'analyser, sans être prisonnier d'un modèle, les processus d'acquisition des connaissances ainsi que leurs modes de fonctionnement.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DOIT CHANGER

Les points fondamentaux de la formation des enseignants

Pendant tout le temps de sa formation, un futur enseignant doit acquérir à la fois :

1. des savoirs fondamentaux dans un ou plusieurs champs disciplinaires, actualisés en fonction des résultats des recherches ;
2. des compétences en matière de didactique des disciplines ;
3. des connaissances relatives à leur histoire, leur épistémologie, aux conditions sociales de l'élaboration de leurs concepts fondamentaux ;
4. une initiation à la recherche expérimentale ;
5. des méthodes d'analyse de situations de formation, conçues en sciences de l'éducation et en sciences humaines ;
6. des savoir-faire élaborés à partir de l'analyse des pratiques d'enseignement et de l'adaptation des connaissances dans la perspective de leur enseignement et de leur apprentissage ;
7. une capacité à concevoir des activités interdisciplinaires dans le cadre d'un travail en équipe ;
8. une compétence étendue dans le domaine de la communication.

Ces éléments constitutifs de la professionnalisation doivent être :

- *intégrés* aux cursus de formation tout au long de leur déroulement,
- *fondés* sur l'interaction *théorie-pratique* dans le cadre de situations d'*alternance* entre terrains et centres de formation,
- *garantis* par une *formation à la recherche et par la recherche*,
- *assurés* par la *réunion de toutes les compétences* qui existent dans l'Université et dans les autres structures concourant actuellement à la formation (ENS, ENI, ENNA, CPR, Inspections Régionales et Départementales, MAFPEN).

Propositions pour un nouveau cursus de formation

• *Dès l'entrée à l'Université et jusqu'au recrutement*, les futurs enseignants bénéficient d'une formation de nature préprofessionnelle.

En premier cycle, il s'agit d'options validées dans les DEUG, de volume limité (de 60 à 100 heures par an), permettant aux étudiants d'aborder les premières questions relatives aux processus d'éducation : sensibilisation au métier d'enseignant, découverte du système éducatif, conditions de l'apprentissage, approche didactique, stages d'observation.

Ces options préprofessionnelles permettent aux étudiants de confronter leurs représentations des métiers de l'enseignement à la réalité professionnelle de ces métiers et les aident à confirmer ou à modifier, en fin de premier cycle, leur projet professionnel.

En second cycle, la formation préprofessionnelle, intégrant elle aussi des activités d'observations, permet d'aborder véritablement les questions de didactique du champ disciplinaire choisi et d'acquérir des méthodes d'analyse des situations d'enseignement, en liaison avec les recherches en didactique et en sciences de l'éducation. Elle s'intègre ainsi dans les enseignements disciplinaires en les complétant par une approche d'ordre épistémologique.

• *À la suite du recrutement, la formation professionnelle* proprement dite pourrait alors permettre une prise en compte véritable des exigences nouvelles de qualification, tout en s'appuyant sur les formations scientifique et préprofessionnelle antérieures. D'une durée totale de deux années, elle assurerait l'intégration de ces formations, permettrait l'approfondissement et l'enrichissement au contact de tous les partenaires du système éducatif et conduirait à la réalisation de mémoires de recherche en liaison avec la pratique d'une classe.

Elle serait également articulée avec une formation continue, intensive pendant les premières années d'exercice du métier.

La formation ainsi acquise pourrait être sanctionnée par l'attribution d'un diplôme universitaire à finalité professionnelle. Maîtrise permettant l'accès ultérieur à des formations de 3^e cycle ou D.E.S.S.

L'organisation de la formation dans les IUFM

Quelles que soient les formes juridiques que prendront les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il découle des propositions précédentes que des *créations de postes* s'imposent, tant en ce qui concerne les personnels ATOS (sans lesquels aucun travail sérieux ne peut se faire), qu'en ce qui concerne les personnels de formation et de recherche.

Ces emplois devront être spécifiquement créés dans les Instituts, permettant la participation — à titre temporaire ou permanent, à temps partiel ou à plein temps — d'enseignants d'origines diverses, qui auraient reçu une formation adaptée à leur mission, et qui travailleront dans le cadre d'équipes pluricatégorielles.

Ces équipes pourront être constituées d'enseignants chercheurs et de formateurs issus d'autres degrés de l'enseignement. Il sera nécessaire d'aménager le temps de service de ces derniers afin de leur permettre d'effectuer des travaux de recherche.

En ce qui concerne les futurs IUFM, le souci de prendre en compte la diversité des situations locales conduit à proposer *quatre principes d'organisation* :

1. un réseau d'établissements qui ne doivent pas être simplement juxtaposés, mais qui devront être coordonnés par voie conventionnelle ;

2. une tête de réseau, interne à l'Université, avec des prérogatives, des moyens matériels et des personnels propres, chargée d'articuler les formations et les recherches ;

3. dans ces conditions, les divers établissements composant l'IUFM doivent pouvoir conserver leur implantation géographique et leur autonomie de fonctionnement matériel et de mise en œuvre pédagogique ;

4. la création des IUFM devra être précédée, sur chaque site, d'une étude de faisabilité, ainsi que de la définition de ses missions dans le cadre d'une concertation entre tous les partenaires du projet.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

N° 89 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1989

SOMMAIRE

ARTICLES

- Education physique et sportive**
Propos introductifs : l'éducation physique et sportive, discipline d'enseignement
Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les collèges
- J. Marsenach
R. Mérand
G. Cazoria
A. Junqua & coll.
P. Arnaud
- Didactiques**
Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la didactique du français langue maternelle
Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement du français : la transposition
Recherches en psychologie et en didactique : un exemple d'interactions dans l'enseignement du dessin technique
Questions à la didactique des mathématiques

NOTE DE SYNTHÈSE

- J.-Cl. Forquin
La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre : Baudelot (Ch.), Establet (R.), Le niveau monte (par A. Chervel et A.-M. Duru-Bellat) — Bishop (A.), Mathematical Enculturation (par N. Balacheff) — Le Bouédec (G.), Les défis de la formation continue (par M. Postic) — Mariet (Fr.), Laissez-les regarder la télévision (par L. Porcher) — Monnier (R.), Pourtois (J.-P.), Relations école-famille, formation des maîtres (par S. Hermine) — Montandon (Cl.), Perrenoud (Ph.), Entre parents et enseignants : un dialogue impossible (par E. Plaisance) — Perrenoud (Ph.), Montandon (Cl.), Qui maîtrise l'école ? (par J.-L. Dérouet) — Postic (M.), De Ketele (J.-M.), Observer les situations éducatives (par M. Altet) — Pourtois (J.-P.), Desmet (H.), Epistémologie et instrumentation en sciences humaines (par G. Ferry)

RÉSUMÉS

TARIFS (au 1^{er} janvier 1989)

Abonnement annuel (4 numéros)	
France	163 F TTC
Etranger	192 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro	44 FF

Rédaction et spécimens : Institut National de Recherche Pédagogique, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 46.34.90.78.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique.

Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)
N° d'imprimeur : 8444
Dépôt légal : novembre 1989

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 **120 FF TTC**

Étranger **130 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



ISSN : 0988-1824

*les professions de l'éducation :
recherches et pratiques
en formation*

N° 6 - 1989

RECHERCHE ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

inrp

COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Marie BARBIER: Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers.
Paris.
- Jean-Pierre BENICHOU: 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 de Paris
VIII.
- Francine BEST: Directeur de l'INRP de 1981 à 1988. Chargée de mission au
ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Marie-Laure CHAIX: Maître de Conférence. École Nationale des Sciences
Agronomiques Appliquées. Dijon
- Jean-Claude EICHER: Professeur d'Université. Fondateur de l'Institut de
recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.
- Jeanine FENEUILLE: Inspecteur Général. Directeur du Centre Internatio-
nal 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.
- 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.
- Witold TULASIEWICZ: Professeur. Department of Education. Cambridge.
Royaume-Uni.

2 numéros par an - Prochain numéro: avril 1990.

Prix France: 63 F. TTC le numéro.

Couverture: J. SACHS - INRP

Directeur de Publication: F. DUGAST

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

À 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