

UNE MÉTHODOLOGIE POUR REPÉRER LES EFFETS DE LA FORMATION CONTINUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Mireille CLOPIN, Éliane DEBARD,
Janine JULLIAND, Christiane KOWALSKI,
René GARASSINO, Gérard GUINGUAND, Gérard SUC

Résumé. *Le dispositif de formation continue mis en place au niveau académique (MAFFEN) (1) produit-il des effets observables dans l'établissement scolaire ? Les auteurs nous décrivent dans cet article la démarche employée pour faire l'analyse des effets dans les établissements. Leur méthode peut facilement être transposable, reprise par d'autres.*

Ils partent d'une série d'hypothèses sur les effets de la formation dans les établissements. Ils ont mis en place un observatoire de la formation en étudiant de façon intensive un petit nombre d'établissements. Ils ont repéré un certain nombre de variables comme le type de formation, les enjeux de l'enseignant en formation, des variables liées à l'environnement, à l'établissement. De là, ils ont dressé une liste d'indicateurs. Puis dans tous les établissements, ils ont étudié les documents écrits, procédé à des entretiens, réalisés des questionnaires.

Abstract. *Does the in-service training mission (MAFFEN) set up at the regional level have a visible effect in schools?*

In this article, the authors describe the process used to analyse the effects in schools. Their method can easily be transposed and taken up by others.

Starting from a series of hypotheses on the effects of in-service training in schools, they have set up an observatory of in-service training by studying intensively a small number of schools. A certain number of variables have been spotted such as the type of training, the trainee's needs, the environment, the school. Then, a list of indicators has been made out. Eventually, the authors have studied the written documents, held interviews, made questionnaires in all these schools.

Depuis la création des MAFFEN, les formations apportées par celles-ci ont-elles provoqué des transformations dans les pratiques des personnels de l'Éducation Nationale ? Les milliers d'heures dispensées, les sommes engagées ont-elles des effets dans la communauté scolaire ?

C'est pour essayer de donner une réponse à ces interrogations qu'un groupe de professeurs travaillant à mi-temps comme formateurs ou consultants (2) a été chargé par le Chef de la MAFFEN de l'Académie de

(1) Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation.

(2) Ce groupe, le GETED (Groupe d'Études des Effets du Dispositif), est aujourd'hui groupe-ressources sur l'évaluation et a pris l'appellation de Groupe Études et Développement. Il apporte au Chef de la MAFFEN des études et des informations indispensables à la régulation du dispositif. Il travaille également avec des partenaires internes et externes à la MAFFEN pour dynamiser les pratiques d'évaluation.

Lyon de conduire une étude. Cet article présente la démarche et la méthode utilisées par le groupe pour repérer les effets de la formation continuée (1).

HYPOTHÈSE CENTRALE DU TRAVAIL

Au départ, un postulat central a été posé pour orienter la recherche : le dispositif de formation MAFPEN produit des effets qui sont observables dans *l'établissement scolaire*.

En effet, il paraît pertinent de prélever des informations sur les effets du dispositif de formation MAFPEN au sein de l'établissement scolaire, dans la mesure où celui-ci constitue le véritable cadre de vie des personnels, plusieurs années durant. Par ailleurs, ce choix est en corrélation avec la politique de la MAFPEN ces dernières années en direction des établissements. En outre, il amène à rencontrer tous les acteurs du système éducatif et la plupart des partenaires de la formation. Il doit donc permettre de repérer les liens entre la formation et la dynamique de l'innovation et d'identifier le rapport entre ce qui a changé dans l'établissement et tel ou tel aspect du dispositif de formation MAFPEN.

De plus, le travail sur le terrain a permis de mettre en évidence d'autres variables explicatives venant se configurer à la variable formation pour produire des effets. Ce qui a orienté l'étude vers une approche systémique. Cinq hypothèses ont été retenues ensuite pour cette recherche. Elles sont présentées en allant du moins d'effet supposé au plus d'effet supposé :

1 — *La formation donnée par la MAFPEN a peu d'effets* parce que le dispositif a plusieurs logiques d'action qui le font manquer de cohérence. Cette insuffisance de cohérence repose sur des contradictions que l'on retrouve dans d'autres instances du système éducatif.

2 — *Le dispositif a des effets insuffisants ou négatifs* parce qu'il est méconnu ou mal connu, qu'il est lourd dans son fonctionnement et presque « aveugle » dans ses réponses.

(1) Les résultats de l'étude ont été publiés dans « L'effet formation au sein des établissements scolaires secondaires » — MAFPEN LYON — Décembre 1989.

3 — *La formation a des effets socio-professionnels* quand elle s'articule avec un enjeu personnel des acteurs, avec un projet d'équipe ou un projet d'établissement et quand le contexte local appelle ou permet une évolution de l'établissement. Mais pour cela, le dispositif manque d'une adaptation fine aux besoins des établissements et des personnes.

4 — *La majorité des actions de formation ne produit pas, dans les établissements étudiés, les effets directement attendus, du fait d'une résistance* de l'organisation interne de l'établissement, mais celles-ci provoquent des adaptations secondaires qui amènent l'établissement à remanier son organisation interne et, en partie, la culture de métier des acteurs (1).

5 — *La formation a des effets aléatoires,*

— d'une part, parce que, le dispositif n'ayant pas de politique claire, concertée, suivie et connue de l'ensemble des acteurs, les actions se dispersent, s'essoufflent, s'égarant pour finir par se contredire ou se replier sur un « replâtrage » du contenu académique de la formation initiale ;

— d'autre part, parce qu'il existe une situation « perverse », à savoir celle d'un dispositif de planification qui crée massivement des usagers captifs et des usagers qui semblent s'en accommoder et s'accoutument à cette dépendance, cherchant plus souvent une formation apte à satisfaire une fonction réparatrice qui se suffit à elle-même, qu'une formation qui entraîne des efforts notables et persévérants pour résoudre activement des problèmes d'action quotidiens.

Puis le groupe a tenté de synthétiser ces diverses hypothèses au sein d'une hypothèse plus générale et plus opératoire :

« La formation n'agit pas de façon linéaire et mécanique sur les établissements, induisant directement des effets en établissement à partir des acquis formatifs. Elle agit de façon indirecte par des adaptations secondaires obtenues à travers différents processus à l'œuvre dans les situations d'établissement. »

(1) Culture, au sens ethnologique, qui définit une identité professionnelle composée de valeurs, de symboles, de rites, de mythes. Cette culture se crée par l'accumulation de l'expérience pratique et l'échange avec les autres professionnels au cours de l'exercice même du métier.

L'OBJET D'ÉTUDE

On considère qu'il y a effet de la formation lorsqu'un changement individuel ou collectif (d'attitude, de représentation, de comportement, de pratique professionnelle, de méthode, d'organisation, de gestion institutionnelle ou relationnelle) peut être repéré et mis en relation avec la formation.

Cependant, compte tenu de la nature complexe de l'objet d'observation (qui cumule la complexité des fonctionnements institutionnels et celle des situations éducatives), il paraît nécessaire d'abandonner la représentation de l'établissement scolaire comme un ensemble de choses (il y a dans l'établissement des classes, des moyens financiers, des personnes, des programmes, etc.) pour lui préférer l'image d'un ensemble de rapports et de processus en interaction. La complexité de l'objet d'étude exclut la recherche linéaire de cause à effet. Il ne saurait être question de chercher à prouver que telle action de formation ou telle forme d'intervention produit à tout coup tel type d'effet. Il s'agit plutôt d'étudier les interactions entre les différents facteurs, facilitants, neutres ou bloquants, qui conditionnent l'évolution des pratiques pédagogiques et professionnelles. La formation n'est que l'un de ces facteurs, à l'intérieur d'un système complexe : l'établissement scolaire, lui-même en interaction avec d'autres systèmes.

Comme on le voit, il convient de distinguer les acquis d'une formation et ses effets socio-professionnels. Par exemple, les solutions pédagogiques découvertes au cours d'un stage (acquis de formation) n'ont d'effet réel que si elles peuvent être prises en compte dans l'établissement scolaire où exercent les stagiaires.

CHAMP D'OBSERVATION, ASPECT OBSERVÉ

Ces deux notions doivent être distinguées clairement. Le champ d'observation est le cadre précis qui délimite l'objet étudié. Toutefois définir un champ d'observation ne renseigne en rien sur l'aspect particulier que l'on retient du champ. Pour un champ identique l'aspect retenu par l'observateur peut varier.

Dans cette recherche, le champ d'observation est la pratique socio-professionnelle des acteurs de l'établissement scolaire et l'aspect choisi

est celui des changements survenus au cours de ces dernières années ou actuellement en gestation. Et par changement nous entendons une modification de type organisationnel recouvrant les quatre domaines suivants :

- les formes de travail entre les personnels de l'établissement,
- les méthodes de transmission des connaissances,
- les modes de regroupement et de fonctionnement des élèves,
- les méthodes d'évaluation.

L'OBSERVATOIRE DE LA FORMATION

Pour conduire le travail au sein de l'établissement scolaire, le choix a été fait de constituer un observatoire de la formation, c'est à dire un petit nombre d'établissements où cette étude est menée de façon intensive, de préférence à l'investigation extensive qu'aurait pu constituer par exemple un questionnaire envoyé à tous les établissements de l'Académie.

Dans un premier temps, en 1986-87, le groupe a souhaité roder sa démarche dans deux établissements seulement afin de préciser les hypothèses méthodologiques, de les ajuster ou les compléter en les utilisant sur le terrain, et de tester des outils d'investigation adaptés à ses objectifs et aux situations observées. Ayant ainsi affiné sa démarche, le groupe s'est senti en mesure, au début de l'année 1987-88, d'aborder la phase opérationnelle de son travail auprès d'un plus vaste observatoire composé de sept établissements.

Cet observatoire ne se voulait nullement un échantillon représentatif de tous les établissements de l'Académie, mais seulement un lieu susceptible d'être intéressant pour que l'observation entreprise prenne du sens. Aussi quatre critères seulement ont-ils été retenus pour choisir ceux qui seraient membres de l'observatoire :

— le volontariat de l'établissement, ce qui a nécessité des contacts avec le Principal, ou le Proviseur, et les professeurs, afin de parvenir à un accord de principe qui s'est trouvé par la suite explicité dans un protocole écrit,

— la diversité des implantations géographiques, afin que l'observation puisse se dérouler en zones rurale, urbaine et péri-urbaine,

— la diversité des niveaux d'enseignement, afin d'avoir des collèges, des lycées d'enseignement général, des lycées d'enseignement professionnel et technique,

— l'éventail des formations offertes : du lycée polyvalent qui présente un très large spectre de possibilités, au lycée technique ou professionnel très spécialisé dans un secteur donné.

L'observatoire comprenait donc :

— un collège de centre ville — un collège suburbain — un collège rural — un lycée professionnel tertiaire — un lycée professionnel industriel — un lycée polyvalent — un lycée technique spécialisé.

D'emblée, l'observatoire s'est installé dans une durée relative : l'importance et la complexité de l'observation entreprise nécessitaient que celle-ci se prolonge dans l'établissement aussi longtemps que ce dernier et le GETED le jugeaient utile. Deux années semblaient un minimum souhaitable.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Pour la clarté de l'analyse, on distinguera la démarche qui est la description de la suite des opérations menées par le groupe et des procédés particuliers utilisés et la méthode qui est l'explication, la justification rationnelle du choix des procédures intellectuelles et des stratégies mises en œuvre.

La démarche

Elle consiste à partir des établissements, de leurs situations concrètes de vie scolaire et d'enseignement, en se mettant à l'écoute de ce qui bouge et de ce qui résiste aux changements recherchés. Il s'agit donc de repérer autant de faits et d'écarts qui peuvent paraître significatifs. Pour construire pas à pas le sens de ces éléments, on peut tenter de les mettre en rapport avec ce qui les a produits et de repérer parmi les écarts significatifs ceux qui peuvent être mis en rapport avec le dispositif MAPPEN.

La démarche consiste donc à :

— Repérer des effets, les nommer, les lister — Construire une typologie — Analyser qualitativement ces effets — Donner du sens aux changements intervenus pour pouvoir porter un regard d'ensemble sur la nature de ceux-ci et sur les accords collectifs de travail conclus entre les acteurs sociaux des établissements scolaires, et pour mettre en évidence les changements intervenus sur les manières de faire individuelles — Interroger et analyser le rôle joué par la formation d'adultes dans ces

changements individuels et collectifs — Situer la formation à l'intérieur d'un système interactif de variables — Formuler des recommandations tirant les conséquences des analyses sur les changements intervenus.

La méthode

Globalement, on peut dire que la méthode de travail du GETED relève davantage du modèle épistémologique des sciences humaines que de celui des sciences physiques (observation, induction de l'hypothèse, *vérification, généralisation de la loi* ainsi formulée). En outre, elle utilise un mode de pensée inductif (formulation progressive de principes explicatifs, sous forme d'hypothèses, de questions, à partir de l'observation du réel) et non pas un processus déductif (application au réel de schémas ou de théories pré-existants). Plus précisément, cette méthode peut être qualifiée d'heuristique. C'est à dire qu'au lieu de partir d'un schéma rigoureux et pré-établi, la procédure de travail s'élabore et s'adapte progressivement, à partir de l'hypothèse *énoncée au départ*, au fur et à mesure de son propre déroulement. On ne cherche pas à démontrer coûte que coûte une thèse posée a priori ; cette démarche n'est pas pré-programmée, elle trouve progressivement sa cohérence dans le dialogue avec l'observation du réel.

En outre, il s'agit de faire une approche systémique et stratégique. Comme on le sait, le propre de la première est de considérer les réalités sociales comme des totalités qui organisent leurs éléments constitutifs, au point que toute transformation d'un élément détermine la modification des autres et celle du système tout entier. Quant à l'approche stratégique, elle s'attache aux interactions dynamiques et réciproques des acteurs en fonction de leur projet. Dans cette double perspective, on s'interdirait de rien comprendre à un ensemble humain, en étudiant un élément isolément ou en ignorant les stratégies des acteurs.

Le rôle de la méthode est de s'interroger sur la cohérence interne de la démarche, la logique de l'enchaînement des opérations et leur articulation mutuelle, la clarification des implicites : y a-t-il cohérence entre le but de l'action entreprise, son objet, sa démarche et les techniques d'action envisagées ? Y a-t-il cohérence entre les différentes étapes de la recherche : définition du champ et de l'objet de la recherche, formulation de sa problématique et de ses dimensions, élaboration d'hypothèses, recueil d'observations, traitement des données, interprétation et conclusion ?

LES VARIABLES

Par variables, on entend les facteurs qui, avec plus ou moins d'intensité, semblent influencer sur la production d'effets. Ces variables sont de deux types :

1 - Variables explicatives

Ce sont celles qui sont à privilégier en fonction de l'hypothèse. Dans l'étude conduite par le GETED, elles sont directement liées à la relation acteur(s)-formation. Elles permettent d'expliquer pourquoi une formation a pu aider ou non à la mise en oeuvre d'un changement.

On peut classer ces variables selon deux grands axes :

* *le type de formation suivie* : que l'on peut définir selon les caractères suivants :

- la formation a-t-elle été suivie individuellement ou en équipe ?
- la formation a-t-elle eu lieu dans ou hors de l'établissement ?
- quels étaient les types de démarches utilisées ? (inductive, déductive, analogique, dialectique, etc.) ?
- les groupes étaient-ils homogènes ou hétérogènes ?
- le départ en formation était-il volontaire ou imposé par l'institution ?
- l'enseignant avait-il une expérience antérieure ou le sujet *était-il nouveau pour lui* ?

* *Les enjeux de l'enseignant* qui part en formation. Ceux-ci peuvent se situer à différents niveaux :

- recherche de promotion individuelle : elle peut être : statutaire (changement de grade) ou symbolique (rôle différent joué dans l'établissement),
- recherche de la sauvegarde de l'emploi local : l'amélioration de compétences pour permettre l'ouverture de sections nouvelles et ainsi conserver les postes dans l'établissement,
- recherche d'une reconversion douce : c'est une possibilité donnée à l'enseignant dont la discipline est menacée d'extinction, de se reconverter en conservant son poste,
- recherche d'une économie psychique : la formation permet à l'enseignant d'augmenter sa capacité d'adaptation à l'environnement, en utilisant au mieux ses potentialités,
- recherche du renforcement ou remise en cause des valeurs que l'enseignant attache à sa fonction et à son rôle.

2 - Variables à contrôler

Elles sont liées à la relation acteur(s) - environnement et ont une action différenciée selon les établissements.

On peut en relever un certain nombre :

- le rôle d'impulsion ou de frein du chef d'établissement,
 - l'environnement (social, culturel, économique),
 - la stabilité ou l'instabilité des équipes d'enseignants ou de direction,
 - les ressources humaines et matérielles,
 - la rénovation des diplômes,
 - les différences de statuts des enseignants de l'établissement,
 - les différences de formation initiale,
 - l'influence des mouvements pédagogiques et des réseaux syndicaux,
 - la culture de l'établissement
- et d'autres encore à repérer...

Pour chacune des variables envisagées, il faut rechercher des indicateurs.

LES INDICATEURS

On désigne habituellement par le terme indicateur tout phénomène observable qui témoigne de l'existence d'une réalité qui, en elle-même, échappe à l'observation directe. Un indicateur est cependant rarement porteur d'une seule signification ; aussi faut-il croiser le maximum d'indicateurs pour couvrir la réalité.

Nous retenons des indicateurs qui peuvent être regroupés en plusieurs familles :

- | | |
|-------------------------------|---|
| — La classe | - Pratiques dans la classe
- Formes de regroupement des élèves
- Aide au travail des élèves |
| — Autres activités éducatives | - PAE (1)
- Autres activités (voyages, jumelages, etc.) |

(1) Projet d'Action Éducative.

- Participation à la vie de l'établissement
 - Le CA (1) et les commissions institutionnelles
 - Le groupe de pilotage, d'évaluation,
 - Autres groupes de travail
 - Le foyer socio-éducatif

- Projet ou politique d'établissement
 - Institutionnalisation des actions entreprises
 - Moyens mis en oeuvre

Pour tous les indicateurs, on a repéré les mêmes types d'entrée :

- Description de ce qui se fait.
- Inventaire des points de vue sur les pratiques.
- Inventaire des actions abandonnées.
- Acteurs concernés. Création de réseaux : professeurs-professeurs ; professeurs-élèves ; professeurs-parents.
- Connaissance ou méconnaissance d'autres modes de fonctionnement.
- Rôle du chef d'établissement.

LES CONFIGURATIONS

L'observation vise non pas à repérer des éléments isolés mais en interaction. On désigne sous le terme de configuration un ensemble d'éléments qui paraissent liés par un système d'interactions. Cette notion fait référence aux travaux de Bourdieu (« Le métier de sociologue »), de F. Ascher sur les loisirs et de Michel Crozier (« L'acteur et le système »). Pour ces auteurs, une configuration est un ensemble pertinent de variables reliées entre elles à l'intérieur d'un système et formant une unité de sens : les éléments d'une configuration ne sont pas juxtaposés de façon aléatoire. On voit dans quelle mesure cette notion enrichit notre observation, en permettant notamment de dépasser des explications causales trop linéaires. Par exemple, il est vrai que dans un collège où nous avons conduit notre observation, tel stage d'initiation à « l'analyse par objectifs et à l'évaluation formative » semble avoir eu des effets très importants, notamment une refonte complète du carnet de liaison des élèves. Mais en fait, pour que ces effets puissent se *produire*, cette action de formation a dû entrer en interaction avec des facteurs internes à l'établissement qu'il convient de repérer.

(1) Conseil d'Administration.

On note par exemple que telle action de formation en Éducation Physique, présentée dans treize établissements d'un même secteur, n'a eu un effet tangible que dans deux d'entre eux : on fait l'hypothèse qu'il existe dans ceux-ci une configuration particulière qui permettait à la formation d'être suivie d'effets.

GÉNÉRALISATION DES QUESTIONS

Inductive, la méthode choisie n'en est pas pour autant calquée sur le modèle des sciences exactes. Il ne s'agit pas d'accumuler des observations dans un petit échantillon d'établissements scolaires et d'induire, à partir de là, des lois générales qui pourraient s'appliquer à tous.

En effet, ce qui paraît intéressant et utile pour l'ensemble des établissements scolaires, ce sont moins les affirmations que les questions qui sont apparues, questions que les établissements observés pourraient se poser à leur tour pour améliorer leur propre pratique. Des monographies ont été réalisées, au cours de la recherche, à l'intention des établissements membres de l'observatoire (pour leur donner une information en retour sur l'investigation). De plus, le groupe a produit des documents à caractère plus général, destinés à tous les établissements scolaires, et présentant des méthodes, des outils d'évaluation.

TECHNIQUES UTILISÉES

Dans les différents établissements où le GETED a été amené à intervenir, il a utilisé des outils analogues.

Une étude de documents, témoins de la vie de la communauté éducative, permet de repérer les traces des différentes évolutions qui s'y manifestent. Ces éléments de la mémoire collective sont de nature très variée :

— procès verbaux des conseils d'administration — projets divers, dont le projet d'établissement — comptes rendus de travaux de groupes ou commissions — liste des personnels depuis quatre ans — répartition des enseignants par classes et par équipes — cahiers d'absences des personnels — liste des candidatures à des actions de formation, acceptées ou refusées — statistiques sur les effectifs élèves — conventions et pro-

jets de jumelage — documents d'information interne ou externe que diffuse l'établissement — productions diverses témoins de la vie de l'établissement — carnet de liaison en usage.

Des entretiens avec les différents acteurs de l'établissement : équipe de direction, personnel d'intendance, conseiller d'éducation, enseignants, parents, élèves, conseiller d'orientation, infirmière, assistante sociale, etc. Ces entretiens sont, surtout dans un premier temps, non-directifs avec pour objectif d'amorcer le repérage des changements survenus dans l'établissement. Ils sont en général complétés par des entretiens dirigés, notamment pour tenter de cerner au mieux, parmi les changements, ce qui relève des effets de la formation, et de repérer des variables et des configurations.

Des questionnaires peuvent permettre d'interroger un plus grand nombre d'interlocuteurs sur un aspect ponctuel de la vie de l'établissement.

L'OBSERVATION EST UNE INTERVENTION

En guise de conclusion, on peut pointer deux conceptions tout à la fois déontologiques et méthodologiques, que le groupe considère comme incontournables : dès la phase préparatoire du travail, en 1986-87, le GETED a eu le souci d'associer les établissements étudiés à l'évaluation, en ne les considérant pas comme un échantillon, mais comme un cadre d'observation. En outre, il nous est apparu clairement que l'évaluation, telle que la comprend le groupe, est une forme d'intervention qui n'est pas sans incidence sur son objet, grâce aux prises de conscience qu'elle entraîne et à la dynamique interne d'évaluation qu'elle favorise.

Mireille CLOPIN, Eliane DEBARD,
Janine JULLIAND, Christiane KOWALSKI,
René GARASSINO, Gérard GUINGAND, Gérard SUC