

RECHERCHE ET FORMATION

**THÉORIE ET PRATIQUE :
MATÉRIAUX POUR LES IUFM**

N° 11 - 1992

**— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"**

2 numéros par an

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veuillez joindre une disquette en indiquant son formatage, le type
d'ordinateur et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.19

SOMMAIRE DU N° 11

ÉDITORIAL : Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM	5
--	----------

ÉTUDES ET RECHERCHES

SAINT-ARNAUD Y. : Un nouveau discours de la méthode	9
TOCHON F. : Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ?	33
CALDERHEAD J. : Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants	51
BÉRIOT A.-M., CAYOL-MONIN A., MOSCONI N. : La mise en place des IUFM-pilotes et le débat théorie-pratique .	65
CHAIX M.-L. : Alternance et rapport théorie/pratique : un itinéraire de réflexion	77
MOTTET G. : Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les IUFM	93
RANJARD P. : Enseignement et formation	107
ENTRETIEN : avec Gérard MALGLAIVE	129
AUTOUR DES MOTS par Gérard MOTTET	139

NOTES CRITIQUES

Direction de l'évaluation et de la prospective : Les changements dans les lycées techniques et professionnels (<i>Annette Gonnin-Bolo</i>). Goodlad (J. I.), Soder (R.), Sorotnik (K. A.) : Places Where Teachers Are Taught ; Thomas (J. B.) : British Universities and Teacher Education: A Century of Change (<i>Harry Judge</i>). Vial (M.) : Les enfants anormaux à l'école, aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909 (<i>Roland Feynerou</i>)	155
--	-----

ACTUALITÉ

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. Rencontres et colloques	167
2. Prochaines rencontres	173
3. Informations	175
4. Thèses concernant les professions de l'éducation	177

II. IUFM - ACTUALITÉS

Un élément du débat (M. Develay)	179
La politique de l'INRP	184
Les recherches spécifiques de la DRED (J. Beillerot, Cl. Comiti)	190
La recherche en éducation et les missions de recherche des IUFM : un document de travail commun DESUP-DRED	193

ÉDITORIAL

Lecteur, cette revue veut encore plus être la vôtre. Vous la possédez et vous la lisez déjà. Vous pouvez aussi contribuer à sa rédaction. Cela, Andrée Louvet et Monique Vial le déclaraient dès le premier numéro. En prenant la suite de leur travail et de celui de Francine Vaniscotte, nous avons voulu, avec l'appui du Comité de Rédaction, poursuivre et approfondir cette politique, en proposant notamment deux aménagements :

— choisir, pour coordonner le thème de chaque numéro, un spécialiste extérieur à l'équipe rédactionnelle. On peut ainsi bénéficier de ses compétences et de son réseau de connaissances. Ceci favorise l'obtention d'articles de qualité et l'association de nouvelles personnalités à la vie de la revue ;

— annoncer à l'avance les thèmes des prochains numéros, pour permettre à ceux qui le souhaitent de proposer des articles. Certes, on garde toujours de la place pour un ou deux articles hors-thème, parmi ceux qui nous arrivent spontanément. Mais les chances d'être publié sont peut-être plus grandes et les délais de publication plus courts lorsque l'article correspond au thème choisi. Voici les thèmes retenus et la date limite de réception des articles pour les prochains numéros :

- n° 12 : Le mémoire professionnel 29 mai 1992
- n° 13 : Formation générale et formation commune 27 nov. 1992

Aujourd'hui, alors que le métier de formateur d'enseignants s'universitarise, vous inciter à pénétrer le marché concurrentiel de la production universitaire et essayer de vous associer plus étroitement à la vie et à la rédaction de cette revue, ce n'est pas simplement une politique rédactionnelle, c'est aussi une nécessité du moment. À vous de vous en saisir et d'en faire une opportunité pour vous.

Permettez-nous enfin de remercier ceux des abonnés qui ont répondu au questionnaire envoyé en avril 1991, afin de mieux connaître nos lecteurs, leurs opinions et leurs attentes. Le nombre un peu trop réduit des réponses ne permet pas de donner ici des résultats très sûrs. Nous tenons néanmoins ces résultats à la disposition de ceux qui désireraient les consulter.

Raymond BOURDONCLE
Rédacteur en chef

Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM

Tel est le thème du présent numéro. Voilà, dira-t-on, une opposition ancienne, une problématique rebattue. Situer ce vieux couple conceptuel dans une jeune institution, l'IUFM, renouvelle-t-il le problème ? Non, car ce qu'il manifeste, la jonction difficile de la pensée et de l'action, est l'une des apories de notre condition à laquelle inéluctablement on se heurte, dès lors que l'on essaie d'agir d'une manière tant soit peu réfléchie. Gérard Mottet l'exprime bien ici même, dans la rubrique « Autour des mots » : « le rapport théorie-pratique constitue un paradigme que l'on retrouve, sous des formulations variées, dans de nombreux domaines où se rejoue indéfiniment le rapport philosophique du sujet au réel dans sa double visée de connaissance et d'action ». Le rapide tour d'horizon et le cheminement qu'il nous propose à travers auteurs et ouvrages, en leur empruntant quelques phrases, suffit à monter l'universalité du problème, la diversité des approches et la multiplicité des tentatives de résolution.

Si ce problème n'est ni nouveau, ni fortement renouvelé, il n'en est pas moins essentiel pour les IUFM. Car tout indique qu'au-delà des enjeux catégoriels, qui occupent aujourd'hui le devant de la scène, c'est de la manière dont l'université, avec ses divers types de formateurs, et la profession avec ses praticiens, maîtres de stage et inspecteurs, sauront construire ensemble une solide jonction entre théorie et pratique que dépendra le succès ou l'échec des IUFM.

Pour contribuer au premier et éviter le second, il faut mettre à profit l'universalité du problème et oser franchir les frontières nationales, domaniales et disciplinaires. C'est ce que nous avons tenté de faire ici,

en faisant appel à des contributeurs venant de différentes nationalités, d'autres domaines que la formation des enseignants et de disciplines variées. On peut distinguer chez eux trois abords différents du même problème, selon qu'ils privilégient l'apprenant, l'institution ou la nature des connaissances mises en œuvre.

Lorsqu'on part de l'apprenant, la réflexion porte sur les aspects cognitifs de l'élaboration des savoirs et des savoir-faire. C'est ce que tente G. Mottet en définissant la formation comme un processus de construction active de la part du formé (et non comme une simple animation). Les idées « d'apprendre par l'action », d'analyser les situations éducatives, « de reconstruire l'analyse pédagogique à partir d'observations » – qui sont les fondements des ateliers de formation tels que l'auteur les conçoit pour les IUFM – montrant une conception très intégrative de la formation, allant au-delà (et même à contrario) d'une conception alternée, linéaire et juxtaposée.

Si on se situe du côté des institutions, c'est sur leurs logiques de fonctionnement que la réflexion se porte : A.-M. Bériot, A. Coyol-Martin et N. Mosconi analysent comment, dans la mise en place de trois IUFM expérimentaux, s'affrontent des conceptions divergentes quant au statut de la connaissance théorique (et en particulier didactique) et de la pratique professionnelle d'une part, et l'appréciation de changements nécessaires à mettre en place d'autre part. C'est à partir de pôles de convergence et de divergence que chaque acteur cherche sa place dans le nouveau dispositif qui devrait amener un dépassement de clivages pour construire une identité en partie commune.

Dans un tout autre cadre institutionnel pionnier en matière d'alternance, le ministère de l'Agriculture, M.-L. Chaix montre le poids de la relation théorie/pratique dans l'élaboration des rapports sociaux, tels ceux qui lient experts et praticiens. Il y a en fait, derrière le couple notionnel un peu abstrait qui nous préoccupe, des enjeux de pouvoir tout à fait concrets. L'analyse proposée révèle en outre le décalage et l'incompréhension qui existent entre une logique « scolaire » et les savoirs et sensibilités du terrain.

On peut enfin s'intéresser à la construction des savoirs professionnels eux-mêmes. Pour montrer leur spécificité et leur articulation avec les savoirs scientifiques, Yves Saint-Arnaud ne propose rien moins qu'un nouveau discours de la méthode. Ni la science appliquée, ni la recherche action, n'arrivent à assurer cette articulation, car on ne peut passer aisément d'une activité purement scientifique à une pratique essentielle-

ment professionnelle, et vice versa. Seule la science-action peut y arriver, car elle traite d'entrée de jeu la situation professionnelle en objet scientifique, en la faisant varier pour la comprendre. De toutes façons, François Tochon montre que l'efficacité de la théorie pour le praticien réside moins dans sa capacité à construire le vrai que dans sa capacité à promouvoir la conviction et la motivation à agir. Il devient dès lors important de connaître la manière dont les enseignants construisent leurs savoirs à partir de la pratique ou en s'appropriant ceux de la théorie. James Calderhead propose un rapide survol des recherches et des méthodes utilisées dans ce domaine.

Enfin Gérard Malglaive se place clairement dans son entretien dans une posture d'action, pour insister sur la nécessité des apprentissages « sur le tas ». Ingénieur de formation, ayant une grande expérience des formations techniques, de l'ouvrier à l'ingénieur, il défend avec vigueur l'importance du « pratique », du « faire », de « l'opératoire ».

C'est à vous, lecteurs, qui affrontez dans les IUFM, les MAFPEN et les différents lieux de formation professionnelle, cette inéluctable dualité entre théorie et pratique, c'est à vous de faire avancer de concert l'action et la pensée. Nous espérons que ces textes vous y aideront et qu'ils vous inciteront à produire de nouveaux textes faisant part de vos avancées et conjuguant, dans l'espace public des écrits, pratique et théorie.

Raymond BOURDONCLE
Annette GONNIN-BOLO

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.*

UN NOUVEAU DISCOURS DE LA MÉTHODE (1)

Yves SAINT-ARNAUD

Sommaire. *Est-il possible de concevoir une science de l'éducation qui permette de dépasser les contradictions entre science et pratique ? L'analyse de l'activité scientifique et de l'activité professionnelle montre qu'il s'agit de deux systèmes autonomes, hermétiques l'un à l'autre. De là vient la difficulté à élaborer des modèles intégrant science et pratique. Il est impossible de contrôler toutes les variables d'une situation. D'où l'insuffisance des modèles de la science appliquée et de la recherche-action.*

Le concept de science-action définit quant à lui un nouveau système où l'activité professionnelle est conduite selon les critères de la science traditionnelle. Il définit aussi une nouvelle méthode de connaissance scientifique qui se caractérise à la fois par le changement de la situation et simultanément par son contrôle scientifique en temps réel.

Summary. *Is it possible to conceive a science of education which would permit to go beyond the contradictions between science and practice? The analysis of the systems of scientific activity and professional activity shows that they are two autonomous, hermetically separated systems. It results in a difficulty to develop models integrating science and practice. The impossibility to control all the variables of a situation explains indeed the failure of the model of applied science and research-action.*

As for the concept of science-action, it defines a new system in which professional activity is conducted according to the criteria of traditional science, the new methods of scientific learning which are characterized by the change in the situation controlled scientifically in the course of intervention.

La relation qui s'est établie historiquement entre la science et la pratique professionnelle a été illustrée de façon éloquent par René Dubos, lors d'une entrevue faite par Jean-Paul Escande et rapportée dans un livre intitulé *Chercher* (1979). L'interviewer s'adresse à Dubos en ces termes : « Abordons les rapports ou les relations recherche-découverte. C'est un domaine qui laisse perplexe. Il m'apparaît de plus en plus que la recherche dite fondamentale s'effectue surtout à partir de découvertes empiriques... ». René Dubos répond : « Ce que vous venez de dire là, c'est ce que tous les historiens de la technologie sont en train d'écrire. Tout le monde a soutenu longtemps que la grande technologie, la révolution industrielle, venaient de la science, des sciences physiques et chimiques. Les historiens de la technologie soulignent aujourd'hui que c'est le contraire qui s'est produit : ce sont les artisans qui ont inventé la machine à vapeur, Denis Papin en France et Fulton qui était américain. Fulton cherchait un moyen pour pomper l'eau des mines ! C'est après eux, après seulement, que Carnot a pu formuler les lois de la thermodynamique... qui ont expliqué comment fonctionnait la machine à vapeur » (pp. 40-41).

Dans le domaine de l'intervention, on sait maintenant que la science appliquée ne peut conduire à une science de l'intervention (Argyris, 1980 ; Killman, 1983). La première partie du chapitre en donne les raisons avant de proposer au public francophone l'approche dite de science-action introduite par Argyris et Schön (1974) dans la lignée des travaux de Kurt Lewin, le fondateur de la psychosociologie américaine.

1. DEUX SYSTÈMES AUTONOMES

Les deux schémas qui apparaissent dans la figure 1.1. mettent en parallèle deux systèmes de traitement de données qui représentent respectivement l'activité scientifique traditionnelle (2) dans la partie supérieure et l'activité professionnelle dans la partie inférieure. Chacun des systèmes comporte quatre éléments. Le premier, à gauche du schéma, correspond à l'input du système : l'objet de recherche pour l'activité

(1) Ce texte est la reproduction intégrale du chapitre 1 d'un volume intitulé *Connaître par l'action, une introduction à la science-action*, Presses de l'Université de Montréal, Québec, Canada. L'auteur remercie la Direction de la Maison d'édition qui a autorisé cette diffusion.

(2) L'activité scientifique traditionnelle est celle qui utilise une approche hypothético-déductive, s'impose un traitement opérationnel des objets de recherche et procède aux contrôles des variables selon une méthode expérimentale ou quasi-expérimentale.

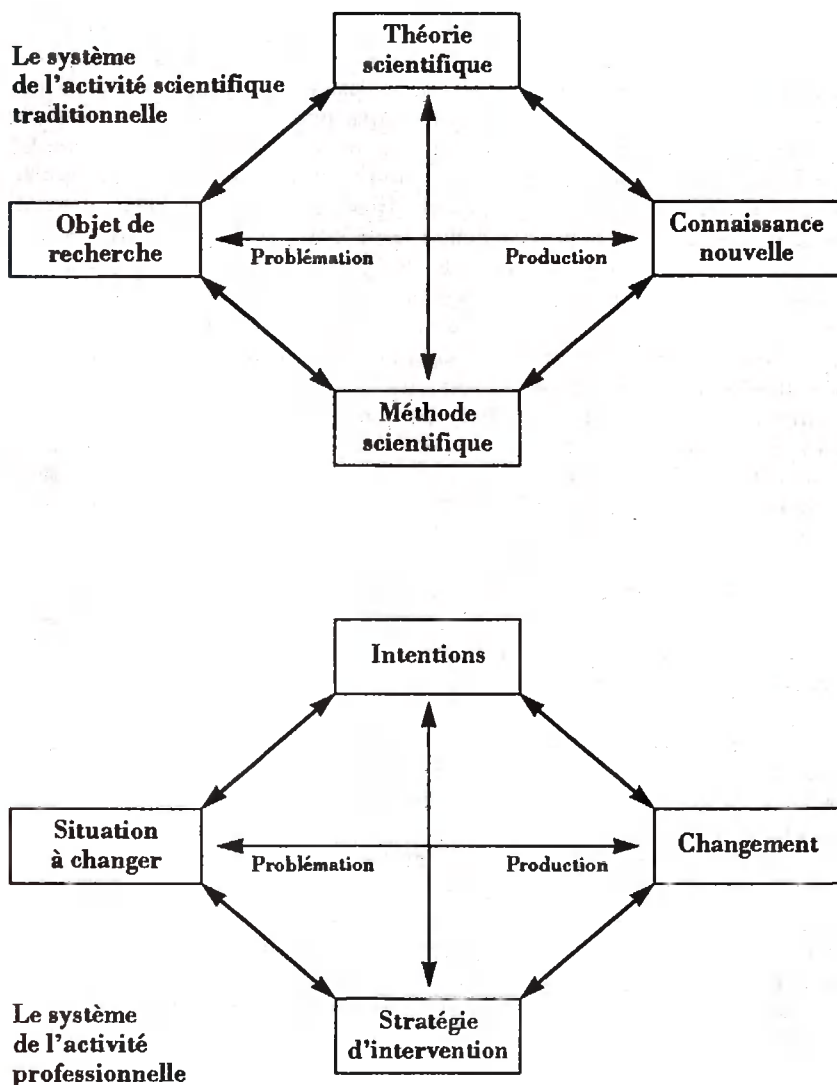


Figure 1.1. :
Activité scientifique et activité professionnelle

scientifique et la situation à changer pour l'activité professionnelle. Les deux systèmes ont en commun un processus important qui consiste à formuler cet input. Le terme problémation désigne ce processus ; c'est un néologisme qui traduit bien le dynamisme que comporte l'expression américaine *problem setting*. Dans le système de l'activité scientifique, la problémation permet au chercheur de formuler un objet de recherche compatible avec les autres éléments du système. Il en va de même dans le système de l'activité professionnelle : la problémation permet au professionnel de formuler la situation à changer de façon à ce que celle-ci puisse être traitée professionnellement. Dans un article très stimulant, Schön (1981) insiste sur l'importance de cette opération. Il considère que dans le domaine de l'intervention, on insiste trop sur le processus de solution de problème (*problem solving*), alors que l'efficacité de l'intervention est très dépendante de la problémation (*problem setting*). La problémation, par ailleurs, est très différente selon qu'on se situe dans le système de l'activité scientifique ou dans le système de l'activité professionnelle. C'est le lien avec les autres éléments du système qui fait la différence.

À droite du schéma, on retrouve l'output visé, résultat d'un processus de production : l'acquisition d'une connaissance nouvelle, dans le système de l'activité scientifique ; un changement de la situation initiale, dans le système de l'activité professionnelle.

Les éléments qui apparaissent au centre du schéma mettent en parallèle deux éléments requis pour procéder au traitement des données qui entrent dans chaque système. Le traitement, dans l'activité scientifique, se fait à l'aide d'une théorie et d'une méthode scientifiques qui déterminent le type de problémation et de production que permet le système. Le traitement, dans l'activité professionnelle, se fait à partir d'un ensemble d'intentions et de stratégies inspirées tantôt d'une tradition empirique, transmise à la façon d'un art, tantôt d'une théorie de l'intervention qui a fait l'objet d'études scientifiques et devrait en principe commander les intentions du professionnel qui veut procéder à un changement particulier.

Dans chaque système, les quatre éléments sont en interaction les uns avec les autres. Les flèches qui vont dans toutes les directions à l'intérieur des deux systèmes illustrent l'interdépendance de tous ces éléments. C'est ce qui fait l'originalité de chaque système ; c'est aussi ce qui les rend quasi hermétiques l'un par rapport à l'autre. Même si les deux systèmes se ressemblent dans leur structure, l'interdépendance des différents éléments et les contraintes qui en résultent les éloignent l'un de

l'autre. Le système scientifique part du particulier et cherche à produire des connaissances qui prennent la forme de généralisations : le système professionnel part du particulier et demeure dans le particulier, le changement visé ne dépassant pas la situation qui a servi de point de départ. On a traditionnellement souligné cette opposition en parlant de l'art et de la science pour distinguer l'activité professionnelle de l'activité scientifique. Aujourd'hui cette distinction ne tient plus car on réclame de l'intervention qu'elle soit conduite scientifiquement.

Dans les pages qui suivent, trois tableaux illustreront différentes façons de concevoir les rapports entre l'activité scientifique traditionnelle et l'activité professionnelle (3). Le premier tableau décrira les rapports visés par la science appliquée. Le deuxième tableau essaiera de clarifier ce qu'on appelle aujourd'hui la recherche-action. Enfin, un troisième tableau, plus élaboré, présentera la science-action en montrant en quoi elle se distingue des deux premiers types de rapports entre l'activité scientifique et l'activité professionnelle.

2. LA SCIENCE APPLIQUÉE

Le premier tableau est celui de la science appliquée. Il établit un lien entre ce qu'Argyris (1980) appelle la science normale et l'activité professionnelle. La science normale est celle qui est enseignée dans les écoles professionnelles universitaires où on utilise le modèle « scientifique-professionnel » (voir Barlow, Hayes et Nelson, 1984, Pinard, 1964, 1980). Essentiellement, on y affirme la préséance de la science par rapport à l'intervention. Le principe épistémologique sous-jacent est que le savoir précède l'action efficace. Malgré les nombreuses critiques dont il fait l'objet, ce modèle est régulièrement réaffirmé en Amérique du Nord par les conférences nationales, depuis la première dite de Boulder, nom de la ville américaine où elle se tenait. C'est là qu'on a défini, en 1949, le modèle scientifique-professionnel et qu'on l'a adopté comme standard des programmes de formation en psychologie clinique. La dernière de ces conférences s'est tenue à Gainesville, Floride, en janvier 1990 ; on y endosse à nouveau la résolution suivante, adoptée lors d'une conférence précédente, tenue en Utah : « Il est essentiel d'inclure dans la formation graduée à la psychologie professionnelle et appliquée une formation et

(3) Le choix de présenter ces trois tableaux reflète surtout le débat qui se fait à l'intérieur de la psychologie. Il ne tient pas compte des réflexions faites, par exemple, dans les sciences interprétatives comme l'anthropologie, la communication ou la sociologie. Pour une discussion méthodologique plus complète, voir Argyris et al. 1985.

un entraînement à conduire une recherche scientifique aussi bien qu'à appliquer les produits de la recherche psychologique. » (Belar et Perry, 1990, p. 2).

Le modèle traditionnel de la science appliquée part du principe qu'on peut contrôler l'intervention et les situations que rencontre le praticien en utilisant la méthode scientifique traditionnelle du contrôle des variables. On s'attend à ce que le praticien suive, par la suite, les prescriptions de la science, agissant ainsi comme un consommateur des produits scientifiques ; de là l'expression science appliquée. Le problème majeur que rencontre la recherche inspirée de ce modèle vient des exigences internes du système de l'activité scientifique : les règles méthodologiques sont telles, par exemple, qu'on ne peut étudier l'ensemble du système de l'activité professionnelle. Les recherches faites pendant près d'un demi-siècle ont porté sur l'un ou l'autre des éléments du système, mais dans la quasi-totalité de ces recherches, on est contraint, pour des raisons méthodologiques, d'isoler l'élément étudié de son système d'appartenance, comme l'indique la figure 1. 2.

On dispose, par exemple, de données scientifiques, c'est-à-dire de généralisations sur la nature des problèmes soumis aux praticiens. Les archives scientifiques contiennent des statistiques de toutes sortes et des tentatives d'explication sur les problèmes vécus par des individus, des couples, des familles, des groupes, des organisations, des communautés entières ou des sociétés. Elles contiennent également des théories et des modèles explicatifs établissant des liens de cause à effet entre toutes sortes de variables reliées aux situations que traitent les praticiens.

On a aussi étudié scientifiquement l'efficacité des changements produits par des interventions professionnelles. On s'est d'abord demandé si les changements observés étaient les produits des interventions concernées ou le simple fruit du hasard (Eysenck, 1952), pour conclure, après des dizaines d'années de débat, que l'intervention est responsable des changements produits, mais que l'on ne peut rien affirmer sur l'efficacité respective des différents modèles d'intervention (Smith, Glass et Miller, 1980). D'autres chercheurs réclament maintenant qu'on étudie scientifiquement le processus de changement (Gendlin, 1986 ; Greenberg, 1986).

Enfin, on a étudié les intentions et les stratégies utilisées par les professionnels, pour conclure que l'éclectisme est de rigueur et que l'on retrouve un certain nombre de facteurs communs associés à l'efficacité des interventions (Lecompte et Castonguay, 1987).

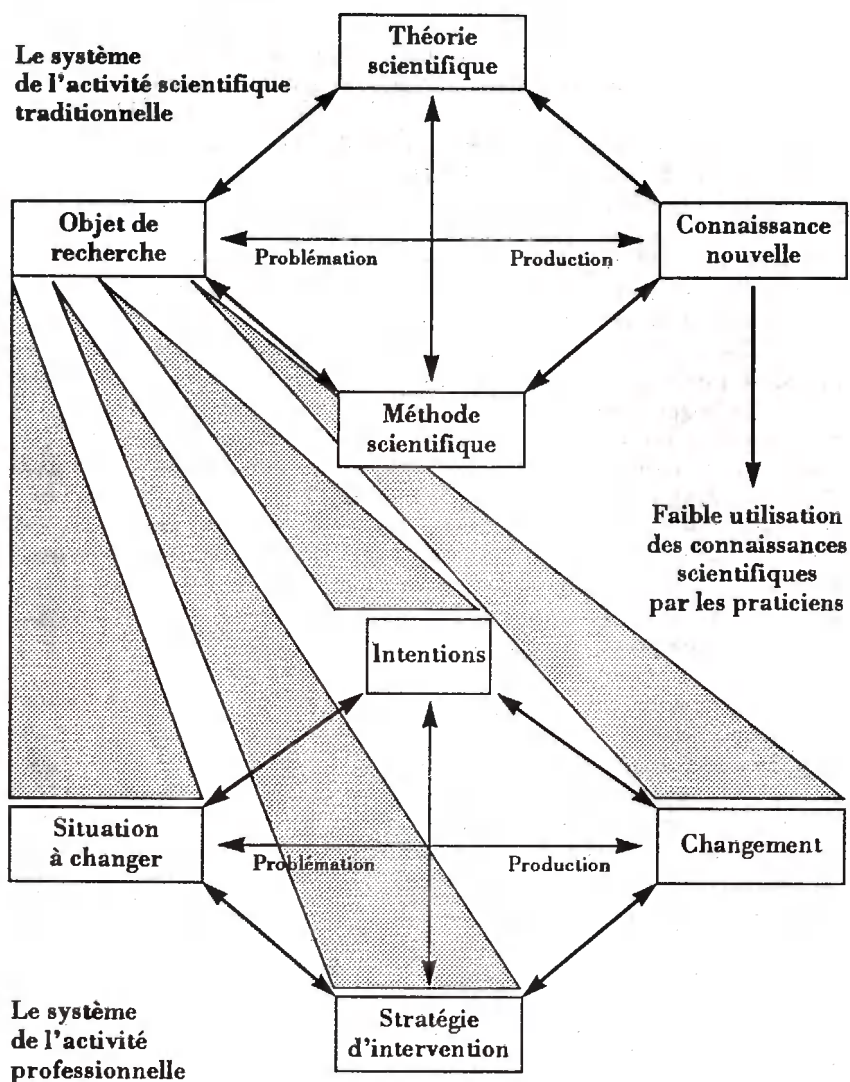


Figure 1.2. :
La science appliquée

Pendant que ces études se multiplient, faisant l'objet de centaines de thèses de doctorat chaque année, les systèmes d'activités professionnelles évoluent selon leurs propres règles, en utilisant très peu les produits de l'activité scientifique. Les conclusions d'une enquête publiée par l'*American Psychological Association* (APA) (Morrow-Bradley *et al.* 1986) révèlent qu'à peine 10 % des psychologues américains ont accès à ce type de recherche.

Pendant que l'on morcelle divers systèmes d'activité professionnelle, les praticiens produisent par essais et erreurs de nouveaux modèles d'intervention, ils inventent de nouvelles stratégies qui échappent totalement à l'activité scientifique, ils s'attaquent à de nouveaux problèmes et produisent de nouveaux types de changement, le tout à un rythme tellement rapide que l'activité scientifique ne peut en rattraper qu'une partie, avec cinq ou dix ans de retard. Dans le seul domaine de la psychothérapie, on recensait, il y a quinze ans, plusieurs centaines de modèles (Parloff, 1976), dont une infime partie est mentionnée dans la littérature scientifique produite depuis cette période. Les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre le savoir académique et la pratique professionnelle ne cessent de constater l'écart croissant entre le système de l'activité scientifique traditionnelle et les divers systèmes d'activité professionnelle (Argyris, 1980 ; Killman *et al.* 1983).

Une des causes proposées pour expliquer cet échec est que les règles méthodologiques de la science appliquée interdisent d'associer le praticien à la recherche, si ce n'est à titre de sujet expérimental. On l'observe, on lui demande de répondre à des questionnaires ou de se plier à telle ou telle condition expérimentale, mais il doit demeurer un sujet naïf selon l'expression consacrée, pour ne pas contaminer l'expérimentation. Argyris a articulé une partie importante de sa critique du modèle scientifique-professionnel sur l'isolement que l'on provoque entre l'objet de la recherche et le praticien qui est pourtant le seul à maîtriser l'ensemble du système que l'on prétend étudier scientifiquement. Selon cet auteur, c'est là une source d'erreurs systématiques qui, le plus souvent, rendent les résultats de la science inutilisables dans la vie réelle. (Voir Argyris, 1980 ; Argyris, Putnam *et* Smith, 1985.)

Argyris n'est pas le seul à souligner les limites du modèle scientifique-professionnel. Les critiques des dernières années sont très sévères à ce sujet et ce, dans plusieurs disciplines. Un constat d'échec a été établi lors d'un colloque important tenu à Pittsburgh en 1983, sous le thème *Producing Useful Knowledge for Organisations* (Killman *et al.*, 1983). Une cinquantaine d'experts ont illustré et analysé avec une grande pré-

cision l'échec du modèle traditionnel de la science appliquée, lorsqu'on veut changer une situation particulière. Dans un volume paru à la même époque sous le titre *Putting Knowledge to Use*, trois auteurs américains (Glasser, Abelson et Garrison, 1983) ont recensé et analysé plus de deux mille publications qui traitent du fossé entre les chercheurs et les praticiens dans des disciplines aussi variées que la santé mentale, la sociologie, le service social, les sciences politiques, l'économie, l'administration, l'éducation, les communications, l'anthropologie et l'analyse des systèmes. (Voir aussi Schneider, 1990.)

3. LA RECHERCHE-ACTION

Plusieurs chercheurs et praticiens tentent de réduire l'écart entre la science et la pratique par la recherche-action. Le terme est utilisé aujourd'hui dans des contextes tellement différents (voir Smulyan, 1983 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1985), qu'il est difficile de procéder à une analyse satisfaisante. Dans la littérature de plus en plus abondante qui traite de la recherche-action, on retrouve deux façons d'aborder le rapport entre l'activité scientifique et l'activité professionnelle.

La première cherche, ni plus ni moins, une redéfinition de la science. Selon Goyette et Lessard-Hébert (1985, p. 15), « la recherche-action peut donc, dans une première dimension de sa problématique, être perçue, définie, analysée, en fonction d'un rôle critique face à la science traditionnelle. Dans cette critique, non seulement les méthodes et les critères de scientificité peuvent être remis en cause, mais également le rôle même de la science... ». Dans l'analyse qu'ils font des finalités de la recherche-action, ces auteurs affirment que « la recherche-action peut être porteuse d'une finalité de recherche, c'est-à-dire, au sens large, d'un projet de construction et de formulation d'une connaissance nouvelle... » (p. 35). Malgré cette affirmation audacieuse, appuyée d'ailleurs sur des citations d'auteurs qui ont parlé de la science plutôt que sur les écrits de ceux qui en ont fait, c'est le second type de rapport que l'on retrouve le plus souvent entre le système de l'activité scientifique traditionnelle et le système de l'activité professionnelle.

Cette seconde façon de mettre les deux systèmes en relation est illustrée par la figure 1.3. Dans le cas de la science appliquée, l'objectif visé était le contrôle de l'activité professionnelle par la science. La recherche-action renverse complètement l'ordre de préséance. La différence la plus importante apparaît au niveau de la problématisation. On reconnaît, au point de départ, que cette opération ne peut plus obéir aux

impératifs de l'activité de science normale, car il est impossible de contrôler les variables qui affectent la situation que l'on veut changer ; de sorte qu'il faut renoncer à toute généralisation qui répondrait aux critères de la connaissance scientifique de type traditionnel. On se situe d'emblée dans le système de l'activité professionnelle : l'objectif premier d'une activité de recherche action n'est pas l'avancement de la science, mais le changement d'une situation particulière. Cette fois, c'est le système de l'activité professionnelle qui impose ses contraintes et fait appel à des éléments du système de l'activité scientifique en brisant son unité organique. Les théories scientifiques disponibles et les connaissances scientifiques qui en découlent ne « s'appliquent » pas au cas étudié, ou même si elles s'appliquaient théoriquement, la difficulté vient de ce qu'on ne sait pas comment les utiliser pour produire des changements réels. La problématique habituelle de l'activité scientifique est exclue, car dans la situation de vie réelle où se fait la recherche-action, le problème que traite le praticien est ordinairement sans intérêt scientifique immédiat. C'est en fait sur le plan de la méthodologie qu'un lien s'établit entre les deux systèmes d'activités, comme l'indique le schéma de la figure 1.3.

Dans un document de travail préparé par René Hivon (1984), professeur à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, on retrouve 21 définitions de la recherche-action. Celle de French et Bell (1984) illustre le mariage entre la méthodologie scientifique traditionnelle et le système d'activité professionnelle :

Processus qui consiste à recueillir systématiquement dans un système qui évolue, des données de recherche en rapport avec quelque objectif, but ou besoin de ce système ; à réintroduire dans le système les données recueillies ; à entreprendre une action qui modifie certains facteurs dans le système en se basant sur les données et sur des hypothèses de travail ; puis à évaluer les résultats de l'action en recueillant d'autres données.

La plupart des définitions relevées par René Hivon confirment que la problématique obéit davantage aux contraintes d'une situation particulière qu'à celles de la science ; la science est ici au service de l'intervention. Duncan et Mitchell (1968) affirment par exemple que « la recherche-action est un type de recherche orienté vers la modification et l'amélioration d'une situation sociale ou destiné à aider des gens dans le besoin ».

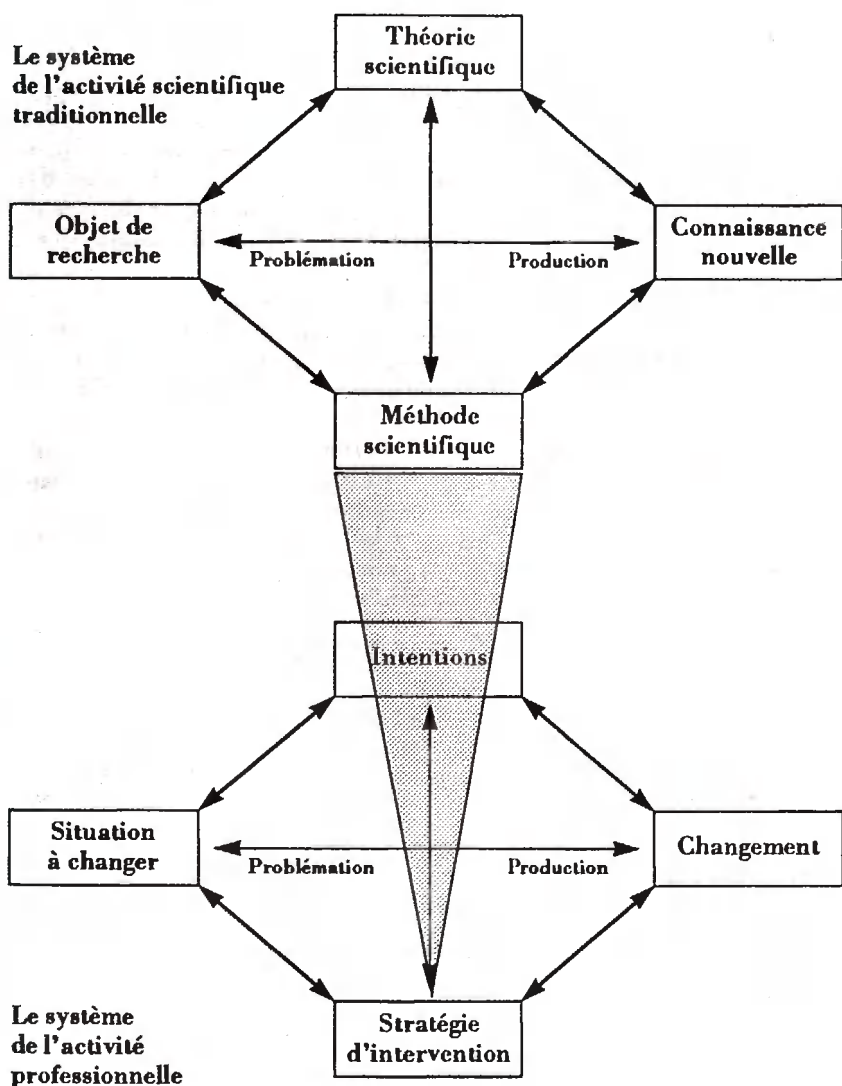


Figure 1.3. :
La recherche-action

Deux types de liens peuvent s'établir entre la méthodologie du système de l'activité scientifique traditionnelle et celle du système de l'activité professionnelle. Le premier est l'utilisation d'une méthodologie empruntée à l'univers scientifique. Cette conception apparaît déjà dans la définition de French et Bell, cités plus haut. De Landsheere (1970) est encore plus explicite ; il parle de « l'application systématique des méthodes et techniques scientifiques (...) à l'étude des problèmes de conduite des entreprises, des affaires publiques, des activités militaires ».

Le second type de lien entre le système de l'activité scientifique et celui de l'activité professionnelle est la complémentarité des ressources. Les plus explicites sont Pawley et Evans (1979), qui affirment que « la recherche-action est souvent difficile à définir » mais qui considèrent « essentielle l'interaction entre le chercheur et le praticien ». Cette fois, l'emprunt porte non seulement sur la méthodologie mais sur le spécialiste de cette méthodologie, le chercheur attitré. Une définition, celle de Barbier (1977), considère ce type d'emprunt comme optionnel : Barbier voit dans la recherche-action « une activité de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux par eux-mêmes, avec ou sans spécialistes des sciences humaines et sociales ».

Dans leur revue de la littérature sur la recherche action et dans l'analyse qu'ils en font, Goyette et Lessard-Hébert (1985) traitent abondamment de ce qu'ils appellent les finalités d'action et de formation de la recherche-action. On y retrouve plusieurs illustrations d'emprunts méthodologiques au système de l'activité scientifique traditionnelle.

4. LA SCIENCE-ACTION

Le concept de science-action est relativement nouveau. Il est utilisé par Chris Argyris et Donald Schön pour désigner une solution de rechange à la science traditionnelle. Argyris est professeur au *Graduate School of Business Administration* de l'Université Harvard, et Donald A. Schön est professeur au *Department of Urban Studies and Planning* du Massachusetts Institute of Technology. Leur approche s'inscrit dans le prolongement de la tradition initiée par Kurt Lewin en psychologie sociale dans les années 1940.

Depuis que le terme science-action a été introduit dans le discours de la méthode des sciences humaines, il suscite diverses réactions. Certaines créent de la confusion en ramenant cette notion à des schèmes connus. Gaudet (1984), par exemple, y voit une étude des rapports entre le

savoir théorique et le savoir d'expérience. D'aucuns disent qu'on ne fait que créer un mot nouveau pour désigner la recherche-action. D'autres pensent que cette désignation n'est qu'une opération publicitaire destinée à donner plus de crédibilité à une activité qui demeure dans le domaine de l'intervention et qui n'a rien de scientifique.

Le troisième tableau, schématisé dans la figure 1.4, montre comment la science-action ne cherche plus un passage d'un système d'activité à l'autre. Dans ce schéma, on observe un seul système, celui de l'activité professionnelle conduite selon les critères classiques de la science traditionnelle, plutôt qu'une illustration de rapports entre deux systèmes, l'un professionnel et l'autre scientifique, comme dans les figures précédentes. On y retrouve la même structure que dans les systèmes précédents. La problématique et la production sont typiques d'un système d'activité professionnelle : on part d'une situation à changer et le produit visé est un changement. Les différences apparaissent dans le traitement de la situation. D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, la stratégie utilisée est construite et contrôlée scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique.

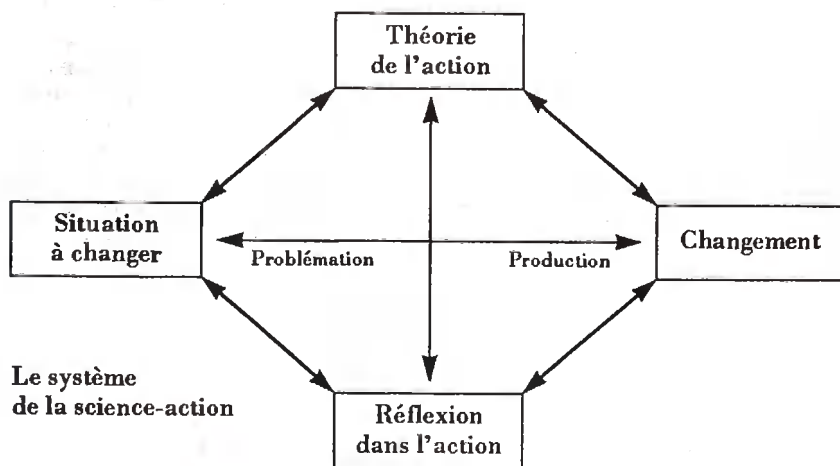


Figure 1.4. :
La science-action

Argyris (1982, p. 81) a adopté le principe lewinien qui caractérise la science-action : « si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer. » C'est par le changement contrôlé scientifiquement, donc en cours d'intervention, que la connaissance scientifique s'acquiert. Argyris et Schön se sont inspirés de la théorie des construits de George Kelly (1963) – un classique de la psychologie contemporaine –, pour qui tout être humain fonctionne à la façon d'un chercheur. La science-action est une activité qui permet d'exercer un contrôle rigoureux sur le changement visé par une intervention. À ceux qui objectent que le système d'activité professionnelle, aussi rigoureux et contrôlé soit-il, n'a rien à faire avec la science, Argyris et Schön répondent qu'ils utilisent pour autant les critères de l'activité scientifique les plus traditionnellement reconnus et que leur façon de concevoir l'intervention est en tout point conforme à ces critères. Leur argumentation sera présentée plus loin à partir de l'exemple qui suit, d'une situation susceptible d'être traitée dans un système de science-action.

Illustration

Un professeur se plaint du manque de motivation de ses étudiants et fait appel aux services d'un consultant pour changer une situation qu'il trouve de plus en plus difficile. Ce professeur enseigne la psychologie à des adultes, le soir, dans le cadre d'un certificat universitaire.

Lors d'une première entrevue, le consultant demande au professeur d'illustrer ce qui l'amène à conclure que ses étudiants ne sont pas motivés. Celui-ci donne plusieurs exemples. Sur un groupe de 30 étudiants inscrits, il en manque toujours 5 ou 6 à chaque cours. De plus, trois ou quatre étudiants, jamais les mêmes d'une fois à l'autre, arrivent en retard ou partent avant la fin du cours. Le professeur dit avoir essayé, sans succès, plusieurs méthodes pédagogiques visant à augmenter la motivation des étudiants. L'exemple le plus récent est rapporté ainsi par le professeur : « Ayant décidé d'utiliser la méthode des cas, j'avais demandé aux étudiants de préparer un cas en lisant un texte d'environ cinq pages et en répondant à un questionnaire. Au début de la dernière classe, j'ai constaté que seulement une dizaine d'étudiants avaient effectivement préparé le cas, de sorte qu'on a pris la première demi-heure du cours pour lire le cas et répondre au questionnaire. »

Le consultant offre alors au professeur de procéder à une expérimentation à l'aide d'un instrument qu'il utilise pour aider des personnes à

augmenter l'efficacité de leur action (4). Entre la première et la deuxième rencontre, le professeur examine l'instrument, et l'ayant trouvé intéressant, il décide de l'utiliser.

Une activité de science-action débute à ce moment-là, menée par le professeur lui-même, assisté du consultant qui lui explique la méthode et le guide ensuite dans son utilisation. L'ensemble du processus a nécessité quatre autres rencontres entre le professeur et le consultant. La méthode invitait le professeur à décrire très précisément une séquence où il avait fait face à ce qu'il appelait le manque de motivation de ses étudiants, puis à vérifier la pertinence de trois hypothèses pour expliquer l'inefficacité de son enseignement. L'inefficacité était définie comme l'incapacité pour le professeur de produire dans cette classe les conditions d'apprentissage qu'il désirait. Voici une version simplifiée des trois hypothèses :

1. « Je ne réussis pas à produire les effets voulus parce que je n'utilise pas les bons moyens pour produire ces effets », ce qui dans la méthode proposée est identifié comme une erreur de stratégie.
2. « Je ne réussis pas à produire les effets voulus parce que mes intentions, plus ou moins bien conceptualisées, ne sont pas réalistes », ce qui dans la méthode proposée est identifié comme une erreur d'intention.
3. « Je ne réussis pas à produire les effets voulus à cause de facteurs qui échappent totalement à mon contrôle », ce qui dans l'application de la méthode proposée conduit à la conclusion qu'il n'y a aucune solution possible.

Pour vérifier la pertinence de ces hypothèses, le professeur devait identifier une séquence de son interaction qui lui paraissait typique de la situation qu'il voulait changer. Il choisit le début de la classe où les étudiants étaient arrivés non préparés pour l'étude de cas. Il rédigea le dialogue suivant pour décrire l'événement :

Professeur : Nous devons aborder aujourd'hui la théorie de Carl Rogers. Je vous avais demandé de lire le cas de Monsieur F et de répondre à trois questions. On pourrait peut-être commencer en partageant les réactions de chacun à la suite de cette lecture...

Classe : (Silence prolongé.)

(4) Le chapitre 2 de *Connaître par l'action* présente cet instrument.

Professeur : Est-ce que le silence actuel traduit la réaction que vous avez eue en lisant le cas de Monsieur F ?

Classe : (Rires.)

Étudiant 1 : Moi, j'ai eu l'impression que dans ce cas, l'aidant ne disait pas grand-chose pour aider son client.

Étudiant 2 : Je crois que l'aidant ne faisait qu'écouter attentivement mais qu'il ne s'engageait pas personnellement.

[Deux ou trois interventions suivent dans le même sens.]

Professeur : Est-ce que ces réactions rejoignent ce que d'autres ont ressenti en lisant le cas ?

Étudiant 3 : Je m'excuse mais je n'ai pas eu le temps de lire le cas.

Étudiant 4 : Est-ce qu'il vous reste des copies ? Je n'étais pas présent la semaine dernière et je ne savais pas qu'il fallait préparer un cas.

Professeur : Oui, il me reste quelques copies.

[Trois étudiants se lèvent pour venir chercher une copie et l'un d'entre eux dit en prenant sa copie : « J'ai laissé la mienne à la maison. »]

Professeur : Avant d'aller plus loin, j'aimerais vérifier combien d'entre vous ont lu le cas et répondu aux questions.

(Environ 10 étudiants lèvent la main sur les 25 présents à ce moment.)

Professeur : Bon, je pense que nous avons un problème...

Étudiant 5 : Je suggère que nous prenions le temps de lire le cas et de répondre aux questions ; ensuite nous pourrions le discuter.

Professeur : D'accord, je pense que c'est la seule chose à faire.

Selon la méthode proposée, le professeur inscrit ensuite en marge de ce dialogue, dans ce qui est appelé la colonne de gauche, ce qu'il avait vécu sans le dire pendant ce dialogue. Voici deux exemples de ce que le professeur a écrit dans sa colonne de gauche.

Vis-à-vis l'intervention qui a suivi le silence du début, le professeur a écrit : « Ceci ne me dit rien de bon. Je parie qu'ils n'ont pas lu le cas. Faudrait trouver un moyen de vérifier combien ont préparé le cas. » L'intervention qui apparaît ensuite dans le dialogue est la suivante : « Est-ce que le silence actuel traduit la réaction que vous avez eue en lisant le cas de Monsieur F ? »

Plus loin, à la fin du dialogue, après la suggestion de l'étudiant 5 qui a demandé qu'on lise le cas, le professeur a répondu : « D'accord, je pense que c'est la seule chose à faire ». Dans sa colonne de gauche, on lit vis-à-vis cette intervention : « Je trouve cela injuste pour les autres qui ont lu le cas et répondu aux questions, mais je ne vois pas ce qu'on pourrait faire d'autre. »

Sans entrer dans le détail de l'activité de science-action qui a suivi, deux exemples illustreront ce qu'on appelle l'erreur de stratégie et l'erreur d'intention. Dans le premier cas, le professeur est arrivé à la conclusion que son intervention : « Est-ce que le silence actuel traduit la réaction que vous avez eue en lisant le cas de Monsieur F ? » était une bien mauvaise façon de réaliser son intention, identifiée comme suit dans la colonne de gauche : « Faudrait trouver un moyen de vérifier combien ont préparé le cas. » Plus loin dans le dialogue, on constate que le professeur a corrigé cette erreur de stratégie en posant directement la question pour laquelle il souhaitait une réponse.

En réfléchissant sur son dialogue, le professeur est aussi parvenu à identifier ce qu'on appelle une erreur d'intention qu'il commettait souvent : lorsque les événements auraient exigé qu'il confronte la classe, il cachait systématiquement ses réactions. C'est ce qui apparaît dans le deuxième exemple à la fin du dialogue : tout en se disant à lui-même que ce qu'on proposait était injuste pour les étudiants qui avaient préparé le cas, il ne laissait rien paraître de cette réaction. En faisant le lien avec plusieurs événements du genre, le professeur a réalisé qu'en passant sous silence les conséquences négatives des comportements qu'il attribuait au manque de motivation des étudiants, il se faisait complice, à son insu, de la situation qu'il déplorait. Il formula ainsi le principe paradoxal, élément de sa théorie de l'action, qui guidait implicitement ses interventions dans la classe : si je tais mes réactions personnelles, les étudiants découvriront par eux-mêmes qu'ils agissent de façon injuste à l'égard de leurs collègues.

Ce genre de réflexion, qui s'est poursuivi sur quelques semaines, a permis au professeur de vérifier que son propre comportement était une des causes de son inefficacité. Dès lors, il pouvait commencer à trouver des correctifs. Il a décidé, par exemple, d'avoir avec les étudiants une séance de régulation où ils ont examiné ensemble les conditions d'apprentissage à l'intérieur du cours. Cela a aussi permis au professeur de vérifier la troisième hypothèse explicative de son manque d'efficacité, à savoir qu'il était en partie attribuable à des facteurs qui échappaient totalement à son contrôle. Par exemple, plusieurs étudiants lui ont dit que dans la culture du certificat où ils étaient inscrits, c'était exceptionnel qu'un professeur demande aux étudiants de travailler entre les cours. Plusieurs ont dit clairement qu'il ne fallait pas y compter pour eux car en tant qu'étudiants du soir, ils n'avaient pas le temps de faire quoi que ce soit entre les cours. Le professeur a réussi à montrer les limites que cette attitude imposait à l'efficacité du cours, mais il a décidé de respecter le choix des étudiants qui, en majorité, maintenaient leur

position. On discuta alors ouvertement des méthodes pédagogiques qu'on pouvait utiliser. Le problème de motivation, qui était au point de départ de cette démarche, n'a pas été résolu entièrement mais, au dire du professeur, la situation s'est suffisamment améliorée pour qu'il reprenne goût à son enseignement. Il a observé deux indices de changement chez les étudiants : une plus grande assiduité et un taux de participation plus élevé.

Le caractère scientifique

L'exemple qui précède est limité mais il fournit une base suffisante pour comprendre les principales caractéristiques de la science-action. Dans un volume intitulé *Inner Contradiction of Rigorous Research*, Argyris (1980) explique en quoi son approche répond aux principes fondamentaux de l'activité scientifique. Il s'impose, dans le cadre de l'intervention, de respecter les quatre principes qui, selon lui, guident l'homme de science :

1. La réfutabilité des énoncés (ou ce que Karl Popper (1978) a appelé la falsifiabilité) ;
2. L'affirmation que les situations sociales obéissent à des lois ;
3. L'analyse de la causalité ;
4. L'élégance, c'est-à-dire la préférence de la théorie qui explique un phénomène avec la plus grande économie d'énoncés non vérifiés.

Voici le texte où Argyris (1980, p. 121) précise sa position :

Les principales ressemblances entre la science normale et la science-action... sont que les deux valorisent beaucoup la réfutabilité (*public disconfirmation*), l'ordre, la causalité et l'élégance. Le savoir doit être produit dans une forme où il peut être contesté. On présume ainsi qu'il existe (ou plus précisément qu'on peut dégager) un ordre sous-jacent à tout ce qui se passe dans l'univers. En conséquence, la causalité devient le principal objet de compréhension. Ces trois caractéristiques étant traitées avec autant d'attention, la théorie qui contient le plus petit nombre de concepts et de postulats non vérifiés est celle qui sera préférée.

À première vue, ces critères ne concernent pas l'intervention. La plupart des gens qui s'intéressent à ces questions tiennent pour acquis qu'on ne peut appliquer ces critères sans passer par les contraintes de la méthodologie et de la problématique décrites dans le premier tableau. Le

défi qu'Argyris et Schön ont relevé consiste à créer un nouveau discours de la méthode qui permet l'application intégrale, dans le contexte de l'intervention, des principes de l'activité scientifique.

Dans l'exemple qui précède, tous les énoncés théoriques utilisés par le consultant étaient réfutables. D'une part, le professeur était invité à recueillir les données observables en rédigeant un dialogue. D'autre part, les prédictions du consultant prenaient la forme d'hypothèses qui pouvaient se vérifier à l'aide des données recueillies dans le dialogue ou dans la colonne de gauche rédigée par le professeur lui-même.

Dans sa formulation initiale du problème, le professeur attribuait au manque de motivation des étudiants la situation difficile qu'il vivait en classe. Le consultant lui a proposé de considérer ce facteur non pas comme le problème, mais comme une des causes possibles de la situation que le professeur désirait changer. L'expérimentation a vérifié que l'attribution du professeur était en partie fondée, si on considère que la décision de ne rien faire entre les cours est un indice de non-motivation des étudiants, mais elle a aussi révélé d'autres causes, en particulier les erreurs commises par le professeur lui-même, erreurs de stratégie et erreurs d'intention. La découverte de ces dernières causes donnait prise au professeur pour faire évoluer la situation et la changer.

La façon de procéder du consultant permet aussi d'illustrer ce qui distingue la science-action de l'intervention habituelle. On procède toujours à une problémation (*problem setting*) qui met en cause l'acteur concerné et l'effet qu'il veut produire sur ses interlocuteurs. De plus, la recherche des causes réelles de l'inefficacité de l'action précède la recherche de solution (*problem solving*). Dans l'exemple du professeur, plutôt que de se lancer dès le point de départ dans la solution de ce qui était défini comme un manque de motivation des étudiants, le professeur est invité à participer à une problémation nouvelle. On désigne souvent cette opération par le terme « recadrage », popularisé par les travaux de Watzlawick *et al.* (1974). La situation est recadrée de façon à relier la situation à changer aux intentions de l'acteur insatisfait qui désire changer cette situation. Une fois recadrée, la situation se prête alors à une recherche des causes, à partir des trois hypothèses décrites plus haut. C'est l'acteur lui-même qui est le chercheur principal, car c'est lui qui a accès aux données pouvant expliquer le manque d'efficacité de son action. Le consultant, en l'occurrence, n'exerce qu'un rôle auxiliaire sur le plan méthodologique.

La méthode utilisée par le consultant dans l'exemple cité plus haut, est inspirée de la méthode décrite par Schön (1983) dans son volume intitulé *The Reflective Practitioner*. C'est une méthode qui remplace le contrôle des variables, typique de la science traditionnelle, par ce que l'auteur appelle la « réflexion dans l'action ». Après avoir affirmé que la « réflexion dans l'action implique nécessairement de l'expérimentation » (p. 141), Schön établit d'abord en quoi cette méthode diffère de celle utilisée dans la science appliquée, ce qu'il appelle ici « la technologie rationnelle » (*rational technology*) :

Dans le modèle de la technologie rationnelle, on insiste sur la séparation entre la recherche et la pratique. Dans cette perspective, la pratique doit être basée sur des théories scientifiques que seule l'expérience contrôlée peut produire, expérience qui ne peut être faite avec rigueur dans la pratique. Ainsi c'est aux chercheurs et à l'organisation de la recherche qu'on demande de développer la science fondamentale et appliquée, alors qu'on demande aux praticiens et à l'organisation de la pratique d'utiliser les théories scientifiques pour atteindre les objectifs de l'intervention. Vue sous cet angle, la réflexion dans l'action n'est pas vraiment une expérimentation (pp. 144-145).

Après cette clarification, Schön entreprend d'illustrer ce qu'il propose. Dans deux chapitres, il a d'abord présenté deux exemples de réflexion dans l'action, l'un concernant un architecte qui supervise le travail d'un étudiant, et l'autre un psychiatre qui aide un résident à intervenir avec une cliente. Il se sert ensuite de ces illustrations pour expliquer en quoi la réflexion dans l'action est une méthode scientifique : « Dans son sens le plus général, expérimenter c'est poser des actions d'une façon telle qu'on pourra voir les effets produits par cette action. » La question la plus fondamentale de l'expérimentation est la suivante : « qu'est-ce qui arrivera si... (*what if...*) » (p. 145).

Schön montre ensuite comment le praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois types d'expérimentations. Il désigne le premier type comme une « expérimentation d'exploration » : « c'est celle qu'utilise l'enfant qui explore le monde où il évolue, l'artiste qui juxtapose des couleurs ou un nouveau venu qui se promène au hasard dans un environnement étranger » (p. 145). C'est cette méthode que le professeur avait utilisée lorsqu'il disait « j'ai essayé différentes méthodes pédagogiques ».

Un deuxième type qu'il appelle une expérimentation par l'action (*movetesting*) consiste à faire quelque chose avec l'intention de produire un changement : « toute action délibérée entreprise en ayant en tête une

fin précise est une expérimentation de ce genre » (p. 146). Le professeur qui confronte les étudiants lors d'une séance d'autorégulation en vue d'augmenter éventuellement leur participation utilise ce genre d'expérimentation.

Enfin le troisième type est la vérification d'hypothèses, lorsqu'on met en place une action qui permettra de déterminer laquelle des hypothèses rivales se vérifiera. C'est cette forme que le consultant a proposée au professeur en lui suggérant de vérifier les trois hypothèses rivales au sujet de son efficacité.

Schön conclut en montrant, à l'aide des deux exemples qu'il a cités, que « lorsque le praticien réfléchit dans l'action, dans une situation qu'il perçoit comme unique..., son expérimentation est à la fois de l'exploration, de l'expérimentation par l'action et de la vérification d'hypothèses » (p. 147).

On peut être d'accord ou non avec cette façon de concevoir l'activité scientifique, mais les explications qui précèdent devraient suffire pour illustrer la différence entre cette approche et les deux premiers tableaux analysés précédemment. Pour les promoteurs de la science-action, il ne s'agit ni d'un abus de langage ni d'un truc publicitaire pour avoir l'air plus sérieux dans leurs interventions de praticiens. Ils sont effectivement très sérieux et il faut prendre les mots qu'ils emploient au sens strict, si on veut comprendre leur approche ; quitte ensuite à formuler des objections sur une base valide.

5. CONCLUSION

Dans les analyses qui précèdent, il a été question du rapport entre le système de l'activité professionnelle et le système de l'activité scientifique, systèmes qui dans le contexte de la science-action sont fusionnés en un seul système : l'activité professionnelle conduite scientifiquement.

Comme on l'a vu, la réflexion dans l'action est une activité de recherche dont l'acteur concerné est le principal chercheur. Contrairement à ce qui ressortait du deuxième tableau, la recherche n'est pas une activité autonome qui s'insère quelque part dans le système de l'activité professionnelle. Toute l'intervention est une recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS, C. (1980), *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York : Academic Press.
- ARGYRIS, C. (1982), *Reasoning, Learning, and Action*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1974), *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et McLAIN SMITH, D. (1985), *Action Science*, San Francisco : Jossey-Bass.
- BARBIER, R. (1977), *La recherche-action dans l'institution*, Paris : Gauthier Villars.
- BARLOW, D.H., HAYES, S.C. et NELSON, R.O. (1984), *The Scientist Practitioner*, New York : Pergamon Press.
- BELAR, C. et PERRY, N. (1990), "The National Conference on Scientist Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology", texte inédit.
- DE LANDSHEERE, G. (1970), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colier-Bourrelier.
- DUBOS, R. et ESCANDE, J.-P. (1979), *Chercher*, Paris : Stock.
- EYSENCK, H. J. (1952), "The effects of Psychotherapy : An Evaluation", *Journal of Consulting Psychology*, 16 : 319-324.
- FRENCH, W.L. et BELL, C.H. (1984), *Organization Development : Behavioral Science Interventions for Organizational Improvement*, (3^e éd.), Toronto : Prentice-Hall.
- GAUDET, C. (1984), « La recherche et son objet spécifique », *Prospectives*, vol. 20, n^o 1 et 2.
- GENDLIN, E. (1986), "What Comes After Traditional Psychotherapy Research?", *American Psychologist*, vol. 41, n^o 2, 131-136.
- GLASSER, E.M., ABELSON, H.H. et GARRISON, K.N. (1983), *Putting Knowledge to Use*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- GOYETTE, G. et LESSARD-HÉBERT, M. (1985), *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- GREENBERD, L.S. (1986), "Change Process Research", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 54, n^o 1, 4-9.
- HIVON, R. (1984), « Recherche-action », document de travail non publié, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

- KELLY, G. (1963), *The Psychology of Personal Constructs : A theory of Personality*, New York : W. W. Norton (2e éd.).
- KILMANN, R.H. et al. (édit.) (1983), *Producing Useful Knowledge for Organizations*, New York : Praeger.
- LECOMPTE, C. et CASTONGUAY, L.-G. (1987), *Rapprochement et intégration en psychothérapie ; psychanalyse, behaviorisme et humanisme*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- MORROW-BRADLEY, C. et ELLIOTT, R. (1986), "Utilization of Psychotherapy Research by Practicing Psychotherapists", *American Psychologist*, vol. 41, n° 2.
- PARLOFF, M. (1976), "Shopping for the right therapy", *Saturday Review*, New York.
- PAWLEY, R. et EVANS, D. (1978), "Toward a Methodology of Action Research", *Journal of Social Policy*, vol. 8, janv. 1978.
- PINARD, A. (1964), « Le modèle scientifique-professionnel : synthèse ou prothèse ? », *Psychologie canadienne*, 5a, 187-208.
- PINARD, A. (1980), « Le modèle scientifique-professionnel : synthèse ou prothèse ? – Seize ans plus tard », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 1, n° 3.
- POPPER, K. (1978), *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot.
- SCHNEIDER, S.F. (1990), "Psychology at a Crossroads", *American Psychologist*, vol. 45, n° 4, 321-329.
- SCHÖN, D.A. (1981), "Generative Metaphor : A perspective on Problem-Setting in Social Policy", Ortony, A. (édit.) (1981), *Metaphor and Thought*, Cambridge : University Press.
- SCHÖN, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York : Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco : Jossey-Bass.
- SMITH, M.L., GLASS, G.V. et MILLER, T.I. (1980), *The Benefits of Psychotherapy*, Baltimore : The John Hopkins University Press.
- SMULYAN, L. (1983), "Action Research on Change in Schools : A Collaborative Project", Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Montréal, Avril 1983.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, C.E. et FISCH, R. (1974), *Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York : Norton & Co.



LES SAVOIRS DE RECHERCHE SONT-ILS PRATIQUES ?

François V. TOCHON

Sommaire. *Le rôle de la théorie semble changer en formation ; de prescriptive qu'elle était, elle tend à se présenter sous un jour plus descriptif. Reste que la théorie ne saurait être vraiment contextualisée, puisqu'elle abstrait du réel ses contingences afin de mettre en évidence certains éléments significatifs. Aussi les formateurs de terrain resteront indispensables : il faut assurer le passage du général au particulier. Trois exemples en sont donnés ici : la pédagogie de maîtrise, l'enseignement stratégique et l'approche narrative ont un succès certain en formation, mais ces trois points de vue sur l'enseignement semblent en contradiction avec leurs propres fondements quand on les analyse à la lumière de leurs prémisses. Ces théories sont-elles caduques ? Selon Popper, elles sont réfutables et c'est bien normal. Selon l'auteur, malgré l'apparence de réfutabilité qu'elles se donnent, ces théories se sont imposées grâce à leur aspect doctrinal, à leur irréfutabilité. En sciences humaines, le rôle de la théorie ne serait pas de rendre compte du vrai, mais de promouvoir une conviction et de motiver. Dans la quête du vrai, l'analyse critique de l'envers du décor fait office de douche froide ; mais cet éveil est-il transférable en formation ?*

Summary. *The paper presents the theory/practice relationship as a problem related to the top-down knowledge transfer, and its bottom-up educational re-context-making. Analyzing three successful paradigm cases in teacher education: mastery learning, strategic teaching and narrative inquiry, it appears that all have problems fitting their theoretical premisses. Their basic grounds are subject to refutations in terms of their own paradigms. Mastery learning is rarely grounded on standardized testing; objectives were tested but rarely fitted control group classes. Strategic teaching offers a decontextualized transfer of learning research with not much consideration for the contextualized nature of teacher strategic thinking. The so-called self-sufficient growth upheld by exclusive, narrative methods may confuse awakening and obedience. Thus, the nature of theory in human sciences might well be symbolic and motivational, rather than objective and refutable. The author advocates a critical approach on the other side of common wisdom, he calls "cold shower as a means to awakening".*

Pour émettre des théories, les philosophes médiévaux procédaient à partir d'*a priori* fondés sur l'évidence ; ils en déduisaient les implications propres à chaque cas particulier. Bacon a posé un processus inverse, fondé sur l'observation : l'induction. La référence n'est plus l'autorité ou le dogme, mais l'expérience. L'expérience construit le savoir, sa méthode est la circonspection ordonnée. Descartes raffine la méthode d'observation scientifique en distinguant la chose pensante et la chose externe, l'observateur et l'objet d'observation. Les lois de cause peuvent alors être abstraites en axiomes ; ainsi, Newton simplifie les observations de Copernic, Brahe et Kepler en trois axiomes et une hypothèse. Cependant, la relativité et l'effet quantique mettent en question

cette vision mécaniste et apportent des indices d'influence de l'observateur sur l'objet d'observation. Pour sauvegarder l'objectivité, Popper redéfinit alors le rôle de la théorie : la théorie n'est pas posée pour être prouvée mais pour être *réfutée*. Notamment, une bonne théorie ne doit pas se contredire.

L'analyse historique indique toutefois que les scientifiques n'aiment pas réfuter leurs théories. Kuhn (1962, traduction 1983) suggère que le but de la théorie est d'intégrer les questions résolues d'un point de vue qui permette de poser un maximum d'énigmes à résoudre pour animer la communauté scientifique. Ainsi, il n'y aurait pas de progrès scientifique, mais des changements de perspective. En changeant de paradigme, les chercheurs verraient les choses autrement. Mais un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, voilerait toujours une part de la réalité.

Le processus d'induction par observation permet rarement de plier la nature à des axiomes simples ; aussi la démarche déductive semble-t-elle, en dernière analyse, parallèle à la démarche d'induction. Un tiers processus intervient peut-être lors de découvertes soudaines, a-rationnelles : l'abduction intuitive d'interrelations d'ensemble, sans qu'une cause et un effet puissent être discernés. Pour le praticien, la théorie implicite de ses conceptualisations personnelles et la théorie explicitement reçue en formation forment des champs d'énigme et de comparaison critique. L'important, peut-être, est leur rôle motivateur plutôt que leur degré de vérité, en voie de réfutation (cf. Feyerabend, 1979). Après tout, chacun n'a-t-il pas droit à sa théorie ? La théorie, devenue contingente, pourrait devenir critique : ainsi, les savoirs de recherche mueraient en pratique.

Le clivage qui a longtemps existé entre savoirs de recherche et connaissance du terrain recoupe l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique, en voie d'être dépassée ; la formation des enseignants compte actuellement plusieurs tentatives d'unifier les deux plans du savoir théorique et de la connaissance pratique. Comme les paradigmes théoriques impliquent des perspectives pratiques différentes, ce débat peut être analysé en termes de *transfert* et de *contextualisation*. Dans la perspective dualiste habituelle, le transfert de connaissances est inhérent au passage « descendant » de résultats de recherche à des savoirs pratiques, mais la contextualisation des savoirs est indispensable pour les transformer en connaissance pratique. Le rôle de la recherche en formation sera probablement limité tant que la recherche ignorera les modes de la transformation pratique de la connaissance. En revanche, la reconnaissance de la transformation praxique du savoir

pourrait entraîner un renversement paradigmatique : la critique expérimentelle opérant une transformation à rebours de la transposition didactique, la connaissance pratique du complexe reconquérant la complexité pratique des savoirs de recherche. Il serait probablement illusoire d'envisager la formation et l'innovation selon des processus exclusivement ascendants, venant des enseignants eux-mêmes ; toutefois, il est légitime d'aspirer à un équilibre des deux processus : leurs fonctions peuvent être envisagées de façon complémentaire (Tochon, 1989).

L'inadéquation relative des perspectives exclusivement descendantes et déductives de la formation est analysée dans cet article sur la base de trois études de cas. Ces trois cas permettent d'induire certains éléments de la jonction théorie/pratique, relatifs au transfert et à la contextualisation de la connaissance en formation. Ces éléments rehaussent l'image des formateurs de terrain et celle des enseignants et suggèrent une réconciliation des perspectives ascendantes et descendantes de la recherche et de la formation, dans la responsabilité critique du praticien de la formation, point de jonction conciliateur de la pensée et de l'action.

Trois paradigmes de recherche débouchent sur des modèles de formation bien implantés dans la communauté internationale, qui correspondent à des logiques différentes. J'examine tout d'abord le cas de la pédagogie de maîtrise puis celui de l'enseignement stratégique ; enfin, je propose une analyse de l'autobiographie narrative. La pédagogie de maîtrise est issue de la recherche corrélationnelle sur l'enseignement ; l'enseignement stratégique est un transfert des résultats de la recherche cognitive ; l'autobiographie narrative est censée être l'approche personnelle du terrain pédagogique, elle fonde conceptuellement nombre d'innovations en réflexion collaborative. Ces trois approches dominent actuellement la formation des enseignants en milieu anglophone, elles ont un impact certain dans de nombreux pays.

1. LE CAS DE LA PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE

La pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) procède des écoles de maîtrise proposées par Carroll (1963, voir la revue de Carroll, 1989). Selon John Carroll, *l'aptitude est le temps nécessaire à l'élève pour atteindre la maîtrise de ce qu'il doit apprendre*. Dans cette ligne, Benjamin Bloom pose que si l'on donne le temps nécessaire à l'apprentissage et les soutiens appropriés, 95 % des élèves doivent être en mesure de maîtriser un sujet jusqu'à un seuil de performance élevé (Bloom, 1972 ; les aspects fondamentaux de la pédagogie de maîtrise sont abordés par Hüberman, 1988).

Au départ, la pédagogie de maîtrise est l'association d'objectifs bien définis à des évaluations formatives régulières. En classe, la perspective par objectifs est déductive et descendante, mais les régulations devraient tenir compte d'éléments contextuels ascendants. Deux recherches doctorales présentées par Bloom (1984, traduction 1986) indiquent l'écart-type (1) des résultats entre A) des classes normales (groupe contrôle), B) des classes de pédagogie de maîtrise et C) des élèves en enseignement préceptoral (un-e enseignant-e par élève, à quelques exceptions près). La différence statistique entre chaque groupe est d'un écart-type. Autrement dit, l'élève « le moins bon » ayant un précepteur ou une préceptrice (groupe C) a des résultats égaux ou meilleurs que le meilleur élève d'une classe normale (gr. A). L'effet « pédagogie de maîtrise » (gr. B) donne des élèves en moyenne meilleurs que le meilleur élève d'une classe normale (gr. A). Mais, comme Benjamin Bloom et son équipe veulent atteindre deux écart-types (*effet deux sigmas*) et obtenir ainsi l'effet du préceptorat dans une version évoluée de la pédagogie de maîtrise, ils en viennent à analyser des variables concurrentes qui, ajoutées aux objectifs bien spécifiés et à l'évaluation formative, donneraient des résultats de deux écarts-types supérieurs au groupe contrôle des classes normales (gr. A). L'équipe de recherche de Chicago, sous la guidance de Bloom, complexifie le modèle initial au point qu'on puisse se demander à quoi ressemble, en formation, la pédagogie de maîtrise nouvelle formule. L'insistance sur l'effet deux sigmas (sigma représente l'écart-type) s'explique par le fait qu'aucun résultat semblable n'a jamais été atteint par une méthode didactique ou pédagogique. Une différence de deux écarts-types par rapport aux groupes de contrôle ferait passer la pédagogie de maîtrise pour la panacée des modèles de formation, ce serait alors une théorie pratique, praticable, dont la validité serait pratiquement et statistiquement vérifiée.

Une des prédictions faite par Bloom (1968) était que la pédagogie de maîtrise devrait permettre à 90 % des élèves d'atteindre le résultat des 10 % d'élèves les meilleurs, ce qui signifierait que la quasi totalité des élèves atteindrait ou dépasserait un seuil critique de performance de 90 centiles. Dans un tel cas, la variation dans les niveaux de performance d'un élève devrait presqu'équivaloir à zéro. La corrélation entre apti-

(1) L'écart-type, ou déviation standard, est l'indice de variabilité d'une distribution. Quand la distribution est normale, l'écart-type correspond à une portion constante de la courbe : environ 68 % des observations pour un écart-type, 95 % environ pour deux écarts-types. L'écart type est noté par le signe *sigma* en statistiques.

tudes initiales et terminales devrait également être proche de zéro. En fait, les données suggèrent que les effets des programmes de maîtrise sont loin d'être uniformes pour tous les élèves d'une même classe. Une déviation moyenne de deux écarts-types ou davantage serait nécessaire pour dépasser uniformément les 90 centiles aux tests de performance.

Plusieurs revues majeures des études sur la pédagogie de maîtrise donnent des résultats controversés, bien inférieurs aux deux écarts-types visés. Guskey & Gates (1985) rapportent de forts effets positifs de programmes de pédagogie de maîtrise, soit une moyenne de 0.78 écart-type. Mais Slavin (1987) indique que les effets de ces études ont été biaisés et exagérés de beaucoup. Ces méta-analyses sont difficiles à comparer à cause de leur domaine limité d'application. Chaque revue a des standards propres de sélection des recherches à analyser, choisit des procédures statistiques spécifiques et en rend compte à sa manière. Aussi, Kulik, Kulik & Bangert-Drowns (1990) proposent une méta-analyse de 108 études (pédagogie de maîtrise de Bloom et système d'instruction personnalisé de Keller, qui lui est apparenté) ; ils obtiennent un écart-type de 0.5 avec les groupes contrôle. Ce résultat, bien inférieur aux attentes de Bloom, est toutefois supérieur aux résultats des méta-analyses sur le tutorat par des pairs plus âgés (0.4), des programmes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO = 0.35) et des programmes d'éducation « ouverte » (- 0.1). Ces dernières mesures se rapportent aux résultats des élèves à des tests standardisés.

En réponse à cette méta-analyse, Slavin (1990) remarque que la grande majorité des études sur la pédagogie de maîtrise utilisent des tests faits par l'expérimentateur, non standardisés ; en d'autres termes, elles comparent des données non comparables. Les tests construits par l'expérimentateur semblent biaisés en faveur de la pédagogie de maîtrise, ils sont conçus pour mesurer les objectifs du programme de maîtrise indépendamment du fait que ces objectifs aient ou non été parcourus dans les classes des groupes contrôle. Pour Slavin (1987, 1990), l'effet de la pédagogie de maîtrise sur des mesures standardisées est nul ; sur les mesures non standardisées, il est faible (0.25) et biaisé.

Ces détails sont importants parce qu'ils dévoilent l'arrière-scène d'un paradigme de formation influant. Bien que les promoteurs d'une théorie aient tout intérêt à ce qu'on pense leur modèle homogène, celui-ci recouvre en fait une multiplicité mouvante de variables en constant réexamen. Dans le cas de la pédagogie de maîtrise, il est intéressant de constater que cette théorie est actuellement en partie invalidée en raison même des outils qui ont servi à la valider statistiquement. Faut-il pour

autant en rejeter le modèle ? Le premier rôle des formateurs est d'assurer une homogénéité conceptuelle à partir de résultats hétérogènes des recherches, afin que le savoir de recherche soit transférable. Le second rôle majeur des formateurs est de contextualiser les modèles de formation en fonction des besoins particuliers des enseignants qu'ils forment. Si des formateurs et des enseignants ont adapté la pédagogie de maîtrise avec profit à un contexte qui leur est particulier, c'est que ce cadre conceptuel (2) peut les aider à réfléchir à leur pratique tout en travaillant à l'améliorer. Cet effet est peut-être plus important que l'effet deux sigmas (3) ; en d'autres mots, la validité de facto des expériences réussies en classe peut être prioritaire par rapport à la validité des mesures statistiques. Le rapport critique que le formateur entretient entre pratique et théorie permet d'envisager leur relation réciproque comme une interaction réfléchie entre pensée et action.

2. LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

L'enseignement stratégique a émergé au moment où la recherche sur la cognition semblait parvenir à une maturité suffisante pour qu'on puisse songer à lui concevoir un répondant en formation des enseignants. Le mot « stratégie », déjà employé par les behavioristes, a été repris en résolution de problème. Il désigne la démarche qui permet, à partir d'une situation A, de parvenir à un but B et, ainsi, de franchir l'espace-problème AB. Les stratégies de résolution de problème ont été essentiellement étudiées auprès d'apprenants, mais on commence à enquêter sur les stratégies cognitives des enseignants. Dans les deux cas, on repère des stratégies simples (algorithmiques) et des stratégies complexes (heuristiques) utilisables en situations complexes.

Dans l'enseignement stratégique, une place importante est accordée aux types de connaissances dans le traitement de l'information. Les connaissances *déclaratives* répondent à la question « quoi » et fixent des données factuelles ; elles sont statiques et doivent être procéduralisées (transformées en procédures) pour permettre l'action. Les connaissances

(2) Dans cet article, j'utilise indifféremment les termes « théorie » et « cadre conceptuel » parce que toute énonciation théorique entraîne une opération de conceptualisation chez les formateurs comme chez les formés ; pour certains auteurs, toutefois, la théorie a un niveau d'abstraction et de généralité supérieur aux cadres conceptuels qu'elle peut englober.

(3) Autre paradoxe : l'effet deux sigmas est fondé sur une hypothèse paramétrique (gaussienne), en principe incompatible avec la pédagogie de maîtrise.

procédurales répondent à la question « comment » ; elles sont dynamiques et indiquent les procédures de l'action. Les démarches procédurales correspondent à des séquences d'actions et non aux règles de catégorisation de haut niveau qui permettent d'évaluer le contexte et les conditions spécifiques de l'action dans une situation concrète. Tel est le rôle des connaissances *contextuelles* (ou *conditionnelles*), qui établissent « quand » et « pourquoi » appliquer une stratégie, tout en évaluant son processus.

L'enseignement stratégique a surgi dans le secteur du curriculum et de l'instruction, des travaux de synthèse d'une équipe (Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987) dont le but semble double : 1. indiquer comment enseigner à penser et à réfléchir ; 2. transférer en formation les résultats de la recherche cognitive en indiquant leur applicabilité dans des domaines de contenus disciplinaires. Ils héritent ainsi de présupposés semblables à ceux des didactiques européennes (le terme *didactique* n'est pas employé dans la recherche anglophone internationale, il recouvre des concepts comme *instructional design*, *subject-matter knowledge* et *strategic teaching* sans qu'il y ait d'adéquation véritable).

Au départ, bien que certains travaux de Gaea Leinhardt et d'Anne-Marie Palincsar sur la pensée des enseignants soient repris, l'enseignement stratégique est essentiellement un transfert des résultats de recherches cognitives sur l'apprentissage, en formation des enseignants. On en induit que l'enseignant(e) qui permet au mieux le développement des stratégies d'apprentissage est par exemple celui ou celle qui :

- intervient au plan du contenu et au plan des stratégies cognitives et métacognitives ;
- donne des informations claires sur les stratégies les plus économiques pour accomplir la tâche ;
- agit sur la construction de la connaissance en mémoire et organise avec l'élève la connaissance en schémas ;
- informe explicitement l'élève de sa responsabilité à s'engager pleinement dans la tâche avec toute sa motivation, en se fixant des défis à sa portée.

À l'équipe initiale (Jones et al.) se joignent plusieurs directeurs de programmes et surintendants scolaires préoccupés par le transfert et l'implantation des résultats de recherches sur l'apprentissage dans la formation (Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin & Suhor, 1988). Ceux-ci modélisent les résultats de recherches cognitives sur l'apprentissage selon plusieurs dimensions de la pensée, en emboîtement, et affinent ainsi leur théorie. Ils reformulent les stratégies

d'apprentissage en termes d'enseignement stratégique, quand bien même les résultats des recherches sur le transfert et la généralisation des stratégies interdisciplinaires en formation s'avèrent peu convaincants (Schoenfeld, 1985 ; Weinstein et al., 1988). Pour soutenir leur modèle et en faire accepter les aspects théoriques, l'équipe de l'enseignement stratégique se dote de soixante-quatre relecteurs parmi les plus grands noms des plus grandes Universités américaines. Ainsi se lance un modèle de formation qui, depuis le début des années 1990, grâce à un nouveau livre (Jones, 1990), mange le marché de la pédagogie de maîtrise. L'apport de la psychologie cognitive concerne essentiellement les mécanismes de construction de la connaissance par l'élève et les stratégies d'enseignement les mieux susceptibles de provoquer celle-ci. La motivation scolaire est également présentée dans une optique constructiviste, comme une composante de la métacognition sur laquelle l'enseignant(e) peut agir (Tochon, 1990, 1991a).

En psychologie cognitive, le *transfert* se définit par la *décontextualisation* de connaissances en vue de leur application dans un autre domaine. Ainsi, le transfert des résultats de la recherche sur l'apprentissage implique leur décontextualisation. D'où ce paradoxe : si certains chercheurs peuvent affirmer sans vergogne qu'ils préfèrent analyser directement l'apprentissage sans passer par la médiation de l'enseignant(e), il n'en reste pas moins que le transfert de leurs travaux en formation nécessite une triple médiation puisqu'il va falloir les modéliser afin que l'enseignant(e) les modélise à son tour dans sa propre manière de connaître, pour ensuite les faire passer dans sa classe, c'est-à-dire leur faire subir une *transformation pédagogique*. À la transposition didactique (Verret, 1975) fait suite la transformation pédagogique ayant une fonction de contextualisation pratique (1991b). Cette triple mutation n'est pas économique. En d'autres termes, alors que la recherche stratégique semblerait opérer de façon ascendante, parce qu'elle paraît approcher plus directement l'apprentissage, sa phase inductive d'observation donne lieu à l'abstraction des résultats puis à leur implantation descendante, par des voies déductives, dans l'analyse des faits expérimentiels pratiques à la lumière de lois abstraites du contexte. Les formateurs en enseignement stratégique tâchent de sortir de ce dilemme paradoxal en étudiant de près les stratégies d'enseignement de stratégies cognitives (cf. Bielaczyc, Pirolli & Brown, 1991), en se référant aux modes de contextualisation dans la pensée des enseignants (Tochon, 1991a) et en optant pour des formations sur le mode collaboratif. Dans les trois cas, le rôle des enseignants et des formateurs de terrain est essentiel.

Les recherches qui tendent à minimiser voire à scotomiser le rôle du formateur de terrain et le rôle de l'enseignant(e) ne peuvent survivre longtemps en formation. Les formateurs de terrain s'avèrent indispensables comme agents de motivation, suggérant les stratégies heuristiques les mieux appropriées à des contextes idiosyncrasiques. Ces agents recontextualisent les savoirs de recherche parce qu'ils connaissent parfaitement le contexte de l'action. Certaines recherches sur l'apprentissage ont la prétention de s'affranchir de toute médiation formatrice en laissant l'enfant seul avec son matériel, avec son ordinateur et son hypertexte en voie d'écriture. L'ordinateur formalise et programme l'information, il est donc aussi médiateur. Quand un petit groupe d'élèves est branché en réseau informatique et dialogue sans l'assistance d'un guide humain, les résultats sont peu probants. Viens (1991) observe la création de banques de données par des élèves de 5^e et 6^e. Dans la rédaction de cet hypertexte collaboratif, Jacques Viens remarque chez les enfants une incapacité à définir les mots-clefs, à lier les connaissances entre elles : pas d'indexation voire indexations négatives, fausses. La capacité d'abstraction requiert une perception des liens et des différences entre connaissances. Certes, dans ce type d'apprentissage, les enfants améliorent avec l'usage la qualité des mots-clefs qu'ils sélectionnent, mais ils se lassent de l'outil informatique en raison, notamment, de la nécessité de recourir sans cesse aux définitions des mots (procédure la plus utilisée dans l'enquête en question). L'idée qu'on puisse développer l'apprentissage directement sans développer l'enseignement est un mythe.

L'idée qu'on puisse former des enseignants sans connaître leur terrain est très discutable. Les représentations des apprenants mises en évidence par les chercheurs sont, pour la plupart, quasi-générales. C'est l'enseignant(e) qui repère les stratégies individuelles et les mécompréhensions, si on lui en donne les moyens (en temps et en disponibilité). À ce titre, la recherche sert de modèle et peut donner une orientation conceptuelle. L'orientation doit être recontextualisée par des agents connaissant parfaitement le terrain ainsi que la recherche et ses modèles.

Ces détails sont importants parce qu'ils dévoilent l'arrière-scène d'un autre paradigme influant de la formation des enseignants. Bien que les concepteurs de l'enseignement stratégique aient bien saisi la nature décontextualisante du transfert, ils n'en ont pas tous évalué les inévitables conséquences lorsqu'il s'est agi de transférer leurs théories en formation. Le rôle des formateurs et des enseignants s'avère crucial si l'on veut que les modèles puissent être interprétés selon les besoins et la

nature de contextes particuliers. Il ne semble pas possible sans eux de recontextualiser les modèles théoriques. Dans le cas de l'enseignement stratégique, il est intéressant de constater que ce modèle de formation est en partie invalidé en raison même de la stratégie cognitive qui a servi à le valider : le transfert. Plusieurs recherches portent actuellement sur une meilleure contextualisation de ce modèle ; cette contextualisation, en dernière analyse, devrait surtout être du ressort des formateurs de terrain. Si des formateurs et des enseignants adaptent avec profit l'enseignement stratégique dans un contexte qu'ils connaissent bien, c'est que ce cadre conceptuel peut les aider à réfléchir à leur pratique et à l'améliorer. La stratégie d'adaptation et de recontextualisation, chez ces praticiens de la formation, est peut-être aussi importante que les connaissances déclaratives qu'on leur dispense sur les stratégies d'apprentissage. Les savoirs de recherche doivent entrer en relation dialogique avec les connaissances du terrain.

3. LE CAS DE L'AUTOBIOGRAPHIE NARRATIVE

L'autobiographie narrative part d'un autre point de vue qui, au plan pratique, n'est pas incompatible avec l'enseignement stratégique puisque la rédaction d'un journal de bord par un(e) enseignant(e), par exemple, peut contribuer à un meilleur repérage des stratégies d'apprentissage des élèves. Ce courant prend source dans la connaissance personnelle mise en évidence par Polanyi (1962) et dans le récit d'expérience comme moyen d'expliquer les pratiques et d'innover. L'innovation se fait alors en principe selon un processus surtout « ascendant », à partir des initiatives d'enseignants et non d'administrateurs seulement. La recherche narrative n'est pas spécifique aux sciences de l'éducation. Elle procède du présupposé phénoménologique selon lequel l'humain est un organisme à histoires. La nature individuelle et sociale porte l'humain à se raconter, à amasser et à confronter des récits de vie. Les chercheurs aussi bien que les élèves et les enseignants se construisent en permanence une histoire en la ressassant et en l'affinant constamment. Dans cette optique, l'humain ne se modèle pas sur la vie mais sur les histoires qu'il s'en raconte. L'humain acquiert une identité dans et par le discours (Connelly & Clandinin, 1990 ; Clandinin & Connelly, 1991 ; Egan, 1991 ; Elbaz, 1991 ; Gudmundsdottir, 1991 ; Tochon, 1992).

L'autobiographie est probablement l'un des premiers moyens d'étude de l'éducation, rejeté pour « mentalisme » par les behavioristes (les behavioristes refusent d'envisager les processus mentaux dans leurs analyses des comportements). Son orientation expérientielle range

l'approche narrative dans les recherches de nature qualitative (Eisner, 1988). Elle peut être *extradiégétique* quand le point de vue est externe à l'histoire de vie : l'autobiographie de l'enseignant(e) est alors rapportée à une personne externe, collègue, formateur ou chercheur ; elle s'inscrit dans un cadre dialogique permettant l'approfondissement de l'histoire personnelle et professionnelle par paliers de connexions thématiques. L'autobiographie narrative peut aussi être *intradiégétique* quand l'enseignant(e) (ou l'élève) rédige son journal, sa correspondance avec soi-même ; le rapport est alors monologique, le récit d'expérience tient du monologue intérieur : la construction du sens est interne.

Les données de l'approche narrative peuvent être des notes de terrain relatives à des expériences partagées, des transcriptions d'entretiens semi-structurés, des récits d'événements. Les critères sur lesquels s'appuie le chercheur ne sont pas ceux du modèle expérimental (validité, fidélité et généralisabilité) comme dans le cas de la pédagogie de maîtrise et de certaines recherches stratégiques, mais plutôt ceux de la vérisimilitude (l'adéquation au réel) et de la transférabilité (Van Maanen, 1990). Dans le processus de recherche, on tâchera par exemple d'éviter l'illusion causale (Crites, 1986, cité par Connelly & Clandinin, 1990) qui amène un sujet à réorganiser le temps vécu en créant des liens interprétatifs qui n'ont que l'apparence des causes : ce n'est pas parce qu'un événement vient après un autre qu'il lui est lié causalement. De plus, les événements rapportés se distinguent des événements vécus.

L'approche narrative tranche en principe avec les modèles de formation technico-rationnels ; la perspective expérientielle adoptée implique d'autre part que l'objet ne se distingue pas de la conscience qui le fait naître, ce qui, au plan théorique, est un point de vue différent d'une métacognition qui, parce qu'elle se situe en connaissance de la connaissance, est transcendante plutôt qu'immanente. Dans une perspective phénoménologique, la science est inséparable de son contexte.

Cette unification du point de vue se retrouve dans la logique d'innovation narrative. Au sein des différentes voies (sociologiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques) de l'approche narrative se distingue une nette tendance à aborder les moyens biographiques et autobiographiques comme processus d'autoformation dynamiques, en construction professionnelle (Raymond, Butt & Yamagishi, 1991). Ainsi, cette orientation se caractérise comme une approche des fondements du professionnalisme en ce qu'ils sont inextricablement liés à l'histoire personnelle. À première vue, cette caractéristique est extrêmement attractive parce qu'elle semble à même d'unir conceptualisation, transfert et

recontextualisation dans un même schéma narratif, conférant au développement du soi professionnel une méthode de réalisation ayant son initiation (commencer son histoire), son développement transformateur (la quête des liens narratifs), et son dénouement dans la synthèse, dans l'écriture synergique, l'être neuf, réinventé, et l'innovation émergeante.

Dans la pratique de formation toutefois surgit une série de contradictions. Certains formateurs libertaires imposent aux enseignants un journal de bord pour que ceux-ci réalisent leur autonomie ; ces enseignants cessent alors de venir en formation et le formateur doit créditer administrativement leur autonomie inattendue (Gitlin, 1990). Des chercheurs garantissent l'anonymat qui permet l'épanouissement de l'écriture en confiance, mais les enseignants exigent soudain d'être co-auteurs des articles publiés (J. Shulman, 1990). Une « autobiographée » est la proie d'attaques de ses collègues qui réprouvent son vedettariat dans une étude de cas devenue *best-seller* (Bullough, 1991). En formation initiale, des stagiaires passent des nuits blanches à remplir un journal de bord obligatoire ayant remplacé les listes d'objectifs. En classe, le traditionnel « Racontez vos vacances » devient « rédigez votre journal » ; les enfants de 3^e rédigent leur journal, les enfants de 4^e, de 5^e et de 6^e rédigent leur journal. Que faire en écriture au collégial ? – Rédiger son journal. En formation sociale, en éducation, chacun passe des heures à remplir un journal. Plusieurs chercheurs remarquent soudain que les journaux qu'ils analysent sont à la fois vides et pleins de mots creux, la réflexion est quasi absente, on ressasse les contenus de cours. L'intensification des activités professionnelles est telle que personne n'a plus le temps de réfléchir. Des formateurs de formateurs s'emparent alors de l'approche narrative et guident les fidèles vers l'éveil (*awakening*. Clandinin et Connelly, 1991). La quête de l'autonomie nécessiterait-elle l'obéissance à leur principes, prônés en méthode universelle ? Sans formation narrative, pas d'éveil ? Le processus d'innovation ascendante, par un glissement subtil, serait alors manipulé d'en haut, la dynamique des procédures serait gelée en savoirs déclaratifs dogmatiques.

Ces détails sont importants parce qu'ils lèvent le voile sur une arrière-scène insoupçonnée, propre à un paradigme influant dans la formation des enseignants. Bien que les promoteurs de l'autobiographie narrative aient saisi l'importance de l'autonomie dans la construction de la connaissance, ils semblent souvent avoir formalisé cette autonomie selon une méthode. *Dès lors que la méthode est généralisée en formation, le principe de généralisation empîète sur les processus d'individuation.* Dans le cas de l'autobiographie narrative, il est intéressant de constater que ce modèle de formation est contradictoire en raison même

de sa finalité paradoxale : provoquer l'autonomie. Mais l'éducation de masse n'est-elle pas contradictoire ? L'approche narrative peut être en partie invalidée en raison de la dimension ayant servi à la valider ; en effet, l'autobiographie en formation peut conduire à violer la personnalité des sujets, à favoriser une transposition onirique du réel, une schizoïdie ; ou, au contraire, à imposer une méthode de façon coercitive, à handicaper l'émergence d'« autres voies » convenant mieux à certains individus. Cette approche peut amener les enseignants à faire acte d'obédience vis-à-vis d'une formation privilégiée, d'un guide leur indiquant comment réfléchir ainsi que les critères de leur éveil comme s'ils pouvaient être généralisés. Un maître à penser pourra les empêcher de réfléchir et d'être eux-mêmes.

DISCUSSION

Dans les trois types de formation ci-avant, représentant trois perspectives paradigmatiques (trois lunettes différentes sur un même objet), le mécanisme de preuve sur lequel se fonde la théorie est chaque fois profondément affecté dans ses prémisses par des contradictions qui neutralisent la démonstration et la valeur de la preuve apportée. 1. La pédagogie de maîtrise est fondée sur la statistique paramétrique (norme gaussienne) quand bien même son concepteur prône une courbe de réussite dont les implications sont non-paramétriques ; les études majeures sur lesquelles s'appuie ce modèle sont biaisées, la preuve expérimentale fournie est biaisée en raison de l'inadéquation des objectifs testés à ceux des classes de contrôle et, en raison des tests, non standardisés. 2. La recherche stratégique indique l'importance du transfert et la nécessité des stratégies de contextualisation de la connaissance dans les domaines pratiques ; or, les stratégies d'apprentissage transférées dans ce modèle sont par définition décontextualisées, la tâche étant laissée à l'enseignant(e) de vérifier ce qui s'adapte à son terrain ; des études complémentaires sur la pensée des enseignants s'avèrent nécessaires et les formateurs de terrain gardent une primauté en formation. 3. L'approche narrative est censée libérer l'enseignant(e), le ou la rendre autonome ; mais elle l'assujettit à l'écriture, au compte rendu, à la confession, autres formes du contrôle social, pouvant entraîner de manière subtile une obédience conceptuelle. D'autre part, l'option narrative scinde le sujet en un objet d'écriture et contredit son propre fondement phénoménologique, unificateur du sujet et de son objet. En bref, dans les trois cas, l'argumentation utilisée pour imposer le modèle ne tient que partiellement devant un examen approfondi de l'adéquation de ses prémisses aux conclusions, aux résultats de leur transfert dans le domaine de la formation.

Pourtant, bien des enseignants, bien des formateurs et universitaires sont heureux de ces théories et leur trouvent un semblant de vérité, un côté pratique. De fait, en pratique, on ne peut se passer d'un cadre conceptuel. À ce titre, la validité de la preuve n'a peut-être rien à voir avec le succès d'une théorie, en sciences humaines. Quelle que soit la démonstration, l'important serait d'y croire, parce que l'assomption de vérité (re)donnerait l'espoir et le courage d'agir. En opposition à la position popperienne, il serait de première importance que les scientifiques assurent une crédibilité à leurs modèles, quitte à les rendre irréfutables. Ces théories se seraient imposées grâce à leur aspect doctrinal.

Si l'on examine les trois cas présentés, on peut être frappé que chacun représente une idée force, un mot d'ordre. La *pédagogie de maîtrise* a introduit l'idée de maîtrise et d'égalité des chances fondée sur la précision des objectifs et les régulations formatives. Cette idée force reste et guide les enseignants dans leurs classes : elle met en lumière un aspect du problème et permet de réfléchir en action. L'*enseignement stratégique* indique la force des stratégies déclenchées par la motivation, grâce au contrôle et à la connaissance de soi et du processus d'apprentissage. À la limite, peu importe que les stratégies proposées soient décontextualisées : elles donnent à l'enseignant(e) une direction de réflexion, un instrument de recherche active et de motivation professionnelle. Le rapport entre savoirs de recherche et connaissance pratique est alors dialogique, la contextualisation du savoir est l'affaire des gens du terrain. Dans l'*autobiographie narrative*, même si l'on se soumet à un cadre conceptuel normatif dont la (pré)science exclusiviste peut sembler toute romanesque, on peut avoir le sentiment d'évoluer vers une meilleure intégration de son histoire personnelle et professionnelle. L'espoir du progrès permet de maintenir un équilibre et, peut-être, une harmonie de vie, un éveil.

EN BREF

La théorie aurait le pouvoir symbolique d'activer les praticiens par efforts proximaux dans le débroussaillage des incertitudes à l'aide de concepts tranchants, assez simples pour être vraisemblables. Dans cette perspective, le pouvoir de la théorie, pour la pratique, serait essentiellement de réfracter l'énergie de travail en quelques symboles-clefs, sources de motivation. La motivation découle de la perception de la valeur de la tâche, de la perception de sa contrôlabilité, de son association à l'émotionnel, de la confiance aux ressources (Marzano et al., 1988). La théorie aurait le pouvoir de séduire et de subjuguier parce qu'elle abstrait du réel l'aspect significatif en éradiquant les contin-

gences. Elle modèle la pratique en laissant à l'individu, la liberté d'accomplir le détail de l'itinéraire. De là, deux hypothèses :

1. l'hypothèse pessimiste : Comme les professeurs des sciences de l'éducation, dans une perspective traditionnelle d'intensification des tâches, n'ont souvent pas le temps de contextualiser leurs théories, ils délèguent la responsabilité et ainsi le pouvoir de l'être et de l'agir à des chargés de mission, puis aux détaillants de leur croyance. La formation mêle alors conviction théorique et un certain messianisme pratique. Cette perspective, descendante, est fondée exclusivement sur le transfert de connaissances. Elle néglige le rôle de contextualisation des formateurs de terrain.

2. l'hypothèse optimiste : Comme l'enseignant(e) d'IUFM ou de Faculté d'Éducation reste un praticien de la formation universitaire, il ne fait que réverbérer sa propre pratique dans des cadres conceptuels en principe originaux, à charge pour les collaborateurs de terrain d'établir les relations bijectives entre leur expérience et le modèle mental que s'en fait le formateur universitaire. Cette perspective, que j'avais annoncée en prémices, est dialogique ; elle concilie les mouvements descendants et ascendants en formation, les réconcilie en mouvements parallèles et complémentaires. L'engouement motivationnel et la foi naissent de l'adéquation du modèle de la réalité proposé au vécu praticien.

J'opte pour un optimisme tout relatif : dans les deux perspectives, les savoirs de recherche ne semblent pratiques qu'en tant qu'on leur accorde foi. Or la conviction aveugle comme elle éclaire, les schémas expliquent comme ils limitent. Dans la quête du vrai, l'orientation critique est celle de l'envers du décor : la douche froide est un moyen d'éveil.

RÉFÉRENCES

- BIELACZYK, K., PIROLI, P., & BROWN, A.L. (1991). *The effect of training in explanation strategies on the acquisition of programming skills. Report CSM-3*. Berkeley, CA : University of California at Berkeley.
- BLOOM, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2), 1-12.
- BLOOM, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- BLOOM, B.S. (1986). Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- BULLOUGH, R.V. (1991, avril). *Becoming a teacher: Personal teaching metaphors and case studies in preservice teacher education*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- CARROLL, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CARROLL, J.B. (1989). The Carroll Model - A 25-Year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- CLANDININ, D.J., & CONNELLY, F.M. (1991, avril). *Teacher Knowledge as narratively constructed knowing*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- CONNELLY, F.M., & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4), 2-14.
- CRITES, S. (1986). Storytime: Recollecting the past and projecting the future. In T.R. Sarbin (Ed.), *The storied nature of human conduct* (pp. 152-173). New York : Praeger.
- EGAN, K. (1991, avril). *Narrative and learning*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- GITLIN, A.D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), 443-466.

- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991, avril). *Pedagogical content knowledge: A narrative way of knowing*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Chicago, IL.
- GUSKEY, T.R., & GATES, S.L. (1985, avril). *A synthesis of research on group-based mastery learning programs*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL. Document ERIC ED 262 088.
- EISNER, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 20, 15-20.
- HÜBERMAN, M., Ed. (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires - Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- JONES, B.F., Ed. (1990). *Dimensions of thinking: A review of research*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- JONES, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S., & Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA : ASCD.
- KÜHN, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- KULIK, C.L., KULIK, J.A., & BANGERT-DROWNS, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGUES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., & SUHOR, C. (1988). *Dimensions of thinking - A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA : ASCD.
- POLANYI, M. (1962). *Personal knowledge - Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- RAYMOND, D., BUTT, R.L., & YAMAGISHI, R. (1991, mai). *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique*. Communication présentée lors du 59^e congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque « Les savoirs des enseignants, leur formation et les fondements de leur compétence professionnelle. Sherbrooke, Québec.
- SCHOENFELD, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academic Press.
- SHULMAN, J.H. (1990). Now you see them, now you don't: Anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher*, 19(5), 11-15.

- SLAVIN, R.E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57, 175-213.
- SLAVIN, R.E. (1990). Mastery learning re-reconsidered. *Review of Educational Research*, 60(2), 300-302.
- TOCHON, F.V. (1989). Pour une approche cognitive et pédagogique de l'innovation. *Pratiques*, 63, 102-120.
- TOCHON, F.V. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 239-254.
- TOCHON, F.V. (1991a). *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud (325 pages).
- TOCHON, F.V. (1991b). Entre didactique et pédagogie : Épistémologie de l'espace/temps stratégique. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 120-133.
- TOCHON, F.V. (1992, avril). *Presence beyond the narrative: Semiotic tools for deconstructing the personal story*. Article présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, CA. Document ERIC.
- VAN MAANEN, M. (1990). *Researching lived experience*. London, Ontario : Althouse Press.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, 2 volumes. Paris : Champion.
- VIENS, J.G. (1991, novembre). *Mots clés, hyper-médias et enseignement : aller au-delà de la fonction d'indexation pour une meilleure intégration pédagogique*. Article présenté lors du 3^e congrès des sciences de l'éducation de langue française, Ottawa, Ontario.
- WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T., & ALEXANDER, P.A. (1988). *Learning and study strategies - Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York : Academic Press.

CONCEPTUALISATION ET ÉVALUATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS (1)

James CALDERHEAD

Sommaire. *Dans le plan des cours de formation des maîtres, on fait inévitablement des suppositions au sujet de la nature de l'enseignement, comment les instituteurs apprennent à enseigner et le contenu de ce savoir. Cette étude examine des suppositions communes et les compare aux charpentes théoriques qui apparaissent dans la recherche récente sur le savoir et la connaissance des instituteurs. Selon l'auteur, les théories et les méthodes de recherche jouent un rôle important dans la conceptualisation et l'évaluation des programmes de formation professionnelle, contribuant ainsi à l'amélioration de la pratique des instituteurs.*

Summary. *In the design of teacher education courses, assumptions are inevitably made about the nature of teaching, how teachers learn to teach and the substance of that learning. This paper examines some common assumptions and compares them with theoretical frameworks emerging from recent research on teachers' knowledge and thinking. It is suggested that the theories and methods of research in this area have an important role to play in helping both to conceptualise and to evaluate programmes of professional training, and thereby contribute to the improvement of teachers' practice.*

INTRODUCTION

La forme de tout cours de formation initiale dépend de divers facteurs tels que l'évolution historique, les facteurs d'organisation au sein de l'institution, le niveau de l'encadrement, les orientations de la politique nationale et naturellement, les opinions, les choix et les valeurs propres à chaque formateur. Que ce soit dans le domaine de la politique, de la gestion ou de la pratique, la formation des enseignants est également guidée par des hypothèses sur la nature de l'enseignement, les contenus de la formation des futurs enseignants et les méthodes d'apprentissage, ainsi que sur les connaissances nécessaires aux enseignants et la manière dont ces connaissances sont le mieux acquises. Ces hypothèses sont rarement affirmées de façon explicite ou soumises à un examen approfondi ; elles sont implicites et considérées comme allant de soi dans les décisions des responsables de l'éducation et des formateurs.

(1) Reproduit avec l'aimable autorisation de l'*European Journal of Teacher Education*.

Zeichner (1983) suggère que les principes de l'enseignement et de la formation des maîtres pourraient se résumer sous la forme de quatre paradigmes fondamentaux qui représentent les modes de pensées actuels en matière de formation des enseignants.

1. Le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités comportementales à pratiquer et à maîtriser. Cette approche de l'enseignement est sans doute particulièrement évidente dans les premières expériences de micro-enseignement.

2. Le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement à partir des principes et engagements particuliers propres à l'élève enseignant ; approche souvent fondée sur les notions rogériennes d'assistance.

3. Le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de connaissances et de compétences professionnelles à acquérir par l'apprentissage et qui favorise l'apprentissage sur le terrain.

4. Le paradigme critique, qui est orienté vers la recherche, et envisage l'enseignement comme un ensemble d'orientations et d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement et le contexte dans lequel il se déroule. On l'appelle parfois « enseignement réfléchi ».

Zeichner décrit ces paradigmes comme des jugements de valeur, des croyances sur la nature et les objectifs de l'enseignement, la manière dont on apprend à enseigner et la nature des connaissances des enseignants. Il suggère que les cours de formation initiale ont généralement tendance à être influencés par un ou parfois plusieurs de ces paradigmes.

Cet article a pour but d'examiner certains des principes sur l'enseignement et la formation des maîtres qui ont influencé récemment la conception des programmes de formation des enseignants, de les opposer à la recherche empirique et aux théories actuelles sur les connaissances et la pensée des enseignants et enfin de déterminer le rôle que peuvent jouer les théories et les méthodes de cette recherche dans l'analyse, l'évaluation et le développement de programmes de formation professionnelle.

LES CONCEPTIONS COURANTES EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le fait d'expliciter nos principes concernant l'enseignement et la formation professionnelle contribue d'une part à lever les ambiguïtés et incohérences qui influencent notre conception de la formation des enseignants et permet d'autre part de mettre en question le bien-fondé et les effets des pratiques courantes à la lumière de la recherche empirique et du débat rationnel.

Par exemple, le terme « enseignement réfléchi » est depuis peu largement utilisé pour décrire plusieurs approches de la formation des maîtres. Cependant, si l'on examine le sens profond de cette idée, il est clair qu'on la conceptualise de différentes manières et qu'elle a parfois été utilisée pour justifier des pratiques tout à fait opposées. Certains adeptes de l'enseignement réfléchi adoptent la notion de réflexion – en – action de Schön qui implique que les étudiants apprennent mieux en travaillant sous la tutelle d'un enseignant expérimenté. (Russel, 1988 ; Furlong et al., 1988).

Schön (1987) parle du tutorat (coaching), formation en situation sous la conduite d'un conseiller pédagogique, processus au cours duquel les connaissances et la réflexion de l'enseignant deviennent explicites lorsque le conseiller et l'étudiant travaillent ensemble sur un problème et que l'étudiant apprend ainsi ce que Schön appelle « l'art du professionnel ». Dans d'autres cas, on a utilisé une conception scientifique critique de la réflexion en tant que prise de conscience des causes et des conséquences de nos actions pour montrer qu'il est préférable de retarder la formation sur le terrain jusqu'à ce que les étudiants aient développé des aptitudes critiques, afin d'éviter que le placement dans une école ne devienne qu'un simple processus d'acceptation des pratiques existantes (Goodman, 1985).

En réalité, le terme « enseignement réfléchi » recouvre de nombreuses conceptions différentes de l'enseignement et de la formation des enseignants (voir Calderhead, 1989) et conduit également à se poser plusieurs questions empiriques sur les différentes sortes de processus réfléchis dont les étudiants sont capables, les effets de ces processus et la manière dont les étudiants seraient le mieux préparés à s'y engager.

Les paradigmes, les formules et les croyances que nous utilisons pour justifier des approches particulières de la formation des maîtres ont souvent tendance à être relativement simples et à n'avoir aucun rapport

avec l'image complexe de l'apprentissage des enseignants qui émerge actuellement de la recherche sur les enseignants stagiaires et des comparaisons entre les enseignants expérimentés et débutants. Des descriptions détaillées faites par des formateurs de leur propre expérience ont aussi tendance à confirmer que l'apprentissage du métier d'enseignant est un processus complexe et variable. Les quatre paradigmes de Zeichner, par exemple, sont à des lieux des catégories analytiques distinctes qu'ils semblent être au départ. C'est sans doute en raison du fait que chacun des quatre paradigmes est plus ou moins approprié dans des contextes différents, par rapport à des aspects différents du travail des enseignants, ou à des stades différents de la carrière d'un enseignant. Ainsi, l'apprentissage basé sur une approche orientée vers la recherche est peut-être impossible en début de carrière si l'on ne possède pas les connaissances permettant les comparaisons et les analyses qui sont la base de la recherche critique. Par contre, une approche comportementale ou une approche artisanale pourrait répondre aux besoins d'enseignants débutants encore au stade de la « survie » et mener à des pratiques qui peuvent être évaluées et adaptées plus tard lorsque l'étudiant a acquis une certaine assurance et des compétences fondamentales.

LA RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES DE L'ENSEIGNANT

Les dernières recherches sur la formation des enseignants semblent démontrer que devenir enseignant implique des changements et des développements complexes non seulement du comportement mais aussi de la connaissance, de l'affect et du savoir et que ces changements s'opèrent dans le cadre d'un contexte idéologique puissant.

L'apprentissage de l'enseignement suppose l'acquisition d'une gamme de comportements pédagogiques mais il nécessite aussi le développement de manières d'envisager les élèves, le programme et le travail en classe, ainsi que la prise en charge de certains engagements et principes sur l'enseignement, le rôle de l'enseignant, l'acquisition de connaissances liées à la tâche de l'enseignant, enfin, l'adaptation et les réactions face aux pressions que l'école et le contexte éducatif imposent au travail de l'enseignant.

À l'heure actuelle, aucun cadre théorique n'englobe ces différents domaines de développement et ne nous fournit une vue d'ensemble des processus complexes et des interactions qu'ils impliquent. La recherche sur le développement professionnel des élèves-maîtres est généralement

fragmentée. Ainsi, il existe une quantité de recherches dans les domaines suivants : les systèmes de convictions des enseignants et des élèves-maître (Mumby, 1982), les connaissances de base des enseignants et des élèves-maîtres (Leinhardt et Greeno, 1986 ; Berliner, 1987), l'interaction en classe (Wragg, 1984 ; Denham et Lieberman, 1980), la socialisation des élèves-maîtres (Lacey, 1977 ; Tabachnik et Zeichner, 1984), les préoccupations des élèves-maîtres (Fuller et Brown, 1975), la manière dont les étudiants et les enseignants posent et résolvent les problèmes (Borto et al., 1988 ; Clark et Yinger, 1987) et enfin la manière dont les élèves-maîtres transforment leur connaissance de la matière en compétence pédagogique (Shulman, 1986 ; Wilson et al, 1987).

Un bon nombre de ces recherches sont centrées sur certains domaines ou certains types de connaissances, de modes de pensée ou de comportements développés par les enseignants au cours de leur formation. D'autres chercheurs ont utilisé une approche plus holistique pour étudier l'enseignement et la formation des enseignants. Elbaz (1983), Clandinin (1986), Butt et al. (1986) et Knowles (1987) par exemple, ont tenté de décrire les connaissances des enseignants en les traitant non comme des domaines séparés ou indépendants mais en les mettant en relation avec d'autres aspects de leur développement et d'autres expériences vécues.

Elbaz fait une distinction intéressante entre les connaissances pratiques et les connaissances plus abstraites ou théoriques pour ensuite définir les connaissances pratiques en terme d'images, de principes de pratique et de règles. Clandinin insiste sur la notion d'images en suggérant que les enseignants possèdent certaines images-clé tirées de leurs expériences passées qui ont une charge émotionnelle et qui agissent en tant que métaphores puissantes sur leur pensée et influencent leur pratique pédagogique de façon considérable. L'un des exemples qu'elle décrit est celui d'une enseignante d'une école maternelle qui se représente la classe comme une famille, ce qui influence sa relation avec les enfants, sa façon d'organiser les activités et le programme et ce qu'elle attend du comportement des enfants.

La valeur de la recherche qui étudie non seulement les connaissances acquises par les enseignants mais aussi la manière dont ces connaissances sont étroitement liées à d'autres aspects de leur développement professionnel vient de ce qu'elle nous conduit à une théorie non seulement plus élaborée, mais aussi plus utilisable dans la formation des enseignants.

Quelle que soit la nature de nos critères personnels en matière de formation des enseignants, si notre objectif est d'agir sur les connaissances pratiques des élèves-maîtres, nous devons être capables de conceptualiser ce processus et son rapport avec d'autres connaissances fondamentales et de savoir comment il est influencé par de nouveaux types d'activités.

Cependant, on ne peut pas dire que la recherche ait beaucoup progressé dans cette optique. Nous ne possédons pas de théories bien définies de l'apprentissage professionnel. Néanmoins, il faut noter l'émergence de concepts nouveaux qui remettent en question nos idées sur l'enseignement et la formation des maîtres en nous éclairant sur la nature du travail des enseignants, en nous aidant à évaluer les pratiques existantes en matière de formation des maîtres, à comprendre leurs effets et à prendre des directions nouvelles.

Ainsi, on demande couramment aux élèves-maîtres d'élaborer un projet de travail dans un domaine spécifique du programme avant de les envoyer sur le terrain dans le but de les préparer à la pratique de la classe. Il arrive aussi très souvent que ces étudiants consacrent beaucoup de temps et d'efforts à l'accomplissement de cette tâche pour s'apercevoir une fois sur le terrain que leur projet est inadéquat et irréalisable : ils ont mal évalué les aptitudes, les intérêts ou la capacité de travail des élèves ou bien ils n'ont guère tenu compte du travail ou des méthodes de travail qui existaient déjà dans l'école en question.

Les recherches sur le travail de préparation des enseignants (Yinger, 1980 ; Calderhead et Miller, 1985 ; Wilson et al., 1987) montrent comment les enseignants utilisent une gamme étendue de connaissances pour préparer leurs cours ; en particulier des connaissances sur les enfants, leur comportement, leurs intérêts, leurs réactions face à différentes activités, sur le champ des aptitudes d'une classe moyenne, les façons d'organiser la classe, les stratégies pédagogiques, l'idée qu'ils se font d'eux-même en tant qu'enseignants, les contraintes liées à l'école et à la classe et la connaissance des différentes manières de présenter un sujet. La préparation des cours suppose la gestion d'une gamme très étendue de connaissances. Pourtant, les élèves-maîtres possèdent rarement les connaissances requises pour préparer les cours de façon efficace et c'est généralement sur le tas en tirant des leçons de leurs propres erreurs qu'ils acquièrent cette aptitude à gérer les différents facteurs. En exigeant d'eux qu'ils préparent un projet pédagogique on leur demande parfois de s'engager dans une tâche qu'ils ne peuvent mener à bien par rapport aux objectifs qu'il se sont fixés, et le fait qu'ils ne parviennent

pas à utiliser le projet ne peut que renforcer leurs doutes sur le lien entre la pratique pédagogique et les études universitaires.

De même, l'évaluation de leurs propres cours, tâche qui est souvent privilégiée dans les programmes de formation des enseignants, leur paraît difficile, ce qui n'a rien de surprenant puisqu'encore une fois c'est un travail qui requiert bien souvent des connaissances qu'ils ne possèdent pas. L'auto-évaluation suppose que les enseignants soient capables de répondre à des questions du type : Ai-je été efficace ? Quels ont été les effets de mon enseignement ? Quelle autre méthode aurais-je pu utiliser ? Comment m'y prendrai-je la prochaine fois ? Ce qui exige de la part des étudiants la connaissance d'autres approches pédagogiques, des aptitudes et des chances de réussite propres aux enfants, des critères qui permettent de juger l'enseignement etc. Des enseignants expérimentés peuvent tirer de telles classifications d'un grand nombre d'expériences, mais les étudiants n'ont sans doute pas les connaissances qui permettent de faire les comparaisons nécessaires et les évaluations.

Au cours d'une étude récente, on a suivi un groupe d'élèves-maîtres de l'enseignement primaire pendant une expérience pratique structurée au début de leur année de PGCE (2) (Calderhead, 1988). Ce stage de deux semaines visait à sensibiliser les étudiants à la complexité de l'enseignement, les aider à apprécier ce que faisaient les enseignants et dans quel but, leur faire prendre conscience des différences entre les enfants et leur permettre de s'essayer à l'enseignement de petits groupes. Il s'agissait d'un cours de formation très bien conçu. Cependant, en classe, les expériences des étudiants ont pris différentes formes, et compte tenu des différentes attentes des étudiants, des interprétations différentes de la tâche faites par les divers enseignants de l'école (dont certains croyaient fermement que la seule façon d'apprendre à enseigner à ces étudiants était de les mettre dans le bain sans ménagement !) et compte tenu des différentes caractéristiques de l'organisation et des programmes de l'école, il s'est avéré qu'en fait les étudiants ont été confrontés à un certain nombre d'expériences contradictoires qui ont eu des conséquences très différentes des objectifs qui avaient été fixés. À la fin de la période de deux semaines, certains étudiants avaient trouvé des modèles dont ils avaient tiré des exemples de pratique efficace, d'autres avaient bénéficié de la stimulation nécessaire pour pouvoir réfléchir sur leurs

(2) En gros, l'ex-année de CPR, avec une formation pédagogique plus forte, ou la deuxième année d'IUFM, mais à l'université et sans concours préalable.

idées personnelles au sujet de l'enseignement et sur leur propre rôle en tant qu'enseignant, d'autres encore étaient plus convaincus que jamais que les enseignants et les formateurs n'avaient rien à leur offrir.

LES MÉTHODES D'INVESTIGATION

Pour concevoir des activités de formation professionnelle, l'idéal serait que nous ayons une meilleure compréhension de l'interaction entre les exigences requises pour la tâche, les variables liées aux étudiants et les variables liées au contexte de l'école qui conditionne la formation professionnelle.

Pour approfondir ce type d'investigation, il est nécessaire de disposer de méthodes qui permettent d'avoir accès à ce qui se passe dans l'esprit des élèves-maîtres, et de suivre de près les changements et les progrès du savoir et de l'usage qui en est fait. Plusieurs méthodes ont été développées pour explorer ces aspects plus difficiles à déceler et plus contextualisés de l'enseignement et aussi, plus récemment, pour évaluer les effets de différents types d'expériences de formation des enseignants. Toutes ces méthodes ont leurs forces et leurs limites et la plupart d'entre elles ne nous renseignent que partiellement sur le savoir ou les mécanismes de pensée des étudiants. Inévitablement, des procédures particulières imposent par elles-mêmes quelques contraintes sur la nature de la pensée, du savoir et des croyances qui sont étudiés, même si les chercheurs ont parfois tenté de les minimiser, visant ainsi « à créer des toiles sur lesquelles les enseignants et les futurs enseignants pourraient peindre ce qu'ils savent, ce qui leur tient à cœur et ce qu'ils sont capables de faire » (Mc Diarmind et Ball, 1988 p.3).

Faire une carte de concepts, par exemple, est une méthode qui a été utilisée pour examiner la structure du savoir des enseignants et des élèves-enseignants et pour étudier les effets de certaines composantes d'un cours de formation sur le savoir des élèves-enseignants (Hoz, 1986 ; Beyerbach, 1988 ; Morine - Derohimer, 1988). On demande aux étudiants de plancher sur un sujet spécifique tel que la préparation de cours ou la gestion de la classe. Lorsqu'ils ont produit une liste de termes ou « concepts » on leur demande ensuite de les ordonner de façon à montrer leurs rapports et interconnexions et parfois d'identifier la nature de ces relations. La carte de concepts qui en résulte est censée représenter leur compréhension du sujet. Cette méthode peut révéler des lacunes, des erreurs de jugement, ainsi que le degré de complexité de la compréhension révélé par les relations qui sont effectuées. La gestion de la

classe par exemple, peut être associée aux relations personnelles, aux aptitudes des élèves, au degré d'intérêt du travail proposé ou bien à des récompenses, des sanctions, des règles, une réglementation, révélant ainsi des conceptions différentes de la gestion de la classe qui peuvent être plus ou moins complexes et détaillées. Il existe une variante de cette méthode ; c'est la méthode de « l'arbre structuré » qui consiste à fournir une longue liste de concepts et de demander aux enseignants de les ordonner en un réseau d'inter-relations (Roehler et Duffy, 1988 ; Michelon, 1987).

On a organisé des séances au cours desquelles on demande aux étudiants de penser tout haut et où l'on stimule la mémoire en utilisant l'enregistrement vidéo d'un cours, ce qui leur donne la possibilité de se souvenir de ce qui se passait dans leur esprit. Ces méthodes ont fourni des enregistrements de pensée qui indiquent ce que les étudiants remarquent et le genre de savoirs, de croyances et de processus de pensée qu'ils utilisent au moment où ils enseignent (voir Clark et Peterson, 1986).

Diamond (1988) a utilisé l'écriture de scénario comme moyen d'analyser certains des aspects routiniers de l'enseignement qui sont difficiles à explorer en raison de la nature tacite du savoir. On demande aux enseignants d'imaginer qu'ils sont sur le point de faire un cours et ensuite d'écrire un scénario de ce qui se passerait, en notant les paroles et les actes des participants. Cette méthode révèle l'idée qu'ils se font des élèves et de leurs réactions par rapport aux actions des enseignants. Diamond suggère que l'écriture de scénario permet aux enseignants de se poser des questions sur leur propre pratique et de prendre conscience d'un grand nombre de leurs convictions jusque-là inexprimées.

La technique de l'« incident critique » avec enregistrement vidéo et description de certains cours ou d'incidents particuliers a été utilisée pour faire apparaître le savoir contextualisé des étudiants et des enseignants. Lorsqu'on leur demande de commenter tels documents les enseignants expérimentés révèlent généralement un savoir riche sur chaque épisode, qu'ils relient facilement aux situations courantes de la classe, tandis que le savoir des élèves-maîtres semble être moins bien organisé et moins vite mobilisé. Par exemple, au cours de l'une de ces études (Calderhead, 1981) l'un des incidents présenté aux enseignants expérimentés et aux novices était le suivant : « La classe travaille calmement lorsqu'un groupe d'enfants se met à bavarder ». On leur demandait quelles informations il leur manquait au sujet de l'incident et comment ils réagiraient dans un tel cas. Les enseignants expérimentés réagissaient

habituellement en évoquant une foule de variantes typiques de l'incident : le clown de la classe essayait de chahuter ou bien un élève n'arrivait pas à faire son travail et demandait de l'aide autour de lui, ou encore les élèves étaient distraits par l'irruption d'une guêpe dans la classe, etc. Alors que les étudiants réagissaient généralement d'une façon beaucoup plus simple : ainsi un étudiant a réagi au même incident en disant : « J'attendrai que le bruit atteigne un niveau intolérable alors je leur dirai de se taire. » Il est intéressant de noter que les enseignants expérimentés ont montré qu'ils pouvaient évoquer un large éventail de situations mais que leur palette de solutions ou de réactions face à ces situations est beaucoup plus restreinte. L'une des interprétations possible pourrait être que la réaction de l'enseignant à un incident particulier dépend des enfants et du contexte à ce moment précis et même si l'expérience passée sert de base pour réfléchir sur une situation nouvelle, elle ne fournit pas de recettes toutes prêtes pour l'action. Le comportement des enseignants est, du moins dans certains cas, adapté au contexte spécifique dans lequel ils se trouvent.

Il existe aussi un certain nombre de procédures de plus grande envergure qui ont été utilisées pour explorer les aspects cognitifs et affectifs du développement des élèves-enseignants : différentes procédures ethnographiques et différentes formes d'entretiens, visant à reconstituer la pensée insaisissable qui accompagne l'enseignement interactif (e.g. Yinger, 1986) ou à identifier les événements significatifs de la vie d'un enseignant qui ont influencé sa façon d'envisager la pédagogie en construisant des biographies d'enseignants. (e.g. Butt et al., 1986).

Les cadres théoriques et les méthodes que les chercheurs en sont venus à utiliser pour conceptualiser et explorer le savoir et la pensée des enseignants fournissent une base pour analyser et évaluer la formation professionnelle. Il incombe maintenant aux formateurs d'enseignants d'accomplir la tâche difficile qui consiste à expliciter les fondements des pratiques de formation courantes et d'évaluer les chances de réalisation de nos espoirs et de nos attentes dans le domaine du développement professionnel des enseignants. Tout en contribuant à améliorer la qualité de la formation des enseignants, un tel travail pourrait aider à éclairer davantage notre compréhension de la nature hautement complexe de l'enseignement lui-même, de la nature et du rôle du savoir dans l'enseignement et des processus qui permettent aux enseignants débutants d'acquérir leur compétence professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- BERLINER, D.C. (1987), Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers, in : J. CALDERHEAD (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*, pp. 60-81 (London, Cassell).
- BEYEBACH, B.A. (1988), Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps, *Teaching and Teacher Education*, 4(4), pp. 339-347.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C., McCALEB, J., MAURO, L. (1988), Student teacher's planning and post-lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation, in : J. CALDERHEAD (Ed.). *Teachers' Professional Learning*, pp. 65-84 (Lewes, Falmer Press).
- BUTT, R., RAYMOND, D., McCUE, YAMAGISHI, L. (1986), Individual and Collective Interpretations of Teacher Biographies, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- CALDERHEAD, J. (1981), A psychological approach to research on teacher's classroom decision-making, *British Educational Research*, 7, pp. 51-57. *Education for Teaching*, 14(1), pp. 75-83.
- CALDERHEAD, J. (1989), Reflective teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp. 43-51.
- CALDERHEAD, J. & MILLER, E. (1985), *The Integration of subject Matter in Student Teachers' Classroom Practice* (Lancaster, University of Lancaster).
- CLANDININ, D.J. (1986), *Classroom Practice: teacher images in action* (Lewes, Falmer Press).
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1986), Teachers's Thought Processes, in : M.C. WITTRICK (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, pp. 255-297 (London, Macmillan).
- CLARK, C.M. & YINGER, R.J. (1987), Teacher planning, in : J. CALDERHEAD (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*, pp. 84-104 (London, Cassell).
- DENHAM, L. & LIEBERMANN, A. (Eds.) (1980), *Time to Learn; a review of the beginning teacher evaluation study* (Washington, DC, National Institute of Education).
- DIAMOND, C.T.P. (1980), *Discovering Teachers' Stories: on going research project* (Department of Education, University of Queensland).

- ELBAZ, F. (1983), *Teacher Thinking: a study of practical knowledge* (London, Croom Helm).
- FULLER, F.F. & BOWN, O.H. (1975), "Becoming a teacher", in : K. Ryan (Ed.). *Teacher Education*, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 25-52. Chicago : University of Chicago Press.
- FURLONG, V.J., HIRST, P.H., POCKLINGTON, K. & MILES, S. (1988), *Initial Teacher Training and the Role of the School*, Milton Keynes : Open University Press.
- GOODMAN, J. (1985), Making early field experience meaningful: an alternative approach. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- HOZ, R. (1986), *Project for the evaluation of teacher education, annual report 1985-86*, Departement of Education, Ben-Gurion University of the Negev, Beer-Sheva, Israel.
- KNOWLES, J.G. (1987), What student teachers' biographies tell us: implications for preservice teacher education. *Paper presented at the joint conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education*, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- LACEY, C. (1977), *The socialization of Teachers*, London : Methuen.
- McDIARMID, G.W. & BALL, D.L. (1988), "Many Moons": understanding teacher earning from a teacher education perspective. *Mono-graph of the National Center for Research on Teacher Education*, Michigan State University.
- MICHELSON, S.S. (1987), Evolving patterns of pre-service teachers' knowledge structures during methods instruction. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Washington.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1988), Preservice teachers' conceptions of content and 'pedagogy': graduate v. undergraduate. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- MUNBY, H. (1982), The place of teachers' beliefs in research thinking and decision-making, and an alternative methodology, *Instructional Science*, 11, pp. 201-225.
- ROEHLER, L.R., DUFFY, G.G., HERMANN, B.A., CONLEY, M. & JOHNSON, J. (1988), Knowledge structures as evidence of the 'personal': bridging the gap from thought to practice, *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), pp. 159-165.

- RUSSEL, T. (1988), From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice, in : J. CALDERHEAD (Ed.). *Teachers' Professional Learning*, pp. 13-35 (Lewes, Falmer Press).
- SCHÖN, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner* (New York, Basic Books).
- SHULMAN, L.S. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- TABACHNICK, B.R. & ZEICHNER, K.M. (1984), The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives, *Journal of Teacher Education*, 35(6), pp. 28-36.
- WILSON, S.M., SHULMAN, L.S. & RICHERT, A.E. (1987), '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching, in : J. CALDERHEAD (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*, pp. 104-125 (London, Cassell).
- WRAGG, E.C. (Ed.) (1984), *Classroom Teaching Skills* (London, Croom Helm).
- YINGER, R.J. (1980), A study of teacher planning, *Elementary School Journal*, 80, pp. 17-127.
- YINGER, R.J. (1986), Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching, *Teaching and Teacher Education*, 2(3), pp. 263-282.
- ZEICHNER, K.M. (1983), Alternative paradigms of teachers education, *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.



LA MISE EN PLACE DES IUFM-PILOTES ET LE DÉBAT THÉORIE/PRATIQUE

Anne-Marie BÉRIOT, Agnès CAYOL-MONIN,
Nicole MOSCONI

Sommaire. *Cet article porte sur les places et les fonctions des stages sur le terrain dans les trois IUFM pilotes (Grenoble, Lille, Paris) et reprend les principaux éléments d'une recherche financée par la DRED et effectuée durant l'année 1990-1991.*

Partant du discours des acteurs et analysant les points d'accord et de désaccord, l'auteur construit des modèles de formation qui permettent d'articuler et de comprendre les conflits et tensions. Ces modèles se caractérisent par leur approche différente de l'articulation théorie pratique : certains sont centrés sur la théorie et le centre de formation (l'axe central va de la théorie vers la pratique), d'autres sont centrés sur la pratique et le terrain (l'axe central va de la pratique vers la théorie).

Les positions énoncées découlent de la complexité institutionnelle des IUFM et posent le problème de leur capacité à construire une identité nouvelle où se reconnaîtront des acteurs aux trajectoires différentes.

Summary. *This article deals with the places and functions of field training periods in the three experimental IUFM (Grenoble, Lille, Paris) and takes up the main elements of a research financed by the DRED and carried out during the year 1990-1991.*

Starting from the actors' interventions and analysing the agreement and disagreement points, the author builds training patterns which permit to articulate and understand conflicts and tensions. These patterns are characterized by their different approach of the relation theory-practice: some are centered on theory and the training centre (the central line goes from theory to practice), others are centered on practice and field (the central line goes from practice to theory).

The expressed positions result from the institutional complexity of IUFM's and put the problem of their ability to build a new identity in which actors with different backgrounds will recognize themselves.

Cet article reprend les principaux éléments d'une recherche (1), financée par la DRED (2) et effectuée durant l'année 1990-1991. Recherche sur les places et fonctions des stages-terrains dans les trois IUFM-pilotes (Grenoble, Lille, Reims).

(1) Recherche du laboratoire « éducation et formation » de l'Université PARIS-X conduite par Nicole MOSCONI, avec les chercheurs suivants : Claudine BLANCHARD-LAVILLE ; Anne-Marie BÉRIOT ; Pierre-Alain GUYOT ; Agnès CAYOL-MONIN ; Guylène MOUQUET ; Suzanne NADOT ; Dominique VILLERS ; conseiller scientifique : Jacky BEILLEROT.

(2) DRED : Direction de la Recherche et des Études Doctorales.

Ces stages-terrains sont en effet la pierre de touche d'une formation véritablement professionnelle, dans laquelle l'enseignant ne doit pas seulement avoir reçu une formation de haut niveau dans sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, mais aussi une formation de haut niveau (liée à la recherche universitaire) dans les savoirs fondamentaux de sciences de l'éducation, de didactiques et dans les savoirs professionnels propres à la profession enseignante.

Mais, si tous ces savoirs sont indispensables aux enseignants pour qu'ils deviennent des professionnels, ils ne sont pas pour autant suffisants ; les enseignants doivent en plus pouvoir les intégrer dans l'exercice d'une pratique professionnelle.

C'est cette question de l'intégration des savoirs et des savoir-faire qui nous semble essentielle dans l'idée de « professionnalité globale ». Elle rejoint un de nos intérêts théoriques fondamentaux, la difficile question, à la fois pratique et théorique, de toute formation professionnelle : comment lier entre elles théorie et pratique ? Quels dispositifs institutionnels et pédagogiques sont le mieux à même de favoriser cette mise en liaison chez les futurs professionnels ?

On répond souvent à ces questions en proposant l'idée d'alternance, c'est-à-dire d'une formation qui se déroule à la fois dans un centre de formation et dans des stages sur le terrain. Les stages sont alors considérés comme le lieu où pourrait se faire cette intégration des savoirs et des savoir-faire appris.

Comme les textes l'annonçaient et comme notre début d'enquête l'a rapidement confirmé, l'effort de transformation des IUFM-pilotes s'est concentré sur les modules communs de formation pour l'année 1990-1991.

En particulier, notre enquête de début de l'année nous a confirmé que, pour ce qui nous intéressait -l'organisation des stages dans la formation- les textes n'avaient pas été modifiés et que, par conséquent, celle-ci devait être très proche de ce qui se passait auparavant en École Normale, au CPR et en ENNA.

Nous avons donc décidé d'organiser notre travail comme une enquête sur les procédures de mise en place pendant l'année 1990-91 des dispositifs de formation qui devaient être opérationnels pour la rentrée 91, en particulier dans le domaine de la pratique professionnelle et des stages.

Pour comprendre le sens de notre travail, il est nécessaire de connaître les présupposés sur lesquels il repose.

Nous ne nous situons pas dans une perspective d'évaluation ou d'intervention, mais dans une perspective de compréhension.

Notre visée est plutôt de comprendre les significations des acteurs, non seulement dans leurs projets individuels, mais aussi dans le projet collectif qu'ils tentent de construire, de par leur appartenance à une institution comme l'IUFM. Nous cherchons à saisir la cohérence des dispositifs mis en place avec le discours, les représentations, les logiques d'action, les modèles des acteurs, leur imaginaire éventuellement. Notre méthode ne consiste pas à viser une objectivité par une saisie des processus et des discours « en extériorité ». Nous pensons que cette visée d'objectivité est illusoire dans la mesure où dans sa rencontre des discours et des pratiques des sujets humains, le chercheur est mis en jeu dans sa subjectivité propre. Il est donc nécessaire de prendre un certain recul par rapport à des mouvements spontanés de sympathie ou d'antipathie concernant les tentatives d'innovation et les choix effectués et d'éviter que se mettent en place des identifications qui entravent la compréhension des processus à l'étude.

Nous avons travaillé à partir de trois types de données :

- enregistrement et prises de notes lors des universités d'été en juillet 90 et juillet 91 ;
- documents rédigés par les diverses instances des IUFM. Certains de ces documents sont publiés et destinés à un usage externe ; d'autres sont des documents internes à l'IUFM dans son ensemble ou à tel groupe de travail ;
- entretiens semi-directifs individuels ou de groupe, avec les acteurs dont nous pensions qu'ils détenaient une position clef dans la mise en place des dispositifs de formation pour l'année 91-92.

Les données recueillies et les données de discours présentent deux caractéristiques essentielles :

- les données factuelles pour lesquelles nous dépendions du bon-vouloir de nos informateurs et donc comportant des manques que nous n'avons pas toujours pu compléter ;
- l'expression des interactions entre les acteurs, des investissements singuliers ou collectifs.

Notre travail a donc consisté à croiser les dires et documents pour reconstituer un puzzle où se mêlent réalités déjà existantes ou en voie de constitution et projets, voire projections de ce qui adviendra.

Une des difficultés majeures est justement de tenir les divers aspects des discours, de cerner les faits objectifs visés en même temps que les élaborations subjectives de ceux qui parlent.

PREMIERS RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LES MODÈLES DE FORMATION EN PRÉSENCE

Au cours de cette année, nous n'avons pas cherché à recueillir des données sur la réalité du terrain. Essayer de cerner ce qui se passe réellement au niveau des formateurs et des formés sera la prochaine étape de notre recherche, mais nous avons voulu saisir comment les acteurs qui contribuaient à la construction des dispositifs pédagogiques élaboraient progressivement leurs discours sur ce qu'ils entrevoyaient, ce qu'ils projetaient de réaliser dans le futur de leur IUFM.

C'est à partir de là que nous nous proposons de dégager les modèles de formation qui orientent des choix, mais aussi sous-tendent des conflits et des tensions.

Nous avons fait l'hypothèse qu'à travers les discours des personnes et éventuellement leurs conflits, des modèles de formation étaient en jeu.

Nous entendons ici par « modèle », non pas un modèle normatif ou un modèle d'action a priori, que les acteurs auraient mis en œuvre consciemment, mais un modèle construit de façon réflexive par les chercheurs à partir d'un travail sur les textes, et sur les discours recueillis, un modèle d'intelligibilité. Certes, tout modèle entendu en ce sens a tendance à oublier la complexité et les nuances du réel ; accentuant certains traits, il est nécessairement schématique et simplificateur. Aucun des acteurs dans ses discours et ses prises de positions ne pourra s'y reconnaître exactement. Mais cette construction tente de mettre dans la complexité des textes et des prises de positions, des discours et des actes, ce minimum d'ordre et de cohérence qui peut en faciliter la compréhension.

Dans deux des IUFM, nous avons dégagé des modèles en opposition. L'affrontement s'est alors traduit dans un premier temps, non par une élaboration d'un nouveau modèle fondé sur un compromis, mais par la

disparition d'un des deux modèles, concrétisé par l'effacement d'une ou plusieurs personnes, c'est en tout cas l'hypothèse que nous formulons, même si le conflit n'a pas toujours été ressenti comme tel.

Mais ce qui nous intéresse ici ce sont les différents points sur lesquels ces modèles ont pu dans chaque IUFM s'accorder ou s'affronter.

1. Les points d'accord entre les modèles

Les points d'accord entre les modèles reflètent l'adhésion à une philosophie commune sur la professionnalisation des enseignants.

Ils peuvent s'énoncer ainsi :

1. la formation doit être conçue et organisée comme un tout cohérent ;
2. dans le métier d'enseignant, il y a des savoirs communs à tous les types d'enseignants et qu'ils doivent tous acquérir : gestion des apprentissages, connaissances sur l'enfant ou l'adolescent, l'apprenant, l'élève, la dynamique de la classe ;
3. la formation professionnelle est une des caractéristiques fondamentales des IUFM ;
4. cette formation professionnelle inclut nécessairement une « pratique professionnelle » ;
5. il y a accord pour affirmer que des stages d'observation ne suffisent pas pour acquérir des compétences professionnelles ;
6. il y a accord aussi sur le refus de la pédagogie du modèle : il faut des enseignants « concepteurs » et non des enseignants « applicateurs ». L'enseignant applicateur « s'appuie sur des théories et/ou des méthodes et/ou des solutions apprises, par contre l'enseignant concepteur « construit un projet original à partir d'une analyse fondée sur une situation réelle et particulière » ;
7. un autre point d'accord réside dans la nécessité de définir un « rapport dialectique entre théorie et pratique ».

2. Les points de désaccord se concentrent autour de deux pôles :
la compétence professionnelle et les changements nécessaires
à la mise en place de la formation professionnelle

À partir de ces deux pôles, nous allons tenter de caractériser des éléments d'opposition ou de différenciation.

2.1. La compétence professionnelle

La différenciation porte à la fois sur la conception de la didactique, sur celle de la pratique professionnelle en formation et sur celle de la formation elle-même.

Certains estiment que de véritables compétences en *didactique* des disciplines sont le point d'ancrage de toute la formation. La didactique est conçue comme une discipline théorique, voire scientifique dont la formation des enseignants, si elle veut être efficace, doit intégrer les « acquis » afin que les futurs enseignants aient « un regard plus scientifique sur leur pratique ». Quand il est question d'une articulation « fine » entre théorie et pratique, c'est précisément la didactique qui est prise comme exemple d'un cas où il faut « entrer par la théorie » : « si on réfléchit sur la didactique, se donner des cadres de référence de ce qu' est la didactique d'une discipline, se donner un certain nombre de points d'entrée dans la didactique, c'est essentiel avant d'aller faire un travail didactique sur le terrain ». Certes la pratique devient à un certain moment nécessaire, mais elle n'est conçue que comme illustration ou problématisation du savoir didactique théorique et non comme productrice de savoirs nouveaux pour le formé.

En même temps, la pratique professionnelle en formation est pensée comme un éclatement de « pratiques » au pluriel. L'idée est qu' « il faut une panoplie d'apports de la pratique et d'analyses de la pratique » et « ne pas se cantonner dans une forme » (stages groupés, demi-journées régulières, situations de simulation, travail en vidéo). Cette panoplie d'autre part doit être utilisée selon les objectifs poursuivis.

C'est alors toute la conception de la *formation* qui apparaît : la pratique professionnelle enseignante suppose de maîtriser un « ensemble de savoirs et de savoirs-faire » très complexes (le didactique, le pédagogique, tel problème bien ciblé, etc.). La complexité de la formation pédagogique nécessite donc sa décomposition pour la formation. Plonger d'emblée les élèves enseignants dans la globalité de la situation pédagogique ne permet pas qu'ils acquièrent ces savoirs et ces savoirs-faire

divers et complexes et empêchent la mise en place d'une formation dont tous les éléments sont organisés par une logique interne cohérente.

Le souci de rendre plus scientifique et plus rationnel l'acte pédagogique se retrouve dans la conception de *l'analyse des pratiques* : il s'agit de « disséquer l'acte pédagogique » grâce à des savoirs scientifiques qui donneront au futur enseignant un regard « armé », « non naïf sur les phénomènes de la classe ». L'analyse permet aussi de décomposer l'acte pédagogique en sous actions correspondant à des habiletés différentes pouvant faire chacune l'objet d'une acquisition de compétence séparée.

À cette conception, d'autres opposent une conception différente des modes d'acquisition de la compétence professionnelle.

La didactique dans la formation est conçue comme inséparable de la gestion concrète de la classe et donc comme impossible à aborder indépendamment des situations pédagogiques effectives.

La pratique professionnelle n'existe que s'il y a effectuation d'un acte pédagogique et s'il y a confrontation à une situation « concrète et complexe » dans la durée, c'est-à-dire à une situation pédagogique dans sa globalité et sa continuité. C'est la seule situation qui permette véritablement d'acquérir des « compétences » pédagogiques, car en dehors d'une certaine durée de pratique, on n'a pas le temps de se transformer, on n'a pas le temps d'évoluer ».

En *formation*, il s'agit, certes, de décomposer des problèmes et des situations, mais la formation professionnelle effective exige que le futur enseignant soit confronté, au moment où un conseiller pédagogique peut lui apporter une aide, à une situation d'enseignement durable, globale et complexe.

Quant à *l'analyse des pratiques*, elle est entendue dans un sens plus psychosociologique. Elle s'attache à la fois à la globalité et à la particularité de chaque situation. Elle la considère dans toutes ses dimensions aussi bien affectives, relationnelles, institutionnelles que cognitives. Le futur enseignant à la fois analyse la situation et s'analyse dans la situation où il s'est mis en jeu dans toutes les dimensions de sa personnalité et pas seulement dans sa dimension cognitive.

Ainsi on pourrait dégager deux manières de concevoir l'acquisition de la compétence professionnelle. Ou bien on suppose que de véritables compétences en didactique des disciplines suffiraient à enseigner ou bien

on affirme qu'il existe des compétences proprement pédagogiques autour de la gestion relationnelle de la classe, de l'aide au travail des élèves, qu'on n'acquiert pas par un enseignement didactique.

Dans la première, on conçoit la formation comme la décomposition en éléments des savoirs à acquérir (on trouve souvent chez ses tenants des expressions comme « décomposer (le travail) en certains éléments », dis-séquer l'acte pédagogique »). Dans le second cas, on s'inscrit dans un modèle de formation holiste qui affirme que seules la complexité et la globalité des situations peuvent présenter un point de départ juste, comme si, en partant des éléments, on n'était jamais assuré de retrouver la réalité « concrète et complexe » de la classe.

Ces deux conceptions peuvent être mises en relation avec le grand conflit épistémologique qui traverse les champs des sciences humaines et sociales entre les théories de l'explication et les théories de la compréhension. Les effets formatifs escomptés de l'analyse des pratiques illustrent bien ces deux orientations possibles. Dans un cas, le futur enseignant va rechercher les conditions d'apparition de la mise en jeu de chaque élément de l'acte pédagogique, les corrélations entre ces éléments pour développer des capacités de prévision, d'évaluation de sa pratique et acquérir une meilleure maîtrise ; cette position s'inscrit dans le courant des théories de l'explication. Dans l'autre cas, ce qui est recherché c'est la capacité à affronter le réel complexe par une élaboration du sens et de la signification de la pratique de l'enseignant dans sa relation à lui-même, aux autres et aux institutions. Il s'agit là d'une approche compréhensive.

2.2. Les changements nécessaires à la mise en place de la formation professionnelle

Deux conceptions du changement sont à l'œuvre dans la mise en place de la formation professionnelle. Pour les uns, cette mise en place nécessite une rupture, pour les autres, il faut s'appuyer sur les pratiques et les personnes existantes.

Dans la première conception, l'IUFM représente « une nouvelle institution » dont la mission est de mettre en œuvre une formation complètement nouvelle. Les rapports avec les modèles antérieurs de formation (1^{er} ou 2^e degré) sont pensés en termes de rupture ou de discontinuité.

Cette option recouvre une appréciation négative portée sur le système scolaire actuel et les enseignants en poste : leurs pratiques sont à l'image

de celles que produisent les anciens centres de formation : des pratiques « fermées », « peu évolutives ». Les enseignants sont incapables d'analyser leurs pratiques, et, par conséquent, « ne peuvent pas accompagner quelqu'un dans son analyse de pratique ».

Une telle appréciation entraîne une méfiance à l'égard des formateurs-terrain et un postulat implicite que seuls les formateurs du Centre peuvent tenir des discours novateurs car seuls ceux-ci s'appuient sur des savoirs théoriques, alors que les praticiens, englués dans leurs pratiques quotidiennes, sont forcément plus traditionnels. Méfiance ne veut pas dire condamnation : beaucoup insistent sur la nécessité pour ces formateurs de « transformer leurs pratiques », « faire le deuil » de leurs pratiques anciennes pour « adhérer » à une nouvelle logique de formation.

Cependant ceux qui tiennent de tels discours ne semblent pas penser que l'on peut compter sur les enseignants en exercice pour une évolution. Ils comptent essentiellement sur les futurs formés par l'IUFM, qui seraient accompagnés dans leur prise de fonction, pour éviter l'abandon des pratiques nouvelles apprises en centre de formation et sur un renouvellement important du corps enseignant.

Dans la seconde conception, les responsables partent de l'idée qu'il n'y a pas à opérer de rupture si celle-ci suppose de faire table rase du passé. Il s'agit de voir comment on peut « faire évoluer les choses », de faire « un état de lieux » et de « prendre en compte ce qui se fait déjà » pour en permettre l'évolution lente : « ce qui me semble important, c'est que, quelque part, ça bouge ».

Le postulat est qu'il existe déjà des pratiques de formation (et d'enseignement) intéressantes, voire innovantes, et que l'IUFM peut en tirer profit s'il les réoriente vers les finalités qu'il a définies. Les transformations souhaitées tant au niveau de la formation des enseignants qu'au niveau des pratiques pédagogiques seront plutôt un changement progressif qu'une rupture, afin d'obtenir l'adhésion de formateurs, dont certains s'occupent de ces questions depuis dix ou quinze ans et risqueraient de se sentir rejetés.

Cette appréciation plus nuancée s'appuie sur la diversité de ce qui existe déjà en termes de formation d'enseignants et prend en compte la question de la faisabilité de la mise en place du dispositif : l'élaboration du dossier et du mémoire professionnels n'est possible que si chaque élève enseignant est suivi individuellement par un tuteur. Or, pourra-t-on trouver le nombre de tuteurs suffisant si on n'obtient pas la collaboration des formateurs-terrain ?

Enfin, il y a l'affirmation qu'une transformation des pratiques pédagogiques n'est possible que si elle touche les enseignants déjà en poste, à commencer par les conseillers pédagogiques.

En définitive, nous pourrions dire qu'une des différences entre les modèles peut se caractériser par leur approche de l'articulation théorie-pratique. Certains modèles sont centrés sur la théorie et le centre de formation ; l'axe central va de la théorie à la pratique. D'autres sont centrés sur la pratique et le terrain ; l'axe central va de la pratique à la théorie. Certes, il existe aussi des positions plus nuancées reconnaissant qu'il faut partir tantôt de la théorie, tantôt de la pratique : ainsi on partira de la pratique pour apprendre « la pratique quotidienne », « ce qui relève de la micro-décision » mais l'entrée par la théorie est nécessaire lorsqu'il s'agit de la didactique.

Si donc il y a accord sur le fait que « tout » ne peut pas partir de la pratique et que la théorie est nécessaire, particulièrement dans une perspective d'évolution des pratiques, la divergence essentielle demeure dans le modèle d'acquisition de la compétence professionnelle, selon que l'on affirme que le point de départ est la pratique ou la théorie.

EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES INTERROGATIONS

À l'image d'autres dispositifs de formation d'adultes, la mise en place des IUFM relève d'un pari : élaborer une structure nouvelle en y intégrant des acteurs et des institutions existantes.

À travers notre recherche, il nous est apparu que l'histoire de chaque IUFM n'a pas commencé en 1990, mais est le résultat de réflexions, de pratiques, de cultures antérieures, qui pour l'instant, s'enchevêtrent et se heurtent.

Les oppositions sont nombreuses, notamment entre le premier degré et le second degré, concernant la formation professionnelle.

Au niveau des formateurs, les situations existantes lors de la mise en place des IUFM étaient très contrastées : le premier degré (comme l'enseignement technique) disposait d'une institution puissante, très hiérarchisée (Inspecteur d'Académie, Directeur d'EN, PEN, IEN, IMF), ayant des moyens importants, très fortement centralisée et en même temps bien implantée dans le tissu local du département. De plus, cette institution possédait un corps important de formateurs à plein temps (les Professeurs d'École Normale).

Le second degré disposait, pour la formation professionnelle, d'une institution (le CPR) qui avait très peu d'assise sociale, très peu de moyens financiers, qui était peu unifiée, organisée par discipline autour des IPR. Même si, depuis une dizaine d'années et plus encore depuis cinq ans, le CPR s'est efforcé de se doter d'un corps de formateurs compétents, ceux-ci n'ont ni un véritable statut, ni les mêmes garanties que les professeurs de l'École Normale.

Pour l'instant, chaque corps de formateurs a tendance à s'identifier à son corps d'origine autant que comme formateurs IUFM (1). Mais en même temps, la formation professionnelle multiplie les besoins en lieux de stages et aboutit à faire appel à de nombreux enseignants qui n'ont pas le statut de formateurs et donc à créer des cloisonnements et des disparités.

Au niveau des formés, les futurs enseignants du premier degré recevaient traditionnellement une formation où l'aspect moral et pédagogique était tout aussi important que l'aspect théorique. Il en est resté une tendance chez les formés à accorder plus d'importance à la pédagogie et aux stages dans la formation et moins d'importance à la formation théorique.

Inversement, les futurs enseignants du second degré, dont toute la formation était centrée sur la discipline d'enseignement, ont du mal à accepter l'idée d'une formation professionnelle, souvent dévalorisée et dévalorisante par rapport à la distinction du savoir universitaire « désintéressé ». Or l'objectif général de l'IUFM est l'unification de la formation de tous les enseignants, ce qui correspond pour les futurs professeurs d'écoles à une valorisation universitaire et pour les futurs professeurs de lycées et collèges à un renforcement de leur formation professionnelle. Comment passer alors d'une situation où chacun a peur de perdre quelque chose de son statut antérieur à une situation où les différents acteurs perçoivent la nouvelle formation comme un enrichissement de leur identité professionnelle ?

Les risques de conflits institutionnels existent. La mise en place des IUFM heurte l'ancien ordre établi des pouvoirs sur la formation initiale. L'organisation du dispositif de stages semble être au centre de ces conflits, en particulier à travers la constitution du réseau d'établissements et des formateurs-terrain.

(1) Notre recherche couvre l'année 1990/1991, actuellement des évolutions sont en cours.

Ces oppositions, ces conflits semblent parfois contradictoires avec la recherche d'une identité commune, mais une dynamique est en marche et de nombreux savoirs sur la formation des enseignants se construisent et se diffusent, chaque acteur ou groupe d'acteurs souhaitant faire reconnaître ses expériences, ses acquis et par là prendre sa place dans le dispositif de formation.

ALTERNANCE ET RAPPORT THÉORIE/PRATIQUE : UN ITINÉRAIRE DE RÉFLEXION

Marie-Laure CHAIX

Sommaire. Cet article se présente comme un itinéraire de réflexion sur la signification du rapport théorie/pratique dans les dispositifs alternants utilisés dans la formation des enseignants et des formateurs et, plus particulièrement, "le stage" et "l'étude de terrain". C'est un itinéraire qui oscille entre une activité de formation auprès d'ingénieurs-formateurs du ministère de l'Agriculture et de la Forêt et une activité de recherche sur les dispositifs de stage intégrés dans la formation initiale des lycées agricoles. Chaque étape a fourni des hypothèses pour la recherche ou des propositions de dispositif pour l'enseignement.

Alors que, dans "l'étude de terrain", le rapport théorie/pratique prend le sens d'un rapport social expert/praticien, ce positionnement de leur savoir et de leur parcours amène les élèves-ingénieurs dont il sera question ici, à s'interroger sur leur projet professionnel et sur l'institution qui les forme. Le "stage", en tant que situation plus impliquée, réactive les enjeux à plusieurs niveaux : enjeux de pouvoir déjà présents dans l'étude de terrain et nécessitant des formes de contractualisation, enjeux épistémologiques et de formation de l'identité professionnelle pris en compte dans les dispositifs d'implication et de distanciation.

Summary. This article appears as a course of reflection on the meaning of the theory-practice relationship, in alternating device used in the training of teachers, trainers and more particularly those in charge of "training periods" and "field studies". It's a course oscillating between a training activity for engineers of the Ministry of Agriculture and Forestry and a research activity on the training period devices applied to the initial training in agricultural schools. Each stage provided hypotheses for research or propositions of devices for education.

As in "field study" the theory-practice relationship takes the sense of a social relation expert-practitioner, this positioning of their learning and their course leads the student-engineers referred to in this article to wonder about their professional project and the institution training them. The "training period" as a more involved situation reactivates motivation at several levels: the power aspect already present in the field study and requiring forms of contractualization; the epistemological aspect and training aspect linked with the professional identity taken into account in the involvement and distance movements.

Faire le point sur les rapports théorie/pratique tels que j'ai pu les appréhender dans les dispositifs alternants n'est pas une tâche facile dans la mesure où ma réflexion s'est élaborée dans des situations différentes : la formation d'ingénieurs-enseignants (1), des recherches sur l'enseignement technique agricole (2). Je présenterai donc cet itinéraire de réflexion comme un premier état d'élaboration, l'esquisse d'un travail d'analyse de pratique.

Je précise, aussi, que je me limiterai aux deux formes d'alternance auxquelles j'ai eu affaire : le stage et l'étude de « terrain » (3). Leur comparaison est riche d'enseignement. En effet, selon que l'on a affaire aux « stages » ou aux « études de terrain », le mode d'implication est bien différent : les stages supposent la participation effective des personnes en formation aux pratiques (productives, d'enseignement...) du lieu professionnel ; par contre, « l'étude de terrain » n'oblige pas à une participation aux pratiques de ce « terrain » mais elle se fonde sur une distanciation méthodologique par l'observation, des entretiens d'enquête, la consultation de documents. Cette comparaison sommaire me permet d'introduire la notion de théorisation comme mode principal d'élaboration d'une pensée et d'un projet personnels. La question sera, alors, posée de la façon suivante : comment les dispositifs alternants école / « terrain », centre de formation / « terrain », sont-ils susceptibles de favoriser cette théorisation ? Et pour mieux délimiter le sujet, je prendrai l'exemple des dispositifs qui affichent explicitement des objectifs de formation professionnelle, soit, deux dispositifs dits « d'étude de terrain » et un dispositif dit de « stage ».

(1) « L'histoire d'un groupe enseignants-élèves en interoption. » ENSSAA, Document de travail, novembre 1975. « Alternance et formation des enseignants. » Communication à l'Université d'été de Dijon, juillet 1990. « Quels savoirs développés dans un projet d'ingénieur » Communication au Colloque de Tours, octobre 1990. « En quoi l'itinéraire des ingénieurs d'agronomie intéresse-t-il la réflexion sur la professionnalité des enseignants » in Recherche et Formation, n°7, 1990, pp.115-125.

(2) Cf. CHAIX M.L. : « Comment penser l'articulation école-entreprise ? L'exemple des stages en exploitation agricole ». Formation, emploi n°12, 1985, pp 17-25. Cet article est issu d'une thèse soutenue en 1983. « Entre lycée et entreprise, comment se forme-t-on à une profession ? » Communication au Colloque de Sherbrooke, Canada, septembre 1991.

(3) J'utilise ce terme dans un sens générique pour désigner tout lieu dont la vocation première n'est pas d'être un lieu de formation mais qui est institué comme tel par contrat avec un centre de formation.

I. L'ÉTUDE DE TERRAIN : UNE RECONTEXTUALISATION DU RAPPORT THÉORIE/PRATIQUE

Dans l'enseignement supérieur agronomique où je travaille, le contact avec les lieux de la vie professionnelle est permanent. Il est organisé dans des dispositifs dont la diversité d'appellation correspond à une diversité d'objectifs, de modes d'organisation, de « terrains », raisonnés sur l'ensemble de la formation. À l'ENSSAA (4), par exemple, on trouve des « stages », des « études techniques », des « études d'exploitation agricole » ou des « études de thème », un « projet d'ingénieur » et un « mémoire ». On peut dire, rapidement, que tous ces dispositifs ont pour but d'assurer un rapport étroit entre savoirs scientifiques, savoirs techniques et savoirs des praticiens, mais aussi d'entraîner à l'analyse des différentes disciplines dans les contextes et situations professionnelles où les ingénieurs d'agronomie auront à les mettre en œuvre.

L'une de ces situations est l'enseignement technique et économique dans les lycées agricoles, principalement aux niveaux IV et III des cycles secondaire et supérieur court. Je limiterai donc mon propos aux dispositifs mis en place pour la préparation à la fonction d'enseignant et, plus largement, à la fonction d'ingénieur-formateur, dispositifs dans lesquels j'interviens principalement.

1. « L'étude de petite région agricole » ou « interoption » : le rapport théorie/pratique comme expression du rapport expert/praticien et induction pour une première réflexion sur le projet personnel/professionnel des étudiants

En 1967-68, date de l'implantation de la formation des ingénieurs à Dijon, l'affectation principale à l'enseignement agricole avait provoqué une levée de boucliers chez les premiers sortants de l'ENSSAA (5). C'est dans ce contexte qu'a été mise en place « l'interoption », ou « étude de petite région agricole ». L'objectif assigné à ce dispositif : former un ingénieur agronome selon une démarche utilisable dans sa vie professionnelle future. La démarche effectivement mise en place reproduisait donc celle d'un futur ingénieur chargé du développement d'une

(4) École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées, l'une des deux Écoles de formation d'ingénieurs fonctionnaires du ministère de l'Agriculture et de la Forêt, la seconde étant l'École Nationale du Génie Rural, des Eaux et des Forêts (ENGREF).

(5) Dans leur histoire comme dans leurs pratiques, les ingénieurs d'agronomie ne se définissent pas exclusivement comme des enseignants. Ingénieurs-fonctionnaires du ministère de l'Agriculture, leur mission principale est « la formation des hommes » dans le

petite région agricole. Deux hypothèses principales avaient permis d'établir un consensus des enseignants autour de cet objectif et de cette démarche : les ingénieurs d'agronomie ne pouvaient pas être seulement des enseignants, ils devaient reconquérir une identité et des fonctions liées au développement agricole qui avait été, jusqu'en 1965, leur mission principale ; mais on pouvait penser, aussi, que l'ingénieur chargé d'enseignement utiliserait cette même démarche avec ses élèves, surtout dans les classes de BTS, et que l'on formait, ainsi, un type d'enseignant qui ne s'enfermerait pas dans sa classe ni dans son établissement, qui établirait des liens de travail avec les organisations professionnelles de sa région et soutiendrait, ainsi, sa crédibilité d'ingénieur dans l'enseignement.

Le dispositif comportait quatre phases : l'exploration des problèmes socio-économiques d'une petite région agricole, l'étude approfondie de l'un de ces problèmes, l'étude d'une exploitation agricole de la région, une synthèse-diagnostic qui faisait l'objet de « feed-back » lors de réunions dans la région. Ce dispositif avait deux caractéristiques importantes : il était organisé et encadré par trois équipes pluridisciplinaires d'enseignants, chaque équipe comprenant un enseignant de chacune des disciplines enseignées à l'ENSSAA : phytotechnie, zootechnie, économie, sciences humaines et sociales ; dans sa forme première il se déroulait sur toute la première année de formation à raison de deux jours par semaine, les trois autres jours étant consacrés à la formation disciplinaire. Les allers-retours entre le « terrain » et l'École étaient donc fréquents. On pouvait identifier les effets du rapport théorie/pratique dans ces allers-retours mais aussi dans le rapport de ce dispositif à la formation disciplinaire dispensée dans les trois autres jours de la semaine.

De ce dispositif où j'étais enseignante des sciences humaines et sociales et auquel j'ai longtemps participé, je retiendrai les deux questions déterminantes qu'il faisait surgir chez les élèves-ingénieurs : la question de leur identité d'expert (d'ingénieur) et celle de leur projet professionnel.

secteur des professions liées à l'agriculture. (cf. P. MULLER : Grandeur et décadence du professeur d'agriculture. CERAT, Institut d'Études Politiques de Grenoble). Un peu plus d'un tiers assurent cette mission comme enseignant en lycée agricole, en zootechnie, phytotechnie, économie. Les autres sont les cadres administratifs de ce système de formation aux niveaux régional ou national, ils sont chargés d'étude dans des centres de recherche appliquée, ils travaillent en coopération, ou encore dans des services spécialisés comme « la protection des végétaux ». Ils représentent, aussi, la majorité des chefs d'établissement d'enseignement et de formation professionnelle agricole.

La première question venait très rapidement, dès les premiers entretiens réalisés avec des acteurs de la petite région et, principalement, les agriculteurs. La nécessité de se présenter et de présenter l'objet de leur enquête renvoyait aux ingénieurs la question de : qui vais-je dire que je suis ? S'ils savent que je suis ingénieur agronome, ne vont-ils pas essayer de me mettre dans l'embarras en me posant des questions auxquelles je ne saurai pas répondre parce que je ne connais pas la « pratique », ou, au contraire, ne rien dire de ce que je veux savoir parce qu'ils craindront mon jugement d'expert ? La question de leur identité se posait donc comme doute ou interrogation sur leur identité d'expert élaborée principalement dans la fréquentation de la « théorie » et des Grandes Écoles. Le rapport au savoir laissait apparaître un rapport social dominant/dominé, expert/praticien, qui pouvait à tout moment se renverser ou empêcher la communication.

Ce contact avec les acteurs du « terrain » avait un effet complémentaire : l'interrogation sur le projet professionnel. Incités à se définir au-delà de leur position d'étudiants comme de futurs ingénieurs, ils ramenaient dans les premières séances à l'ENSSAA des interrogations sur ce qu'ils voulaient faire : chercheur ? expert auprès des agriculteurs ? ingénieur-enseignant ? Ils confrontaient ces interrogations à ce que leur proposait, d'une part, les enseignants et le cursus de formation, d'autre part, les emplois qui leur étaient dévolus à la sortie de l'École. Ce n'est qu'après cette phase d'incertitude et de reformulation d'objectifs qu'ils consentaient à réinvestir la démarche proposée. Non sans quelque désillusion pour certains.

Le dispositif alternant avait donc deux effets majeurs et complémentaires. Il renvoyait les élèves-ingénieurs à la signification de leur parcours antérieur : le rapport expert/praticien émergeait comme rapport social distinguant des groupes dominants et des groupes dominés (rapport qui pouvait toujours s'inverser). Cette recontextualisation les obligeait, alors, à une redéfinition personnelle et professionnelle de leur pratique future. Cette pression à la redéfinition se manifestait comme la première crise du groupe de travail qu'ils formaient, crise qui trouvait sa résolution dans le cadre de ce même groupe, en présence des enseignants des quatre disciplines de l'ENSSAA, lors d'une séance de régulation.

Mais les ingénieurs allaient désormais interroger toute leur formation à travers ce projet ainsi que leur emploi futur.

2. Le « stage en région d'agronomie » reprend l'objectif de réflexion sur le projet professionnel. C'est, aussi, une démarche d'exploration du contexte professionnel et de ses préoccupations

Ce « stage » a été mis en place progressivement au début des années quatre-vingt et il a fini par prendre la place de « l'étude de petite région agricole » en début de formation. Sa durée était de trois semaines et on y associait trois jours ou une semaine de préparation et d'exploitation à l'ENSSAA.

Si nous nous en tenons à notre définition initiale, ce « stage » était plutôt une « étude de terrain ». Son objectif principal : permettre aux élèves-ingénieurs d'agronomie de « se situer par rapport à leur activité professionnelle future, c'est-à-dire, également, de se situer par rapport à l'itinéraire de formation qu'ils vont suivre pour s'y préparer » (note de 1985). Il s'agissait, par la même occasion, de découvrir ce qu'était un établissement d'enseignement technique agricole. C'était une première découverte des métiers d'ingénieur d'agronomie dans le contexte des institutions politiques, administratives, de formation initiale et de formation d'adultes. En ce sens, le « stage en région d'agronomie » rapprochait les élèves-ingénieurs des lieux de leur emploi futur plus que n'avait pu le faire « l'étude de petite région agricole ». Il les impliquait, aussi, plus rapidement, dans une réflexion sur la dimension « fonctionnaire », « service public », de leur profession et des organisations administratives, supports de cette profession. Mais une des dimensions de « l'étude de petite région agricole » demeurait : l'inter-option, c'est-à-dire la prise en charge de cette activité par un groupe d'enseignants de chacune des disciplines de l'ENSSAA. Les Sciences sociales assuraient l'animation de l'ensemble.

Trois sortes d'outils d'investigation étaient fournis lors de la préparation à l'ENSSAA :

- une analyse des enjeux actuels de la formation et du développement comprenant une information sur les institutions, l'histoire de l'enseignement et les systèmes de formation professionnelle, l'histoire du corps d'agronomie ;
- la formation à quelques outils méthodologiques de type sociologique et psychosociologiques pour permettre le recueil d'informations au cours du stage ;
- la définition et le choix de thèmes d'études significatifs avec les organismes qui faisaient l'objet de l'observation.

Les étudiants partaient donc avec un certain nombre d'analyses et d'outils d'investigation signés d'une perspective de sciences sociales. Mais les thèmes choisis étaient reliés aux préoccupations des acteurs sociaux de « terrain », et les étudiants encadrés par des enseignants-chercheurs de toutes les disciplines de l'ENSSAA et pas seulement des sciences sociales.

Ainsi, les thèmes d'étude étaient définis avant de partir en stage, entre les enseignants, les ingénieurs en formation et les responsables des organisations départementales et régionales qui faisaient l'objet d'investigations. Les partenaires se mettaient d'accord, par téléphone, sur ce qu'il paraissait important d'étudier, à ce moment-là, et qui pouvait faire l'objet d'un travail rapide de la part des ingénieurs en formation. Ceux-ci se répartissaient, ensuite, par groupe de trois ou quatre, dans les différentes régions sollicitées, la base administrative restant le lycée agricole. Notons que, par région, il devait y avoir au moins un thème issu d'un établissement d'enseignement ou de formation et un thème issu des organisations administratives ou de développement (6).

Toute cette démarche avait pour objet de proposer des outils d'investigation de ce qu'on appelle la « réalité », outils de connaissance et outils méthodologiques. Et ces outils nous semblaient nécessaires pour deux raisons, au moins : parce que la connaissance du contexte économique et administratif de l'enseignement nous paraît faire partie de la professionnalité enseignante, parce qu'ainsi nous pensons éviter la banalisation de l'observation et restituer au « terrain » sa complexité.

Ce dernier argument n'est pas sans importance : des étudiants sortant d'un système scolaire sont invités à observer principalement un système scolaire et sont mis en situation d'y voir autre chose que ce qu'ils y ont toujours vu ; si l'effet « dépaysement » joue du fait de l'élargissement de l'investigation à des organisations administratives et de développement, l'information et les différentes modalités proposées pour cette investigation avant le stage, renforcent cette démarche. Ce qui veut dire qu'au retour, il y a une exploitation des informations et des représentations.

(6) Quelques exemples de thèmes retenus en 1985 : « Installation des jeunes agriculteurs et quotas laitiers », « utilisation pédagogique de l'exploitation agricole annexée au lycée », « rôle des services publics dans le développement agricole », « Le réseau des maîtres de stage et la formation au lycée ».

Le dispositif d'exploitation réservait deux voies de mise en forme des informations et de l'expérience en rapport avec les deux dimensions identifiées dans « l'étude de petite région agricole » : théorisation et reformulation d'un projet personnel :

- Une production écrite à partir du thème d'étude. Cette production était discutée par petits groupes au retour du stage, une réflexion transversale aux différents thèmes était élaborée pour faire émerger les questions centrales, c'est-à-dire : qu'avez-vous perçu du rôle et de la place des Ingénieurs d'Agronomie que vous avez rencontrés dans les différents secteurs que vous avez observés ? Que pouvez-vous dire des problèmes et enjeux qui concernent aujourd'hui l'enseignement dans le contexte économique et social de l'agriculture ?

- Un travail d'exposition ou de jeu dramatique. L'on essayait, par là, de recueillir des éléments non répertoriables par l'analyse rationnelle telle qu'on la produit dans un document écrit. On mettait ainsi l'accent sur le fait que l'observation des rôles professionnels ne suffit pas à la réflexion sur ces rôles mais qu'il est nécessaire que les étudiants mettent à l'épreuve ces rôles observés dans de véritables « jeux de rôles » pour comprendre, au sens clinique, ce qu'ils en font pour eux-mêmes. C'est une voie d'élaboration de l'identité professionnelle. C'est aussi, à notre avis, une voie d'élaboration théorique qui aidait à la production écrite.

Car nous pensons que l'écrit n'est pas réservé à la théorisation ni le jeu ou l'exposition à l'exploration des rôles professionnels. L'une et l'autre voie contribuent à l'un et l'autre objectif. Par l'exposition, par exemple, on incite les étudiants à réaliser une synthèse de leur réflexion et à ne pas en rester à un aspect simplement descriptif de leurs trouvailles. Dans cette perspective, écriture et mise en scène s'épaulent et se complètent (7).

Ainsi, en début de formation, on introduisait les élèves-ingénieurs au champ professionnel auquel ils allaient avoir affaire. Et on les introduisait de façon bien différente que dans l'étude de petite région agricole. C'est-à-dire qu'ils avaient affaire directement aux institutions dans lesquelles ils allaient travailler et ils rencontraient plus souvent des ingénieurs dans des emplois qu'ils seraient amenés à occuper aussi. La dynamique du « détour » était moins affirmée dans le choix du « terrain »

(7) Il faut remarquer que ce travail était réalisé avec des professionnels : un professeur d'éducation culturelle et un comédien.

mais restait affirmée dans la méthode (l'étude et non le stage). Dans les deux cas on pouvait dire qu'il y avait, comme l'annonce le titre, recontextualisation du rapport théorie/pratique. On peut dire, aussi, que l'on a affaire, avec l'étude de terrain, à un modèle pédagogique qui fait référence à la recherche.

II. LE STAGE PÉDAGOGIQUE EN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT : REÉMERGENCE DE LA RUPTURE THÉORIE/PRATIQUE, RECHERCHE D'ESPACE DE TRANSITION ET DE CONTRACTUALISATION

À l'occasion du stage pédagogique, l'affrontement théorie/pratique apparaît plus fortement entre formateurs. Pourquoi ? À mon avis, pour deux raisons principales qui sont toutes deux en rapport avec des questions de légitimité : d'une part la concurrence autour de la question de la maîtrise de la pratique qui renvoie, elle-même, à la concurrence autour de la maîtrise de la formation professionnelle, d'autre part, les processus d'affiliation et d'identification présents à ce moment-là chez les élèves-stagiaires.

1. Le rapport théorie/pratique comme expression de la concurrence autour de la question de la maîtrise de la pratique et de la formation professionnelle

Ce stage a lieu au cours de la seconde année de formation et il est délibérément centré sur la mise à l'épreuve personnelle de l'enseignement dans une classe. On est, à ce moment-là, dans le registre de l'action. Or, si les « praticiens » de « terrain » le revendiquent comme étant le leur, les « théoriciens » du centre de formation ne sont pas en reste dans ce domaine.

Lors des recherches menées sur les stages en exploitation agricole inclus dans les formations de l'enseignement technique agricole, j'ai, ainsi, pu mettre en évidence que le rapport théorie/pratique est utilisé pour exprimer le rapport concurrentiel entre deux systèmes théorie-pratique qui revendiquent l'un et l'autre la formation efficace. Cette concurrence s'exprime par la non-reconnaissance de ce qui, chez l'autre, peut représenter l'efficacité, la maîtrise de l'action : au lycée il n'y aurait pas de « pratique », chez les professionnels, il n'y aurait pas de « théorie ». Quand, par exemple, on demande aux enseignants, d'une

part, aux agriculteurs-maîtres de stage, d'autre part, qui fait la théorie et qui fait la pratique, les enseignants revendiquent et la théorie et la pratique, ils jugent la pratique des agriculteurs trop enlisée dans les nécessités de l'action pour qu'elle s'articule en savoir complémentaire de leur théorie ; et, seule la pratique articulée à la théorie peut avoir quelque efficacité dans l'action parce qu'elle la rationalise, elle permet de prendre du recul. De leur côté, les agriculteurs revendiquent toute la pratique ; la théorie est renvoyée à un lycée considéré trop éloigné de l'action pour s'imposer comme référence. Car, pour eux, la pratique est ce savoir élaboré dans un contexte culturel précis (un mode de division des tâches et des responsabilités, un mode de transmission de ces responsabilités et de l'entreprise elle-même), dans un contexte d'épreuves à surmonter, de capacité à tenir malgré les aléas de l'histoire, du climat et de l'économie. Dans ce rapport concurrentiel, chacun des lieux va tenter d'imposer son modèle : un modèle légitimé par la recherche et la démarche scientifique du côté du centre de formation, un modèle justifié par l'insertion dans les problèmes « réels » du côté du « terrain ».

Est-on dans la même concurrence à l'ENSSAA ? Cette concurrence est présente dans le rapport ingénieurs d'agronomie/enseignants-chercheurs. Elle est surtout perceptible à l'ENSSAA où les deux catégories travaillent ensemble, quand des ingénieurs se présentent comme les représentants de ceux qui sont « sur le terrain », c'est-à-dire affectés aux différents postes recensés précédemment. Il y a donc bien un enjeu de pouvoir, de légitimité, autour de la question de la formation à la profession, qui met aux prises ceux qui pensent représenter un certain idéal de la profession et les formateurs. La nécessité de relations contractuelles entre centre de formation et « terrain », mais, aussi, avec les représentants d'une profession en tant qu'ils se sentent dépositaires d'une certaine image de cette profession, apparaît fortement dans cet exemple.

2. Le rapport théorie/pratique comme espace subjectif, espace d'élaboration de nouvelles représentations

Les formateurs comme les étudiants sont pris dans cette concurrence autour de la maîtrise de la « pratique », de la formation à la profession. Deux pièges les guettent alors : du côté des formateurs, renforcer leur maîtrise du système en renforçant l'emprise de leur « théorie » sur la « pratique » des acteurs du « terrain » ; du côté des étudiants, s'identifier à la « pratique » des acteurs de « terrain » en oubliant ou en rejetant la « théorie » enseignée à l'ENSSAA.

a) Les formateurs et Pygmalion

La seule voie de résolution est, sans doute, d'accepter de se rendre compte que la « théorie » enseignée n'est pas complémentaire de la « pratique » des acteurs de terrain et que c'est ce hiatus qui, paradoxalement, est favorable à leur possible communication et reconnaissance réciproque. Ce « hiatus » peut, alors, être investi comme espace de transition entre deux systèmes « théorie-pratique ».

On se situe, ainsi, dans l'optique selon laquelle on reconnaît au « terrain » une singularité et une complexité qui s'oppose à une conception du « terrain » comme lieu d'application d'une « théorie » venue du centre de formation, ou de « champ de manœuvre » pour apprenti-enseignant, ou, encore, d'espace de recueil d'informations qui seront mises en forme au centre. Il faudrait, réciproquement, sortir de l'idée selon laquelle « le terrain a toujours raison ». C'est ce à quoi peuvent entraîner les processus d'identification que nous allons envisager au point suivant.

Ce n'est pas, pour autant, renoncer à la mise en place d'enseignements et de dispositifs qui permettent aux étudiants d'acquérir une base conceptuelle et méthodologique large. C'est leur donner la capacité d'identifier, pendant le temps du stage, les questions jugées prioritaires par les acteurs du « terrain ». C'est accepter du côté de l'ENSSAA comme du « terrain », de se démettre d'une maîtrise totale (totalitaire ?) sur la formation des futurs professionnels de l'enseignement et utiliser l'alternance comme espace de « jeu », au sens mécanique de quelque chose qui n'est pas ajusté, mais aussi au sens d'un espace où tout n'est pas prévu. C'est donc un espace subjectif d'expérience et de confrontation laissé au libre jeu des stagiaires.

b) La position de stagiaire et les processus d'identification professionnelle

Les stagiaires sont des analyseurs de l'institution parce que ce sont à la fois des personnes qui se « déplacent » dans l'institution et des personnes « déplacées », symboliquement et physiquement. Au cours de leurs investigations, ils ont donc à réfléchir à ce pour quoi on les prend quand on s'adresse à eux, de quel discours sur l'institution on les fait destinataires. Par ailleurs, les stagiaires sont directement confrontés aux situations de formation. On se trouve donc, là, dans une dynamique d'implication.

Or, l'identification joue plus fortement en situation d'implication active qu'en situation d'observation. Quand on va en stage et qu'on est

très neuf par rapport au métier d'enseignant, on essaie de se raccrocher à toute pratique qui paraît efficace. L'enseignant-conseiller pédagogique risque toujours de devenir un modèle ou d'être donné pour tel. La pression du milieu dans lequel est immergé le stagiaire joue à fond dans l'imposition de modèles quand ils sont acceptés par le collectif.

Pour autant, on ne peut pas mettre entre parenthèses deux bénéfices majeurs de l'implication : c'est un moment d'affiliation à des valeurs, de compréhension des pratiques « de l'intérieur » et de constitution d'un « portefeuille » de pratiques « qui marchent » ; peut-être, aussi, tient-on souvent comme mode d'apprentissage mineur la capacité d'apprendre par imitation, par emprunt de telle ou telle procédure, de telle ou telle attitude jugée efficace pour résoudre tel ou tel problème. Un tel mode d'apprentissage peut devenir intéressant s'il est utilisé comme recherche de solutions diversifiées. La comparaison entre cas concrets devient, alors, un moyen efficace de théorisation.

Tout le problème sera de retirer des bénéfices de l'implication sans renoncer, pour autant, à la distanciation et à l'explication. C'est ce que nous avons tenté de mettre en place à propos du stage pédagogique en traitant le rapport implication/explication pendant le temps de formation à l'ENSSAA aussi bien que pendant le temps du stage lui-même.

3. Un dispositif de transition implication/explication comme moyen de traiter le rapport pratique/théorie

1. Pendant le stage

Le stage a une durée de cinq semaines. Les établissements sont choisis selon deux critères prioritaires : l'existence d'une équipe pédagogique vivante opérant auprès des classes de niveaux IV et III dont seront principalement chargés les futurs Ingénieurs-enseignants, et l'existence d'un encadrement disciplinaire solide au sein de cette équipe. Une progression est proposée : phase d'observation de plusieurs classes, de l'ensemble des lieux de l'établissement, progressivement prise en charge d'une partie du programme avec présence du conseiller pédagogique et d'un autre élève-ingénieur, puis prise entière de responsabilité sur une partie du programme et sans la présence du conseiller pédagogique. Cinq semaines pour faire cela, c'est très court et ce n'est pas vraiment de l'alternance puisqu'il n'y aura pas d'autre stage. Mais dans cette formation, c'est le choix qui est fait eu égard aux objectifs non directement pédagogiques qui y sont présents.

Le dispositif d'observation des situations de formation

Les étudiants sont associés par binômes de la même discipline afin de constituer, entre eux, ce dispositif d'observation des situations et pratiques d'enseignement ; nous pensons, en effet, que l'observation d'un pair vient compléter utilement celle d'un conseiller pédagogique parce que, entre autres choses, elle n'est pas prise dans le même rapport pédagogique.

Le dispositif d'étude et d'analyse de la pratique

Une étude de thème est proposée comme moyen de distanciation et d'analyse des situations de formation et du contexte institutionnel. On privilégie, alors l'approche méthodique d'un phénomène, d'une situation, d'un secteur particulier du lycée. Mais la formulation définitive des thèmes est laissée à l'initiative des stagiaires : elle est établie à partir des questions jugées importantes par les acteurs du « terrain » et d'un dialogue avec les formateurs du centre de formation (8). Cette étude, très circonscrite, est menée, généralement, par le binôme de stagiaires de chaque lycée.

Chaque stagiaire doit constituer un dossier personnel qui est le récit des difficultés rencontrées pendant l'enseignement et la façon dont, concrètement, il a essayé de les résoudre.

2. Avant et après le stage

La préparation et l'exploitation du stage sont fondées sur deux modules principalement :

a) un module portant sur les politiques et enjeux de la formation et du développement agricole, dans le cadre de la politique agricole et de la politique de formation en France et en Europe, et singulièrement, de la politique en matière de formation professionnelle. Ce module est réalisé à partir de dominantes sociologiques, historiques et économiques ;

b) un module portant sur la communication et les pratiques de formation à dominante psychosociologique et historique. Les pratiques font

(8) Quelques exemples de ces thèmes : (I). De quelle façon la recherche est-elle utilisée dans la formation ? Vous prendrez l'exemple de l'enseignement d'un concept ou de la mise en œuvre d'une démarche scientifique (II). La relation formateur-stagiaires en Centres de formation d'adultes est-elle transposable à la relation enseignant-élèves en lycée agricole ? Se fonder sur l'observation des méthodes pédagogiques utilisées dans l'un ou l'autre cas. (III) Comment les élèves et les enseignants construisent-ils leur connaissance des emplois qui sont offerts à l'issue de la formation ? Prendre l'exemple d'une filière précise.

l'objet d'un double traitement : la définition du champ de la formation à travers l'histoire de ces pratiques resituées dans l'histoire des idées et des politiques ; un entraînement personnel des étudiants à la mise en œuvre de ces pratiques dans différentes situations, et, dans le même temps, l'analyse des différentes dimensions de la situation pédagogique : le rôle des institutions, la relation maître-élèves, l'organisation des échanges, le choix des méthodes, les procédures d'évaluation, etc.

Ce choix témoigne d'une conception large du métier d'enseignant : l'enseignant est considéré comme partie prenante d'une politique éducative et participant à son évolution ; d'où la nécessité qu'il connaisse les tenants et les aboutissants de cette politique, traduite dans un système, mais aussi qu'il y détermine sa place en tant que celle-ci n'est jamais complètement définie, sauf à travers son action. Ce choix témoigne aussi, de l'importance donnée à l'identification du champ des pratiques de formation, à l'entraînement et à l'analyse de ces pratiques.

D'autres modules suivent qui concernent l'ingénierie de formation et des questions relevant des domaines techniques et économiques reformulés dans une approche problématisée par rapport au contexte social et économique actuel. Un projet d'étude avec commanditaire clôt la formation professionnelle.

CONCLUSION

Autour du rapport théorie/pratique tel que l'alternance le représente souvent, il y a, donc, à la fois, des enjeux de pouvoir qui concernent la nature des savoirs et de leur mode d'élaboration et de transmission, des enjeux épistémologiques de production de nouvelles représentations, des enjeux psychosociologiques d'élaboration de nouvelles identités professionnelles. Le hiatus souvent constaté entre références hétérogènes ou concurrentes peut être l'occasion de mettre en place des dispositifs de transition qui replacent l'étudiant et son projet personnel au centre du processus de formation. Aménager ce hiatus comme espace d'expérience personnelle mais aussi d'invention de nouvelles qualifications, de nouvelles façons d'envisager sa profession, de la pratiquer, de la définir est le défi auquel sont confrontés les enseignants-chercheurs de l'ENSSAA. Le risque, malgré tout, serait de laisser le stagiaire « se débrouiller » seul avec des références multiples, ce qui aboutirait à des effets de désorientation. D'où l'importance des régulations collectives au retour des stages et la capacité, pour l'institution de formation, de soutenir le conflit dont

les stagiaires, redevenus élèves, sont alors le siège, conflit qui se traduit, souvent, par la mise en question de la formation et des formateurs, ainsi que par un désinvestissement momentané de la formation. C'est là un passage obligé de la constitution de l'identité professionnelle.

"POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'EDUCATION"

Raymond BOURDONCLE (dir.)

Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs

Bibliographie signalétique (1970 - 1988)

INRP - 1991 - 190 p. - code : BF 016

" Il ne suffit pas de savoir ; il faut faire savoir, sinon comment produire du nouveau, comment ne pas croire réinventer le monde ? Le développement des connaissances implique une manière fondamentale de cumuler, d'accumuler, de capitaliser aussi, c'est-à-dire de produire une plus value des connaissances déjà acquises. Et il revient aux travaux de bibliographie de faire ce travail. Aujourd'hui les bases puis les banques de données offrent de nouvelles possibilités..."

Produire, diffuser, faire savoir, condition essentielle de toute nouvelle production, condition aussi de la mise en place de politiques de recherches cohérentes." (Jacky BEILLEROT)

Cet inventaire recense plus de 1 100 travaux de recherche, de soutien à la recherche, de réflexion et de proposition portant sur la formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation. Selon la manière dont on l'appréhende, il peut satisfaire de nombreuses attentes. Son parcours complet permet de repérer, d'après leur titre, les travaux correspondant à telle ou telle préoccupation. L'examen de ses sept index permet de répondre à des questions aussi variées.

Quelle est la part des ouvrages, des articles, des thèses, des rapports et des colloques ? Quels sont les auteurs et les universités les plus actifs ? Privilégient-ils une problématique ? Quelle est la fréquence des colloques, indicateur important de l'intensité des échanges ?

Autant de questions qui permettent de prendre une vue globale de la vie scientifique, en partant de l'un de ses produits les plus importants, les publications.

Ce répertoire intéressera à divers titres l'étudiant, le formateur, le chercheur, le documentaliste et, même, l'administrateur et le politique. Chacun y trouvera des éléments de réponse à ses questions, une base pour de nouveaux travaux et des matériaux pour l'aventure permanente de la connaissance.

France (TVA 5,5%) : 120 F - Corse, DOM : 116,13 F Guyane, TOM : 113,74 F - Etranger : 125,10 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

LES ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Une proposition pour les IUFM

Gérard MOTTET

Sommaire. *Quand il s'agit de repenser la formation des enseignants, ses contenus, méthodes et structures, l'un des principes le plus généralement affirmé est la nécessaire articulation de la théorie et de la pratique. Mais affirmer un principe n'équivaut pas à le mettre en application ; cela ne dispense pas, à tout le moins, d'en expliciter les conceptions sous-jacentes ni d'en examiner les conditions d'une réelle application.*

Cet article doit d'abord être lu comme une proposition concrète faite aux IUFM. À travers le concept d'« Ateliers de formation professionnelle », Gérard Mottet tente ici de cerner les propriétés méthodologiques communes à ces espaces de formation « intermédiaires » dont la visée essentielle est de permettre l'élaboration conjointe des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la pratique enseignante.

L'exemple de la vidéo-formation, avec ses différents niveaux méthodologiques et ses contraintes spécifiques, est plus particulièrement développé.

Sont évoqués enfin les enjeux cognitifs d'une telle conception de la formation. Construire plutôt qu'assimiler : pour l'auteur, seule la perspective d'une « construction active », donne sens au rapport théorie/pratique.

Summary. *When we are to rethink teacher training, its contents, methods and structures, one of the most generally asserted principles is the necessary articulation of theory and practice. But asserting a principle is not equivalent to implementing it; it does not save at the very least the explanation of underlying conceptions or the examination of the conditions of an actual implementation.*

This article must be read first and foremost as a concrete proposition to IUFM's. Through the concept of "professional training workshop". It is an attempt to define the common methodological properties of these areas of "intermediary" training whose essential aim is to permit the joint development of learning and know-how required by teaching practice.

The example of video-training with its different methodological levels and its specific constraints is more particularly developed.

Finally the cognitive stakes of such a conception of training are evoked, building rather than assimilating: for the author the only prospect of an "active building" gives a meaning to the relation theory-practice.

PROFESSIONNALISER LA FORMATION

Sans doute y avait-il de nombreuses raisons de réformer la formation des enseignants. La professionnalisation a été incontestablement l'un des motifs les plus souvent invoqués lors des débats qui ont précédé la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Professionnaliser la formation veut dire, entre autres, créer des liens entre théorie et pratique, ne pas renvoyer l'apprentissage du métier à la période d'exercice, considérer que la pratique professionnelle, en ses multiples aspects, est l'objet même de la formation et non pas un simple lieu d'application de ce que l'on aurait préalablement assimilé. Bref il s'agit bel et bien de finaliser la formation en la rapportant, concrètement et dans le processus même de sa mise en œuvre, à la pratique professionnelle de référence ; c'est-à-dire finalement à l'ensemble des connaissances, capacités et dispositions que l'activité enseignante a pour tâche de développer chez les élèves.

Sauf à ne s'en tenir qu'à des déclarations d'intention, la volonté de référer la formation des enseignants aux situations professionnelles qu'ils auront à maîtriser revient à s'efforcer de placer théorie et pratique dans un rapport de fonctionnalité réciproque : la théorie doit pouvoir jouer un rôle dans l'analyse, l'élaboration et la régulation des processus d'enseignement ; la pratique doit pouvoir également jouer un rôle pour contextualiser, éprouver et réorganiser les conceptions théoriques.

Dès lors, professionnaliser la formation revient à rechercher de quelles façons et sous quelles formes la pratique de référence pourrait s'introduire dans cet espace théorique que constitue l'institution de formation. Force est de constater qu'elle n'est bien souvent (par option ou par résignation ?) que le référent absent d'un discours qui se déploie à distance des réalités professionnelles. Toute la question est de savoir précisément à quelles conditions elle pourrait devenir objet de travail, d'analyse et de transformation, réalité modelable à reconstruire et non plus seulement modèle à évoquer ou à prescrire. Réciproquement, il convient de s'interroger quant aux modes de présence et d'expression de la théorie sur les lieux mêmes de la pratique professionnelle. À terme, c'est-à-dire au-delà de la formation initiale, l'enjeu est assurément de faire que la pratique devienne elle-même, pour ceux qui l'exercent, un moyen continu de formation, que la réflexion sur le métier entre dans la définition même du métier.

D'où l'on voit que la recherche de nouveaux modes de formation professionnelle qui permettraient de mieux articuler théorie et pratique n'est pas une simple question de méthodologie de formation, elle vise à développer chez les enseignants des capacités de réflexivité, d'analyse et de distanciation critique : en ce sens, elle engage une certaine vision de la pratique enseignante.

Au moment où se généralise à l'ensemble des académies le nouveau dispositif institutionnel de formation des maîtres, il importe précisément d'identifier les conditions de mise en œuvre de la formation, susceptibles d'assurer effectivement entre théorie et pratique les liens nécessaires. Les compétences professionnelles que l'on vise à développer chez les futurs enseignants du premier et du second degré ne sont pas, en effet, réalisables par n'importe quels modes de formation et ceux-ci ne sont pas compatibles avec n'importe quelles contraintes organisationnelles.

Ce problème s'est constamment posé ces dernières années aux équipes de formateurs qui, dans les Écoles normales, tentaient de mettre en place des formules originales de formation, en ayant notamment recours à ce qu'il est convenu d'appeler les « technologies nouvelles ». L'emploi de la vidéo, par exemple, comme moyen d'observation et d'analyse de séquences pédagogiques, a joué un rôle inducteur important dans la recherche de nouveaux modes de formation, dont l'articulation théorie/pratique était justement perçue comme l'enjeu essentiel. Nous appuyant sur un ensemble convergent d'expériences et de réflexions dans ce domaine, dont on trouvera traces et témoignages parmi les références bibliographiques mentionnées, nous proposons dans cet article le concept méthodologique d'« Ateliers de formation professionnelle ». Certaines procédures de vidéo-formation peuvent en fournir une bonne illustration.

Ce concept nous semble répondre aujourd'hui à une nécessité. Notre propos n'est pas de promouvoir une formule particulière de formation, qui viendrait s'ajouter aux autres, mais de définir un cadre méthodologique commun à l'ensemble des activités de formation professionnelle dont les principes et les logiques de mise en œuvre ne peuvent se réduire ni à la formule des cours théoriques en institution ni à celle des stages pratiques sur le terrain. La mise en relation de savoirs et de savoir-faire est certainement le noyau central autour duquel devraient pouvoir s'organiser ces ateliers.

LES ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

a) Théorie et pratique, problème central de la formation

La construction des compétences professionnelles des enseignants nécessite une articulation fonctionnelle entre la théorie et la pratique. Les rapports et réflexions préparatoires à la mise en place des IUFM soulignent avec insistance cette nécessité de rechercher les conditions les

plus favorables à une élaboration conjointe des connaissances théoriques et pratiques des enseignants (rapport Bancel, chap. II).

Le problème qui se pose est double :

- d'une part, comment faire pour que ce qui est appris sur le plan théorique soit effectivement mobilisé, en contexte réel, dans des actes concrets d'enseignement ;
- d'autre part, comment faire pour que l'expérience pratique vécue soit elle-même source de formation, c'est-à-dire puisse se réfléchir, s'explicitier et se réorganiser sur le plan conceptuel, en s'affranchissant de ses limites contextuelles initiales.

Il s'agit donc de rechercher les dispositifs et procédures de formation qui, par l'enchaînement fonctionnel de moments théoriques et de moments pratiques, soient susceptibles d'instaurer le plus grand nombre de connexions possibles entre l'information et l'action, et d'étudier en conséquence les solutions organisationnelles les plus propices à leur mise en œuvre.

C'est d'abord et surtout au plan de la formation professionnelle, c'est-à-dire de la préparation à l'exercice du métier d'enseigner, que se pose avec acuité le problème de l'articulation de la théorie et de la pratique. Certes, les domaines disciplinaires dans lesquels se spécialisent les enseignants ne se limitent pas à des contenus de savoir mais comportent aussi des savoir-faire à acquérir, et leur acquisition nécessite des activités pratiques autant que des assimilations d'ordre théorique. Cependant, la construction des compétences professionnelles pose des problèmes tout à fait spécifiques.

En effet, dans ce domaine, il y a des savoirs nécessaires à la pratique enseignante, qui n'auront pas ultérieurement à être enseignés dans la classe mais à être mobilisés dans une activité finalisée, à être transformés en capacités de traiter, d'analyser et de réguler des situations éducatives concrètes : peuvent-ils être acquis sur le même mode que les savoirs proprement disciplinaires ?

Ensuite, dans la formation professionnelle, la pratique a le double statut d'objectif et de moyen : elle est l'horizon référentiel de la formation, la finalité même de l'apprentissage ; en même temps, elle est un moyen d'apprendre, une source de connaissance, mais quelle pratique est formatrice et à quelles conditions ?

C'est bien finalement ce passage à double sens de la connaissance à l'action et de l'action à la connaissance que la formation professionnelle des enseignants doit pouvoir organiser et gérer. Dans ce domaine, ce n'est ni la théorie ni la pratique mais le lien entre les deux qui est formateur. Il ne suffit donc pas de dresser des listes de contenus et de compétences à maîtriser, il importe surtout de mettre en place des méthodologies de formation susceptibles d'assurer réellement, dans le temps et l'espace institutionnels, les connexions indispensables entre théorie et pratique.

b) Caractéristiques des ateliers de formation professionnelle

Entre les cours théoriques d'une part et les stages pratiques d'autre part, il apparaît essentiel de mettre en place des structures de travail spécifiques, qu'on propose de désigner globalement par le terme d'« Ateliers de formation professionnelle ». L'enjeu fondamental de ces ateliers est de proposer aux futurs enseignants, à travers un éventail diversifié d'activités, les situations de formation les plus propices à la construction active de leur pratique professionnelle, tout particulièrement sur le plan des apprentissages méthodologiques. L'une de leurs caractéristiques est le travail individualisé ou en petits groupes dans des situations à supports concrets.

Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action est le principe essentiel qui donne aux ateliers de formation professionnelle leur signification et leur place dans la formation des enseignants. Cinq critères principaux peuvent servir à définir leurs caractéristiques méthodologiques.

1. Les AFP consistent en des *activités pratiques finalisées* : il s'agit de réaliser une action, de mettre en œuvre des conduites et des procédures en vue de produire un résultat.

2. Ces activités mettent en jeu des compétences professionnelles, elles permettent d'exercer des capacités d'action et d'analyse que la pratique enseignante d'une façon ou d'une autre requiert. Les AFP sont donc un lieu d'*entraînement professionnel*.

3. Ces activités sont instrumentées, elles font appel à des ressources variées d'information, à des modes divers de représentation et de traitement, à des supports de travail et des médiations qui permettent non seulement de faire mais d'analyser ce que l'on fait. Les AFP sont un lieu d'*ingénierie éducative*.

4. Ces activités consistent à mettre à l'épreuve des hypothèses de travail, à concevoir des plans d'action, à faire des essais, à introduire des

variations, à interpréter des résultats. Les AFP sont un lieu d'*expérimentation pédagogique*.

5. Enfin, ces activités ont pour visée de développer des capacités d'analyse, de réflexion et de décentration, de fournir les informations nécessaires à l'élucidation de ses propres démarches d'action et de pensée, notamment par le biais de la confrontation des points de vue. Les AFP impliquent un *principe de réflexivité*.

c) Exemples d'ateliers de formation professionnelle

Les ateliers de formation professionnelle peuvent se différencier selon les aspects et dimensions de la profession enseignante qu'ils permettent de travailler. La nature des objectifs de formation qu'ils poursuivent implique des contraintes de fonctionnement qui peuvent différer sensiblement d'un atelier à un autre : les relations avec les classes associées, le rapport aux champs disciplinaires, le recours aux technologies modernes, la taille des groupes, la durée et l'organisation logique des activités..., constituent autant de variables à prendre en compte dans l'organisation des ateliers.

À titre d'exemple, on peut mentionner quatre types d'ateliers de formation professionnelle.

1. *Les ateliers de recherche et de création documentaires*. Ils sont centrés sur les méthodes de recherche, sélection, tri, organisation et communication de l'information, qu'elle soit de nature textuelle ou imagée, sur supports conventionnels ou en mémoires d'ordinateur. La recherche, l'utilisation et la mise en forme de documents constituent un aspect essentiel de la profession auquel les futurs enseignants devraient être préparés.

2. *Les ateliers didactiques*. Ils sont centrés sur l'ensemble des médiations par lesquelles un domaine de savoirs est transposé, mis en situation, traduit en supports d'information et d'activité en vue de son acquisition. L'étude, la conception et l'expérimentation de produits didactiques, l'analyse des représentations et des stratégies d'apprentissage des élèves constituent des activités caractéristiques de ces ateliers, qui devraient utilement compléter les apports théoriques en la matière.

3. *Les ateliers d'expression et de communication*. Ils ont pour objectif la maîtrise d'un large registre de modes d'expression dans différentes situations de communication : expression orale, écrite, gestuelle, corporelle, dramatique, plastique, audiovisuelle... Ces ateliers réfèrent de manière privilégiée aux dimensions personnelle et relationnelle de la pratique enseignante. Le groupe des pairs constitue ici une importante ressource de formation.

4. *Les laboratoires d'essais pédagogiques.* Ces ateliers, dans lequel l'outil vidéo joue un rôle essentiel d'observation et de feed-back, ont été, depuis une dizaine d'années, développés avec succès dans de nombreuses Écoles normales. Ils ont pour objectif la construction et l'analyse par les enseignants eux-mêmes de leurs propres pratiques pédagogiques. C'est dire qu'ils se rapportent à l'acte même d'enseigner. La relation avec les classes est une caractéristique dominante de ces ateliers. La réduction de la complexité des situations, l'enchaînement fonctionnel des phases de préparation, d'essai, d'analyse et de reprise, le lien étroit entre l'observation et l'action, l'articulation et la rotation des rôles dans le dispositif d'ensemble, font de ces ateliers un outil remarquable de conception et d'élaboration, autant collective que personnelle, de la pratique enseignante.

LES LABORATOIRES D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES (« ATELIERS L.P. »)

a) Principes et méthodes de la vidéo-formation

Dans les formations professionnelles, la vidéo est de plus en plus apparue comme un moyen privilégié d'observer et d'expérimenter les différents aspects, gestes et procédures du métier. La formation des enseignants dans les Écoles normales en a développé depuis une vingtaine d'années des usages tout à fait spécifiques, dont on a pu apprécier la pertinence et l'efficacité, pour peu que l'on considère non pas le seul recours à l'outil vidéo, mais l'ensemble du dispositif de formation construit autour de l'outil.

Les procédures de vidéo-formation se caractérisent par quelques principes de base.

1. D'abord, par son contenu, l'image vidéo est une représentation observable de certains aspects des situations éducatives qui peuvent concerner des activités de classe, des comportements pédagogiques, des phénomènes relationnels, des processus d'apprentissage, bref des dimensions diverses de l'enseignement, et plus largement de la vie scolaire. Le premier principe de la vidéo-formation est donc un *principe de référence professionnelle* : l'image est un moyen de référer à la pratique et à ses multiples manifestations.

2. Mais la vidéo ne se limite pas à cette fonction documentaire, que peuvent prendre en charge d'autres supports d'information. De manière plus spécifique, elle renvoie une image d'une situation à des stagiaires

qui y étaient peu ou prou impliqués : elle a une fonction autoscopique, une fonction de feed-back. Ce qui est restitué pour être soumis à une analyse, c'est une situation par rapport à laquelle les stagiaires étaient en position d'acteurs, de concepteurs ou d'observateurs. Le second principe est donc un *principe d'auto-référence* : à travers l'image vidéo, on ne travaille pas sur un objet extérieur, mais sur une trace de soi-même ou sur ce qui, à différents degrés, peut être considéré comme tel.

3. Il faut ajouter que le feed-back vidéo n'a pas seulement une fonction de restitution mais aussi d'aide à la reconstruction de la situation. À visée prospective autant que rétrospective, la vidéo s'inscrit dans un processus de formation dont elle assure la relance : elle ne permet pas seulement un retour sur l'action, elle fournit des éléments de reprise et de variation, elle est le point de départ d'un retour à l'action, d'un réinvestissement dans une action nouvelle. Précisons qu'il ne s'agit pas d'un retour virtuel simplement évoqué mais de la mise en œuvre effective des modifications décidées au cours de l'analyse. Le troisième principe de la vidéo-formation est donc un *principe de régulation*, principe grâce auquel peut s'établir un contrôle réciproque des savoirs théoriques et pratiques mis en jeu, le retour à l'action ayant ce double rôle de reprendre la situation initiale pour l'améliorer et de vérifier la pertinence de l'analyse qui en a été faite.

b) Niveaux méthodologiques de la vidéo-formation

Ces trois principes de base de la vidéo-formation correspondent à des niveaux différents d'objectifs, de procédures et de dispositifs de formation.

1. Le premier niveau est celui de *la découverte et de l'analyse des situations éducatives*. L'emploi de la vidéo implique des méthodologies d'observation appropriées, mais le dispositif de formation reste largement compatible avec l'existence de cours et de travaux pratiques. Les contraintes les plus fortes se situent du côté de l'enregistrement et de la gestion de ces documents. Dans l'espace de la formation théorique, à distance des classes, la vidéo permet de travailler sur des images de la pratique, sur des traces enregistrées, et non pas seulement à partir d'évocations verbales. Elle peut ainsi faciliter l'ancrage des acquisitions théoriques en les référant à des situations concrètes. Par la pluralité des lectures qu'elle autorise, elle peut enfin et surtout devenir un outil privilégié pour apprendre à observer, pour acquérir non seulement des contenus mais des démarches d'observation.

2. Le deuxième niveau implique une *liaison effective entre l'action et son observation*, une confrontation entre une démarche vécue et l'analyse qui peut en être faite, et ce à partir de trois sources : les souvenirs épisodiques que le stagiaire en a conservés, l'enregistrement vidéo et le regard des autres. La mise en cohérence et l'intégration de ces différents points de vue, la confrontation entre des intentionnalités et des observables constituent, à ce niveau, des facteurs décisifs de formation. Les contraintes ici proviennent surtout du délai entre la situation mise en œuvre et son analyse. Elles sont aussi liées aux problèmes d'image de soi que soulève le recours à la vidéo, ce qui implique de rechercher des modes de visionnement appropriés, qui ne sont pas toujours compatibles avec les critères de regroupement des stagiaires.

3. Avec le troisième niveau s'impose la nécessité d'une organisation en ateliers, permettant d'une part d'alterner, de manière rapprochée, les phases d'action et d'analyse, d'autre part d'articuler entre eux les différents rôles qu'assument les stagiaires dans le dispositif de travail. Il ne s'agit plus seulement, à ce niveau, d'analyser des pratiques mais de les construire. La fonction de l'analyse, que la vidéo instrumente de manière essentielle, devient celle d'une *boucle de régulation* visant à instaurer entre théorie et pratique un système de réglages réciproques. Le fait original de passer à l'action après une phase d'analyse prend ici une double signification : il s'agit d'abord d'intégrer progressivement à la pratique en train de s'élaborer les résultats et les démarches du travail d'analyse ; il s'agit aussi d'apprendre à concevoir et à expérimenter des stratégies pédagogiques qui ont valeur d'hypothèses par rapport aux effets d'apprentissage recherchés. *Reconstruire l'action pédagogique à partir de l'observation de l'activité des élèves* est sans nul doute le processus de formation qui caractérise le mieux les laboratoires d'essais pédagogiques parmi l'ensemble des pratiques de vidéo-formation.

Le propre des laboratoires d'essais pédagogiques est de comporter précisément cette double visée d'*appropriation personnelle* de compétences et d'*exploration collective* de situations nouvelles, cette double dimension d'entraînement et d'expérimentation, cette double modalité d'individualisation et de travail en équipe. Par leur dispositif, ils représentent la forme la plus typique des ateliers de formation professionnelle et constituent une structure d'articulation indispensable entre les cours théoriques et les stages sur le terrain. Les objectifs et les principes méthodologiques qui les caractérisent doivent pouvoir s'inscrire dans un cadre institutionnel leur garantissant des conditions minimales d'organisation et de fonctionnement.

c) Quelques conditions de fonctionnement des ateliers L.P.

- *Le lieu de fonctionnement* des ateliers L.P. peut être le centre de formation ou l'un des établissements scolaires associés. Dans tous les cas, le travail de formation s'accomplit en relation avec des classes, le plus souvent avec de petits groupes d'élèves, ce qui présuppose une organisation pédagogique appropriée. Au centre, il faut prévoir une structure d'accueil pour les élèves ; sur le terrain, une salle et le matériel nécessaire pour l'analyse et le visionnement.

- *La taille des groupes de stagiaires* est une contrainte majeure. La diversité des tâches fonctionnelles dans un atelier L.P. requiert un minimum de cinq stagiaires ; l'expérience montre qu'au-delà de douze, il est extrêmement difficile de préserver l'aspect coopératif nécessaire à l'implication personnelle de chacun et au maintien des rapports d'entr'aide et de confiance. Les différentes tâches liées à la préparation, à la mise en œuvre des essais, à l'observation, à l'enregistrement, au visionnement, à la conduite de l'analyse, à la prise en charge des élèves pendant la durée de la séance, doivent être considérées comme autant d'activités de formation que les stagiaires auront tour à tour à assumer.

- *Les contraintes de temps* sont parmi les plus importantes des ateliers L.P. Les activités de formation qui s'y déroulent doivent disposer d'une masse horaire suffisante pour être significatives : à titre indicatif, une soixante d'heures réparties dans l'année à raison de trois à sept heures par semaine constituent un minimum en deçà duquel il devient difficile de s'assigner des objectifs de formation suffisamment consistants. La fréquence et le rythme régulier de ces activités sont également des facteurs importants de réussite. On rappellera enfin que les essais pédagogiques mis en œuvre doivent avoir une durée limitée : ce qui importe n'est pas tant la longueur de l'action que l'articulation de la conception, de l'action et de l'analyse. Les ateliers L.P. ne se substituent pas aux stages sur le terrain, surtout quand il s'agit d'appréhender des dimensions plus complexes de la pratique, dans des contextes de temps et d'espace réels.

- *Les compétences de formateur* que nécessite le fonctionnement d'un atelier L.P. sont multiples et complémentaires. Ce sont, d'une part, sur le plan des contenus, celles-là mêmes que présupposent la construction, la conduite et l'analyse d'une situation d'apprentissage : compétences dans la didactique de la discipline concernée, compétences d'ordre psychopédagogique, compétences des formateurs de terrain (maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques). Ce sont, d'autre part,

celles qu'impliquent l'organisation du dispositif de formation et l'animation des activités des stagiaires. L'usage judicieux et pertinent de l'image vidéo requiert une compétence spécifique que l'équipe de formateurs doit posséder à un niveau suffisant pour pouvoir peu à peu la transférer aux stagiaires. Il importe de souligner qu'il en va de même du processus d'observation et d'analyse que les stagiaires doivent progressivement prendre en charge. Même l'animation de la phase d'analyse, qui est l'une des activités les plus difficiles à conduire, ne doit pas rester l'apanage des formateurs. Finalement, ceux-ci ont surtout à exercer, par rapport à l'ensemble des activités des stagiaires, des rôles d'incitation, d'étayage, de coordination et de régulation. Par rapport aux contenus et démarches de pensée qu'impliquent ces activités, leur tâche est principalement d'aider à la réflexion, à l'explicitation, à la prise de conscience.

LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE

Les situations de formation mises en œuvre dans le cadre des ateliers de formation professionnelle renvoient à des aspects différents de la pratique. On peut les considérer comme autant de points de vue multiples sur les réalités professionnelles de référence dont elles permettent tout à la fois une approche conceptuelle et une expérience vécue. Quel que soit le type d'activités qui les distingue, ces situations de formation ont pour principe commun d'articuler action et réflexion sur l'action, d'enchaîner de manière fonctionnelle essais et analyses, expériences et conceptualisations. Leur finalité essentielle est d'opérer une mise en rapport de la théorie et de la pratique, de les faire se rapporter et se confronter l'une à l'autre, de sorte qu'elles puissent se construire conjointement l'une par l'autre.

a) Non pas seulement alterner, mais mettre en relation

Mettre en œuvre une activité pratique et l'analyser pour la réorganiser n'est pas un principe limité aux seuls laboratoires d'essais pédagogiques, même s'il s'y trouve particulièrement bien mis en évidence. Qu'il s'agisse de pratiques documentaires, de transpositions didactiques ou d'activités sémiotiques, il y a toujours ce va-et-vient permanent entre action et connaissance, qui est plus la recherche d'une mise en correspondance qu'une simple alternance de lieux et de périodes.

L'inconvénient majeur d'une formule comme l'alternance est de ne pas garantir davantage qu'une simple succession qui juxtapose dans le temps des acquisitions d'ordre théorique et des acquisitions d'ordre pra-

tique, laissant le soin aux stagiaires d'opérer ou non les rapprochements nécessaires. Or il s'agit moins d'*alterner* que d'*articuler*. Le va-et-vient entre théorie et pratique doit se comprendre non pas comme un balancement bipolaire mais plus exactement comme un mouvement ternaire de transformation qui permet tout à la fois d'*aller de la pratique à la pratique* en passant par la médiation de la théorie et d'*aller de la théorie à la théorie* en passant par la médiation de la pratique. Le premier mouvement accorde à la théorie un rôle fonctionnel de régulation et de reconstruction de la pratique professionnelle en train de s'élaborer ; le second, en contrepoint, accorde à la pratique un rôle similaire en en faisant un outil de mise à l'épreuve et de réorganisation des conceptions théoriques en train de s'élaborer.

b) Non seulement assimiler, mais construire

Le point de vue ici adopté n'est évidemment plus celui des théories et des pratiques déjà constituées dont les stagiaires auraient par étapes successives à assimiler les contenus et principes organisateurs. Il s'agit plutôt de considérer le processus de formation dans lequel les stagiaires se trouvent engagés, ou, plus exactement, le *processus actif de transformation* par lequel ils construisent leurs propres savoirs et savoir-faire. De ce point de vue, la pratique n'est plus l'ensemble des réalités éducatives préexistantes que l'on découvre quand on va sur les terrains ; la théorie n'est plus l'ensemble des savoirs objectivés qu'il convient de s'approprier avant de passer à la pratique. Dans le cadre de travail que proposent les ateliers de formation professionnelle, il s'agit avant tout pour les stagiaires de partir de leurs propres pratiques et de leurs propres théories préalables pour les remettre en jeu à travers des tâches à maîtriser et des problèmes à résoudre.

Si résoudre des problèmes permet, dans un va-et-vient constant entre action et réflexion, d'éprouver et de remanier les savoirs et savoir-faire dont on dispose initialement, alors les activités proposées aux stagiaires dans le cadre des ateliers professionnels peuvent être définies comme des *activités de résolution de problèmes*. C'est précisément par les possibilités qui leur sont offertes ici, quel que soit le domaine concerné, d'anticiper, de faire, d'analyser, de réessayer et d'évaluer à nouveau, que les stagiaires se trouvent placés non pas en situation de réception ou de réplication par rapport à des théories et des pratiques constituées, mais en situation d'*élaboration active de leurs propres structures de savoirs et de savoir-faire*.

c) Remettre en jeu

C'est le rôle habituellement dévolu aux cours et lectures d'une part, aux stages sur les terrains d'autre part, d'apporter aux stagiaires des éléments de connaissances et de procédures qui viennent enrichir leur répertoire personnel et leur servir de bases de référence. L'enjeu des ateliers, à travers un enchaînement d'activités théoriques et pratiques, est d'amener les stagiaires à mobiliser ces connaissances et procédures, à les mettre en fonctionnement, à les éprouver comme outils d'intelligence et de traitement des situations et, ce faisant, à les remanier. Théorie et pratique acquièrent ici le statut d'*activités critiques* par la médiation desquelles se restructurent savoirs et savoir-faire. C'est précisément parce qu'elles peuvent être soumises à une activité théorique que les pratiques initiales peuvent s'explicitier, se réorganiser et se redéployer dans d'autres contextes ; c'est parce qu'elles peuvent être mises à l'épreuve d'une activité pratique que les théories premières peuvent se clarifier, se corriger et redessiner leurs limites de validité.

L'analyse par les enseignants en formation de leurs propres pratiques ainsi que la mise à l'épreuve de leurs propres théories constituent un *processus dialectique de confrontation et de réglage réciproque de la connaissance et de l'action* par lequel se construisent peu à peu leurs compétences professionnelles. Dès lors, théories et pratiques élaborées dans cette logique de formation sont susceptibles d'acquérir une propriété fondamentale, celle de *pouvoir être remise en question*, de pouvoir évoluer parce que perméables à l'expérience et accessibles aux prises de conscience.

Les ateliers de formation professionnelle peuvent ainsi apparaître comme préparant les enseignants à leur propre formation permanente. Les modes de travail qui les caractérisent, leurs dimensions opératives et coopératives, l'importance qu'y prennent les liaisons interdisciplinaires et les approches transversales, les méthodologies de recherche-action qu'ils mettent en œuvre, la fonction critique qu'ils exercent continuellement, changeant les connaissances et procédures que l'on croyait assurées en *hypotheses* à éprouver de nouveau, les désignent aussi très certainement comme un lieu de formation permanente des formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., BRITTEN, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris : PUF.
- ALTET, M. (1986). Vidéo-formation et formation des enseignants. *Documents du Cerse*, N° 19, Caen.
- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- FAUQUET, M. (dir.). (1983). *La vidéo-formation des formateurs d'enseignants*, Bruxelles : ATEE.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*, Paris : Dunod.
- GUILBERT, M., LANG, V. Coord. (1982). Apprendre à observer. L'observation et l'analyse de situations éducatives dans la formation des instituteurs, Paris, *Média-Formation*.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- MÉDIA-FORMATION. (1983). *Laboratoires d'essais pédagogiques*. Dossier de présentation.
- MÉDIA-FORMATION. (1984). *Centres intégrés de Ressources et de Technologies Éducatives*. Dossier de présentation.
- MÉDIA-FORMATION. (1985). *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERE/Média-Formation.
- MOTTET, G. Coord. (1979). *Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales*. 1. *Un certain regard*. 2. *Le micro-enseignement*, Paris : CNDP, CCEN/Média-formation.
- MOTTET, G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, pp. 7-12. INRP.
- MOTTET, G. (1987). Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Aipelf*, *Actes du VI^e Congrès*, pp. 791-802, Université de Caen.
- MOTTET, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. *Les sciences de l'Éducation*, n° 4-5.
- MOTTET, G. (1990). *Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants*, à paraître dans la revue *Les sciences de l'Éducation*.
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : PUF.

ENSEIGNEMENT ET FORMATION

Patrice RANJARD

Sommaire. *Ce texte propose une théorie de la différence entre enseignement et formation. Il décrit un « continuum de visées » : changer les représentations serait la visée de l'enseignement, changer les pratiques celle de la formation, changer les conduites celle de la thérapie. Il s'attache ensuite à montrer comment l'Éducation nationale française, sous le nom de formation, fait de l'enseignement, c'est-à-dire continue de viser les représentations et non les pratiques, comme s'il s'agissait de protéger l'enseignement des effets possibles du travail de formation.*

Summary. *This text presents a theory of the difference between teaching and training; it describes a "continuum of aims": changing representations would be the aim of teaching, changing practices the one of training, changing conducts the one of therapy. Then its purpose is to show how the National Education teaches instead of training, that is to say goes on aiming at representations and not practices, as if it were a matter of protecting teaching from the possible effects of the training work.*

Le propos de cet article est de clarifier les différences entre enseignement et formation (1^{re} partie), et, de comprendre (2^e partie) pourquoi l'Éducation nationale s'obstine à ne pas prendre en compte ces différences.

Nous procéderons en quatre étapes :

1^{re} étape : dans l'Éducation nationale, la seule différence entre enseignement et formation, c'est le public auquel on s'adresse ; rien ne permet de supposer que les pratiques de formation diffèrent des pratiques d'enseignement ;

2^e étape : hors Éducation nationale, ce qui spécifie la formation, c'est sa visée : elle vise les pratiques professionnelles et même l'évolution de ces pratiques, alors que l'enseignement ne vise que l'évolution des représentations ;

3^e étape : on peut décrire un « continuum de visées » : des représentations aux pratiques et des pratiques aux conduites, ce qui situerait sur un même continuum enseignement, formation et thérapie ;

4^e étape (2^e partie) : comment la résistance au changement protège l'enseignement de l'influence de la formation.

PREMIÈRE PARTIE

LA FORMATION N'EST PAS DE L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNEMENT OU FORMATION, C'EST LE PUBLIC QUI FAIT LA DIFFÉRENCE

Un professeur de collège est dit « formateur » dès lors qu'il enseigne quelque chose à des collègues dans des stages de la MAPPEN. Peut-être fait-il la même chose dans ces stages que dans ses classes (avec d'autres contenus), peu importe : puisqu'il n'a pas devant lui des élèves mais des collègues, ce qu'il fait s'appelle « formation ».

Ces dernières années, une même personne était dite « professeur » lorsqu'elle enseignait en lycée, « formateur » s'il elle donnait le même enseignement en École Normale. Est-ce à dire qu'il suffit que le public soit adulte ? Non, car la même personne, si elle enseigne en université, est de nouveau appelée professeur.

Le fait qu'il s'agisse de professionnels en activité ou de futurs professionnels semble donc plus important que l'âge. Des étudiants qui préparent une licence reçoivent un enseignement ; mais il suffit qu'ils déclarent explicitement vouloir devenir professeurs pour que ce qu'ils font s'appelle « formation ».

Par ailleurs, rien dans l'usage des mots n'indique que lorsqu'on prononce le mot « formation », on ait en tête d'autres pratiques que celles de l'enseignement. Si un enseignant est absent un matin parce qu'il assiste à un cours, on dira qu'il est absent « pour formation ». Lorsqu'un chef de MAPPEN refuse que deux « formateurs » aillent ensemble dans un collège parce que, dit-il, « quand l'un parle, l'autre ne travaille pas », il exprime bien que sa représentation de la formation est celle de l'enseignement : pas de différence de pratique entre l'un et l'autre.

On peut comprendre que le problème du public se pose dans une organisation comme l'Éducation nationale, dont la mission traditionnelle est d'enseigner à un public fait d'enfants ou d'enfants prolongés. Se mettre à enseigner à des adultes a constitué une nouveauté des années 70. Le nom de « formation continue », importé de l'extérieur à cette occasion, désignait les heures payées à des professeurs pour enseigner à

des adultes. Car ils ne faisaient pas autre chose, du moins au début. Avec l'expérience, certains ont évolué dans leurs pratiques, pour s'adapter à ce nouveau public, mais cette évolution n'était qu'un épiphénomène facultatif : c'est le public adulte qui caractérisait comme « formation » ce que ces professeurs faisaient pendant ces heures.

Lorsqu'avec la massification de l'enseignement il est devenu de plus en plus évident qu'il ne suffit pas de savoir quelque chose pour l'enseigner, on a davantage parlé de « formation professionnelle » pour les enseignants. Certains voulaient n'entendre par là que les savoirs disciplinaires : préparer un CAPES, c'est faire sa « formation » d'enseignant. D'autres admettaient que les savoirs disciplinaires ne suffisent pas : il fallait leur ajouter de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie, de la didactique, mais sous forme d'enseignements supplémentaires.

Rien dans tout cela ne différencie une pratique nommée « formation » d'une pratique nommée « enseignement ». La « formation » est un enseignement donné à de futurs professionnels ou à des professionnels en exercice. C'est le public qui fait la différence.

ENSEIGNEMENT OU FORMATION C'EST LA VISÉE QUI FAIT LA DIFFÉRENCE

Hors de l'Éducation nationale, les choses sont bien différentes. Là, en effet, le public n'est pas un problème : on n'a jamais eu affaire qu'à des adultes, professionnels en exercice (ou en chômage). Le problème qui se pose pour chaque action de formation est celui du but et de la méthode.

L'INFA (Institut National pour la Formation des Adultes) avait été fondé par Bertrand Schwartz sur la constatation que, lorsque des adultes devaient se remettre à apprendre des savoirs, comme à l'école mais longtemps après, les méthodes de « l'enseignement » qu'ils avaient connues autrefois ne leur convenaient plus : avec eux, il fallait s'y prendre autrement. Faire « de la formation » et non de l'enseignement. Tout le problème était de décrire les différences. (La première, en tout cas, était qu'il n'était plus possible de négliger ce que ces adultes savaient déjà : il fallait s'occuper de leurs représentations).

En outre, avec ces publics d'adultes professionnels, il apparut vite que bien souvent il ne s'agissait pas d'apprendre des savoirs, mais d'apprendre à pratiquer autrement. Par exemple, apprendre à tra-

vailler en groupe, à conduire des réunions, à mener des entretiens. À « manager » autrement une équipe ou un service (autrement que selon les habitudes bureaucratiques). À « accueillir » les malades dans un hôpital. À accompagner des mourants jusqu'à la fin.

On pourrait allonger indéfiniment la liste, un caractère resterait constant : tous ces changements de pratique impliquent des changements relationnels. Il ne s'agit pas seulement de « savoir-faire », comme dans des apprentissages « techniques », nager, scier, limer, cuisiner, jouer d'un instrument etc. Il s'agit de pratiques en partie relationnelles, dans lesquelles chacun est engagé avec sa personnalité et son rapport personnel aux autres. Pratiquer autrement l'accueil des clients, le management d'une équipe, la conduite des réunions et même les entretiens à deux, c'est modifier son rapport aux autres, c'est donc un peu se modifier soi-même. (En ce sens, le continuum représentations/pratiques/conduites que nous décrivons ci-dessous, n'est pas superposable à la liste classique savoirs/savoir-faire/savoir-être).

Ainsi commence d'apparaître une différence entre enseignement et formation, qui ne doit rien au public, mais porte sur *la visée*. L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée.

UN CONTINUUM DE VISÉES : ENSEIGNEMENT - FORMATION - THÉRAPIE

ENSEIGNEMENT

C'est par les visées que je propose de distinguer formation et enseignement. Je voudrais montrer qu'il y a continuité entre les visées de l'enseignement, de la formation, et, au delà, de la thérapie. Au départ de ce continuum on ne cherche qu'à faire évoluer des représentations de choses, c'est-à-dire à faire construire aux apprenants des représentations conformes à ce qu'on sait de la réalité : des « savoirs ». On n'a aucune visée sur les pratiques, on n'apprend pas pour *faire*, mais seulement pour *savoir*. C'est l'enseignement. L'enseignement peut évoluer et s'intéresser de plus en plus aux manières de faire et de se comporter. Lorsque les pratiques deviennent la visée principale, ce n'est plus de l'enseignement, c'est de la formation. La formation peut s'intéresser de plus en plus à l'évolution de la personne elle-même ; lorsque la visée

principale porte sur les conduites, ce n'est plus de la formation, c'est de la thérapie.

Soulignons bien qu'il s'agit d'un continuum des visées et non des effets produits. Ainsi, ne viser que les savoirs ne signifie pas que l'on n'exerce aucune influence sur les pratiques ni sur les conduites et attitudes : cela serait impossible. L'enseignement à la manière des Romilly, Milner et autres Finkielkraut met « en forme » chez les apprenants, avec une formidable puissance, certaines pratiques, attitudes et conduites plutôt que d'autres. Il favorise l'individualisme contre la coopération, la rivalité contre la solidarité, la compétition contre la complémentarité ; il développe la dépendance/contre-dépendance au dépens de l'autonomie, les « complexes » de supériorité chez certains et d'infériorité chez d'autres aux dépens de la confiance en soi ; la répétition servile d'idées toutes faites aux dépens de la mobilité des points de vue et de l'invention créatrice. Cet enseignement fait tout cela, mais il ne prétend pas le faire. (Certains soutiennent même que l'enseignement ne doit en rien s'occuper des comportements et attitudes, car ce serait faire « de l'éducation ».) Transmettre des savoirs est bien la seule visée de cet enseignement-là.

Un enseignement qui, au contraire, favoriserait coopération, solidarité, complémentarité, autonomie, confiance en soi, mobilité des points de vue et créativité, serait aussi « de l'enseignement » si sa seule visée était de transmettre des savoirs.

Mais il faut ici faire intervenir le contexte social et culturel : un enseignement qui favorise individualisme, compétition etc. dans une société individualiste, compétitive etc. peut prétendre n'avoir *aucune* visée sur les pratiques. Il se contente de coller à l'idéologie dominante. Tandis qu'un enseignement qui développerait des pratiques opposées à l'idéologie dominante pourrait difficilement prétendre n'avoir aucune visée sur ces pratiques.

Un enseignement fondé sur des didactiques scientifiques pourrait favoriser la capacité de mobilité du point de vue, une représentation du savoir comme construit et non comme donné/reçu, la confiance en soi liée au plaisir de trouver, et finalement une moindre dépendance aux « savants »... Mais il pourrait favoriser tout cela sans le vouloir, sans le viser. Il resterait très proche du début du continuum. En revanche les méthodes actives, qui favorisent explicitement coopération, solidarité, confiance en soi, autonomie etc., se situent à bonne distance du début du continuum, sans cesser pour autant d'être « de l'enseignement » : leur visée principale reste la transmission des savoirs.

FORMATION

J'utiliserai le mot formation si la visée principale devient l'évolution des pratiques. On ne se forme pas pour en savoir plus, on se forme pour *faire*, ou plutôt pour pratiquer autrement ce qu'on pratique déjà. Il s'agit généralement des pratiques professionnelles, mais pas nécessairement : un particulier sans profession peut faire des stages de formation personnelle pour mieux utiliser son temps, diversifier ses intérêts, enrichir ses relations, etc. Je m'en tiendrai cependant ici aux pratiques professionnelles.

Par essence, les pratiques sont multidimensionnelles : elles engagent des connaissances, mais aussi la culture de l'organisation où elles ont lieu (en particulier les relations de travail) et enfin, à quelque degré, la personnalité des agents.

Connaissances professionnelles

Prenons l'exemple des pratiques d'accompagnement des mourants dans un hôpital. Au cours de la formation, les soignants acquerront des connaissances sur « le mourir » et les mourants, mais il est clair que si ces connaissances sont utiles, voire nécessaires, elles ne suffisent pas pour qu'une infirmière se sente capable d'accompagner jusqu'au dernier instant une personne qui se sait mourir. Un travail qui consisterait à enseigner des savoirs sur le mourir et les mourants, puis à vérifier par un examen que ces savoirs ont été appris et retenus, serait de l'enseignement et pas de la formation. Un tel travail n'aurait *aucune* influence sur les pratiques : les soignants continueraient à fuir les mourants comme auparavant.

La formation peut avoir besoin de transmettre des connaissances, mais *sa visée* est l'évolution des pratiques et non l'acquisition de savoirs.

Dans le cas des enseignants, la question se complique du fait que leur profession consiste à transmettre des connaissances : aussi certains n'hésitent-ils pas à identifier les connaissances (disciplinaires) à transmettre avec les connaissances « professionnelles » de l'enseignant. Or on peut très bien être extrêmement savant dans une discipline sans en être enseignant. La possession d'un savoir disciplinaire ne suffit donc pas à caractériser l'enseignant.

Les connaissances spécifiquement « professionnelles » de l'enseignant sont celles qui portent sur l'apprendre, sur la transformation des représentations, sur la construction des savoirs et sur l'enseigner comme

ensemble de moyens pour faciliter cette construction. Ce sont là les connaissances proprement « professionnelles » de l'enseignant, dont l'immense majorité est commune à toutes les disciplines et une petite partie seulement spécifique à chaque discipline.

Or, de même qu'il ne suffit pas à l'infirmière de « savoir » comment les mourants peuvent vivre le mourir pour être capable d'accompagner une personne qui meurt jusqu'à sa mort (avec autre chose que des propos encourageants et dédramatisants), de même il ne suffit pas à l'enseignant de « savoir » comment les apprenants travaillent leurs représentations, pour être capable de faire autre chose que des cours et des exercices d'application.

La formation des enseignants a besoin qu'ils se construisent des savoirs sur l'apprendre, mais sa visée porte sur la pratique de l'enseignement. Avec actuellement une visée particulière liée aux circonstances, qui est de favoriser une diversification des pratiques, en vue d'un meilleur traitement de l'hétérogénéité des élèves.

Culture collective

Appelons « culture » d'une organisation l'ensemble des représentations que les membres de l'organisation se font d'eux-mêmes, de leurs rapports, de leur organisation, de sa place dans la société etc. Il est clair que les pratiques professionnelles de chacun sont déterminées par cette culture et en sont une expression. Cela signifie que si la formation a pour objet de travailler sur ces pratiques, elle devra à un moment ou à un autre, s'intéresser aux représentations qui les sous-tendent.

Lorsqu'on travaille avec des soignants sur leur fuite des mourants, c'est toute la « culture » hospitalière qui est mise en question et ses contradictions dévoilées.

Dans l'enseignement, quelles représentations du savoir, de l'apprendre, des rapports entre profs, entre profs et élèves etc., sous-tendent les pratiques de l'heure de cours, du cloisonnement disciplinaire, de l'emploi du temps en tranches de saucisson, des « années », des redoublements etc. ? En travaillant sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, la formation ne pourra pas éviter de mettre en question les pratiques en usage.

Son travail est d'inviter les professionnels à réfléchir à ces pratiques, et, ce faisant, elle fait évoluer les représentations qu'ils s'en font et donc le jugement qu'ils portent sur elles. La conséquence inéluctable est qu'il

n'y aura plus, dans le milieu professionnel, unanimité dans l'appréciation des pratiques en usage. Il y aura discordance de jugement entre ceux qui se forment et les autres.

Discordances dans la façon de voir et sentir les choses du métier, donc conflit. *Le conflit entre ceux qui se forment et ceux qui ne se forment pas est inévitable si la formation est efficace. Il est nécessaire si l'on prétend faire que les pratiques évoluent, en sachant d'avance qu'une bonne partie des agents ne veut pas d'une telle évolution.*

Dans les services hospitaliers où certains soignants se sont formés pour mieux accompagner les grands malades et les mourants, le conflit se traduit d'abord par une répartition des rôles : quand un malade va trop mal, on le confie aux infirmières « formées » ; mais par la suite on assiste à des accrochages entre soignants et médecins, ceux-là reprochant à ceux-ci leur lâcheté devant la mort.

Dans les établissements scolaires, la répartition n'est guère possible : si des enseignants veulent toucher à l'emploi du temps, ils touchent *ipso facto* à celui des collègues qui ne veulent pas qu'on y touche. Partout où de petites équipes veulent changer leurs pratiques elles sont très vite arrêtées parce que leurs changements ne doivent pas changer les pratiques de ceux qui ne veulent pas changer.

Comme la culture de ce milieu professionnel ne supporte pas le conflit, on l'étouffe au lieu de le gérer : les enseignants désireux de changer intériorisent le conflit, doutent de la valeur de leur volonté de changer, admettent que leurs collègues ont « *bien le droit* » de ne pas changer, se rappellent que les changements ne leur rapporteront aucun avantage, et se retirent sur des positions plus « économiques ».

C'est dire qu'une formation d'enseignants qui ne toucherait pas aux pratiques du conflit manquerait l'essentiel : l'intolérance au conflit est la meilleure arme du conservatisme. Et ce n'est pas vrai seulement de l'enseignement : le statut du conflit est un élément crucial dans la culture d'une organisation. Refuser de le faire évoluer, c'est stériliser d'avance toute entreprise importante de formation.

Cette notion de conflit est tellement centrale qu'il nous faut ici ouvrir une courte parenthèse pour la préciser.

L'intolérance aux conflits s'exprime dans la volonté de les faire disparaître, en faisant « gagner » l'un des deux termes et en interdisant à l'autre, « vaincu », de s'exprimer.

Exemple. Il y a conflit entre les deux vérités suivantes : (1) Il y a de grandes différences d'efficacité entre des fonctionnaires qui font le même travail ; et (2) il n'y a aucune différence de rémunération liée à ces différences d'efficacité. L'intolérance au conflit affirme qu'aucune autre pratique que (2) n'est possible car toutes seraient pires et elle fait comme si (1) n'existait pas. Elle interdit ainsi toute recherche de traitement du conflit.

Tolérer le conflit serait s'attaquer à cette injustice (bon ou mauvais travail, même paiement) en admettant qu'il y aura toujours difficulté (mais non impossibilité) à prendre en compte la variable efficacité dans la rémunération, et difficulté à réguler les abus, qui de toute façon existent.

Autre exemple. Beaucoup dans notre culture, et particulièrement les enseignants, ressentent qu'il y a conflit entre individu et groupe : si je fais partie d'un groupe, je perds ma liberté individuelle, je me fonde dans le collectif, je n'existe plus en tant qu'individu ; symétriquement : le groupe n'est pas possible, l'accord dans un groupe n'est pas possible, les gens sont beaucoup trop individualistes pour qu'on puisse arriver à un accord de tous.

L'intolérance au conflit consiste justement à croire et déclarer que l'un exclut l'autre. Assumer le conflit comme fécond, lui donner vie, consiste au contraire à faire vivre les deux à la fois. On découvre alors qu'un groupe peut être sujet de ses actes tout comme un individu, et qu'on n'est jamais aussi « individué » et reconnu comme tel que lorsqu'on est membre d'un groupe sujet.

Gérer les conflits, ce n'est pas chercher à y mettre fin : c'est au contraire les travailler, en explorer les tenants et aboutissants, en tirer le maximum de richesse. (Et c'est évidemment aussi ne pas tomber dans le piège des faux conflits, cultivés par ceux qui divisent pour régner).

Mais fermons cette parenthèse qui pourrait faire l'objet d'une autre étude et revenons à ce qu'engagent les pratiques : connaissances, culture, et maintenant personnalité.

Personnalité individuelle

Enfin, troisième point d'appui de la formation, après les savoirs et les mœurs : la personnalité des agents. Les pratiques professionnelles engagent toujours à quelque degré la personnalité des individus. S'il ne s'agit que de visser des boulons comme le Charlot des *Temps modernes*,

l'engagement est quasi nul, mais s'il s'agit de surveiller, commander, noter, sanctionner des visseurs de boulons, il est important. Dans le cas des enseignants, nul ne nie plus que leur personnalité soit très profondément engagée dans les pratiques quotidiennes.

Faire de la formation (et non de l'enseignement), c'est nécessairement, à un moment ou à un autre, s'intéresser à ce que la personne engage d'elle-même dans sa pratique, à la qualité particulière des plaisirs qu'elle se donne en ayant tel type de rapports avec les collègues ou en traitant les élèves de telle ou telle façon.

Or, du point de vue de la personne, réfléchir à ses pratiques, c'est réfléchir à ses plaisirs et à ses déplaisirs. Une telle réflexion ne peut que développer de l'anxiété. Un des aspects principaux du travail de formation est d'accompagner les anxiétés déclenchées par ce processus et de faciliter leur élaboration. Élaborer l'anxiété, c'est la parler, lui trouver ses tenants et aboutissants, bref partir à l'exploration de soi-même.

En formation, cet accompagnement se fait *collectivement* : les personnes s'appuient les unes sur les autres pour découvrir de nouveaux plaisirs professionnels et faire le deuil des anciens. Il arrive fréquemment que dans cette situation, des personnes opèrent des changements importants dans leurs attitudes et conduites centrales ; tout à fait de la même façon que les personnes engagées dans une thérapie. La formation a eu sur elles des effets thérapeutiques, mais sans cesser pour autant d'être de la formation : ces effets n'étaient pas visés.

Le critère de distinction est dans le caractère individuel ou collectif du traitement de l'anxiété : tant qu'il est collectif, on est en formation. Si un individu, plus déstabilisé que les autres dans ses attitudes et ses conduites, a besoin d'un soutien particulier, le formateur doit, soit assumer un début de rôle thérapeutique, soit orienter cette personne vers une thérapie.

THERAPIE

On voit là en quoi la formation regarde vers la thérapie sans se confondre avec elle. La question de leurs rapports a été abondamment débattue dans les milieux de la formation dans les premières années quatre-vingts, et les discussions débouchaient régulièrement sur l'impossibilité de tracer des frontières nettes. La thérapie vise à faire évoluer des attitudes qui sont centrales dans la personnalité, mais en même

temps elle fait évoluer des comportements et des pratiques banales, dont on ne se doutait pas qu'elles engageaient à ce point les personnes. La formation vise à faire évoluer des pratiques quotidiennes, sans privilégier spécialement le lien éventuel entre ces pratiques et la personnalité profonde, mais il lui arrive par cette approche de déclencher des remaniements profonds de la personnalité.

Peut-être pourrait-on poursuivre le continuum en classant les thérapies les unes par rapport aux autres : Programmation neuro-linguistique, Analyse Transactionnelle, psychanalyse, Gestalt-thérapie, etc. mais ces questions sortent du cadre de cet article.

Signalons simplement que du point de vue de l'autonomie de la personne par rapport à l'autorité, les visées de la thérapie se situent bien dans le prolongement de celles de la formation : il s'agit toujours d'augmenter l'autonomie de la personne en diminuant l'importance des « Importants ». « Importants » externes réels dans le cas de la formation, « Importants » internes (imagos parentales) dans le cas de la thérapie.

Il est normal que de telles visées déclenchent de grandes résistances dans une institution où l'importance des « Importants » est encore valorisée et cultivée. Le sentiment d'être « Important » n'est-il pas l'un des premiers plaisirs professionnels des enseignants ?

DEUXIÈME PARTIE

PROTÉGER L'ENSEIGNEMENT DE LA FORMATION

En vérité, le continuum décrit ci-dessus n'est pas donné dans la réalité : c'est une construction de l'esprit. On pourrait discuter de sa pertinence et chercher d'autres critères pour différencier enseignement et formation. Quelles que soient les propositions et argumentations, elles auraient au moins en commun de reconnaître une spécificité à la formation par rapport à l'enseignement. Alors que le critère du seul public revient, nous l'avons vu, à nier qu'il y ait entre formation et enseignement une différence d'objectifs, de visée, de projet.

Nous aborderons cette dénégation en deux temps : le *comment* et le *pour quoi*. Nous verrons comment l'Éducation nationale s'y prend pour réduire la formation à l'enseignement, puis nous poserons quelques suggestions sur ce qu'il s'agit de protéger en stérilisant ainsi la formation.

L'ÉDUCATION NATIONALE RÉDUIT LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Un certain nombre de pratiques et de choix opérés par l'Éducation nationale montrent que l'Institution résiste à laisser la formation affirmer sa spécificité. Nous le montrerons en revenant sur la manière dont notre institution s'est dotée d'un système de formation (les MAFFEN) : pas d'appel à l'extérieur, ni par embauche de formateurs professionnels ni par formation de formateurs, pas de recherche des enseignants devenus formateurs par leurs propres moyens, pas de moyens spécifiques pour l'organisation de la formation, pas de statut ni de formation pour les formateurs finalement désignés, pas de temps spécifique pour la formation, pas ou presque pas de travail sur les pratiques. Après cela nous évoquerons certains comportements de professeurs en stage de formation.

Pas d'ouverture à l'extérieur

Lorsqu'en 1982, avec le rapport Peretti, l'Éducation nationale s'est lancée dans la formation continue de ses personnels, il y avait vingt ans que des pratiques de formation d'adultes se perfectionnaient en France. Plusieurs associations de formateurs étaient honorablement connues : l'ANDSHA, l'ARIP, l'IFEPP, le CEPREG, et si l'INFA avait disparu, sa revue

Éducation Permanente rivalisait avec *Connexions*, la revue de l'ARIP. Le Département PROFOR de l'EDF, où travaillaient plusieurs des fondateurs de l'ARIP, formait déjà des formateurs et avait déjà mis au point des méthodes de formation qui, aujourd'hui encore, pourraient inspirer les MAFFEN.

Il est intéressant d'imaginer le raisonnement qu'aurait pu tenir l'Éducation nationale si elle avait été, comme l'EDF, soumise à une obligation de résultats. On peut supposer quelque chose comme ceci :

- « attendu que nous faisons de l'enseignement, ce qui est plus proche de la formation que le commerce ou la botanique... ;
- « attendu que cette proximité est peut être un facteur facilitant, mais peut-être aussi « difficultant »... ;
- « attendu que d'autres, ailleurs, font « de la formation » depuis vingt ans... ;
- « décidons de travailler d'abord avec des « formateurs » extérieurs, pour nous rendre compte par nous-même de ce qu'ils appellent « formation » ;
- « Nous déciderons ensuite du meilleur usage de ces formateurs extérieurs. Le plus économique sera probablement de les payer pour former des formateurs internes (auxquels il faudra évidemment reconnaître - et payer - ce supplément de qualification) ;
- « D'ores et déjà nous nous rendons compte qu'avec cette fameuse formation, nos habituelles hiérarchies seront bousculées. Ah ! si seulement nous n'étions pas obligés d'être efficaces ! Sûrement nous renoncions à la formation, pour ne pas déranger nos catégories de personnel les plus distinguées. Malheureusement pour ces catégories, nous devons réussir. Si c'est au prix de leur « Importance », tant pis pour elles. »

Certes ce raisonnement est imaginaire, mais il est vraisemblable ; le Département PROFOR n'aurait jamais été ce qu'il fut sans l'obligation d'EDF d'assumer les conséquences de ses choix. L'Éducation nationale n'a pas fait ce raisonnement, et n'a jamais songé à se procurer l'aide de spécialistes extérieurs.

Le lancement des MAFFEN

Aussitôt après son rapport, André de Peretti lançait l'opération « Modules ». Il s'agissait, sur huit thèmes facilitateurs (1) de former, dans chaque académie, des groupes de formateurs qui auraient constitué

(1) Formes souples d'emploi du temps - Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation - Ressources documentaires et conseil méthodologique -

l'équipe de départ des MAFFEN. Sur la plupart de ces thèmes, il existait des experts à qui Peretti demanda de réunir un groupe pour élaborer le module et animer les stages inter-académiques. Mais dans ces groupes, la question de la compétence en formation ne fut jamais posée institutionnellement ; les « experts » des groupes d'élaboration étaient réputés capables d'animer des stages de formation de formateurs. Là où l'on avait fait appel à des formateurs extérieurs, il fallut y renoncer faute de pouvoir les payer.

Pas une fois le ministère ne réfléchit sérieusement à l'intérêt de financer une vraie formation de formateurs, conduite par des professionnels ayant vingt ans d'expérience, afin de doter l'Éducation nationale de praticiens véritablement compétents en formation et formation de formateurs. Il eût fallu pour cela reconnaître une nouvelle qualification, ce qui n'était pas concevable, parce que les personnels de l'institution, en particulier les plus distingués, ne l'eussent pas accepté.

On n'examina même pas la suggestion de rechercher, pour désigner les formateurs académiques, les quelques centaines (milliers ?) d'enseignants qui, depuis une quinzaine d'années, avaient commencé à se former, à leurs frais et sur leur temps, à l'animation des groupes (ce qui est la base du métier de formateur). Dans les meilleurs des cas les formateurs académiques furent tirés des Mouvements Pédagogiques, mais bien souvent on demanda aux inspecteurs de les désigner. Et ceux-ci désignèrent, évidemment, de « bons » professeurs, ce qui n'a rien à voir.

Pourtant, André de Peretti avait réussi à faire reconnaître la spécificité de la formation par un dispositif exceptionnel : le Chef de Mission (MAFFEN) était *hors hiérarchie* ! Non pas *sous* le Recteur mais *à côté*. Dans une telle position, il pouvait, en principe, promouvoir, piloter, développer une activité intrinsèquement différente de l'enseignement. Mais le gouvernement n'osa pas doter les MAFFEN de l'infrastructure administrative qui leur aurait permis de travailler : elles restèrent dépendantes des fonctionnaires rectoraux. La position hors hiérarchie de leur chef devint visiblement illusoire et fut bientôt supprimée.

Les formateurs MAFFEN

Finalement, après quelques années, les « formateurs MAFFEN » sont des professeurs de collège plus ou moins novateurs, dynamiques, enthousiastes, mais le plus souvent sans formation à la conduite des groupes de formation. C'est principalement avec une expérience de profs qu'ils se lancent dans la « formation » de leurs collègues. À l'évidence ils n'ont pas les compétences pour travailler les résistances à la réflexion sur les pratiques.

Et ce d'autant moins que leur position est fragile : le statut de « formateur MAFFEN » est celui de professeur mis à la disposition de la MAFFEN, généralement à temps partiel. Il y gagne quelques heures supplémentaires, beaucoup de frais de déplacement tardivement remboursés, un travail plus varié et stimulant que la routine du collège, et le sentiment d'être devenu plus « important ». Mais rien ne le protège : s'il déplaît un jour à un groupe de collègues, dans un stage ou dans un collège, il devra veiller à ce que cela ne se renouvelle pas. Le chef de mission n'a qu'un mot à dire pour que le « formateur », débaptisé, retourne à temps plein dans son collège et qu'on n'entende plus parler de lui.

Pas de temps pour la formation

Actuellement, lorsque des professeurs vont « en formation », ils s'absentent. Tout au plus exige-t-on, s'ils s'absentent deux jours ou davantage, que l'un de ces jours soit un mercredi. Beaucoup, il faut le dire, tiennent à remplacer les cours qu'ils n'ont pu faire (sans que cet effort leur rapporte rien). Mais le plus souvent ce sont des cours perdus pour les élèves : le temps de formation est grappillé sur le temps d'enseignement. Reconnaître une spécificité à la formation, c'eût été lui attribuer un temps suffisant en quantité et surtout spécifique, en dehors du temps d'enseignement et non en compétition avec lui.

Entretenir et perfectionner ses compétences, cela fait partie des obligations de tout professeur, sur son temps de travail évidemment, mais pas sur son temps de présence devant les élèves. Attribuer un temps spécifique à la formation, ce pouvait être décider par exemple, que sur seize semaines de vacances, deux devraient être consacrées à la formation, ainsi qu'une douzaine de mercredis et de samedis pendant l'année scolaire. Rien n'empêchait, si l'on y tenait, de diminuer en même temps le nombre d'heures de cours, mais du moins cela aurait-il créé deux temps distincts pour deux activités distinctes. Ainsi eussent été reconnues l'importance et la spécificité de la formation.

Stages centrés sur le savoir

Écoutons Jacqueline de Romilly : « Dieu veuille donc que ces stages soient organisés (...) et surtout qu'ils portent sur des connaissances et non pas uniquement sur des jeux pédagogiques et sur la découverte des vidéocassettes! » (*L'enseignement en détresse*, Julliard 1984, p. 68). Dès les premiers « PAF » (Plans Académiques de Formation), on vit la formidable mobilisation de tous ceux qui pensent comme elle, et l'abondance des stages disciplinaires, centrés sur des connaissances, par rapport aux stages portant sur des pratiques.

Même les Universités d'été visent plus à transmettre des savoirs, qu'à remettre les pratiques en travail. La méthode la plus courante est celle de l'exposé-discussion. Même les travaux dits « d'atelier » sont le plus souvent une succession de courts exposés suivis de discussions. Jamais ou presque n'est créée une situation qui permettrait une mise en question des pratiques des participants et de leur implication personnelle dans ces pratiques.

Les professeurs en stage

J'ai eu de nombreuses occasions depuis vingt-cinq ans d'animer des groupes de formation composés d'enseignants. Il en émane mystérieusement une force qui m'empêche de me sentir une personne égale aux autres, engagée avec ces autres dans une recherche de « formation », dissymétrique certes mais commune et réciproque. Leur regard et leur écoute me donnent une importance artificielle, qui n'est pas celle que je cherche. Mes interventions prennent un poids excessif qui ne vient pas de leur contenu mais du fait qu'elles sont interventions « de l'animateur ». En somme, le seul rôle qui m'est offert est celui du Maître, avec majuscule, qui dit le Vrai et n'a pas le droit ni d'ignorer ni de se tromper. Si je refuse ce rôle que je déteste, à leurs yeux je ne suis plus rien et rien de ce que je peux dire n'a plus d'importance. J'ai ainsi vu, dans des Centres de formation de professeurs des années 70, des « formateurs » réduits à des rôles dérisoires : gérer les horaires, transmettre des messages entre la direction et le groupe, introduire les « intervenants extérieurs »... Ces précieux intervenants extérieurs qui sauvent la situation, en occupant, chacun leur tour, le rôle du Maître qui dit le Vrai.

C'est que les enseignants, lorsqu'ils se retrouvent en stage, vivent tout naturellement la situation comme une situation d'enseignement dont ils sont les élèves. Ils s'installent d'emblée dans la position d'élèves et se partagent spontanément les rôles d'élèves.

Il y a évidemment ceux pour qui l'individu isolé qui est « en face » du groupe ne peut être qu'un Maître qui dira le Vrai. Malheur à lui (et à eux !) s'il faillit. S'il faillit c'est qu'il n'était qu'un usurpateur et tout ce qu'il a pu dire précédemment est à rejeter. Et puis il y a ceux qui refusent cela : l'individu qui est en face d'eux a beau se prendre pour un Maître, il ne faudrait pas qu'il les prenne, eux, pour des petits élèves ignorants et dociles. Pas question de lui faire aveuglément confiance : il devra prouver ce qu'il avance.

Quelques uns de ceux-là sont carrément mal élevés, perturbateurs et protestataires, ne laissant même pas l'intervenant s'exprimer jusqu'au bout. Mais la plupart sont plus discrets : ils écoutent, n'objectent que de temps en temps et finalement ajusteront leur rejet à la manière dont l'intervenant aura accepté de descendre du piédestal où il était juché. Qu'il s'y accroche, rien de lui ne vaudra ; on sera plus indulgent s'il a reconnu n'être pas d'une essence supérieure.

En fait, des plus serviles aux plus rebelles, il y a continuité, et tous ont en commun une position très ferme sur les rapports entre les idées et la pratique : entre les deux il y a une cloison étanche. Par leur mode de présence, tous disent au « formateur » : « par principe, vous savez et nous ne nous ne savons pas. Donc dites ce que vous savez et nous jugerons. Dites-nous ce que nous devons faire et nous verrons si c'est faisable. La situation est que vous avez le pouvoir de nous dire ce qu'il faut faire, mais nous, nous avons le pouvoir de filtrer vos discours, d'en prendre et d'en laisser. Ce qui est exclu, c'est que nous discutions avec vous nos critères de tri. Et il ne serait pas honnête de votre part de chercher à les discuter avec nous : vous avez le poids de l'autorité, soit. Utilisez-le dans un discours magistral, c'est de bonne guerre et nous sommes armés pour cela. Mais dans une discussion ce ne serait pas juste : on ne peut pas discuter honnêtement s'il y a une inégalité de savoir et de pouvoir. »

Les enseignants ne sont pas les seuls pour qui la discussion est un jeu avec gagnants et perdants. Le plus souvent, dans une discussion, sur des façons de voir la réalité, il ne s'agit nullement de chercher à expliciter des représentations, puis à les rectifier, ajuster, affiner : il s'agit de gagner, tout simplement. Si, en formation, on discutait, il y aurait gagnants et perdants, donc pour que personne ne gagne il faut éviter la discussion : le Maître dit, les « élèves » choisissent. Ainsi tout le monde gagne. C'est la formation qui perd.

Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en

formation à construire des compétences nouvelles à partir d'une remise « en travail » des représentations et des compétences qu'ils ont déjà.

Une telle attitude met généralement les enseignants en formation mal à l'aise. Ils commencent par soupçonner l'intervenant de faire cela pour dissimuler son ignorance. Or, s'il ne sait pas, il n'a pas le droit d'occuper la place du Maître, et s'il sait il n'a pas le droit de garder son savoir pour lui.

Supposons que le savoir de l'intervenant soit hors de doute ; les enseignants se replient sur la ligne Maginot de l'individualisme : ils refusent de travailler les uns avec les autres et maintiennent un réseau de relations en étoile où chacun est en relation avec l'intervenant. De la sorte l'entreprise du formateur est stérilisée. Ce qu'il souhaite, c'est que les réflexions des uns et des autres, en se fécondant mutuellement, poussent chacun à remettre ses représentations « en travail » et à les reconstruire (en particulier ses représentations de pratiques : qu'est-ce qu'enseigner, apprendre, savoir, se développer, être autonome etc.). Si chacun ne se sent vraiment en relation qu'avec le « formateur », ce processus ne peut se développer : la formation est évincée, seul l'enseignement est toléré.

Certes, il est « naturel » que les enseignants en stage vivent la situation comme une situation d'enseignement, mais c'est souvent aussi parce qu'ils s'opposent activement à ce qu'il en soit autrement : ils *transforment* la formation en enseignement.

POUR EMPÊCHER LA FORMATION D'INFLUER SUR L'ENSEIGNEMENT

L'ensemble des comportements sommairement décrits ci-dessus correspond à une conduite collective : l'institution Éducation nationale et tous ses personnels s'activent à empêcher la formation de se différencier de l'enseignement, et il n'est pas difficile de donner un sens à cette conduite : il s'agit d'empêcher la formation de toucher aux pratiques, il s'agit de protéger l'enseignement de la formation.

On pourrait donner d'innombrables exemples de ce que serait un travail sur les pratiques : pratiques pédagogiques, didactiques, mais aussi relationnelles au niveau de l'établissement ; pratiques des professeurs, mais aussi pratiques des administrations, académique, rectorale, centrale. Renonçons à un panorama complet, et, au risque de la partialité, donnons seulement trois ou quatre exemples. Voici trois situations qu'un

formateur pourrait soumettre au travail d'un groupe dans un établissement :

1. « Des amis m'ont raconté que leur enfant était rentré du collège (ou de l'école) en se plaignant de tel traitement injuste. Ses parents lui ont proposé d'aller voir le professeur (ou l'institutrice), mais il les a priés de n'en rien faire : « Surtout pas ! ça me retomberait dessus ! ». Mes amis m'ont assuré ensuite que les « représailles » étaient en effet à craindre lorsque les parents « s'en mêlaient »... »

2. « Un professeur m'a fait cette confidence : « Je suis ulcérée de la façon dont mon (ma) collègue X traite les élèves. Cette arrogance, ce mépris, cette méchanceté, c'est insupportable ! Mais je n'ai jamais pu le lui dire. Quant à en parler en réunion, j'imagine la tête des collègues et les hurlements de certains ! Le pire, c'est à chaque rentrée, quand les élèves viennent s'en plaindre à moi : je me défile, je noie le poisson, c'est tout juste si je ne leur donne pas tort ! « ... »

3. « Des professeurs m'ont avoué : « Nous, ici, on est plusieurs prêts à ne pas compter nos heures ; on ne travaillerait pas plus en étant davantage présents et on aurait le plaisir d'être efficaces. On le fait un peu, mais pas trop et en cachette. Pas question d'en parler en réunion : tu imagines ce qu'on entendrait sur les traîtres qui font le jeu du pouvoir, brisent la solidarité etc. »... »

Pourquoi choisir ces trois situations parmi les milliers d'exemples possibles ? Parce qu'elles sont toutes les trois sous-tendues par une des armes les plus efficaces de la résistance au changement : la « valeur » *Solidarité*. Ceux qui veulent cesser de s'accrocher à des privilèges (« persécuteurs » (2)) sont forcés de renoncer à défendre leur vision des choses pour éviter d'être culpabilisés et isolés.

Si la formation est reconnue comme ayant visée sur les pratiques, un formateur, ayant observé un tel phénomène dans un établissement, peut dire ce qu'il a observé et s'interroger sur la signification de cette conduite. Il a le droit de le faire, il est payé pour cela, et, quelles que soient ses opinions personnelles, il intervient impartialement. Il sera peut-être honni par certains, mais approuvé par d'autres. Ne pouvant le jeter dehors, le groupe finira par assumer le conflit, c'est-à-dire qu'il cessera d'accepter qu'une de ses tendances interdise à l'autre d'exister : s'assumant divisé, il pourra négocier. Sur des objectifs, évidemment, et

(2) C'est du moins la thèse que j'argumente dans *Les enseignants persécutés*, P. Ranjard, Éd. Robert Jauze, Paris 1984.

non sur des positions (3). Pendant un temps, le travail de formation portera sur les pratiques de négociation.

Comme on le voit, travailler les pratiques d'un milieu professionnel, c'est se retrouver face à ses tabous. Les exemples ci-dessus concernent des pratiques internes aux établissements scolaires ; un travail de formation qui se limiterait à ce champ sans toucher aux pratiques dont l'établissement est l'objet, voire la victime, serait manipulateur. Amener les praticiens à réfléchir à leurs pratiques, et donc à les modifier, serait malhonnête si on ne les invitait en même temps à se donner les moyens de faire évoluer les pratiques de leurs tutelles.

Un groupe de praticiens qui voudrait évoluer serait amené à prendre du pouvoir sur sa pratique. Donc à vouloir assumer eux-mêmes des décisions précédemment prises par l'administration (académique, rectorale ou centrale). Ce n'est possible que si les praticiens de ces administrations, eux aussi, évoluent dans leurs pratiques. Et cela est vrai bien au-delà de l'Éducation nationale : les rigidités de la fonction publique sont capables de stériliser toute entreprise importante de *formation* dans les corps d'État.

Mais laissons ces propos pessimistes et revenons à l'enseignement : toute cette mobilisation défensive contre la formation, disions-nous, a un sens, un projet collectif inconscient : elle vise à protéger l'idéologie du savoir et de la transmission qui a jusqu'à présent soutenu l'enseignement. On ne peut ici que la résumer très sommairement :

« Le savoir est une *chose*, qui peut être donnée ou reçue. On ne peut en avoir qu'en le recevant. Ceux qui ne savent pas ne peuvent pas apprendre sans quelqu'un qui sait et qui "leur apprend". En avoir ou pas telle est la grande question. Quand on en a, on a *droit* à des avantages, en nature, en argent, en puissance, en prestige. La "transmission" du savoir se fait par le seul professeur qui, comme dit Jean-Claude Milner "propose des données précises et exactes et en donne des explications claires" (4). Après qu'il a fait cela, si les élèves n'ont rien appris, ce n'est pas sa faute : le professeur a "transmis" et ne saurait être tenu pour responsable des résultats de son travail. »

(3) cf. Fischer et Ury, *Comment réussir une négociation*, Seuil, 1982.

(4) *De l'école*, Seuil 1984, p. 109.

Tel est, très brièvement résumé, l'essentiel de l'idéologie de l'enseignement (5). Tout travail de formation véritable, c'est-à-dire visant les pratiques, ne peut manquer de mettre en grand danger cette idéologie. Pour se protéger d'un tel danger, les adultes qui vivent de l'enseignement ont trouvé une recette efficace : transformer la formation en enseignement.

CONCLUSION ?

Certains me disent que je suis partial, que je ne vois que le négatif, que pour être juste il faudrait dire aussi ce qui change positivement, comme l'a si bien fait Catherine Bédarida dans *L'école qui décolle*. Qui sait ? Peut-être ont-ils raison. Peut-être préserve-t-on mieux les chances d'évolution en valorisant les expériences positives et en faisant silence sur le reste. Je crains tout de même que cette stratégie ne tarde à faire la preuve de son efficacité.

D'autre, professeurs de collège ou de lycée, et surtout formateurs de MAFPEN, me disent leur satisfaction de voir décrites dans un cadre théorique des pratiques dont ils souffrent localement, mais contre lesquelles, là où ils sont, ils ne peuvent pas faire grand'chose. La réflexion théorique sur ces pratiques les aide à argumenter. Je vois dans ces témoignages une augmentation de la tolérance de l'institution à la critique, c'est-à-dire une évolution positive qui mérite, elle aussi, d'être valorisée, encouragée et nourrie.

(5) Cf. *La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné*, Thèse de Doctorat, P. Ranjard, Paris VIII, oct. 90.

Collection "Rencontres pédagogiques"

Brigitte CHEVALIER et Michelle COLIN

Exploiter l'information au CDI (collège)

INRP. 1991. 106 p. (format 16 x 24 cm) - code : CP 029

Que peuvent faire des élèves de collège, en particulier ceux entrant en sixième, confrontés à la masse d'informations qu'ils ont à traiter ?

Les difficultés inhérentes à l'utilisation de documents ont été analysées dans le cadre d'une recherche-action. Des équipes comprenant des chercheurs, des professeurs et des documentalistes ont mis au point des stratégies de "lecture-recherche" pour que les élèves puissent exploiter les sources d'information.

Les méthodes présentées visent à mieux guider les élèves afin que, confrontés à des documents multiples, ils puissent en extraire de l'information pour apprendre et restituer par des textes, des exposés, des expositions...

Construction de savoirs mathématiques au collège

INRP. 1991. 104 p. (format 16 x 24 cm) - code : CP 030

"Il est indispensable que les connaissances aient pris un sens pour (l'élève) à partir de questions qu'il s'est posées et qu'il sache les mobiliser pour résoudre des problèmes." (Instructions Officielles, Collège, 1985)

- Un ouvrage se plaçant dans le cadre des représentations constructivistes du savoir et de l'enseignement .
- Un effort pour élaborer des progressions relatives à deux champs conceptuels importants dans les programmes du collège : la notion de quotient et de proportionnalité, les transformations géométriques.
- Une démarche fondée sur la question "comment les élèves apprennent-ils ?", avec une attention particulière à la prise d'information et à la construction de situations d'apprentissage.

chaque volume

France (TVA 5,5%) = 65 F. ttc - Corse, DOM = 62,91 F.

Guyane, TOM = 61,61 F. - Etranger = 67,40 F.

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

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 GÉRARD MALGLAIVE

A. G.-B. — Tous nos lecteurs ne vous connaissent peut-être pas très bien, pouvez vous nous décrire rapidement votre itinéraire ?

G. M. — J'ai une formation d'ingénieur, mais je suis entré très vite dans le monde de la formation. À Alger, où j'étais en coopération (au moment de l'indépendance algérienne), nous avons, avec quelques amis, commencé à monter une école, qui a pris vite de l'ampleur, et nous a amenés à être en relation avec le CUCES de Nancy (B. Schwartz).

De retour en France, je me suis dit qu'il serait peut être intéressant d'aller travailler dans cet organisme, et j'ai été embauché à l'INFA au moment de sa création ; j'ai travaillé avec B. Schwartz jusqu'en 70. Là, j'ai commencé par m'occuper de la formation des maîtres des classes pratiques : nous avions à former des responsables formateurs pour les centres académiques. Lorsque nous avons formé les derniers responsables de centre académique..., les classes pratiques ont été supprimées !... J'ai poursuivi par la formation des responsables de ce qui allait devenir les CAFOC, c'est-à-dire que j'ai contribué à mettre en place la formation continue des salariés des entreprises dans l'Éducation nationale (c'était avec Vazier).

Et puis, en 1972 l'INFA a été supprimé et remplacé par l'ADEP. J'ai passé quelques mois à l'ADEP et je me suis rendu compte que cela ne correspondait plus à ma conception de la formation : c'était de l'ingénierie sans recherche ni véritable formation. Comme au CNAM Marcel Lesne créait le Centre de Formation de Formateurs et qu'il y avait un poste, je suis entré au C2F en 73. J'en suis devenu le directeur en 80.

Au C2F j'ai travaillé à un certain nombre de choses : d'abord à la mise en place d'un cycle de responsables de formation (qui existe toujours), puis, plus tard à l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16-18 ans sortis sans qualification du système scolaire, appelé le « Plan Rigout » ; à partir de 81-82, je me suis occupé des problèmes de formation des ouvriers posés par l'évolution des technologies ; sur le fil des ans j'ai passé un certain nombre de diplômes universitaires, dont ma thèse d'État (reprise en partie dans mon ouvrage « Enseigner à des adultes ») Plus récemment je me suis chargé de la formation des responsables d'IUFM ; là, il m'est vite apparu que cette formation n'avait pas de prise dans le milieu et j'ai été très, très déçu...

A. G.-B. — Qu'entendez vous par « pas de prise dans le milieu » ?

G. M. — L'idée qu'il puisse exister des gens responsables, formés en tant que responsables de formation (comme dans les entreprises), des responsables de l'ingénierie pédagogique n'est pas une idée vraiment acceptée dans l'Éducation nationale.

J'avais fortement insisté pour n'avoir dans les semaines de formation que des gens qui allaient être effectivement responsables, et non des gens qui venaient parce que « ça les intéressaient ». Or nous avons accueilli un ensemble de personnes qui constituait en quelque sorte le vivier dans lequel les responsables devaient être choisis ; lorsque les responsables en titre ont été nommés, ceux qui participaient à la formation ont commencé à ne plus venir parce qu'ils avaient mille autres choses à faire, bien sûr... Et les autres ont vite compris qu'on les formait pour des fonctions qu'en réalité ils n'exerceraient pas.

Je peux ajouter que la généralisation immédiate, après un an de fonctionnement, des trois IUFM pilotes n'était pas du tout satisfaisante, dans la mesure où cela n'a pas permis de tirer les leçons de l'expérience initiale.

Comme, à ce moment là, s'est présenté au CNAM (qui a toujours eu une politique très volontariste en matière de formation d'ingénieurs) l'opportunité de mettre en place une formation tout à fait innovante, la formation initiale d'ingénieurs par l'apprentissage, et que le directeur du CNAM m'a demandé d'en prendre la responsabilité, je n'ai pas trop hésité....

L'an dernier j'ai mené en parallèle la fin de l'opération IUFM, en m'appuyant beaucoup sur J. Beillerot (avec qui j'ai fait un tandem formidable), mais j'ai surtout pris en charge cette nouvelle formation d'ingénieurs. Maintenant je suis, ici au CNAM, directeur d'une École qui vient d'être créée, l'École de Conception et de Production industrielles, qui assure la formation d'ingénieurs par l'apprentissage en convention

avec une association qui regroupe six grandes entreprises autour du projet Ingénieurs 2000.

Je viens de vous décrire mes différentes activités, mais quelque chose a traversé toute ma carrière, depuis le début : c'est l'alternance (si on se place sur le versant pédagogique) ou la relation théorie-pratique (si on se place sur le versant réflexif). Lorsque j'ai été recruté par B. Schwartz pour m'occuper des classes pratiques, c'était pour assurer la formation des enseignants, qui étaient chargés de former ces gamins (dont on disait à l'époque qu'ils n'étaient pas des « conceptuels ») à partir de – ou en relation avec – l'objet technique ; ensuite toutes les formations de formateurs dont j'ai été responsable ont été en alternance ; puis quand j'ai commencé à travailler sur les formations ouvrières c'est à partir du constat, lié à des recherches empiriques, que les ouvriers en question, confrontés à des changements radicaux dans leur façon de travailler du fait des nouvelles technologies, apprenaient fondamentalement sur le tas. C'est cela qui a été au cœur de mes préoccupations, ma thèse a été là-dessus, et cela reste au centre de cette formation d'ingénieurs par l'apprentissage que je conduis maintenant ; étant ingénieur à l'origine, ayant travaillé sur les formations en alternance, aujourd'hui je forme des ingénieurs par l'alternance, la boucle est bouclée en quelque sorte...

A. G.-B. — Revenons-en à la mise en place de la formation pour les IUFM : à quoi attribuez-vous les difficultés que vous avez rencontrées ?

G. M. — C'est la première fois que je faisais une formation s'intéressant, au cœur de l'Éducation nationale, au dispositif de formation des enseignants ; jusque-là j'avais déjà formé des enseignants (j'ai fait de la formation continue dans les CAFOC), mais pas dans l'optique d'un dispositif nouveau et national pour tous les enseignants de la formation initiale.

Mon analyse est qu'il existe ministère après ministère une volonté novatrice. Elle porte sur des points différents peut-être, mais elle existe. Cette volonté novatrice conduit à la mise en place d'un certain nombre d'opérations ; ces opérations, bien évidemment rencontrent des résistances, comme partout, peut-être plus forte dans l'Éducation nationale, mais comme partout. Or face à ces résistances qui nécessiteraient une politique de longue haleine, j'ai constaté que la volonté politique, en général, ne suit pas.

Pourtant, maintenant, dans les entreprises qui sont en novation, novation organisationnelle, novation de management, on sait en gros qu'il faut dix ans pour que le changement devienne pertinent et fonctionne ; cela ne veut pas dire que, dans les entreprises, on n'est pas par-

fois un peu brouillon, que l'on ne change pas de temps en temps prématurément de stratégie managériale, mais les gens qui ont vraiment de l'expérience en ces domaines savent qu'il faut dix ans, et dix ans d'efforts soutenus, avec des objectifs clairs tenus en permanence.

À mon expérience cela n'a jamais été le cas dans l'Éducation nationale : il y a une volonté novatrice, une opération se lance, cette opération rencontre des résistances, et progressivement ces résistances ont raison des innovateurs. L'innovation n'est pas accompagnée d'une volonté politique réelle.

C'est là une explication en terme d'organisation, de politique et de management.

Maintenant (cela concerne les IUFM mais était vrai pour la formation continue), il y a une résistance forte du milieu à l'idée que l'éducation cela se manage.

Cela se manage, non par des circulaires ou des textes à faire appliquer, (sacro sainte référence permanente au texte), mais cela se manage avec des managers (j'emploie volontairement un terme provocateur mais qui ne devrait pas l'être !...) ; l'éducation, cela se gouverne, cela se dirige, il faut qu'il y ait des responsables... Mais l'idée même de responsables des problèmes éducatifs est étrangère au milieu enseignant, comme est étrangère plus encore l'idée de professionnalisation.

A. G.-B. — Les enseignants identifient-ils plus leur profession à une profession libérale qu'à une profession de cadre d'entreprise ?

G. M. — Plus que cela : l'identité enseignante, la manière dont les enseignants se conçoivent se construit autour de l'idée de transmetteur de culture, et cette transmission se fait sur la base d'un consensus, le consensus cultivé (les élèves acceptent la culture que les enseignants dispensent, et l'enseignement se fait à la faveur de cette confrontation entre des personnes qui aspirent à la culture et une, ou des, personnes qui la dispensent).

La véritable identité enseignante est dans la culture, dans leur personne cultivée ; l'enseignement est un espèce de don de sa personne cultivée à ceux qui souhaitent se cultiver....c'est évidemment incompatible avec toute idée de profession, qui comporte du pragmatisme, du faire, de l'opératoire ; et il en découle que pour tout enseignant la seule formation recevable est celle qui consiste à accroître et élever son niveau de culture. Comme cela fait écho à la position de l'intelligenstia face aux IUFM, il sera impossible de faire évoluer cette conception sans une politique délibérée et farouchement tenace, ce qui n'est pas le cas.

A. G.-B. — Dans cette analyse, où situez vous les enseignants du technique, est-ce que vous diriez que leur référence identitaire est la culture ?

G. M. — Cela dépend des enseignants du technique : s'il s'agit des enseignants de formation générale, je dirais oui ; et cela devient encore plus grave dans ce type d'enseignement, car la référence identitaire liée à la culture se double, se renforce d'un rejet par cette même culture (qui est notre culture française) du faire, de la technique, de la pratique... ces enseignants ont souvent une ignorance totale de ce qu'est la technique et leur volonté sera de soustraire les élèves de l'enseignement technique à ce risque d'étroitesse d'esprit auquel elle ne manquerait pas de les conduire... c'est un redoutable problème.

Quant aux enseignants du technique « techniciens » (je les ai mal étudié mais je les connais bien), c'est un autre problème, tout aussi redoutable, dû au fait que l'Éducation nationale, les ministères, piétinent depuis une dizaine d'années sur cette question.

D'abord je pense qu'il y a eu des erreurs d'appréciation quant aux évolutions des compétences et des qualifications ouvrières ainsi que sur la formation des CAP (et là je souscris totalement au rapport de L. Tanguy) ; les niveaux CAP devaient évidemment se transformer dans leurs contenus, mais de là à penser que tous les ouvriers allaient devenir des gens à bac + 2 (ce que les entreprises ont d'ailleurs elles-mêmes contribué à propager), c'était aberrant.

Ensuite, vouloir recruter les enseignants du technique et surtout ceux de lycée professionnel à bac + 3, est une folie... d'autant plus que ces enseignants, qui vont assurer les formations des futurs ouvriers et employés n'auront jamais mis les pieds dans une entreprise. Il me semble que nous sommes là sur une mauvaise voie.

Mais, l'Éducation nationale, au sens large, c'est-à-dire à la fois au niveau politique, syndical et chez les enseignants eux-mêmes, a encore une réticence (je dirai même une réticence hérissée) à l'égard de l'apprentissage. Je donnerai un exemple, anecdotique certes, mais significatif : aux entretiens Condorcet (journées sur l'apprentissage et la formation) j'ai entendu un enseignant affirmer que seul l'enseignement technique était capable de former les ouvriers et les techniciens dont l'économie d'aujourd'hui avait besoin... or c'est faux, et cela souligne le manque de formation des enseignants du technique aux réalités du monde industriel.

Pour les enseignants du technique il n'y a pas, à mon avis, d'autres formations possibles qu'une formation en alternance entre la formation académique et la formation en entreprise.

Mais, et revenons en à l'alternance. Tout dépend encore de la manière dont elle est conçue. Si nous prenons le cas des jeunes que l'on envoie dans les entreprises, il faut bien voir qu'on les envoie avec des rênes solidement tenues : ce qu'ils auront à faire doit être soigneusement déterminé par les enseignants, les entreprises n'ayant qu'à exécuter, et ils seront repris le plus vite possible afin de leur expliquer (je caricature) tout le mal qu'il faut en penser!... c'est évident que conçu de cette façon cela ne peut pas marcher ; il ne s'agit pas de magnifier le monde de l'entreprise, mais il faut reconnaître que, en matière de formation, ces dix dernières années, les choses ont changé de façon fondamentale, et il y a dans les entreprises des gens qui pensent formation, qui savent ce que c'est, et qui ne sont pas d'étroits et stupides « adaptateurs » des élèves aux techniques de l'entreprise.

A. G.-B. — Vous parlez là pour les grandes entreprises ; le tissu des PME PMI n'est il pas plus hétérogène?

G. M. — Tout à fait, et cela suppose d'inventer, d'imaginer, des moyens de relais permettant aux PME d'assurer la formation de leur propre personnel et de renforcer leurs capacités à doter tous leurs salariés de compétences techniques... là également c'est un travail de longue haleine qui exige une politique volontaire et à long terme.

Et si on veut que cette politique de formation soit dynamisante pour tous les partenaires, là encore il est nécessaire qu'il y ait des responsables.

Le manque d'expérience industrielle de la plupart des enseignants du technique sera un frein à la réussite. La réalité de l'activité technique dans une entreprise, la réalité du métier de technicien, cela ne s'apprend pas à l'école.

A. G.-B. — Vous n'avez pas l'impression que depuis dix ans la sensibilisation des enseignants à ce qu'est une entreprise et à la nécessité de travailler avec et dans, a énormément progressé?

G. M. — Oui, mais la technique, dans la tradition française, s'est constituée en discipline, or les problèmes techniques sont des problèmes complexes, pas forcément difficiles mais pluridimensionnels, et ils n'ont de sens qu'avec cette pluridimensionnalité, et, justement, un des problèmes de l'école est qu'elle est unidirectionnelle, les enseignants sont des enseignants unidirectionnels : les professeurs sont professeurs de technologie de construction, professeurs de soudure... puis des professeurs de méthodologie, d'organisation, de productique... la technologie est divisée en morceau ; c'est sans doute nécessaire à un moment pour

apprendre, mais les problèmes sont globaux, et (c'est bien connu depuis un certain temps) le tout est différent de la somme des parties. La synthèse ne peut donc se faire que sur le terrain, c'est-à-dire dans les entreprises.

A. G.-B. — N'êtes-vous pas plus à l'aise pour parler des apprentissages techniques, pratiques, que pour parler des « apprentissages sociaux » (par exemple, qu'est-ce que apprendre sur le tas pour un enseignant et qu'est-ce qu'il apprend) ?

G. M. — Évidemment c'est plus complexe. Tout d'abord il faudrait définir ce que sont ces savoirs sociaux et on se rend compte que déjà il est difficile de les désigner, de les nommer, alors comment pourraient-ils être enseignés ? Ils ne peuvent à plus forte raison s'apprendre qu'en situation, en situations réelles qui sont non unidimensionnelles. L'enseignant dans son métier doit déployer des compétences pluridimensionnelles.

La meilleure formation pour eux, serait une formation sur le tas en alternance. Dans les nouvelles formations d'ingénieurs, ils passent six mois en entreprise, six mois en cours, pourquoi ne pas envisager la même chose pour les enseignants ? Pourquoi ne pas les envoyer, dès le départ trois mois dans une école ? Cela suppose bien sûr un encadrement, mais il existe, en la personne des conseillers pédagogiques et des corps d'inspection (qui ont été mis en marge des formations IUFM, ce qui là encore est une aberration).

A. G.-B. — Vous-même, vous êtes allé « sur le tas », puisque vous êtes allé enseigner dans un collège : comment analysez-vous votre expérience ?

G. M. — Puisque, tout mon axe de formation pour les IUFM reposait sur ce que je viens de dire, c'est à dire que le métier d'enseignant est un métier fait de multiples dimensions, dont la plupart d'entre elles ne sont pas formalisables, codifiables, et donc ne s'enseignent pas (le métier d'enseignant s'apprend en enseignant) j'ai décidé d'y aller, de découvrir ces dimensions qui ne s'acquièrent que sur le terrain. Et j'ai découvert... j'ai découvert tous les problèmes qu'un enseignant découvre, puis qu'il finit par maîtriser, à savoir des élèves difficiles, un niveau sonore élevé, des problèmes de notation... et, comme je n'ai pas hésité à le dire au journal « Le Monde », j'ai eu de grosses difficultés, mais des difficultés normales, et tous les cours possibles, avant, n'auraient servi à rien... je les connaissais déjà, j'avais moi même fait des articles très savants sur la docimologie et autres, et cela ne m'a servi à rien.

A. G.-B. — Vraiment à rien ?

G. M. — Vraiment à rien : j'étais comme le premier des maîtres auxiliaires. J'avais seulement cinquante ans et une certaine maturité humaine et personnelle qui fait que cela ne m'a absolument pas destabilisé, alors qu'un jeune de vingt ans aurait pu l'être. Mais je tiens à dire clairement que cela ne m'a servi à rien, j'ai tout appris ; j'ai même commis des erreurs que d'autres n'auraient pas commis (du fait de mon expérience avec des adultes, et n'ayant moi même pas d'enfant, je n'ai sans doute pas assez considéré les élèves comme des gamins, par exemple). Mais, si j'avais continué à enseigner, j'en aurais su beaucoup plus l'année suivante.

A. G.-B. — N'y a-t-il pas, quand on acquiert des connaissances sur le terrain des éléments qui peuvent être communicables, transférables, généralisables ; tout le monde ne réapprend pas tout ?

G. M. — Dans ce domaine, si. Cela peut certes s'apprendre par le « récit d'expérience », non pas par des exposés d'enseignants dits chevronnés en amphithéâtre ou en petit groupe (discours sur l'expérience), mais à la faveur de l'action : par exemple un professeur à la sortie de sa classe rencontre un collègue plus ancien et lui fait part de ses difficultés et le collègue lui raconte comment lui, il s'y prend... le professeur va en prendre et en laisser, mais cela va le guider, l'orienter.

Moi j'ai appris beaucoup de choses par des collègues, en positif et en négatif (des critiques sur des exercices que je donnais et qui étaient trop faciles), et j'ai appris par la pratique.

Pour les programmes, par exemple, j'avais décidé dès le départ de ne pas les suivre (un jeune capétien n'aurait sans doute pas osé), mais ce n'est qu'à la fin de l'année que je me suis rendu compte qu'aucun professeur ne faisait intégralement le programme, et cela personne ne le dit au départ.

Les manuels scolaires posent un autre problème : pour ma part j'avais fait assez d'épistémologie et de psychologie cognitive pour les laisser de côté et faire autre chose (quand même un peu inquiet par rapport au système et aux gamins) mais un jeune capétien de physique par exemple (puisque c'est ma matière), qui a appris la physique au plus haut niveau, la physique théorique d'aujourd'hui, et qui se retrouve dans une classe de troisième où il doit apprendre aux élèves les rudiments, procéder à un réajustage gigantesque au regard de ce qu'il sait, comment va-t-il construire son cours ? cela s'apprend progressivement.

J'ai appris aussi que les élèves copiaient entre eux... il paraît que c'est évident, pour moi cela ne l'était pas.

Je radicalise ma position, en disant que rien ne peut être transmissible, mais il reste tout un travail à faire pour savoir ce qu'il serait pos-

sible de transmettre ; je crois beaucoup à l'enquête sur le terrain, à la prise en compte de situations concrètes, d'objets pratiques, et ce serait tout un travail dont les sciences de l'éducation n'auraient qu'à se louer.

A. G.-B. — Justement, comment voyez-vous la place de la recherche dans la formation, formation d'enseignants bien sûr, mais il peut être intéressant de faire le parallèle avec d'autres types de formation comme celle d'ingénieurs par exemple ?

G. M. — C'est très différent et on ne peut pas faire de parallèle.

Si on parle de recherche pour un ingénieur, c'est du domaine de la technique : on ne va pas demander à un ingénieur de faire de la recherche en management au sens large, mais des recherches dans le domaine technique. Les ingénieurs ne font pas de recherche dans le sens où les universitaires font de la recherche, par contre, ils ont en permanence besoin d'analyser des problèmes techniques et organisationnels de manière très rationnelle, et pour eux, une formation à la recherche, est une formation qui leur permettra d'analyser des problèmes de manière rationnelle.

Pour les enseignants, il faudrait tout d'abord mettre à part ce que j'appelle la culture : pour apprendre aux élèves la physique ou la civilisation médiévale, il peut être bon de faire de la recherche pour devenir compétent, expert, pour accroître son niveau de culture et c'est même nécessaire (si j'ai critiqué la référence identitaire à la culture c'est parce que c'est la seule et non parce qu'elle ne doit pas exister).

Mais pour le reste, la recherche pédagogique, les sciences de l'éducation, je serai critique. Je crois que ce qui manque le plus aux sciences de l'éducation, c'est de partir d'objets concrets ; pour moi l'éducation n'est pas une science, c'est une technologie, elle doit donc faire l'objet de recherches développement (pour utiliser le langage de l'ingénieur).

Les pédagogues n'ont pas attendu les sciences de l'éducation pour bien enseigner (disons les bons pédagogues), par contre ce que les sciences de l'éducation pourraient se demander c'est comment ceux qui enseignent « bien » (c'est évidemment trop général, mais n'entrons pas dans les critères) s'y prennent et étudier à partir d'objets concrets ; cela ne se fait pas assez, car pour moi les statistiques, les comparaisons, les mesures...n'ont aucun intérêt.

A. G.-B. — Et la recherche-action, où la situez-vous ?

G. M. — Pour moi ce n'est pas de la recherche, pour moi, la recherche suppose impérativement un recul par rapport à l'objet ; on doit considérer l'objet comme un objet à étudier et non comme un objet sur lequel on intervient. Ce recul peut être momentané, mais faire les deux en même temps ce n'est pas possible (excusez-moi car à l'INRP je

sais que l'on est très recherche-action...), ou alors appelons cela de l'innovation.

A. G.-B. — C'est le terme de L. Legrand : innovation contrôlée ?

G. M. — Je suis tout à fait d'accord avec ce terme d'innovation contrôlée.

A. G.-B. — Dans la démarche que vous suggérez : partir d'enseignants qui réussissent bien, pour que cela marche bien, comment voyez-vous le processus de recherche avec distanciation de l'objet ?

G. M. — Là c'est un problème de méthodologie : par enquête, observation, toutes les méthodologies des sciences humaines disponibles (adaptées à chaque fois à l'objet bien entendu). Le travail de recherche sera de mettre à jour les déterminants de ce qui marche et comment cela marche ; c'est un peu ce que j'ai voulu faire à propos de l'alternance.

A. G.-B. — Beaucoup pensent que la recherche est nécessaire dans la formation donnée dans les IUFM ?

G. M. — Pas moi : pour moi la recherche relève d'une démarche de chercheur et cette démarche de chercheur c'est à l'université qu'elle se trouve. Mais ma position n'est pas radicale, je trouve seulement que cette référence à la recherche est un peu une litanie incantatoire et emblématique.

A. G.-B. — La recherche peut cependant donner des outils pour distancier une pratique ?

G. M. — Je n'en suis pas convaincu ; par contre ce qui manque, ce sont des gens capables de faire opérer aux enseignants en formation, non pas une distanciation mais une compréhension (sauf si on pense que toute compréhension crée un effet de distanciation) des phénomènes dans la complexité de toutes leurs dimensions. Alors sans doute la recherche peut y contribuer, et c'est pourquoi, quand je parle de recherche, je dis qu'il faut considérer l'objet dans sa réalité concrète, et quand je dis que l'éducation est sur le versant de la technologie (c'était dans l'introduction de ma thèse) c'est qu'elle doit se déterminer par des objets concrets, c'est à dire des objets réels, tirés des pratiques.

AUTOUR DES MOTS

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

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

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

THÉORIE - PRATIQUE

Trait d'union ou barre de séparation, c'est bien la nature de ce lien entre THÉORIE et PRATIQUE qui est ici interrogé. Les mots sont multiples pour le dire. Au fil des textes parcourus, nous en avons engrangé une belle moisson : Alliance, alternance, antagonisme, articulation, complémentarité, concurrence, conflit, confrontation, contradiction, contraste, couple, coupure, décalage, dialectique, distance, divorce, dualité, écart, échange, fossé, hiatus, imbrication, intégration, jeu, juxtaposition, liaison, lien, médiation, opposition, passage, polémique, rapport, rapprochement, régulation, relation, rupture, séparation, synthèse, tension, transition, va-et-vient.

Le rapport théorie-pratique constitue un paradigme que l'on retrouve, sous des formulations variées, dans de nombreux domaines où se rejoue indéfiniment le rapport philosophique du sujet au réel dans sa double visée de connaissance et d'action. Un rapide tour d'horizon avant de cheminer entre les mots...

Selon les domaines d'action concernés, par exemple, la théorie peut être vue comme un ensemble de principes et de prescriptions, ou de procédures formelles en vue d'une maîtrise pratique, ou encore constituer un corps de connaissances sur les principes et logiques à l'œuvre dans l'action.

Dans l'ordre du connaître, le problème épistémologique de la construction scientifique du réel est aussi générateur d'une dialectique complexe entre théorie et pratique, la première devant se détourner de la seconde pour se constituer, devant y retourner pour s'y confronter, et finalement s'avérant elle-même une forme de pratique...

Est-il question d'action, c'est la théorie qui prend des visages et des rôles multiples... Est-il question de connaissance, c'est la pratique qui devient multiforme, désignant tour à tour l'expérience commune, l'expérimentation, l'activité même de production des connaissances.

Du côté du sujet psychologique, les savoirs et savoir-faire se trouvent être des formes intériorisées de théorie et de pratique, de même que connaissances déclaratives et connaissances procédurales en sont des représentations artificielles dans les systèmes-experts.

C'est évidemment dans le domaine de l'éducation et surtout de la formation des enseignants que le rapport théorie-pratique devient un problème particulièrement aigu et lancinant. À suivre certains auteurs, l'une des causes en serait la coupure entre l'école et la vie, la séparation instituée entre ce lieu autonome de transmission formelle des savoirs qu'est l'école et les lieux quotidiens de leur utilisation (opposition discours/réalité). La formation des enseignants s'effectuant dans un lieu

spécifique lui-même séparé de l'école et des pratiques professionnelles de transmission des savoirs ne ferait que redoubler la difficulté... À moins que le problème ne soit qu'un effet de perspective provenant de ce que l'on se place exclusivement du point de vue de la « transmission » des savoirs plutôt que de celui de leur « construction ».

Gérard MOTTET

1. DES DISTINCTIONS : IL Y A THÉORIE ET IL Y A PRATIQUE

À l'œil de l'animal de proie appréhendant le monde « théoriquement », s'ajoute la main de l'homme qui le domine PRATIQUEMENT... À côté de la « pensée de l'œil »,... il y a désormais la « pensée de la main ». De la première s'est dégagée la pensée théorique, observatrice, contemplative – notre « réflexion » et notre « sagesse » –, et maintenant voici, issue de la seconde, la pensée active, pratique, notre « rouerie » et notre « intelligence » proprement dites.

O. SPENGLER

(*L'homme et la technique*, Gallimard, 1958, p. 72.)

Même un ensemble de règles pratiques est nommé : théorie, dès lors que ces règles sont pensées comme des principes ayant une certaine généralité et qu'on y fait abstraction d'un grand nombre de conditions qui ont pourtant nécessairement de l'influence sur leur application. Inversement on appelle : pratique non pas toute opération, mais uniquement la mise en œuvre d'une fin, conçue comme l'observation de certains principes de conduite représentés dans leur généralité.

E. KANT

(*Théorie et pratique*, 1793, Vrin, 1967, p. 11.)

L'art, comme habileté de l'homme, est aussi distinct de la science (comme « pouvoir » de « savoir ») que la faculté pratique est distincte de la faculté théorique, la technique de la théorie (comme l'arpentage de la géométrie)... Camper décrit très exactement comment la meilleure chaussure doit être faite, mais il était assurément incapable d'en faire une.

E. KANT

(*Critique de la faculté de juger*, Vrin, 1790, p. 135.)

L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale... Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer.

E. DURKHEIM

(*Éducation et sociologie*, PUF, p. 59.)

... Entre l'art et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire... Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.

E. DURKHEIM

(*Éducation et sociologie*, PUF, p. 69.)

Dans le couple théorie/pratique, la théorie se définit en fait en référence et en opposition à la pratique et se trouve abusivement assimilée à tout savoir, à toute réflexion et même à tout discours sur le réel et sur l'action. Nous réservons, quant à nous, le terme de théorie ou de savoirs théoriques à ceux des savoirs qui portent sur la connaissance du réel et de son mouvement, et nous parlerons de savoirs pratiques lorsqu'il s'agira de connaissances relatives à l'action sur ce réel.

G. MALGLAIVE

(*Théorie et pratique*, RFP, n° 61, 1982, p. 19.)

C'est donc une profonde différence de démarche qui oppose théorie et pratique. Parce qu'elle obéit à la logique du succès, la pratique est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a « marché ». Elle ne cherche pas à rendre raison et, pour argumenter, il lui suffit de faire ses preuves. La théorie, par contre, est polémique comme le disait G. Bachelard. Elle obéit à la logique de l'échec, de la faille, « du cheveu coupé en quatre ». Aussi est-elle grosse de remises en cause, de découvertes du « défaut de la cuirasse », de critiques.

G. MALGLAIVE

(*Théorie et pratique*, RFP, n° 61, 1982, p. 21.)

En tant que discours sur une pratique ne se confondant pas avec cette pratique (laquelle peut fort bien se passer de discours), le discours pédagogique élabore et transmet un savoir qui n'est pas le savoir-faire (capacité de faire, habileté, sens pratique), mais un savoir qui prend ce faire et ce savoir-faire comme objet et spéculé sur la pertinence et la cohérence des choix à faire, tant au niveau des fins qu'au niveau des moyens.

G. FERRY

(*Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, p. 13.)

L'opposition entre connaissances « déclaratives » et connaissances « procédurales » renvoie à la distinction courante entre savoir et savoir-faire... On peut avoir une connaissance déclarative sans être capable de la mettre en œuvre dans une procédure (on dit souvent « qu'on connaît la théorie, mais pas la pratique »).

J.-M. HOC

(*Psychologie cognitive de la planification*, PUG, 1987, p. 29.)

La pratique de l'humour n'est pas un sous-produit de la théorie de l'humour.

G. RYLE

(*La notion d'esprit*, Payot, 1978, p. 30.)

2. IL Y A DE LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE

Il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle n'en peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée.

P. BOURDIEU

(*Le sens pratique*, Éd. de Minuit, 1980, p. 144.)

Dire que la formation scolaire est chargée de la théorie et se limite à cela, et que la formation sur le terrain vise la pratique, et ne véhicule aucune théorie, n'est que grossièrement exact... Tout praticien, même celui qui s'en défend, est un impénitent consommateur de théories, dans la mesure où théorie signifie organisation et mise en ordre de concepts... Toute pratique est une intelligence des choses. Dès qu'elle se systématise, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique.

B. SCHWARTZ

(*Une autre école*, Flammarion, 1977, pp. 222-223.)

La théorisation n'est pas la construction d'une théorie avec des matériaux fournis par la pratique. Elle est dépassement de la théorie implicite de la pratique par la mise à jour de cette théorie et sa mise à l'épreuve dans un champ théorique qui lui est extérieur. C'est un travail sur le système de représentations qui sert de référence (et de justification) à la pratique en vue de l'ouvrir et de l'enrichir.

G. FERRY

(*Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, p. 63.)

L'explicitation que les agents peuvent fournir de leur pratique, au prix d'un retour quasi-théorique sur leur pratique, dissimule, à leurs yeux même, la vérité de leur maîtrise pratique comme « docte ignorance », c'est-à-dire comme mode de connaissance pratique n'enfermant pas la connaissance de ses propres principes.

P. BOURDIEU

(*Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, 1973, p. 202.)

C'est une seule et même chose de découvrir l'erreur théorique qui consiste à donner la « vision » théorique de la pratique pour le « rapport pratique » à la pratique et, plus précisément, à placer au principe de la pratique le modèle que l'on doit construire pour en rendre raison et d'apercevoir que cette erreur a pour principe l'antinomie entre le temps de la science et le temps de l'action qui porte à détruire la pratique en lui imposant le temps intemporel de la science.

P. BOURDIEU

(*Le sens pratique*, Éd. de Minuit, 1980, p. 136.)

3. IL Y A UNE PRATIQUE DE LA THÉORIE

La pratique intelligente n'est pas un sous-produit de l'activité théorisante. Au contraire, l'activité théorisante est une pratique parmi d'autres et peut être, elle aussi, intelligemment ou bêtement menée.

G. RYLE

(*La notion d'esprit*, Payot, 1978, p. 27.)

Il n'est pas douteux que la connaissance scientifique ait d'abord été pensée comme spéculation, et qu'elle ait dû son essor à une négation de la pratique... La construction formelle dans la science doit désormais être pensée comme le moyen d'une action sur le monde, et non comme la

trace d'une réalité latente, opposée aux apparences du contingent... Il faut que le retour aux choses s'effectue comme travail, et la pensée formelle en est l'un de ces outils.

G.-G. GRANGER

(Pensée formelle et sciences de l'homme, Aubier, 1967, p. 217.)

Il suffit de prononcer le mot de « pratique », qui pris en son acception idéologique n'est que l'image en miroir, la contre-connotation de la « théorie » (le couple de « contraires » pratique et théorie composant les deux termes d'un champ spéculaire), pour déceler le jeu de mots qui en est le siège. Il faut reconnaître qu'il n'est pas de pratique en général, mais des « pratiques distinctes », qui ne sont pas dans un rapport manichéen avec une théorie qui leur serait du tout au tout opposée et étrangère. Car il n'y a pas d'un côté la théorie, qui ne serait que pure vision intellectuelle sans corps ni matérialité, et de l'autre une pratique toute matérielle qui « mettrait la main à la pâte ».

L. ALTHUSSER

(Lire le Capital 1., Maspero, 1968, p. 69.)

(Colloque INRP, 1990. En réponse à une question de l'auditoire.) Si j'ai donné l'idée que la théorie naît toute seule du dépôt de l'expérience, comme une sorte de calcaire de connaissance, c'est un grand malentendu. La théorie ne naît au contraire que de l'effort réflexif de questionnement comme une construction sur l'expérience, qui s'en trouve d'ailleurs remodelée. C'est la leçon de toute l'épistémologie et de toute la philosophie depuis Kant.

M. VERRET

(La place de la recherche dans la formation des enseignants, p. 36.)

Il existe donc une pratique de la théorie. La théorie est une pratique spécifique qui s'exerce sur un objet propre et aboutit à son produit propre : une connaissance. Considéré en lui-même, tout travail théorique suppose donc une matière première donnée, et des « moyens de production » (les concepts de la « théorie » et leur mode d'emploi : la méthode).

L. ALTHUSSER

(Pour Marx, Maspero, 1966, p. 175.)

4. THÉORIE OU PRATIQUE : LAQUELLE PRIME ?

Il n'est pas de conception scientifique de la pratique sans une exacte distinction de pratiques distinctes, et sans une nouvelle conception des rapports entre la théorie et la pratique. Nous affirmons théoriquement le « primat de la pratique » en montrant que tous les niveaux de l'existence sociale sont les lieux de pratiques distinctes : la pratique économique, la pratique politique, la pratique idéologique et la pratique scientifique (ou théorique).

L. ALTHUSSER

(*Lire le Capital* 1., Maspero, 1968, p. 70.)

Dans un monde où les pratiques sont hétérogènes, la théorie est unifiante, elle constitue la matrice d'où sortent les pratiques spécifiques. Par conséquent, l'appropriation de la théorie donne seule une mobilité... dans le champ des pratiques : elle permet au théoricien de circuler entre les pratiques. (Enseignant et enseigné.)

M. MOUILLAUD

(*La Pensée*, n° 188, 1964, p. 34.)

Où l'on voit comment la pratique permet de sortir des contradictions où la théorie nous enferme.

P. MEIRIEU

(*Apprendre, oui mais comment ?*, ESF, 1987, p. 30.)

Pour sortir du cercle de la pratique et de ses justifications, il faut sortir de la pratique et adopter la démarche de la théorie, faire des hypothèses : « et si les choses n'étaient pas ce qu'elles sont ? ». Il faut polémiquer.

G. MALGLAIVE

(*Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 76.)

Apprendre à enseigner n'est pas un processus à deux étapes : 1. apprendre la théorie et 2. la mettre en pratique. Cette idée sur laquelle sont fondées de nombreuses formations procède d'une logique rationnelle constamment démentie par la réalité des pratiques professionnelles. L'inadéquation des logiques de formation professionnelle presque générale actuellement, tient à l'absence d'une réflexion contextualisée, en situation, et au pouvoir laissé à l'université de dénaturer les pratiques. La réflexion sur la pratique n'a rien d'un savoir universitaire.

F. TOCHON

(*Recherche et formation*, n° 5, 1989, p. 32.)

En produisant du dehors, dans l'objectivité, sous la forme de principes maîtrisables, ce qui guide les pratiques du dedans, l'analyse savante rend possible une véritable « prise de conscience », transmutation du schème en « représentation » qui donne la maîtrise symbolique des principes pratiques que le sens pratique agit sans les représenter ou en en donnant des représentations partielles et inadéquates.

P. BOURDIEU

(*Le sens pratique*, Éd. de Minuit, 1980, p. 174.)

Il existait jusqu'à ces derniers temps une fâcheuse tendance, du moins en France, à étudier l'acte pédagogique et le processus d'enseignement de manière normative, à proposer des discours sur l'éducation plutôt que de contribuer à élaborer des théories de l'action. À l'étranger, la situation est sensiblement différente. Les pays anglo-saxons, par exemple, font preuve, traditionnellement, d'un plus grand pragmatisme et privilégient le « do it » (le faire) au « talk about » (parler sur). Ils se posent des questions d'ordre pratique en cherchant à les traiter de façon conceptuellement cohérente.

P. DUCROS, L. FINKELSZTEIN

(*L'école face au changement*, CRDP Grenoble, 1986, p. 13.)

Il n'empêche que la pratique ne peut se ramener à un bricolage immédiat, elle a à être approfondie, organisée, dirigée tout autant que la théorie.

G. SNYDERS

(*Où vont les pédagogies non-directives ?* PUF, 1973, p. 283.)

Une expérience sans théorie est tout aussi incompréhensible qu'une théorie sans expérience : si on élimine une partie de la connaissance théorique d'un sujet sensible, on aura une personne complètement désorientée et incapable d'accomplir l'action la plus simple.

P. FEYERABEND

(*Contre la méthode*, Seuil, 1975, p. 184.)

La pratique est consommatrice de théorie. C'est parce que le réel est connu qu'il est possible d'agir sur lui pour le transformer. Mais la pratique est-elle productrice de théorie ?

G. MALGLAIVE

(*Théorie et pratique*, RFP, n° 61, 1982, p. 21.)

C'est en dernière instance la pratique qui valide la théorie. C'est en engageant ses résultats dans la pratique, en prenant le risque de lui fournir les modèles sur lesquels elle fonde ses procédures que la théorie manifeste qu'elle produit bien ce qu'elle prétend produire : la connaissance du réel. Ce n'est donc pas seulement la démarche propre à la théorie que l'on peut qualifier de polémique, mais la nature même de sa confrontation à la pratique : obligée de s'en dégager pour élaborer ses résultats, la théorie doit sans cesse s'engager dans la pratique pour continuer à exister.

G. MALGLAIVE

(*Théorie et pratique*, RFP, n° 61, 1982, p. 22.)

Qu'entendre par « théorie » qui soit essentielle à la « pratique » ?

L. ALTHUSSER

(*Pour Marx*, Maspero, 1966, p. 167.)

5. THÉORIE ET PRATIQUE : UNE LIAISON NÉCESSAIRE

La séparation de la théorie et de la pratique eut pour résultat de transformer celle-ci en un empirisme sans principes, celle-là en un Savoir pur et figé.

J.-P. SARTRE

(*Question de méthode*, Gallimard, 1960, p. 33.)

Comment articuler connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles ? Au cours de sa formation, le futur enseignant doit transformer les connaissances qu'il acquiert en compétences à mettre en œuvre sur le terrain, dans les classes et les établissements scolaires. D'où la nécessité de parvenir à une interaction harmonieuse et continue entre tous les types de formations, pratiques et théoriques, qu'il reçoit.

Rapport D. BANCEL

(*Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*,
ministère de l'Éducation nationale, 1990.)

Entre les cours reçus à l'université, à l'IUT ou au lycée, et les compétences à mettre en œuvre dans les pratiques professionnelles s'opère la mystérieuse alchimie de la mise en œuvre.

G. MALGLAIVE

(*Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 32.)

Une initiation à la recherche en formation initiale peut se justifier de trois façons complémentaires : 1. comme mode d'appropriation active de connaissances de base en sciences humaines. – 2. comme préparation à utiliser les résultats de la recherche en éducation... – 3. comme paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie... Ce qui importe, c'est de favoriser un modèle clinique de formation, fondé sur une forte articulation théorie/pratique.

Ph. PERRENOUD

*(La place de la recherche dans la formation des enseignants,
Colloque INRP, 1990, p. 92)*

La pratique dans la classe doit être éclairée par les principes théoriques et améliorée par les résultats de la recherche. La théorie pédagogique ne peut prendre son envol qu'à partir d'une pratique connue et réfléchie.

G. MIALARET

(La formation des enseignants, PUF, 1977, p. 74.)

L'institution d'échanges entre la théorie et la pratique nécessite que soient liquidés les blocages provoqués par l'application d'une conception exclusivement déductive ou exclusivement inductive des rapports entre la psychologie et l'action éducative. Il convient, pour cela, dans le domaine des sciences de l'éducation, comme dans celui de toutes les « sciences carrefours », de construire un corps de connaissances intermédiaires, proprement pédagogiques.

A. LÉON

(Traité des sciences pédagogiques, 7, 1978, p. 426.)

L'alternance réelle vise à une formation théorique et pratique permettant aux personnes en formation de construire elles-mêmes leur projet d'action, de le mettre en œuvre, puis d'opérer un recul réflexif sur cette mise en œuvre.

M. LESNE

(Travail pédagogique et formation d'adultes, PUF, 1977, p. 153.)

La préparation des débutants à leurs premières expériences de classe a toujours été l'un des points faibles de la formation des professeurs. Il est assez révélateur qu'il y a ait peu ou pas de transition entre la formation théorique et les premiers essais en classe... Il existe donc un besoin objectif d'une méthode permettant de combler le hiatus entre la formation théorique et l'épreuve de la classe... Une telle méthode qui devrait donner aux débutants une pratique réelle et une formation systématique, n'est-elle pas précisément le micro-enseignement ?

D. ALLEN, K. RYAN

(Le micro-enseignement, Dunod, 1972, pp. 63-64.)

Le laboratoire d'essais pédagogiques repose sur une certaine conception de la formation des enseignants selon laquelle l'acte pédagogique s'acquiert et se construit autrement que par le simple enregistrement d'informations théoriques ou la simple imitation de pratiques confirmées. Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres est le principe essentiel qui donne au L.P. sa signification et sa place dans la formation des enseignants. Et cette place pourra devenir centrale dès lors qu'on acceptera de centrer davantage la formation sur la construction et l'analyse par les enseignants eux-mêmes de leurs propres essais pédagogiques. (Cité par G. Ferry, *Le trajet de la formation*, p. 76.)

MÉDIA-FORMATION

(Document D.E., G. Mottet, 1980.)

Pratique mais pratique spécifique, la pratique du savoir est une forme de médiation entre la logique des pratiques et celle des discours savants. Médiation, et non intégration des deux logiques : entre cette pratique et la théorie qui, comme l'indique l'étymologie, est « observation, contemplation », subsiste une différence de nature. La pratique du savoir est une pratique et non un savoir... Savoir, mais savoir spécifique, le savoir de la pratique peut fonctionner comme médiation entre la logique des pratiques et celle du savoir constitué en discours. Mais cette fois encore médiation ne signifie pas intégration : le savoir de la pratique est un savoir et non une pratique.

B. CHARLOT

(*Recherche et formation*, n° 8, 1990, p. 11.)

Le contact avec des problèmes et des situations concrètes peut faire jaillir des idées qui se trouvent ensuite avoir une valeur théorique. Ceci est un argument décisif pour faire participer des théoriciens à des problèmes pratiques. (D'après M. Eraut, in *British Journal of Inservice Education*, 1982.)

P. DUCROS, D. FINKELSZTEIN

(*L'école face au changement*, CRDP Grenoble, 1986, p. 107.)

Le va-et-vient pratique-théorie-pratique, action-savoir-faire, si souvent évoqué comme la règle d'or de la recherche et de la formation, ne correspond pas pour autant à une notion claire. Parler de « théorisation de la pratique » et d'« application pratique d'une théorie » ne permet pas davantage de rendre compte ni du rôle que joue la théorie dans la maîtrise de la pratique, ni du type d'inspiration et d'impulsion que la théorie est censée trouver auprès de la pratique.

G. FERRY

(*Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, p. 63.)

6. THÉORIE/PRATIQUE : DIALECTIQUE ET RÉGULATION

Il faut s'interroger sur l'idée selon laquelle la « théorie » de l'école et la « pratique » des professionnels sont complémentaires, qu'il est nécessaire, donc, qu'une alternance s'établisse de l'une à l'autre, que la « pratique » est le champ d'application de la « théorie », que le passage par la « pratique » motive à apprendre la « théorie ». Dans la pratique de la formation, comme dans la pratique de la recherche sur la formation, on s'aperçoit, en fait, qu'il y a rarement complémentarité mais plus souvent concurrence ou contradiction, en tout cas malentendu. (Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs.)

M.-L. CHAIX

(*Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985, p. 31.)

La pratique de l'enseignement est au moins autant le point d'accrochage du savoir théorique que son champ d'application.

G. DE LANDSHEERE

(*La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976, p. 123.)

La pédagogie centrée sur l'analyse fonde la formation sur une articulation de la théorie et de la pratique, dont le rapport est de régulation. Le va-et-vient entre la théorie et la pratique qu'ébauchait le modèle centré sur la démarche, et qu'il faisait coïncider avec l'alternance terrain-centre de formation, est ici intensifié et rythme le processus sur tous les lieux de la formation. Elle exclut que la pratique puisse être formatrice par elle-même, si elle ne fait pas l'objet d'une lecture à l'aide d'un référent théorique. Elle exclut aussi que l'on puisse accorder une valeur formative à une activité théoricienne qui vagabonderait trop loin des contraintes de la pratique.

G. FERRY

(*Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, p. 59.)

L'« interprétation » des connaissances pratiques est utilisée pour modifier la théorie, et ceci peut être aussi vrai pour le théoricien universitaire que pour le maître d'école. Ceci implique nécessairement une interaction entre la théorie et la pratique. L'équilibre entre l'utilisation de la théorie existante pour interpréter la pratique et l'insertion de la pratique pour structurer la théorie est bien décrit par le double concept de Piaget « assimilation-accommodation ». (D'après M. Eraut, in *British Journal of Inservice Education*, 1982.)

P. DUCROS, D. FINKELSZTEIN

(*L'école face au changement*, CRDP Grenoble, 1986, p. 107.)

Préciser les niveaux théoriques... Au niveau T4, se placent les « conceptualisations de la pratique » : c'est-à-dire la « théorie de la pratique »... [À ce niveau], l'opposition « pratique-théorie » ne se réduit pas à une opposition « terrain - institut de formation ». L'institut est aussi un lieu d'« entraînement à la pratique », un centre de « formation des compétences professionnelles spécifiques ». En T4, on notera le rôle essentiel des techniques modernes dans la plupart des formations de ce niveau. (Sur une idée d'A. Biancheri.)

A. DE PERETTI

(*La formation des personnels de l'Éducation nationale*, 1982, p. 113.)

L'observation donne les moyens de réguler l'action et de soumettre la théorie à l'épreuve des faits. On dépasse ainsi, tout en la réalisant, la traditionnelle alliance entre la théorie et la pratique, la théorie venant éclairer la pratique, la pratique permettant de revoir la théorie, car l'observation est le déclenchement du jeu dialectique nécessaire. (Cf. aussi *Observer les situations éducatives*, PUF, p. 253.)

M. POSTIC

(*Les Sciences de l'Éducation*, n° 4-5, 1988, p. 19.)

La dialectique théorie-pratique s'exerce entre, d'une part, le monde réel de la vie quotidienne de la personne en formation et, d'autre part, le nouveau système conceptuel élaboré avec l'aide du formateur. Les personnes en formation mettent en œuvre le nouveau cadre théorique qui leur est proposé en rupture avec leur système antérieur de représentations. Cette pratique quotidienne d'agent social leur permet de rectifier et de développer la théorie acquise et d'en faire la critique continue. En même temps, la théorie leur permet de systématiser, de rectifier, de guider aussi cette pratique.

M. LESNE

(*Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977, p. 137.)

Le rapport que le savoir théorique entretient avec la pratique n'est pas un rapport d'application comme on le dit trop souvent, mais un rapport d'intervention. Une théorie ne s'applique pas dans la pratique : elle s'y investit en devenant l'objet (de connaissance) qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée.

G. MALGLAIVE

(*Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 72.)

Un rapport de régulation s'établit entre la théorie et la pratique, la pratique étant reliée à une référence théorique, la théorie étant confrontée à la pratique.

M. POSTIC, J.-M. DE DETELE
(*Observer les situations éducatives*, PUF, 1988, p. 245.)

Il m'est apparu que le processus pédagogique que schématisent [les trois modèles que je viens de décrire] était sous-tendu par une conception des rapports entre la théorie et la pratique : la pratique comme application de la théorie dans le premier cas, la théorie comme moment médiateur du transfert d'une pratique à une autre dans le deuxième cas, la théorie fondant la régulation de la pratique dans le troisième cas.

G. FERRY
(*Le trajet de la formation*, Dunod, 1983, p. 60.)

"RESSOURCES ET COMMUNICATION"

M. BERNARD, M. BOUTHORS, C. ETEVE, J. HASSENFORDER

Methodoref

**Guide méthodologique de la recherche
en éducation et formation**

Seconde édition revue et augmentée

INRP / L'Harmattan - 1991 - 144 p. code : BF 020

Lorsqu'un enseignant, un formateur, un étudiant, s'engage dans une recherche, il est conduit par un ensemble de questions. Pour constituer ses interrogations en objet de recherche, il a besoin de choisir une méthodologie pour recueillir les faits ou les idées et un cadre de référence théorique pour les faire "parler".

S'orienter dans un processus de recherche, c'est aussi connaître les lieux et les instruments permettant l'accès à l'information scientifique et technique ; c'est, enfin, mobiliser ses capacités de raisonnement face aux textes et aux expériences.

La publication de la seconde édition d'un recueil consacré à la ***méthodologie*** de la recherche en éducation et formation constitue une aide dans cette démarche.

METHODOREF offre un outil de travail avec les références essentielles concernant les sciences humaines et sociales ; il indique les ouvrages de méthodologie ; il comprend un chapitre très actuel sur les ressources documentaires en matière de recherche, et un autre sur les méthodes de travail intellectuel.

Enrichi de nouvelles informations, METHODOREF apparaît comme un ouvrage de base pour tous ceux qui étudient et cherchent dans les domaines de l'éducation et de la formation.

France (TVA 5,5%) : 80 F - Corse, DOM : 77,42 F Guyane, TOM : 75,83 F - Etranger : 83,40 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

NOTES CRITIQUES

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (éd.)
(1991). — Les changements dans les lycées techniques et professionnels.
Les dossiers éducation et formation, juin 1991, n° 12.

Cette étude, commandée par le Secrétariat d'État à l'enseignement technique, a été réalisée par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale. Y ont contribué Catherine Agulhon, Raymond Bourdoncle, François-Régis Guillaume, Alain Kokosowski, Serge Peano et Danièle Trancart.

Cet ouvrage présente les résultats d'une enquête auprès des chefs d'établissement, chefs de travaux et enseignants de 250 Lycées techniques et professionnels (soit 2 500 enseignants). Il s'agissait de cerner, dans cette enquête, les attitudes et pratiques de ces différents acteurs face aux changements intervenus dans l'enseignement technique depuis une dizaine d'années.

Les questions posées portaient donc sur la morphologie sociale des individus (en tant que facteur de compréhension des attitudes et pratiques mises en œuvre), sur leurs pratiques de travail (en matière de gestion du temps de travail, activités pédagogiques, relations avec les entreprises, formation continue...), leurs opinions ou représentations face aux transformations en cours (transformation des filières et des diplômes, relation avec les entreprises et organisation de l'alternance, modes d'évaluation, projet d'établissement et rôle de l'établissement...). La construction du questionnaire a pris en compte les acquis des travaux les plus connus sur ces publics enseignants, ce qui a permis de souligner au passage la rareté des recherches sur l'enseignement technique (parent pauvre de l'histoire de l'éducation), et des recherches sur les chefs d'établissement et les chefs de travaux.

Cet ouvrage contribue donc à ouvrir une fenêtre sur des professions de l'éducation encore mal connues, à enrichir les connaissances que nous avons des enseignants, et à mieux appréhender les évolutions de l'enseignement technique.

Il n'est pas possible dans le cadre de cette rubrique de rendre compte de la richesse des résultats et analyses (cet ouvrage a également, nous semble-t-il, statut de documents de référence), aussi ne retiendrons-nous que les données massives et par là même schématiques.

— L'étude de la morphologie sociale de ces différents corps montre que cette population est extrêmement diversifiée : les diplômés, les trajectoires professionnelles, les origines sociales, les professions des conjoints, mettent en évidence des profils beaucoup plus contrastés que ceux rencontrés dans l'enseignement général. Il est donc probable que les relations que ces agents entretiendront avec l'institution et ses évolutions seront différentes.

Très peu d'enseignants souhaitent changer de fonction et encore moins quitter l'enseignement, ces populations sont très stables.

— On note un fort consensus sur la nécessité des transformations en cours (il s'agit principalement de la restructuration de la filière professionnelle 4^e et 3^e technologiques, BEP, bac professionnel, des évolutions des contenus de formation, du rapprochement école-entreprise et de l'alternance), puisque la quasi-totalité des chefs d'établissement et chefs de travaux, et 85 % des enseignants les disent indispensables. Mais si elles sont jugées nécessaires, elles ne sont pas pour autant bien vécues par tous et on observe des perceptions différenciées des agents selon leur position dans l'institution. L'adaptation des contenus de formation aux évolutions technologiques n'est pas contestée, mais les modifications de structures (comme la suppression des CAP, ou la mise en place des 4^e et 3^e technologiques) remettent en cause des pratiques de longues dates et ceux qui les mettaient en œuvre, et le deuil n'en est pas encore totalement fait.

Il faut ajouter à cela que l'aide apportée par l'institution pour leur mise en œuvre est jugée insuffisante.

— L'analyse des pratiques, à travers ce qui en est dit, montre une évolution du métier d'enseignant : en effet le temps consacré à des activités non traditionnelles (comme le suivi individualisé des élèves, le soutien, le travail en équipe, les relations avec les parents ou les entreprises) représentent au moins trois heures par semaine pour 36,5 % de la population.

Le travail en équipe semble avoir progressé, mais il est toujours difficile de savoir ce qui est réellement mis en œuvre. La liaison entre les enseignants de disciplines générales et ceux des disciplines professionnelles ou techniques est toujours, quant à elle, déficiente.

— En ce qui concerne les demandes de formation continue des enseignants on retrouve dans leurs choix l'ordre traditionnel des préférences :

la discipline, la formation sur les méthodes et les techniques d'enseignement, puis, minoritaires, la connaissance de l'élève et de son environnement, la connaissance de l'entreprise (cette dernière étant cependant fortement demandée par les professeurs d'enseignement professionnel de LP).

L'analyse des correspondances met en évidence l'adéquation entre les attitudes face à la formation et les attitudes globales face au métier d'enseignant et à leurs pratiques.

– « Les relations de l'enseignement technique avec les entreprises se transforment, mais pas au point de déboucher sur des stratégies de formation. »

Si plus de 80 % des professeurs de LP et entre 56 % (professeurs d'enseignement général) et 67 % (professeurs d'enseignement professionnel) des professeurs de LT ont des contacts par le biais des stages des élèves les relations suivies sont-elles beaucoup plus rares (environ un cinquième des enseignants).

Les attitudes et les représentations ont considérablement évoluées mais les pratiques mises en œuvre sont encore loin semble-t-il d'une véritable politique partenariale (les professeurs d'enseignement général étant les moins nombreux à y participer).

– À partir de ces données, travaillant sur des analyses factorielles, les auteurs ont dépassé la simple description en élaborant une typologie des pratiques des enseignants, des chefs de travaux, des chefs d'établissement.

En ce qui concerne les enseignants, six grands types apparaissent :

– trois d'entre eux (représentant 55 % de la population) se caractérisent par une nouvelle conception de leur métier ; ils ont une attitude positive face aux transformations, leurs pratiques pédagogiques sont centrées sur les élèves et leurs modes d'évaluation sont actualisés, ils développent des relations avec les entreprises ;

– il est intéressant de noter cependant que dans ces trois groupes un s'oppose aux deux autres : il est caractérisé par de très fortes relations avec les entreprises et peu de participation à la vie de l'établissement ainsi qu'un intérêt moindre pour les problèmes dits pédagogiques c'est-à-dire touchant à la centration sur les élèves ;

– les trois autres sont marqués par des attitudes et des pratiques plus traditionnalistes ; globalement plus pessimistes, ils sont plus opposés aux transformations ; l'un d'entre eux (7 %) émerge comme un profil d'opposition très idéologique.

– L'étude de l'établissement a été prise en compte de deux façons : d'abord en tant qu'objet d'appréciation des acteurs sur ses capacités à

favoriser les transformations en cours et comme lieu de vie plus ou moins agréable (notion de climat), ensuite comme unité de reconstruction des données pour tenter de dégager des typologies d'établissements.

Les deux obstacles au travail le plus souvent évoqués par l'ensemble des catégories sont les locaux et le manque de temps (éléments relativement neutres qui n'engagent la responsabilité directe de personne) ; mais en ce qui concerne les conditions de travail liées à l'organisation, aux tensions et conflits, les avis sont beaucoup plus divergents.

Quant au projet d'établissement, « 67 % des enseignants considèrent qu'il existe un projet dans leur établissement et 46 % qu'il a été élaboré collectivement ».

La typologie des établissements que permet de dégager l'analyse factorielle, s'organise autour de deux axes opposant d'une part des établissements où le climat est fait d'indifférence, où existent des tensions, où l'image est négative, à des établissements où règne un climat de coopération et où l'image est positive, et, d'autre part, des établissements où se trouvent liés la modernité des locaux avec l'absence de projet pédagogique, l'absence de travail en équipe, l'absence de liens avec des entreprises, et des établissements vétustes mais qui présentent les caractéristiques inverses des précédentes.

Ces quelques données (à resituer dans un ensemble d'analyses beaucoup plus complexes) mettent en évidence que, à travers les transformations de structures et de contenus de l'enseignement technique se produit également une transformation de la profession d'enseignant, même si ce n'est pas encore tous les enseignants, et si cela s'assortit d'un certain mal-être.

Elles interrogent le formateur sur l'aide à apporter dans l'apprentissage et la gestion des nouvelles tâches auxquelles se trouvent confrontés les enseignants, mais également l'institution sur sa capacité à organiser, favoriser, soutenir cette mutation (en particulier les établissements disposent-ils de l'autonomie et des structures organisationnelles nécessaires ?).

Quelle nouvelle identité les enseignants vont-ils pouvoir construire dans un enseignement technique qui doit toujours trouver sa place dans un système économique de plus en plus présent et exigeant (logique professionnelle) et dans un système éducatif où le non professionnel est encore valorisé (logique scolaire)...

Annette GONNIN-BOLO
INRP

GOODLAD, John I., SODER, Roger, SIROTNIK, Kenneth A. (dir.) (1990). – *Places Where Teachers Are Taught*. San Francisco : Jossey Bass, 1990.

THOMAS, John B. (dir) (1990). – *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. London : The Falmer Press.

En 1991 fut entreprise en France une réforme hardie : la création dans chaque académie d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Par le biais de la loi d'orientation de 1989, la formation des maîtres est passée tout entière sous l'égide de l'Université, la distinction ancienne opérée par la République entre l'instituteur et le professeur a disparu, et la fonction originale assumée auprès de la société française par les fières écoles normales a été transférée à l'Université napoléonienne, forte de son prestige intellectuel. Il est donc particulièrement intéressant de constater que la création des trois IUFM pilotes ait coïncidé avec la publication de ces deux ouvrages : l'un sur les États-Unis, l'autre sur la Grande-Bretagne.

Toute étude comparative, comme l'a judicieusement observé Marc Bloch, acquiert du sens par le contraste plutôt que par l'analogie, et cette remarque n'est nulle part plus vraie que dans le domaine de l'éducation. Dans ces trois pays – les États-Unis, la France et la Grande-Bretagne – le rôle joué par l'Université dans la formation des maîtres est l'objet d'un vif débat, mais c'est à chaque fois pour des raisons différentes. Les disparités entre la Grande-Bretagne (ou plutôt dans ce cas précis l'Angleterre) et les États-Unis sont frappantes. Les circonstances économiques de la publication de ces deux ouvrages offrent à elles seules un contraste fondamental. Le volume publié sous l'éminente direction de John Goodlad est le résultat d'un effort massif, à une échelle pratiquement industrielle. Les études sur lesquelles il s'est appuyé ont été l'objet pendant une période de cinq ans de généreuses subventions accordées par diverses Fondations, si bien qu'il a été possible de recruter et de rémunérer toute une équipe de chercheurs et de rédacteurs. L'entreprise n'a pas été conduite, cependant, dans un esprit de recherche désintéressée dans la mesure où l'économie globale du projet tenait dans un cadre conceptuel – voire idéologique – bien précis.

L'ouvrage britannique, quant à lui, a été conçu (mais le terme est peut-être exagéré) avec le souci de marquer le centenaire de la première timide incursion entreprise par les universités d'outre-Manche dans le domaine de la formation des maîtres du primaire comme du secondaire. L'ouvrage se veut pragmatique et historique. L'ensemble, faiblement structuré, offre plutôt à la lecture une juxtaposition d'articles, dont certains au demeurant ont déjà fait l'objet de publications antérieures. La

tonalité générale est celle d'une défense du rôle des universités, apparemment menacé, et l'on n'y trouve ni analyse rigoureuse ni argument polémique. Le volume lui-même est léger, alors que l'ouvrage de Goodlad est quant à lui conséquent (certains seraient tentés d'utiliser une épithète moins charitable) et présenté comme le deuxième volet d'un triptyque. Comme dans la plupart de ses ouvrages précédents, John Goodlad adopte un ton éminemment moral. Selon lui, l'Université américaine, malgré la puissance et l'étendue de son monopole, n'a pas su répondre aux besoins des écoles, primaires comme secondaires. Le premier volume de la trilogie en cours (*The Moral Dimensions of Teaching*, 1990), se fonde sur l'idée, défendue avec passion, qu'une analyse de la formation des maîtres dispensée dans les universités doit nécessairement s'appuyer sur une conception lucide des finalités de cette formation. Dans la mesure où ces objectifs fondamentaux sont définis a priori par Goodlad et ses collaborateurs comme étant de nature morale, il faut bien que l'histoire de la formation des maîtres (dans *Places Where Teachers Are Taught*) soit analysée également selon ces critères. La recherche est par conséquent conduite selon ce que l'auteur appelle une « grille normative ».

Pour avoir voulu combiner la méthodologie d'une recherche au champ très étendu, et une finalité idéologique, Goodlad a réalisé un ouvrage qui – à l'exemple de celui qui l'a suivi et qui porte le titre patriotique de *Teachers for our Nation's Schools*, publié lui aussi en 1990 – déçoit à de nombreux égards notre attente. C'est qu'il n'offre ni une série d'études de cas (bien que l'ouvrage se base sur le travail de neuf historiens dans pas moins de 29 institutions), ni une histoire générale cohérente. Lorsque l'on connaît la réputation dont jouissent à l'étranger les grandes universités américaines orientées vers la recherche, il est curieux de lire que les institutions les plus aptes à bien former les maîtres seraient les modestes collèges universitaires (*liberal arts colleges*). Dans ces établissements, l'enseignement jouit d'un crédit plus grand que la recherche, il existe un sens profond de la communauté et de la participation, et l'on préfère former des éducateurs doués de qualités humaines plutôt que des pédagogues pétris de science. Voilà de quoi faire naître un sentiment de nostalgie, en France comme en Angleterre.

Depuis un demi-siècle, les universités ont joué un rôle prédominant dans la formation des maîtres aux États-Unis, même si, comme le souligne Goodlad, le terme d'université recouvre toute une gamme d'institutions qui, hormis cette appellation générique, partagent peu d'autres caractéristiques en commun. En Angleterre, le rôle de l'université est demeuré plus flou, et les institutions non-universitaires – notamment les anciennes écoles normales (*colleges of education*) et les actuels instituts

polytechniques – apportent une contribution importante. Les études de troisième cycle ne se sont jamais développées en Angleterre autant qu'aux États-Unis, l'université n'y a jamais joué un rôle aussi déterminant pour la formation aux professions libérales, et la recherche n'y a pas été favorisée aux dépens de l'enseignement à un même degré. L'ouvrage anglais comprend onze chapitres rédigés par dix auteurs. Il est pour cette raison à classer dans le même groupe que ces publications dont, sans mauvaise conscience, on laisse croître le nombre, et dans lesquelles, malgré leur titre, on cherche vainement un thème principal traité de manière systématique. L'un des chapitres explique admirablement les raisons pour lesquelles les généralisations faites à propos de l'Angleterre ne s'appliquent pas à l'Écosse.

La publication de l'ouvrage arrive à point nommé pour marquer le centenaire des débuts, timides et incertains, de l'implication de l'université anglaise dans le domaine confus de la formation intellectuelle et pédagogique des maîtres. Les deux premiers chapitres, rédigés de la main même du directeur de la publication, couvrent la période relativement bien connue de ces années initiales. Étant donné la structure de l'ouvrage, ces deux chapitres auraient dû donner leur juste poids à tous les faits principaux qui sont intervenus jusqu'en 1944. Au lieu de cela, l'accent est mis davantage sur les premières années et il existe pour cette raison de regrettables lacunes dans le déroulement du récit. Plus grave paraît l'incapacité, sensible plusieurs fois, à opérer les distinctions – certes toujours délicates à faire – entre la situation des instituteurs et celle des professeurs. Mais ce qui gêne plus encore le lecteur qui n'a pas tous les repères historiques, c'est l'absence dans ces premiers chapitres de toute référence à la Loi sur l'Éducation de 1902, et donc aussi de toute explication plausible des raisons pour lesquelles les universités se sont aventurées sur le terrain de la formation des maîtres en général ou bien se sont occupées au départ de celle des instituteurs.

Les organisations régionales de la formation (*Area Training Organisations*), créées dans les années 1950, et basées sur les universités existantes, partagent des traits communs avec les IUFM et peuvent donc intéresser des lecteurs français. Le chapitre consacré à cette question évoque bien l'optimisme relatif qui régna dans les années 1960, mais il masque parfois un peu trop les problèmes dans la mesure où il n'est jamais question des difficultés que certains instituts universitaires ont connues avec les organismes qui les coiffaient. Le chapitre sur la licence de pédagogie délivrée à l'université (*B.Éd.*) offre un bon exemple des défauts d'un ouvrage qui se concentre sur un seul aspect de la formation des maîtres, tout important soit-il, et passe à côté de ce qui s'est fait parallèlement dans les instituts polytechniques ou d'autres établissements d'enseignement supérieur différents des universités. Deux cha-

pitres traitent de manière assez peu systématique de la réalité des sciences de l'éducation et des effets de mode qu'elles connaissent dans les universités.

La situation en Grande-Bretagne a évolué depuis la rédaction du dernier chapitre. En particulier, les propositions faites pour mettre en place de nouveaux modes de formation des maîtres, qui permettent de court-circuiter les institutions, se sont concrétisées. Changement plus fondamental encore : la politique nationale annoncée de conférer le statut d'universités aux instituts polytechniques modifie encore le paysage, et elle est de nature à poser la problématique des liens entre « l'université » et la formation des maîtres en des termes qui seront beaucoup plus proches du modèle américain.

Harry JUDGE

Oxford University

Traduit par Michel LEMOSSE

Université de Nice



VIAL, Monique (1990). – *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin. – 231 p. – Préface d'Antoine Prost.

Les travaux de M. Vial sur les origines de l'enseignement spécialisé sont connus des spécialistes et font autorité (INRP, 1985, *Rapports de Recherche* n° 6 – réédition ; *Travaux du CRESAS* n° 22, 1982, pp. 7-115 ; INRP, 1986, *Rapports de Recherche* n°7). Leur lecture reste irremplaçable pour qui veut connaître dans le détail la genèse de la loi de 1909 créant les classes de perfectionnement et suivre pas à pas la longue, passionnante et rigoureuse enquête qui a amené Monique Vial à des conclusions novatrices.

Avec la même rigueur, *Les enfants anormaux à l'école* en reprend la substance mais se situe dans une perspective plus large. Son objet premier : une recherche historique ample, précise, présentée de façon vivante et suggestive en donnant le plus possible la parole aux acteurs. Mais les résultats obtenus sont si surprenants que M. Vial est amenée à s'interroger sur les raisons de ce décalage, sur ses présupposés, sa démarche de chercheur et, plus généralement, sur la construction de l'histoire des pratiques sociales. L'intérêt de cet ouvrage va donc bien au delà du cercle des professionnels et des spécialistes de l'enfance inadaptée ou en difficulté.

Au départ, une évidence partagée par l'ensemble des personnels de l'éducation spécialisée : après 1882, l'application de la loi sur l'obligation scolaire amène dans les classes un grand nombre d'enfants incapables de tirer profit de l'enseignement ; l'école révèle ainsi l'anormalité de ces enfants et se trouve naturellement conduite à s'en décharger et à demander à leur intention la création de classes spéciales. À cette évidence s'ajoute alors une conviction : les classes de perfectionnement sont l'expression extrême et significative d'une école sélective, elle-même liée à une société fondée sur des rapports de domination sociale et économique. Dans les années 75-80, les travaux de F. Muel-Dreyfus, puis de J. Donzelot, de P. Pinell et de M. Zafiroopoulos confortent cette évidence et cette conviction : ils appuient sur des sources du début du siècle le schéma des origines couramment admis ; ils interprètent la formation de l'éducation spécialisée comme faisant partie du processus de normalisation de la société bourgeoise ; ils analysent la création et le développement des classes et institutions spéciales en termes de « marché de l'enfance » opposant les intérêts professionnels et économiques des médecins d'une part, des psychologues et psychopédagogues d'autre part.

Or, sur ces trois points, la recherche de M. Vial aboutit de façon claire et probante à des conclusions inverses : l'institution scolaire n'est pas à l'origine du projet d'où sont issues les classes de perfectionnement, mais bien plutôt les aliénistes – Bourneville en particulier – qui investissent l'école et y transportent leurs préoccupations ; l'ensemble de la bourgeoisie et ses représentants ne se mobilisent guère pour faire aboutir la loi créant les classes de perfectionnement – celle-ci est en fait présentée et discutée au parlement comme une loi de gauche ; enfin les conflits autour de l'enfance anormale ne se réduisent pas à une pure concurrence professionnelle entre les aliénistes et psychologues ou psychopédagogues mais divisent aussi bien les médecins, les maîtres d'enfants anormaux que les enseignants de l'école ordinaire.

Au terme de ce parcours, rapporté ici de façon très schématique, que reste-t-il des convictions initiales du chercheur ? Que peut apporter au lecteur d'aujourd'hui cette enquête sur le passé des classes de perfectionnement ?

Le contraste est grand entre le projet qui a abouti à la loi de 1909 et la réalité actuelle. Pour les aliénistes – Bourneville notamment –, les classes et écoles de perfectionnement étaient le moyen d'assurer une instruction aux plus capables des anormaux d'asiles ; pour les parlementaires – Strauss en particulier –, elles étaient un lieu de passage devant permettre dès que possible un accès à la scolarité ordinaire. Or ces classes et ces écoles ont réuni, jusqu'à ces derniers temps, des enfants reconnus comme « débiles » par les examens psychologiques, en grande

majorité issus des classes populaires et destinés à rester dans la filière de l'enseignement spécialisé. Comment ce retournement a-t-il été possible ? M. Vial met en évidence le rôle de Binet et Simon et de leur « échelle métrique de l'intelligence ». Tout en relativisant leur importance dans la genèse des classes de perfectionnement, elle montre comment ils ont contribué à orienter le devenir de ces classes : « Ce n'est pas la découverte d'une nouvelle catégorie d'écopiers posant des problèmes aux maîtres qui entraîne la construction de l'échelle métrique de l'intelligence, c'est la construction de celle-ci qui amène une nouvelle définition des catégories existantes et un nouveau regard sur les difficultés de l'école face à certains enfants » (p. 187). Marginale au départ dans le discours et les pratiques pédagogiques, cette approche prend par la suite une importance capitale. L'examen psychologique est certes présenté par Binet et Simon comme une ultime précaution lorsqu'on hésite dans l'orientation de l'élève, mais il est aussi valorisé comme diagnostic scientifique, examen-test. Il aboutit de ce fait à désigner, à *produire* des anormaux que la simple connaissance de leurs performances scolaires ne suffirait pas à distinguer. Du coup le champ de l'anormalité s'élargit à des enfants qu'aucune pathologie évidente ne distingue des autres. La « débilité mentale psychométrique » peut alors cautionner de son autorité scientifique l'exclusion du cursus scolaire normal de toute une population d'enfants qui ont pour caractéristique commune d'appartenir aux milieux populaires.

Dès lors, au terme de sa recherche historique, il n'est pas question pour M. Vial de renier en bloc la critique socio-historique. Il y a des homologies entre le discours politique et la problématique scientifique : « la même logique organise le discours des notables républicains en faveur de l'école obligatoire et la problématique psychométrique. Dans les deux cas, la société est conçue comme un continuum (...) dont est exclue la prise en compte des rapports sociaux » (p. 172). La critique sociale reste indispensable : « à partir de quand les difficultés repérées au plan individuel relèvent-elles de prises en charges spécialisées ? À partir de quand légitiment-elles des remises en causes plus fondamentales ? L'école est toujours socialement différenciatrice » (p. 182).

Cette vigilance critique ne dispense pas pour autant de l'analyse rigoureuse des réalités sociales dans leurs déterminations multiples et parfois contradictoires. Il n'est certes pas douteux pour M. Vial – en accord sur ce point avec F. Muel – que l'un des objectifs majeurs des classes de perfectionnement est la moralisation (la « désintoxication ») des enfants du peuple les plus rebelles. Mais un examen attentif fait apparaître que cet objectif de moralisation n'est pas univoque : comme l'a montré M. Crubellier pour l'école primaire, il procède à la fois d'un

souci égalitaire et démocratique (dans la perspective du siècle des Lumières) et d'un désir de rendement et de maintien de l'ordre. Cette contradiction entre l'idéologie républicaine affirmée et les intérêts d'une partie des notables explique le décalage entre le projet initial et les réalisations effectives ; elle permet aussi de comprendre le renversement du sens de l'éducation spéciale dont la fonction d'exclusion devient dominante.

On le voit : la recherche historique de M. Vial ne supprime pas les débats de fond sur la compréhension des classes spécialisées et de l'école, mais les renouvelle. Longtemps, la critique socio-historique (et aussi bien la critique de cette critique par ses contradicteurs) en est restée essentiellement à une analyse portant sur des institutions ou des catégories très larges (classes socio-économiques, corps professionnels, École...). Depuis quelques années, l'attention se focalise sur les acteurs et les réalités locales, au risque d'oublier les perspectives globales et l'efficace des structures sociales. On ne peut qu'admirer la maîtrise avec laquelle M. Vial nous fait comprendre la genèse conflictuelle de la loi créant les classes de perfectionnement, au confluent d'une triple action : celle de personnalités marquantes (Bourneville, Binet et Simon, Strauss, Baguer...), celle des rapports de force collectifs – aussi bien dans les associations ou groupements d'intérêts (SLEPE, Ligue de l'Enseignement, syndicats...) que dans les institutions publiques (Parlement, Sénat, avec le jeu des partis et des alliances), celle enfin des divergences idéologiques et du mouvement des idées (avec de précieuses mises au point sur des notions comme celles d'« anormal », « débile », « arriéré », « psychopédagogie »...).

La place manque pour présenter sans simplification comment M. Vial explique les erreurs et les illusions rétrospectives qui ont obscurci la compréhension des origines de l'éducation spéciale. Au-delà de ce débat, c'est du fonctionnement intellectuel de tout chercheur et du milieu scientifique qu'il est question. M. Vial souligne la nécessité d'une « analyse critique portant sur la façon même dont nous construisons nos questions sur le passé et, plus largement, sur la façon dont nous construisons notre savoir sur le social » (p. 198). Dans cet ouvrage, elle en montre la possibilité et en fournit une magistrale illustration.

R. FÉNEYROU
IUFM de Lille

NOUS AVONS REÇU :

- BARBIER, Jean-Marie (1991). – *Élaboration des projets d'action et planification*. Paris : PUF, 287 p.
- BOURRISSOUX Jean-Loup, PELPEL Patrice (1992). – *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Les Éditions d'organisation, 261 p.
- DECARRO Marrina (1991). – Après le diplôme de culture générale, quelle formation ? *Cahier du Service de la recherche sociologique*, 33, 81 p.
- DONNAY Jean, CHARLIER Évelyne (1991). – *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 188 p.
- GILLET Pierre (dir.) (1991). – *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF, 158 p.
- GURTNER Jean-Luc, RETSCHITZKI Jean (dir.) (1991). – *Logo et apprentissages*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 296 p.
- HOUSSAYE Jean (1991). – *L'alternance. Se former +*, S7, 16 p.
- LEGRAND Louis (1991). – *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF, 1975 p.
- LEGRAND Louis (1991). – *La différenciation de l'enseignement. Se former +*, S8, 11 p.
- LUCIANO-BRET Flora (1991). – *Parler à l'école. Éthiques, mobiles et enjeux*. Paris : Colin, 282 p.
- MEIRIEU Philippe (1991). – *Qui a peur des sciences de l'éducation. Se former +*, S9, 24 p.
- MIALARET Gaston (1991). – *Pédagogie générale*. Paris : PUF, 598 p.
- OCDE (1990). – *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. Paris : OCDE, 133 p.
- OCDE (1991). – *Examen des politiques nationales d'éducation :*
Irlande. Paris, OCDE, 145 p.
Suisse. Paris, OCDE, 223 p.
Netherlands. Paris, OCDE, 148 p.
- PAIN Abraham (1990). – *Bâtir mon plan personnel de formation*. Paris : Éditions d'organisation, 149 p.
- WECK Geneviève de (1991). – *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 326 p.

ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER, Revue "Recherche et Formation" INRP, tél. : (1) 46.34.91.22.

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

« EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR »

Colloque international organisé par l'ADMES avec le concours du ministère de l'Éducation nationale, de l'UNESCO, du CEPES-UNESCO et de l'Université Paris-Nord, les 14 et 15 Novembre 1991 à l'UNESCO.

L'ADMES, Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur (1), rassemble depuis 1985 des enseignants et des chercheurs qui s'intéressent aux questions pédagogiques dans le supérieur. Les précédentes manifestations (colloques, journées d'étude...) ont abordé des questions comme l'apprentissage autonome, les services pédagogiques, l'enseignement supérieur et le développement, l'alternance, le projet de formation, l'enseignement à distance... (2).

Ce colloque avait pour objectif de présenter et d'analyser comment, dans le monde, les systèmes d'enseignement supérieur intègrent la notion « d'efficacité ». La dimension internationale du colloque a été facilitée

(1) Contacts : Annie Bireaud, présidente de l'Admes, UFR des Sciences de la Communication, Université Paris Nord, avenue J.-B. Clément, 93 430 Villetaneuse, tél : (1) 49.40.37.28.

(2) Comptes rendus dans les *Cahiers de l'Admes*, même adresse.

par la participation du CEPES-UNESCO (Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur), réseau qui rassemble près de 25 représentants de l'Europe au sens large et qui s'était réuni la veille.

C'est Guy Berger qui a « planté le décor » par une conférence inaugurale sur cette « notion ambiguë » qu'est l'efficacité : l'histoire de cette notion dans les méthodes et les modèles pédagogiques nous aide à comprendre comment et pourquoi, dans l'enseignement supérieur, cette préoccupation émerge aujourd'hui.

Ce point a été développé par ailleurs, lors d'une conférence d'Annie Bireaud qui posait la question : « Existe-t-il de nouveaux modèles pédagogiques dans l'enseignement supérieur ? »

Les deux journées ont été marquées par deux tables rondes internationales : l'une présentait la façon dont différents pays (Japon, Canada, Royaume-Uni...) ont tenté d'améliorer leur efficacité pédagogique. L'autre fut l'occasion d'un état des lieux de la formation des enseignants du supérieur : la diversité des pays (Allemagne, Belgique, Canada, Bulgarie, Suisse, Autriche, Yougoslavie, Hongrie, Biélorussie...) permettait de prendre un peu de distance par rapport à notre situation : la formation pédagogique existe ailleurs, sous des formes très variées. Heureusement, Maryse Quéré a présenté le dispositif des CIES en France : cela nous a permis de ne pas faire trop mauvaise figure vis-à-vis de nos collègues européens !

Le colloque proposait également, lors de deux demi-journées d'ateliers, des communications et des échanges entre les participants autour de quatre thèmes : le contexte institutionnel nécessaire, la question de l'évaluation, des stratégies dans les filières de formation ainsi que les techniques et méthodes à mettre en œuvre. Ce fut l'occasion de réfléchir sur un certain nombre d'évolutions dans l'enseignement supérieur, et de découvrir des innovations dans les cursus ou les méthodes.

La synthèse du colloque, proposée par Gilles Ferry, permet de dégager les axes essentiels de ces deux jours. En particulier ce courant actuel qui considère que l'Université est une entreprise, ce qui entraîne des analyses de rendement, de productivité, d'efficacité, etc. Si la métaphore est stimulante, elle est aussi réductrice. L'étudiant n'est pas un produit, c'est un acteur qui désire se former et qui a besoin d'être accompagné dans cette démarche.

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Sciences de l'Éducation
Université Paris-X - Nanterre

« INDIVIDUALISER LES PARCOURS DE FORMATION »

Colloque national de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) - Université Lumière Lyon II, les 6 et 7 décembre 1991.

Ce colloque proposait à la réflexion un concept en plein essor, que l'on oppose souvent à la tradition d'uniformité - facteur d'égalité sociale a-t-on longtemps pensé - du système éducatif français hérité de la III^e République. Il s'adressait aussi bien aux formateurs d'adultes qu'aux enseignants. C'est en privilégiant la formation des enseignants et des formateurs que je donnerai un aperçu des thèmes traités.

Les ateliers ont alterné avec les conférences et une table ronde a clos le colloque.

Deux conférences ont introduit ce colloque.

Philippe Meirieu, professeur à Lyon-II dans une conférence brillante intitulée : « *Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : exploration d'un champ sémantique et paradoxes de la formation* » a montré que le concept d'individualisation était un concept éclaté mais qu'il permettait d'opérationnaliser de façon provisoire et empirique une pédagogie centrée sur la personne à former, l'élève... Il se trouve confronté à quatre paradoxes :

1. le paradoxe du particulier et du général au cœur duquel se situe le statut de la culture : comment prendre en compte l'individu et se donner pour fin d'accès à l'universalité ?

2. le paradoxe de l'ouvert et du fermé dans lequel se situe le statut de la connaissance : comment s'appuyer sur le donné pour permettre son dépassement ?

3. le paradoxe de l'intérieur et de l'extérieur, ce qui pose la question du statut du développement : à la lumière de Vygotsky, Ph. Meirieu s'interrogea sur ce paradoxe de l'éducation : comment apporter de l'extérieur pour faire progresser comme si cela venait de l'intérieur. Il dégagera alors deux postures de l'enseignant selon le degré d'autonomie que celui-ci peut accorder à l'apprenant : la formation-étayage et la formation-désétayage ;

4. le paradoxe du passé et du futur... ou le statut de l'anticipation. Comment anticiper un futur de l'apprenant que cette anticipation risque de compromettre si l'apprenant ne s'y prête pas ?

Poursuivant l'exploration Guy Avangini, professeur à Lyon-II s'est demandé « *pourquoi l'individualisation ? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation* » et a montré toutes les ambiguïtés dangereuses que peut contenir ce concept, certes séduisant parce qu'il reconnaît la valeur de chacun et semble viser au développement de ses potentialités. Il termina sur les conditions d'une bonne utilisation du concept.

Le lendemain François Aballea, responsable de FORS, exposa sur « *L'individualisation dans la formation d'adultes : nécessité sociale, passage obligé, nouvelle idéologie ?* » parallèlement à Philippe Perrenoud, de l'Université de Genève qui traitait d'« *individualisation et institution de formation : séduction, résistances, verrou... Comment comprendre ces rapports ?* » conférence à laquelle j'assistais. Ph. Perrenoud s'est placé aux trois niveaux du système scolaire français (national, établissement, classe) et a incriminé la centralisation, l'inégalité des formes d'excellence, le corporatisme et la peur de l'innovation des enseignants et a plaidé pour une reconnaissance positive des différences.

Les communications, dans les deux ateliers que j'ai suivis, ont montré la difficulté d'individualiser la formation dans les universités congestionnées par la surpopulation estudiantine. Par des procédés astucieux des enseignants y parviennent cependant ; d'autres communications concernaient plus spécialement la formation des enseignants : formation à l'analyse des pratiques enseignantes, individuelles et contractualisées (M. Altet, Caen) durant trois jours, à l'aide de bandes audio ou vidéo, et de concepts d'analyse issus de la recherche; modulation de la formation initiale des professeurs des écoles (S. Baillauquès, Amiens) de façon à tenir compte des savoirs acquis et à former la personne de l'enseignant.

La table ronde a permis de porter le débat au niveau des significations sociales, institutionnelles et historiques. Si globalement la réserve l'a souvent emporté – c'est une pédagogie qui en fin de compte avantage des privilèges « trop s'attacher aux différences c'est en produire, c'est y enfermer » (Monique Vial, INRP, à propos des handicapés) – quelques participants l'ont plutôt valorisée – l'apprenant prend conscience de sa manière d'apprendre, s'oriente plus facilement (Jean Berbaum, Grenoble-II).

En guise de conclusion, Bernard Charlot, professeur à Paris-VIII et président de l'AECSE, après avoir remarqué qu'il avait été plus souvent question des formateurs que des formés et rarement du groupe, invita chercheurs et praticiens à travailler ce concept devenu incontournable de façon à l'adapter au mieux à leurs objectifs.

Michèle TOURNIER
INRP

**« LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT SONT-ELLES SOUS L'EMPRISE
DES MANUELS ? UNE APPROCHE COMPARATIVE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT
DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SCOLAIRES »**

Compte rendu du Colloque régional de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), octobre 1991, Tramelan (Suisse).

Organisé en collaboration avec l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), ce colloque a été l'occasion pour l'AFEC d'expérimenter une nouvelle forme de travail. À partir d'interrogations formulées dans un contexte scolaire précis (en l'occurrence, celui de la Suisse romande), il s'agissait de créer un lieu d'échanges ouvert à une démarche comparativiste.

Pour inviter à dépasser le simple constat de l'existence de particularismes régionaux ou nationaux en matière de production et de diffusion des manuels, un ensemble de questions ont été adressées aux participants de ce colloque. Elles se résumaient ainsi : « Depuis une vingtaine d'années, on observe une tendance constante à doter les classes de moyens d'enseignement (manuels) de plus en plus élaborés. De nombreux ouvrages destinés aussi bien aux élèves qu'aux maîtres sont proposés pour guider au mieux la succession des apprentissages scolaires.

Étant donné l'ampleur de cette production d'ouvrages, il importe aujourd'hui de s'interroger sur l'usage et la fonction exacte de ces outils didactiques. Quels rôles jouent de fait ces outils dans la pratique de l'enseignement ? S'agit-il d'ailleurs d'outils, de béquilles, de guides, voire de carcans ? Quels usages les maîtres en font-ils ?

Parler d'outils revient nécessairement à parler du métier. Un moyen d'enseignement très élaboré favorise-t-il nécessairement chez l'enseignant une plus grande maîtrise professionnelle ?

Dans différents contextes d'enseignement, quels rapports les maîtres entretiennent-ils aux moyens d'enseignement qu'ils ont à disposition ou qu'ils créent ?

Lorsque l'on compare des contextes nationaux ou régionaux, des secteurs scolaires (primaire/secondaire) ou encore les contextes propres à chaque disciplines enseignées, quelles sont les constantes observables dans le recours aux outils didactiques ? Quelles sont les caractéristiques locales ?

C'est pour éclairer ces questions sous différents angles que se sont réunis une quarantaine de participants (enseignants, formateurs, auteurs de manuels, chercheurs en didactique et en sciences de l'éducation).

Il ne nous est pas possible ici de résumer les quelques quinze communications présentées lors de ce colloque. Nous nous limiterons à évoquer quelques points forts de cette rencontre.

Tout d'abord, la présence de chercheurs canadiens, italiens, ivoiriens, français et suisses ont permis d'aborder quelques aspects des conditions de productions de manuels propres à chaque pays ou région. Notons que sur ce plan, il a été difficile de dépasser l'échange d'informations pour entreprendre un réel travail de comparaison, travail qui aurait requis des descriptions très systématiques du fonctionnement des systèmes scolaires en matière de manuels. Plus qu'une description des situations régionales, c'est le repérage des processus susceptibles de rendre compte du rôle et de l'impact réels des manuels utilisés en classe qui a retenu l'attention des participants.

Pour saisir cet impact, il s'est en particulier avéré que le modèle de causalité simple que laissait entendre l'intitulé du colloque est insuffisant. Parler du manuel comme une source d'influence des pratiques d'enseignement revient à se situer dans une recherche de relations causales dont il faut interroger la pertinence. Pourquoi ne pas parler par exemple de l'empirisme des pratiques pédagogiques sur la conception des manuels ! Les cadres conceptuels de la recherche en didactique contribuent certainement le mieux à situer la place des moyens d'enseignement dans une perspective systémique ; dans le processus didactique, qu'est-ce que le manuel peut prendre en charge, qu'est-ce qui revient au maître, à l'élève ?

Bien que centré sur les moyens didactiques écrits, le colloque n'a pas ignoré les perspectives ouvertes par les supports informatiques et leur impact sur les situations de formation.

Le colloque visait ainsi à cerner un aspect de la pratique professionnelle des enseignants lié à leurs usages des outils didactiques et ceci dans différents contextes d'enseignement. Le fait d'avoir pu réunir sur une thématique spécifique des chercheurs et enseignants de différents horizons théoriques et géographiques, tous concernés, bien qu'à titres divers, par l'objet en question, s'est révélé une expérience des plus intéressantes et stimulantes.

Jean-François PERRET
Neuchâtel (Suisse)

2. PROCHAINES RENCONTRES

AVRIL

L'ENSEIGNANT FACE AUX CHANGEMENTS

VII^e congrès de l'Association internationale de recherches sur la Personne de l'enseignant (AIRPE) organisé par l'université de Salamanque du 22 au 25 avril 1992.

S'adresser au Secrétariat technique - Viajes y congresos, S.A. c/Ancha 8 - 3700 Salamanca (Espagne).

ÉDUCATION ET FORMATION, DÉFIS MAJEURS DES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

Première Biennale de l'éducation et de la formation. Débats sur les recherches et les innovations. Ouverts à tous les professionnels de l'éducation, de l'école et de la formation, du 27 au 30 avril 1992 à l'UNESCO (Paris).

S'adresser au secrétariat de la Biennale - 8, rue Rambuteau - 75003 Paris - Tél. : 48.04.51.29.

MAI

LA PRISE DE FONCTION : PROBLÉMATIQUE DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Colloque organisé par l'INRP, département « Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Éducation » (S. Baillauquès, G. Ferry, A. Louvet), les 18 et 19 mai 1992 à l'INRP.

S'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11 et à S. Baillauquès.

JUIN

LES DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par la Universidad de Santiago de Compostela (Espagne) du 1^{er} au 5 juin 1992.

S'adresser au Departamentos de didácticas específicas y de didáctica general. Tél. 56.31.00 (Ext. 2043).

L'ÉVALUATION DES FORMATIONS : POINTS DE VUE COMPARATISTES

Xv^e congrès de Comparative Education Societies in Europe (CESE) organisé du 28 juin au 2 juillet 1992 à Dijon.

S'adresser au Prof. VAN DAELE, président - 60, rue de la Concorde - 1050 Bruxelles (Belgique).

JUILLET

ÉDUCATION, DÉMOCRATIE, DÉVELOPPEMENT

VIII^e congrès mondial d'éducation comparée, Prague, du 8 au 14 juillet 1992.

Information : Prof. Jiri Kotasek, Faculté d'éducation, Charles University, M.D. Rettigová 4, 11639 Praha (Tchécoslovaquie).

AOÛT

INTÉGRATION DE LA TECHNOLOGIE ET DE LA RÉFLEXION DANS L'ENSEIGNEMENT : UN DÉFI POUR LA FORMATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS

XVII^e conférence de the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) qui aura lieu à Lahti (Finlande) du 30 août au 4 septembre 1992.

S'adresser à Mrs Eija Bergman, Secretary of the Organising Committee ATEE 1992 Conference, University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre Teollisuuskatu 23 - Sf - 00510 Helsinki (Finlande).

OCTOBRE

DURKEIM ET LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Colloque organisé à la Sorbonne (à confirmer) les 8 et 9 octobre 1992 par l'INRP, département « Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Éducation » (J. Plantier, F. Cardì).

S'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11 et à J. Plantier/F. Cardì).

L'ÉCOLE ET SES PARTENAIRES

Colloque organisé par l'INRP, département « Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Éducation » (A. Gonnin-Bolo, M. Proux, D. Zay), les 29 et 30 octobre 1992 à l'INRP.

S'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11 et à A. Gonnin-Bolo/M. Proux.

NOVEMBRE

AUDIOVISUEL, FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par l'INRP, département « Ressources et Communications » (RAV. M. Hennebelle), les 20, 21 et 22 novembre 1992 à l'INRP.

S'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11 et à M. Hennebelle.

3. INFORMATIONS

Une délégation de neuf personnes du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN (1)) a été invitée par le Mouvement « Pedagogi za Mir » (= Pédagogues pour la Paix = Teachers for Peace) pour animer la partie pédagogique d'une université d'hiver à Moscou du lundi 6 janvier au jeudi 9 janvier 1992.

Ce travail en commun va se poursuivre lors du congrès de « Teachers for Peace » à Paris les 6, 7 et 8 juin 1992, de l'Université d'Été du GFEN du 13 au 16 juillet 1992, et surtout lors de l'université internationale de l'été 1993.

Cette université d'hiver a été un lieu de travail autour des pratiques de formation ; plus travail en commun que colloque, travail où la pédagogie déborde les seuls champs de l'école et de l'enfance, parce que l'éducation nouvelle est autant un mouvement de transformation des mentalités qu'un mouvement de pratiques pédagogiques.

Notre travail s'est articulé autour de plusieurs problématiques dont la pratique et la théorisation de ce qui se passe dans les démarches d'auto-socio-construction du Savoir.

(1) Groupe Français d'Éducation Nouvelle (et revue Dialogue) ; 6, avenue Spinoza 94200 - Ivry-sur-Seine ; (1) 46.72.53.17.

Les enseignants russes connaissent bien sûr les travaux des pédagogues et psychologues soviétiques : Makarenko, Vygotsky... mais également de Piaget, Freinet (qui vient d'être traduit en russe), Montessori, Paolo Freire... Nos collègues soviétiques ont donc été très intéressés de voir comment le GFEN met en œuvre ces travaux théoriques pour construire des pratiques pédagogiques, en classe.

D'autres ateliers ont également travaillé autour des thèmes suivants :

- le rôle des questions comme moteur ou comme frein dans les apprentissages ;
- le rapport entre travail individuel et travail collectif dans l'auto-socio-construction d'un savoir ;
- l'effet Pygmalion : comment les attentes du maître permettent ou stérilisent les progrès des élèves.

Une partie du stage a été consacrée à la construction de nouvelles démarches d'auto-socio-construction par les Russes. Ce travail nous a permis d'échanger sur la façon dont les situations-problèmes permettent de mettre en crise des concepts pour les faire progresser en les déconstruisant et en les reconstruisant à neuf ; et donc sur la nécessité de travailler sur les « erreurs » parce qu'on ne peut pas apprendre sans se tromper et que l'erreur est donc une condition, un moteur de la construction du savoir.

Les enseignants avec qui nous avons travaillé ont manifesté leur appétit de renouveler la pédagogie de leur pays ; leur système d'enseignement reposait, repose encore beaucoup sur la mémoire, la répétition et l'obligation de suivre le maître ; comme c'est encore bien souvent le cas chez nous, en somme.

Dans des ateliers de création en écriture, musique, langue, arts plastiques nous avons travaillé sur l'émancipation mentale.

Dans leur système scolaire, comme dans le nôtre, sous le fallacieux prétexte d'efficacité, le maître qui « sait » dicte aux élèves ce qu'ils doivent savoir ; le maître leur dicte ainsi ce qu'ils doivent penser, sans les laisser vraiment construire et penser par eux-mêmes.

Il s'est donc dégagé l'urgence d'oser penser par soi-même ; penser par soi-même parce que c'est une nécessité pour apprendre réellement, pour sortir de la transmission dogmatique des connaissances ; penser par soi-même parce que c'est une nécessité dans la construction du sujet ; penser par soi-même parce qu'ainsi la citoyenneté se construit au cœur même des apprentissages ; penser par soi-même parce que c'est une urgence de civilisation.

Jean-Louis CORDONNIER
GFEN

4. THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION QUI S'Y RAPPORTE, SOUTENUES EN FRANCE EN 1990

BONNARD (Monique). – Exemples d'actions de formation continue des enseignants. Quelles modifications des pratiques pédagogiques ? Quelle efficacité ? Analyse des effets sur une pratique pédagogique quotidienne. Thèse de 3^e cycle, nouveau régime en sciences de l'éducation, Paris-V. Directeur de thèse : Gabriel Langouet.

DIZENGREMEL (Jacqueline). – Une école normale primaire au dix-huitième siècle, en milieu congréganiste, Argentan (Orme), 1838-1883. – Thèse en histoire des religions, Paris-IV. Directeur de thèse : Jean-Marie Mayeur.

DUTERCQ (Yves). – Un collège ordinaire. Interactions sociales parmi les enseignants et fonctionnement de l'établissement scolaire. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris-V. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

GARCIA (Chantal). – Les instituteurs et la culture technologique. Étude sociologique. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris-V. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

HIRSCHORN-BOURDIN (Monique). – Les enseignants, de l'école pré-élémentaire à l'université : analyse sociologique de l'évolution d'une fonction. – Doctorat d'État, sociologie, Paris-IV. Directeur de thèse : Raymond Boudon.

RAMOUSSE-BUFFET (Françoise). – La professionnalisation des enseignants en géographie : une approche. – Doctorat en sociologie, Paris-VII. Directeur de thèse : Pierre Ansart.

RANJARD (Patrice). – La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris, pourvu que les profs aient enseigné. – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris-VIII. Directeur de thèse : Guy Berger.

RUANO-BORBALAN (Jean-Claude). – Le syndicat national des instituteurs face aux projets de réformes et réformes scolaires de 1945 à 1969. – Doctorat en histoire, Paris-I. Directeur de thèse : Antoine Prost.

II. IUFM - ACTUALITÉS

PROLOGUE

« I.U.F.M - Actualités » : une nouvelle rubrique, difficile à cadrer dans une revue semestrielle, consacrée à la recherche et à la formation, développant des réflexions de moyenne durée, et rarement de court terme. Faudrait-il alors ajouter « actualités du temps passé » ou « du passé récent » pour afficher une distance... Comment choisir sans trahir dans les informations qui se multiplient à propos des IUFM, que les médias amplifient, que chaque institution, voire chaque IUFM, démultiplie, de l'Agora de Lille au Pli de Toulouse... ?

Le Robert me rassure un peu ; on y lit à la page « actualité » :

• *« caractère de ce qui est actuel (en acte), et non virtuel (en puissance) »* – définition qui justifie pleinement de s'intéresser aux IUFM qui vivent désormais dans toutes les Académies, leurs premières années, les plus plastiques, mais souvent les plus structurantes d'une personnalité... Et la création d'une nouvelle identité pour la profession d'enseignant ne devient-elle pas un leit-motiv... ?

On lit aussi :

• *« caractère de ce qui est relatif aux choses qui intéressent l'époque contemporaine »*... La création d'une institution comme les IUFM, dont le projet s'enracine dans nos mémoires pédagogiques depuis plus de 25 ans, pourrait-elle laisser indifférents les acteurs engagés dans la formation, les passionnés des questions d'éducation ? Traversés par la remise en question des contenus et des méthodes de formation des maîtres, ces Instituts rendent visible le pari d'un enseignement de masse adapté au temps qui vient. C'est peu de dire qu'alors ils se retrouvent naturellement sous les feux de l'actualité, pour des raisons qui pour une part, les dépassent, devenus qu'ils sont, en partie malgré eux, un ENJEU culturel symbolique. Plusieurs ne s'y sont pas trompés, et l'importance des enjeux justifierait à elle seule que ces pages accueillent des éléments du débat ; au fond une actualité contemporaine moins fugace que la mode médiatique a pris l'habitude de nous la faire ressentir. Nous ne prétendons pas être le seul lieu du débat, mais modestement un lieu pour des équipes diverses, pour chacun d'entre nous, et surtout un lieu d'expression plurielle.

Peut-être m'appuierai-je enfin sur le dernier sens mentionné par le dictionnaire, prenant délibérément le pluriel, les actualités ou « les

informations nouvelles du moment (dans la presse, – mais surtout en images...) ». Là l'antonyme est « *passé* ». Je me laisserai donc volontiers porter par l'expression, souvent accolée à un genre télévisuel « *magazine d'actualités* », qui tout en supportant une périodicité, mensuelle la plupart du temps, peut presque encore faire le tour d'une réalité aux multiples facettes, sous la forme de rubriques forcément disparates.

Voilà en résumé, le pourquoi de notre choix. Pour cette première livraison, nous avons essayé de rassembler des extraits de l'actualité de ces derniers mois, ce qui peut-être tant du côté des institutions (DRED, DESUP, INRP,...) que des acteurs de terrain (M. Develay), manifestaient, déjà, par les questions posées plus peut-être que par les réponses données, des traits d'une actualité permanente.

À vous de mettre en discussion nos choix, et de nous apporter par vos contributions, tous les compléments souhaitables, et vivement souhaités.

Annette BON

UN ÉLÉMENT DU DÉBAT

Mesure d'une démesure

Il est des passions qui se déchaînent comme des tempêtes. On les pressent mais on ne sait jamais quand elles vont éclater. Les critiques virulentes dont les IUFM font l'objet dans des revues récentes ou dans les médias sont comme l'orage dans un ciel d'été : il éclate et c'est tant mieux, car il soulage des incertitudes de l'attente. Après on respire mieux... jusqu'au prochain orage.

Le tonnerre grondait. Ici des universitaires inquiets à propos des maîtrises ou d'une épreuve professionnelle qui alourdit un concours difficile, là quelques philosophes parisiens faisant croire que l'on va brader les savoirs disciplinaires et transformer dans les IUFM les enseignants en gentils animateurs, ici et là des syndicats cristallisant sur ces institutions des enjeux d'un autre ordre, et ailleurs encore des formateurs, enseignants du second degré inquiets de leur intégration dans l'enseignement supérieur, avec des règles nouvelles pour la définition et le mode de calcul de leurs services.

Parce que depuis toujours l'excessif lorsqu'il s'exhibe confine au dérisoire, tentons de voir clair dans le flot de critiques qui sont portées sur les IUFM, ces écoles pour professeurs. Essayons-nous à d'autant plus

de lucidité que la société a besoin en temps de crise de boucs émissaires et qu'il semble que pour le système éducatif, elle vienne d'en trouver deux. Les IUFM, en tant qu'institution, les sciences de l'éducation en son sein, en tant que discipline dont « il conviendrait de limiter la place », si l'on en croit une interview récente du Ministre de l'Éducation nationale. Les voilà bien « ces pelés, ces galeux d'où viendrait tout le mal ».

Examinons d'abord les critiques les plus fréquentes qui sont portées aux IUFM et aux sciences de l'éducation, puis osons suggérer quelles figures symboliques sont ébranlées par la naissance de ces Instituts.

• *Première critique* : les IUFM vont conduire à une diminution des savoirs enseignés pour les nouveaux professeurs, sous-entendu les professeurs de collège et de lycée d'enseignement général.

Ces derniers entrent dans ces Instituts avec une licence et passent en fin d'année un concours dont les épreuves disciplinaires relèvent du même programme que les années dernières. Les effrois ne découlent que d'un ajout : une épreuve professionnelle à l'oral. Peut-on affirmer que le niveau d'exigence pour recruter un enseignant diminue dès lors que le programme du concours ne se modifie pas..., et qu'on introduit une épreuve à caractère professionnel ? Lorsqu'on saura que cette épreuve consiste en une analyse de situations d'enseignement dans la discipline du candidat, en aucun cas en une épreuve de pédagogie générale, pourquoi laisser entendre que les IUFM conduisent à une baisse des contenus des concours ? Quand on saura que les savoirs disciplinaires enseignés aux professeurs de collège et de lycée le sont par les universitaires responsables avec bonheur des préparations aux concours des années précédentes, pourquoi avoir peur et de quoi avoir peur ?

On notera que l'on s'inquiète moins, sinon pas du tout de la formation et des contenus des concours de recrutement des professeurs d'école ou des professeurs de lycée professionnels. Or ces derniers sont avec la création des IUFM recrutés au niveau de la licence, soit avec une année d'étude universitaire supplémentaire par rapport aux années antérieures. Peut-on parler pour eux d'une diminution des savoirs enseignés, d'un quelconque laxisme ?

Si la réforme des professeurs de collège et de lycée d'enseignement général provoque autant d'émoi, c'est peut-être parce qu'elle touche à un ordre d'enseignement réservé. On peut toucher à l'école primaire, voire au collège, au lycée non. Le lycée reste dans l'esprit de certains le bastion de la distinction, le lieu où aujourd'hui se différencient, par les filières, les futures élites du pouvoir, de ceux dont le sort n'intéresse personne.

• *Deuxième critique* : les IUFM vont conduire à une diminution des connaissances enseignées, par la faute des sciences de l'éducation trop présentes dans les IUFM.

Ce complot supposé des sciences de l'éducation, qui est plus largement une mise en cause des savoirs pédagogiques et didactiques, nous paraît relever à son tour, pour le moins, d'un manque d'informations, pour le plus, et c'est grave d'un procès d'intention. Cette année, 36 postes d'enseignants-chercheurs ont été attribués dans les IUFM, au titre de la 70^e section du CNU. Trois postes n'ont pas été pourvus. Il existe 33 enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation pour les 28 IUFM français. Ces universitaires côtoient près de 300 autres enseignants-chercheurs. On peut estimer globalement qu'un dixième des postes d'enseignants-chercheurs recrutés en IUFM l'année de leur ouverture est occupé par un spécialiste des sciences de l'éducation.

Alors ce déchaînement à propos des sciences de l'éducation ?

Soit il reconnaît aux enseignants-chercheurs en S.E. une propension à concevoir les rapports entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels comme devant varier en sens inverse, au profit des seconds et au détriment des premiers. Ce qui est faux, il n'y a de savoirs professionnels que fortement adossés à la maîtrise de savoirs disciplinaires. Les sciences de l'éducation le répètent à qui veut les entendre.

Soit il reconnaît aux enseignants-chercheurs en S.E. un champ de compétences dont il convient de se défier, celui de l'acquisition et de la réflexion à ce propos, des savoirs professionnels. Pour ces détracteurs, l'enseignement serait un art, et ne pourrait tendre à devenir une science. Certains d'entre eux ne vont-ils pas jusqu'à parler de sciences de la rééducation, comme si la conception de la formation pour les sciences de l'éducation visait à imposer aux futurs enseignants une forme, et non pas à les aider à trouver leur forme.

• *Troisième critique* : les sciences de l'éducation ne constituent qu'un discours bavard et jargonant, déconnecté des contenus disciplinaires.

Les S.E. qui se rattachent aux sciences de l'homme abordent leur objet, l'éducation (familiale, scolaire, initiale, permanente, professionnelle, ...) et les pratiques de formation au moyen de références multiples à laquelle les oblige cet objet. Selon que l'on s'intéresse à des questions historiques, économiques, sociologiques, à des problèmes d'apprentissage, à une réflexion à propos des valeurs..., différentes disciplines sont convoquées auxquelles empruntent les sciences de l'éducation. Psychologie, sociologie, histoire concourent depuis leur origine aux sciences de l'éducation, la philosophie constituant en toile de fond une discipline d'influence. Le discours des S.E. ne vise pas à compliquer, mais à prendre en compte la complexité.

Depuis peu sont apparues au sein des sciences de l'éducation les didactiques des disciplines qui se proposent d'analyser les processus d'apprentissage et d'enseignement à la lumière des spécificités des disciplines dont elles s'occupent. L'épistémologie des connaissances à enseigner, leur histoire, est au centre des travaux en didactique des disciplines. Alors pourquoi laisser entendre que les sciences de l'éducation se désintéressent des savoirs ?

Quant au jargon il existe mais il est parfois drôle de se le voir reproché par des philosophes. Plus sérieusement, lorsqu'on entend un scientifique spécialiste de son domaine de recherche, se moque-t-on des concepts qu'il manie. Non, on se dit seulement qu'il devrait faire un effort de vulgarisation. La difficulté avec l'éducation, c'est que chacun se sent capable d'en parler avec compétence. Pourquoi, dans ce domaine, refuser qu'il existe des spécialistes qui manient les concepts qu'ils ont créés, alors que dans d'autres domaines, cela est accepté ? Que les spécialistes des S.E. aient à vulgariser leur savoir, comme pour tout scientifique, il faut le leur demander avec vigueur, afin qu'ils ne donnent pas l'impression de rendre compliqué quelque chose qui peut paraître abusivement simple.

• *Quatrième critique* : les sciences de l'éducation bénéficient d'une durée d'enseignement excessive dans les IUFM.

Nous avons en introduction rappelé que les concours pour les professeurs de collège et de lycée sont nationaux, avec des programmes inchangés, excepté l'ajout d'une épreuve professionnelle.

Pour préparer cette dernière, des stages dans des classes, des regroupements pour la constitution d'un dossier professionnel ont été organisés, ainsi qu'un temps de formation commune avec les professeurs d'école.

Dans l'IUFM où j'enseigne, pour les préparations aux CAPES en première année, 380 heures sont consacrées en moyenne pour les contenus disciplinaires sous la responsabilité des universitaires préparant les concours, et seulement 130 heures pour la formation professionnelle. Fausse querelle.

Alors, en dernière analyse, qu'est-ce qui inquiète autant dans la mise en place des IUFM et qui conduit à faire des sciences de l'éducation un bouc-émissaire ?

Je pressens au-delà des remarques précédentes trois peurs qui relèvent d'un niveau symbolique.

- En rapprochant, à l'occasion de la formation professionnelle, les futurs enseignants des niveaux primaire et secondaire, de l'enseignement général, technique et professionnel, l'enseignement secondaire général a le sentiment d'être dévalorisé. La hiérarchie primaire et secondaire se trouve discutée. L'édifice pyramidal, primaire, secondaire, supérieur est ébranlé puisque primaire et secondaire se retrouvent à l'occasion de la formation et statutairement au même niveau. Hier l'édifice était isomorphe au plan de la distinction sociale et des revenus. Plus un enseignant s'adressait à des élèves âgés, plus il était rétribué et donc distingué socialement.

Un premier repère symbolique est secoué. À la hiérarchie des ordres d'enseignement ne correspond plus une hiérarchie pour les personnes qui y enseignent. Mêmes recrutements, mêmes statuts, mêmes égalités.

- La professionnalisation introduite dans la formation, ne peut ignorer la prise en compte des étudiants en tant que personnes, en tant qu'acteurs de leur formation. Or, parce que le savoir dispensé a pour certains comme finalité ultime de faire accéder le sujet à la Raison, il n'est pas possible, et même répréhensible de prendre en compte le sujet dans sa spécificité, avec sa subjectivité.

Un deuxième repère symbolique est ébranlé. Il devient nécessaire de considérer que l'accès à la Raison ne conduit pas à ignorer le sujet pour en faire un objet, mais à le prendre en compte comme acteur de son itinéraire de formation.

- La dimension professionnelle introduite dans les cursus des concours conduit à une technicité dans le métier d'enseignant. Devenir enseignant, ce n'est plus seulement devoir acquérir des savoirs académiques, comme ces derniers sont généralement nommés, avec l'aura de pureté, voire de transcendance qui leur sont affectés. C'est aussi avoir à maîtriser des savoirs professionnels qui renvoient eux au domaine des techniques, donc à une dimension d'impureté symbolique par rapport au champ précédent.

Un troisième repère symbolique est dérangé. Le seul savoir académique disciplinaire ne constitue plus l'unique savoir. Pour être sélectionné comme futur enseignant il convient certes de maîtriser des connaissances disciplinaires, mais aussi de dominer des techniques.

Si ces hypothèses sont fondées, il est logique que les IUFM soient considérés comme la mauvaise mère par certains enseignants universitaires ou ex-enseignants maintenant hérauts dans les gazettes.

Comment rassurer ces derniers pour qu'ils abandonnent les fantasmes dont ils sont drapés ?

- Il est possible d'envisager simultanément, et non successivement un rapport au savoir et un rapport à l'action rendue possible par ce savoir. Il est possible de passer de l'amphi à la salle de travaux pratiques et à la classe. Ces aller-retour entre la connaissance et l'action qu'elle permet, enrichit les deux extrémités de la chaîne. Les savoirs se trouvent interrogés par leur mise en actes.

- Avoir à maîtriser un savoir oblige à se construire un certain rapport à ce savoir, qui est aussi un rapport à soi-même. Avoir à acquérir des savoirs mathématiques renvoie à un rapport « au juste et au faux », qui est différent dans le cas de la maîtrise de savoirs littéraires, mais qui est en partie voisin dans le cas de savoirs musicaux. La prise en compte des personnes en formation, dans des activités centrées sur la communication ou la relation, constitue non pas un à-côté pour les aider à conceptualiser leur rapport au savoir, mais vraisemblablement l'essence même de ce rapport.

- Tous les savoirs ont à être interrogés par la philosophie qui doit rester en dernier ressort le questionnement ultime sur les pratiques. Le métier d'enseignant relève de choix éthiques, les savoirs ont à être appréhendés dans leur épistémologie particulière. Mais l'ultime réflexion éthique n'est pas celle qui s'exhibe dans les déclarations de principes, c'est celle qui se lit à travers l'analyse des pratiques installées dans les classes. La philosophie de l'éducation ne se réduit pas à une philosophie sur l'éducation.

On pourrait sans doute donner d'autres assurances aux censeurs des IUFM et des sciences de l'éducation. Mais il est une expérience qui les convaincrat peut-être : enseigner demain dans des classes de collège et de lycée. Admettraient-ils alors que l'enseignement n'a pas comme finalité d'enseigner, mais d'aider un sujet à apprendre dans le respect de sa liberté ?

Michel DEVELAY

ET L'INRP ?

Le mouvement de réorganisation de la formation initiale des maîtres ne pouvait laisser l'INRP indifférent, lui qui, comme Institut national, par tradition et par nécessité, a toujours travaillé avec des équipes pluri-catégorielles, des terrains diversifiés, et s'est toujours préoccupé de mettre à la disposition des formateurs, les acquis des recherches qu'il menait. L'Institut a donc souhaité rendre encore *plus transparentes ses relations avec les académies*, clarifier et renforcer sa politique de partenariat et de coopération dans la conduite des recherches et la participation à la formation des formateurs, notamment par la mise à disposition de ressources.

1. La coopération pour le développement de la recherche

Dès février 1991, l'appel d'offres adressé aux Recteurs, aux Directeurs / ou Chefs de projet d'IUFM, aux Chefs de MAPPEN, aux Présidents d'Universités, demandant un avis sur les recherches en cours en 1991-1992, et des propositions de coopération sur les recherches nouvelles, manifestait cette volonté de l'Institut. Même si le dispositif d'information a présenté quelques dysfonctionnements (lourdeur des dossiers à transmettre, délais trop brefs pour qu'une véritable concertation entre les équipes puisse s'établir), revenus de presque toutes les académies, les avis ont revêtu deux formes :

- propositions de terrains nouveaux à intégrer ;
- propositions de coopération plus élaborée, avec treize demandes d'association d'équipes nouvelles, comportant des universitaires.

Durant l'année 1991,

- des contacts réguliers avec :
 - le bureau des chefs de MAPPEN ;
 - le bureau des directeurs d'IUFM ;
 - la DESUP (sous-direction de la formation initiale des maîtres en particulier) - qui a participé aux réunions organisées par l'INRP - et par l'information régulière de la DRED ;
- la participation à des réunions de travail spécialisées avec les équipes académiques qui le souhaitaient : Lille (5), Grenoble (2), Nantes (2), Toulouse (1), Besançon (1), Montpellier (1), Reims (1)...
- des interventions multiples des chercheurs de l'Institut dans les actions de formation à la demande des IUFM ;
- de nombreux colloques et séminaires ont permis de dessiner les linéaments d'une politique à plus long terme et de dégager progressivement des hypothèses pour un fonctionnement de travail en commun plus satisfaisant.

Deux objectifs complémentaires :

- pour l'Institut, contribuer dans la mesure de ses compétences et de sa propre évolution, à la mise en place de recherches conjointes (synergie Universités, INRP, IUFM notamment), et à la formation de formateurs (comment la recherche irrigue-t-elle la formation ? Comment peut-elle être constitutive en particulier dans ses résultats, de modules de formation ?) ;

- mieux identifier conjointement les interlocuteurs de terrain, qui pourraient apparaître comme dispersés, et faciliter le développement d'une réalité académique de la recherche en éducation ; permettre ainsi un dialogue plus « égal » entre l'Institut et des pôles de recherche progressivement constitués - en préservant l'autonomie et la responsabilité de chacun des partenaires.

Tous ces éléments ont constitué la « matière première » des deux rencontres des responsables de recherche des IUFM le 28 juin (18 IUFM représentés), le 15 novembre (plus de 20 IUFM), avec les responsables des départements de l'INRP.

Vécus très librement, les échanges ont permis de dresser un premier état des lieux, marqué par la disparité des situations tant dans les rapports avec les Universités, que dans les compétences des formateurs IUFM, surtout un inventaire des problèmes à résoudre : construction des articulations avec les partenaires universitaires pour le développement de la recherche en éducation - développement des formations qualifiantes pour les formateurs volontaires, type DEA ou Doctorat, singulièrement des enseignants associés à l'INRP - moyens de la recherche (ou de la participation à la recherche) de l'IUFM, y compris en documentation - et, bien entendu, types d'associations avec l'INRP - mise en cohérence de la politique académique de la recherche, condition d'un dialogue avec les régions et d'un partenariat régional/national (modèles possibles ?).

On a souligné que l'IUFM était une structure en voie de constitution, et que le partenariat impliquait l'existence et l'identité reconnue de chaque partenaire. La clarification des relations, avec l'INRP par exemple, implique l'établissement par chaque académie de ses propres critères.

L'accord est clair sur l'*objectif commun de développement de la recherche en éducation*. L'appel d'offres lancé par l'Institut en décembre 1991 pour les recherches qui commencent en 1992-1993, est invitation à la coopération, mais permet aussi l'identification des ressources d'un milieu, à travers un mouvement. L'association, toujours sur un

thème, implique une logistique, un échange de services et de moyens, intellectuels et matériels ; elle va de la co-définition d'un projet jusqu'à l'échange régulier de résultats. Des objectifs convergents : associer des équipes plutôt que des individus, constituer des équipes pluricatégorielles, avoir des temps de confrontation (y compris entre IUFM).

Enfin les recherches sur les contenus et les dispositifs de formation apparaissent comme un secteur de recherches à développer prioritairement et conjointement.

2. La capitalisation et la diffusion des acquis de la recherche auprès des formateurs furent aussi des axes de travail majeurs, porté notamment par le département « Ressources et Communication » de l'Institut. Un groupe de travail mixte, associant la Direction de la Documentation du CNDP à l'INRP, permit de clarifier les champs et modes d'intervention des deux établissements, de vérifier leur complémentarité, d'élaborer et de faire vivre trois journées en octobre 1991 sur « les ressources documentaires et pédagogiques au service de la formation des enseignants ». La qualité des débats, la pertinence des questions adressées à la table ronde finale où figuraient les interlocuteurs compétents (Directeurs d'IUFM, Sous-direction des Bibliothèques, Sous-direction de la formation initiale des maîtres notamment) marquaient l'intérêt posé par les 89 participants à cette manifestation (tous les IUFM, mais aussi plusieurs MAFPEN et CRDP présents).

Dès l'ouverture de cette rencontre, Francine Dugast rappelait que l'INRP se souciait des problèmes de constitution et de mise à disposition de ressources, ainsi que de leur usage, mais elle insistait aussi : sur l'importance de la fonction documentaire pour la formation des maîtres, initiale et continue. Il nous a paru intéressant de proposer des extraits de son intervention, introduction aux travaux des trois jours.

« Dans la commission dite commission Bancel, j'avais insisté sur l'importance du réseau documentaire. Ce n'était sans doute pas le lieu d'évoquer ce type d'organisation, mais je suis heureuse que nous soyons réunis aujourd'hui pour la faire, afin de rappeler un certain nombre de points.

D'abord, il faut affirmer le rôle de la documentation dans la formation. Toute mon expérience d'enseignant m'a appris, en effet, que l'on comptait trop exclusivement sur l'intervention directe du maître comme seule source de savoir et ceci jusqu'à l'université comprise, alors même que tant de travaux prouvent que les enfants assimilent le mieux ce qu'ils trouvent par eux-mêmes – et je suis sûre que dans toutes nos

mémoires survit le souvenir précis de tel exposé que nous avons dû construire à partir d'une documentation, bien plus que l'ensemble des cours reçus plus passivement. Il ne s'agit donc pas d'une formation au rabais, mais d'une modalité de formation beaucoup plus efficace que d'autres parfois, toujours nécessaire en tout cas en complémentarité avec les autres.

Je suis frappée d'ailleurs que les constats des chercheurs et des innovateurs sur ce point ont été repris dans beaucoup de mesures adoptées pour la formation à tous les niveaux : songeons à la place laissée, dans certaines classes de LEP, au travail personnel ; songeons aux mémoires de maîtrises, pour lesquels on se bat tant aujourd'hui, et qui constituent à l'université, dans les disciplines littéraires, souvent, la première approche de travail personnel, songeons aussi au mémoire professionnel mis en place dans les IUFM, et dont je me refuse à considérer qu'il est antinomique de l'autre. Il avait été expérimenté, de façon satisfaisante, dans certaines formations de maîtres du premier degré.

Mais il faut songer aussi à l'organisation sous-jacente à tout cela : ces procédures d'évaluation formative, pour satisfaisantes qu'elles soient, ne sauraient avoir de réelle efficacité si on ne s'assure pas de la présence, et de l'accessibilité des documents nécessaires. Nous avons tous en mémoire – et c'est parfois la mémoire pleine de remords de l'enseignant – ces cours initiaux où l'on assène – ou assénait – une bibliographie énorme, en soulignant dans le meilleur des cas quelques ouvrages particulièrement essentiels – le tout se soldant par la course éperdue des étudiants vers la BIU, où un tout petit nombre d'exemplaires ne pouvait en aucun cas satisfaire la demande. Encore y avait-il la volonté de renvoyer les apprenants aux sources. Mais combien de cours étaient-ils – ou sont-ils – conçus comme une synthèse, un comprimé de savoirs auxquels l'étudiant n'a pas accès ? La réaction de la Renaissance en France s'était faite en partie contre cette occultation des sources. Il importe que dans les nouveaux cursus que l'on va mettre en place, la professionnalisation mieux faite intègre cette conception de la construction active du savoir, avec toutes les conséquences que cela implique pour la mise à disposition des outils. N'omettons pas d'ailleurs que la formation à distance peut s'articuler à ces nouveaux cursus, et qu'elle implique plus encore un travail très précis sur les ressources.

Enfin l'enjeu est d'autant plus important que nous formons des formateurs : la responsabilité est double puisqu'il s'agit de former précisément ceux qui auront à favoriser l'autonomie des élèves. Les questions que vous allez traiter sont importantes donc à deux niveaux : pour la meilleure formation des futurs enseignants, et pour l'exemple qu'ils peu-

vent être conduits à reproduire avec leurs élèves ; bien guidés eux-mêmes dans l'usage des documents, ils sauront guider les autres à leur tour.

Mais nous savons aussi qu'il ne suffit pas d'apprendre par imitation, et que la réflexion sur les méthodes utilisées est essentielle : c'est dire à quel point il importe que vousfassiez le tour des analyses dont on dispose concernant les procédures d'autoformation, les méthodes d'information et de documentation, les outils disponibles, les procédures d'interrogation ou de consultation ; la pluralité des supports qui s'offrent aux futurs maîtres et à leurs élèves, les équipements dont disposeront à terme les CDI, impliquent que les jeunes enseignants soient mis au contact des ressources les plus diversifiées et sachent en calculer le meilleur usage en fonction des objectifs.

Cette importance de la réflexion sur la documentation et de sa diversification, dans le domaine de la formation, nous ramène à la nécessité de la recherche, aux liens entre ressources et recherche. Il importe de continuer à travailler sur les modalités de formation, sur les meilleures procédures d'appropriation des savoirs. Il faut travailler aussi à préciser les types de documents nécessaires : l'expérience que j'évoquais tout à l'heure de la bibliographie assommoir doit nous alerter sur les documents intermédiaires dont les formateurs d'IUFM et leurs étudiants peuvent avoir besoin. Il est indispensable que les chercheurs et les personnels de documentation collaborent à cette tâche dont on oublie trop la nécessité.

N'oublions pas d'ailleurs que nous sommes responsables aussi de l'avenir de la recherche dans le champ qui nous occupe ; nous avons en face de nous dans les IUFM une bonne partie de ceux qui prendront la relève au cours des prochaines années : il est essentiel que leurs futurs mémoires soient fondés sur des documents précis, afin qu'ils intègrent d'emblée la démarche fondamentale de consultation des ressources existantes. Il n'y a pas de démarche de recherche – et l'accord s'est fait pour que les futurs enseignants y soient initiés – sans que soit fait au préalable le point sur la question traitée.

Plus généralement, il n'y a pas de recherche sans capitalisation préalable des ressources. C'est une des missions essentielles de l'INRP de veiller à cette capitalisation, et, en liaison avec le CNDP, de la mettre à disposition le mieux possible. Aussi l'interlocution est-elle désormais obligatoire avec les IUFM, comme lieux d'utilisation de ces ressources et, je voudrais insister sur ce point, de production de ressources : de quelque façon que s'organise la recherche dans les IUFM, le U qui les désigne

les rattache aux établissements de recherche, et, à ce titre ils seront doublement nos partenaires, comme récepteurs et comme émetteurs.

C'est pourquoi, en terminant, je soulignerai ce mot de partenariat que je viens d'utiliser, que le directeur général du CNDP a utilisé : si les établissements publics se justifient au plan national, c'est bien par cette fonction de coordination, de centre de ressources, de lieu de rencontre, d'aide au fonctionnement en réseau. »

LES RECHERCHES SPÉCIFIQUES DE LA DRED

Les enjeux institutionnels et éducatifs de la mise en place des IUFM – attirance d'un plus grand nombre d'étudiants vers les métiers de l'enseignement ; construction de compétences professionnelles par la recherche d'une étroite articulation entre la formation scientifique et les pratiques professionnelles ; formation en un même lieu et par les mêmes formateurs des futurs enseignants des différents types d'enseignement ; contact permanent des IUFM avec les universités lieux de recherche, de création et de diffusion de savoirs nouveaux – ne doivent pas cacher l'importance des enjeux théoriques qui leur sont liés. Aussi était-il souhaitable d'accompagner la mise en place des IUFM de dispositifs de recherche qui puissent aider les intervenants à construire une analyse plus distanciée de leur action et les décideurs à mieux connaître les effets, attendus ou non, des innovations mises en place.

Quatre axes de recherche ont été retenus : les populations d'étudiants s'inscrivant en IUFM, la place des pratiques professionnelles dans les formations IUFM, la constitution d'une identité du formateur en IUFM et les politiques de recherche des IUFM.

Pour mener à bien ces travaux, nous avons constitué un *réseau d'équipes* qui s'appuie sur une collaboration entre équipes appartenant à des organismes différents – IUFM, laboratoires de sciences de l'éducation ou services communs universitaires de formation des enseignants et des formateurs (CUFEF) des universités – à partir de chercheurs dont les activités de recherche habituelles concernent des domaines différents : sciences de l'éducation, didactique des disciplines, sociologie, démographie. La synergie ainsi créée devrait permettre, au-delà de l'accumulation nécessaire des données et de l'indispensable clarification des concepts en jeu, l'élaboration de problématiques nouvelles de recherche dans le domaine qui nous intéresse.

AXE 1. Étude des populations d'étudiants concernés par les IUFM

Responsable : Paul Clerc, Institut de Démographie, Université de Caen.

Cette étude, indispensable pour parvenir à localiser le recrutement des IUFM dans la diversité de la population source, s'intéresse au départ tout particulièrement aux points suivants :

- évolution des attitudes des étudiants face aux professions d'enseignant entre les années 1988 et 1991 (date d'ouverture des IUFM) ;
- étude de la diversité des attitudes des étudiants à la rentrée 1991 en fonction de leur histoire universitaire ;
- analyse des types de cheminement des étudiants.

La collecte des données a débuté en juillet 1991 à l'Université de Caen. La saisie et le traitement informatique des réponses sont en cours.

AXE 2. Place et fonctions des stages terrain dans les trois IUFM pilotes (Grenoble - Lille - Reims)

Responsable : Nicole Mosconi, Laboratoire Éducation et Formation, Paris X.

L'élaboration de compétences professionnelles par la recherche d'une étroite articulation entre formation scientifique et pratiques professionnelles suppose, de façon permanente, une interaction entre des pratiques en milieu scolaire, une analyse de ces pratiques et un recours raisonné aux ressources scientifiques, didactiques et pédagogiques qui permettent d'enrichir et de faire progresser les pratiques. L'articulation recherchée doit donc trouver sa concrétisation, non seulement dans les objectifs de formation mais aussi dans les méthodes, les activités et les lieux de formation.

La première partie de la recherche a été centrée sur les procédures d'élaboration et de construction de dispositifs concernant, dans les trois IUFM pilotes, la formation à la pratique professionnelle en liaison avec le terrain. La suite des travaux portera sur les réalisations effectives sur le terrain des trois IUFM pilotes et étudiera en particulier les moments, lieux et modalités des stages, les différents types de formateurs impliqués, les dispositifs de concertation entre les formateurs de l'institution de formation et les formateurs-terrain, le rôle de ces stages dans la préparation de l'épreuve professionnelle des concours de recrutement et leur fonction dans l'évaluation finale des professeurs-stagiaires.

AXE 3. Constitution d'une identité du formateur en IUFM

Co-responsables : Jacqueline Lacotte, CUFEF d'Avignon, et IUFM d'Aix-Marseille, Maryvonne Masselot, CUFEF de Besançon.

Une question clé de la réussite des IUFM est la mise en place et la réussite d'un processus de « brassage » des formateurs qui permette le passage d'une hétérogénéité et parfois d'un antagonisme déclaré entre formateurs provenant de différentes institutions (Écoles Normales, ENNA, Universités, MAPPEN, CPR,...) à la constitution d'équipes plurielles, ferment de la constitution de l'identité propre des IUFM. Trois pistes d'investigation ont été privilégiées dans un premier temps :

- clarifier la problématique de « l'identité » en lui substituant celle de « profils ». Pour cela une étude des conceptions du formateur d'enseignants en Europe a été menée ;
- étudier les représentations du formateur en IUFM chez les futurs formés (étudiants des universités inscrits dans des modules de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement).;
- étudier les représentations du formateur en IUFM chez les formateurs potentiels.

La suite des travaux s'attachera à la détermination des profils du formateur souhaité par l'institution – à partir d'une étude des plans de formation élaborés par les IUFM pour 1991-1993 et d'une analyse des tâches effectivement confiées aux formateurs, à la comparaison de ces profils à ceux qui sont souhaités par formés et formateurs potentiels, et à la mise en évidence des conséquences des choix effectués.

AXE 4. Analyse des politiques de recherches des IUFM

Co-responsables : Lise Demailly (Laboratoire LASTRE-CLERSE, Université Lille-I et IUFM de Lille) et Danielle Zay (IFEF, Université Paris-VIII).

L'objectif de ce quatrième axe de recherche qui a commencé en novembre 1991 est d'analyser les politiques de recherches émergentes dans les IUFM. On y étudiera comment, à partir de l'affirmation « les recherches font partie de la mission des IUFM », ceux-ci mettent en place des dispositifs et des orientations spécifiques.

Comme le montre la présentation de ces quatre axes, la recherche DRED s'est centrée sur des études dont les thèmes et les objets sont d'une ampleur ou d'une problématique dépassant « naturellement » les préoccupations d'un seul IUFM ; pour respecter tout naturellement les autonomies et les dynamiques de recherches propres à chaque IUFM.

Dans un avenir proche, pour donner une possibilité accrue aux chercheurs des équipes concernées de travailler et d'échanger, nous envisageons trois actions favorisant la mise en place d'un réseau national :

- mise en relations, sur le plan de chaque grande région, des responsables de recherches de chaque IUFM et organisation d'une ou deux réunions annuelles visant à faire le point des recherches en cours, à échanger sur les résultats et les orientations à venir des recherches, notamment pour rester attentif aux questions émergentes ;

- mise en route d'une banque de données institutionnelles sur les IUFM dont le projet a été déposé, en parallèle à ces études, qui est en discussion actuellement avec l'INRP et le CNDP ;

- organisation annuelle de journées d'études entre équipes de recherches du groupe national et, si les moyens humains et matériels le permettent, organisation d'un colloque national en 1994.

Jacky BEILLEROT et Claude COMITI,
co-pilotes scientifiques

UN DOCUMENT DE TRAVAIL COMMUN

DESUP (Direction des enseignements supérieurs) -

DRED (Direction de la recherche et des études doctorales) :

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

ET LES MISSIONS DE RECHERCHE DES IUFM

La recherche en éducation a pris du retard, en France, et, de plus, souffre d'une mauvaise image. Cela tient tout autant au développement jamais véritablement contrôlé des instances ou équipes qui s'y intéressent, qu'à l'absence de politique claire dans ce domaine. Il en résulte un déficit important par rapport aux pays qui connaissent une croissance similaire de leur système éducatif et des besoins comparables (USA, Allemagne, Japon). Cet état de fait pourrait nous conduire à manquer, faute de moyens adéquats, l'objectif prévu par la loi d'orientation de conduire la totalité de chaque classe d'âge passant par le système éducatif à un diplôme et une partie importante de chacune d'entre elles à une formation de niveau IV.

1. Recherche en éducation et innovation pédagogique contrôlée

Pour clarifier la situation de la recherche en éducation, il importe de distinguer nettement entre recherche en éducation, sciences de l'éducation et innovation contrôlée.

La recherche en éducation déborde très largement les activités menées par les UFR de sciences de l'éducation, puisque beaucoup de laboratoires actifs dans ce champ n'appartiennent pas à la 70ème section. Le CNRS n'a pas de section de sciences de l'éducation (ni, non plus, de didactique) mais, cependant, il finance ou a financé des recherches dans ce domaine (appels d'offre conjoints MRT-MEN), et certains de ses laboratoires propres ou associés développent d'importants programmes de recherche en éducation (économie, histoire, sociologie, psychologie cognitive ou développementale, etc.). Il en est de même pour la DRED et pour les équipes dont elle a la responsabilité. Dans la mesure où les laboratoires de sciences de l'éducation définissent leurs activités par rapport à des disciplines de référence, ils participent à la recherche en éducation selon les mêmes modalités que les laboratoires d'autres sections. L'INRP, pour sa part, possède certains services qui travaillent selon la même logique (URA CNRS par exemple) et pourraient dans l'avenir bénéficier de mesures d'encadrement de la DRED (« jeunes équipes » par exemple). Les recherches en didactique sont elles-mêmes éclatées entre certaines disciplines transversales (psychologie) et des disciplines cibles (mathématiques, littérature, géographie, etc.).

L'innovation pédagogique s'est beaucoup développée dans les années 1970 lorsque les savoirs enseignés ont été redéfinis (mathématiques, technologie, grammaire) et lorsque des organismes comme l'INRP, les IREM, certains laboratoires universitaires (en particulier ceux de sciences de l'éducation, de sciences du langage, etc.) ont pris pied dans des établissements scolaires pour modifier les méthodes d'enseignement, transformer les modalités d'organisation pédagogique de la classe ou des établissements, jouer sur les relations entre l'école et son milieu. Les formes d'intervention alors mises en œuvre relevaient de la « recherche-action », de « l'ingénierie pédagogique ou didactique », etc. Il est clair que la plupart de ces activités n'obéissent pas aux critères habituels de la recherche. Il n'y a aucune raison pour qu'il en soit ainsi. Cependant, elles sont nécessaires à la dynamique du système éducatif et accompagnent son histoire même si elles n'ont tenté que récemment (vers les années 1920 toutefois) de se définir comme des activités d'ordre scientifique. Plus particulièrement, elles enrichissent en permanence la réflexion des directions pédagogiques (programmes), la formation

(contenus des enseignements), l'ingénierie éducative et ses débouchés (édition scolaire).

Cette innovation pédagogique, si elle n'est pas contrôlée, présente un double risque. Elle se capitalise mal et semble devoir sans cesse être remise sur le métier (d'où l'impression de modes pédagogiques successives). Elle n'est jamais véritablement évaluée (son évaluation est d'ailleurs extrêmement difficile du fait de la complexité des paramètres en jeu) et se contente souvent de la satisfaction subjective des acteurs concernés.

Elle doit donc être contrôlée par des instances qui en gardent la mémoire (ce pourrait être le rôle d'un organisme comme l'INRP) et par d'autres qui en examinent les modalités de mise en œuvre et de diffusion (cela pourrait être le rôle, entre autres instances, des IUFM). Ce contrôle doit être mené d'un double point de vue : quant à la qualité des modèles utilisés, des évaluations mises en place, des observations faites et de leurs interprétations (expertise scientifique), quant aux effets attendus sur l'évolution du système éducatif (expertise relevant de la conduite des politiques d'éducation). Les enseignants-chercheurs des IUFM, proches des terrains où ces innovations sont conduites, devraient jouer là un rôle essentiel. Il serait nécessaire, par ailleurs, que les directions pédagogiques concernées du ministère de l'Éducation nationale mettent en œuvre un dispositif d'incitation susceptible de mettre en cohérence ces innovations avec les politiques éducatives qu'elle promeuvent.

2. Les tâches spécifiques des IUFM

Établissements d'enseignement supérieur employant des enseignants-chercheurs, les IUFM doivent investir tout autant dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation. À cet égard, il n'y a pas de raison de limiter l'engagement des personnels devant, statutairement, avoir une activité de recherche à la recherche en éducation. Tout enseignant-chercheur nommé dans un IUFM peut continuer à travailler dans le domaine qui lui est propre, et dans le cadre de sa discipline au sein du laboratoire universitaire auquel il appartient ou auquel il se joint.

Par ailleurs, la recherche en éducation est nécessaire aux IUFM, au même titre que le maintien des tâches d'encadrement et de contrôle de l'innovation. Aucun enseignant-chercheur n'acceptera de faire une carrière (ou une fraction de carrière) dans des établissements de ce type en l'absence d'un affichage clair de la volonté politique de développer la

recherche en éducation et de confier une part importante de ce développement aux enseignants des IUFM. Les IUFM ne seront jamais des établissements d'enseignement supérieur si la formation qu'ils délivrent n'est pas nourrie par une activité importante de recherche.

Toutefois, il est tout aussi important d'éviter une dispersion des moyens sur l'ensemble des établissements. Cette dispersion interdirait aux laboratoires concernés par la recherche en éducation d'atteindre la taille et le degré de performance qui hisserait la France à un bon niveau international dans ce domaine. D'autre part, les IUFM ne peuvent acquérir le monopole de la recherche en éducation (y compris en s'associant à l'INRP). Le maintien de la concurrence avec les laboratoires universitaires, les laboratoires CNRS et assimilés, est nécessaire et sain.

En conséquence, si ce sont les IUFM qui peuvent devenir des instances d'encadrement et de contrôle de l'innovation, ce sont les enseignants-chercheurs (ou les personnels en formation doctorale) de l'IUFM qui sont concernés par la recherche proprement dite. Celle-ci se déroule dans des laboratoires accrédités par les instances habituelles (DRED, CNRS, etc.) selon une carte nationale qui favorise les regroupements de chercheurs sur des domaines précis et dans des pôles compétitifs.

Dans cette perspective, deux problèmes doivent être résolus. Comment doivent être pilotées les recherches dans les laboratoires accrédités pour que la recherche en éducation y trouve sa place véritable ? Comment peut-on être sûr que les enseignants-chercheurs des IUFM (et les personnels en cours de qualification) aient toute leur place dans des laboratoires qui ne relèvent pas de la juridiction des IUFM ?

Le pilotage des recherches en éducation doit conduire, à moyen terme, à l'existence d'un nombre limité de pôles de taille internationale (communication en Conseil des ministres sur la recherche universitaire, mars 1991). Par ailleurs, les enseignants-chercheurs des IUFM doivent trouver à proximité de leur établissement des structures de recherche adaptées à leurs besoins et à leurs objectifs. Une instance clairement définie de pilotage (la DRED) paraît être le seul moyen de satisfaire à la première exigence. Pour que la deuxième ne soit pas sacrifiée, il est certainement nécessaire que d'autres instances (en particulier les directions pédagogiques du ministère, DEP) puissent interagir avec la DRED pour que cette recherche ne se situe pas en dehors des préoccupations des politiques éducatives. Il est normal que des « études » soient commandées à des équipes de recherche. Ce sont les acquis de la recherche fondamentale qui leur permettent de répondre correctement à ces

demandes. Il serait dangereux, par contre, de spécialiser certaines institutions ou certains services en bureaux d'études.

Pour satisfaire à la deuxième exigence sans sacrifier la première, il est nécessaire qu'une certaine spécialisation s'installe dans les IUFM. Autant le contrôle des innovations peut permettre à l'IUFM de travailler sur un large éventail de disciplines et de sujets, autant la recherche proprement dite requiert une concentration des efforts. Un état des lieux devrait être rapidement dressé qui permette de voir dans quelle mesure il y a ou non synergie entre les forces en présence dans les universités de rattachement et les orientations souhaitées par les IUFM (compte tenu des spécialités de leurs enseignants-chercheurs).

Il importe aussi de s'assurer que les enseignants-chercheurs des IUFM ne seront pas tenus en dehors des laboratoires de recherche universitaires. Déjà certaines difficultés se sont présentées en plusieurs lieux. Dans le cadre des conventions avec les universités de rattachement, ces problèmes devraient être pris en compte de manière précise. Il serait tout aussi nécessaire de veiller à ce que les personnels des IUFM n'aillent pas grossir des laboratoires en sommeil. Pour cette raison, une carte de la recherche en éducation devrait être dressée rapidement par la DRED, en liaison avec les directions pédagogiques.

Les enseignants-chercheurs ne sont pas les seuls à être concernés par la recherche. L'IUFM doit laisser ouverte une perspective d'évolution de carrière par la recherche à chacun de ses personnels. Il convient donc de s'assurer que les enseignants des IUFM qui le souhaitent peuvent suivre une formation doctorale.



DEMANDE D'ABONNEMENT

A retourner à :

INRP - Service des Publications

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Je souscris abonnement(s) à la Revue Recherche et Formation.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle

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., Mme ou Mlle

Établissement (s'il y a lieu)

N° : Rue :

Localité : Commune distributive :

Code postal :

Cachet de l'établissement :

Date :

Signature

TARIFS		
Abonnement	jusqu'au 31/07/92	du 1 ^{er} /08/92 au 31/07/93
France (TVA 5,5 %)	125,00 F ttc	130,00 F ttc
Corse, DOM	122,43 F	125,43 F
Guyane, TOM	118,48 F	122,85 F
Étranger	140,00 F	165,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	66,00 F ttc	68,00 F ttc

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - ☎ 46.34.90.81 (abonnements)

Joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP 9079

Une attestation de paiement ne sera délivrée que sur demande expresse

Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 2^{ème} trimestre 1992

*Théorie et pratique :
matériaux pour les IUFM*

N° 11 - 1992



ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Gérard SAUVION : secrétaire de rédaction.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.

G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.

F. BEST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

M.-L. CHAIX : Maître de Conférences. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM de Lille.

J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.

G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.

J. GUGLIEMI : Directeur. IUFM de Caen.

J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication. INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.

L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : F. DUGAST.

ABONNEMENTS COUPLES

Pour ses trois revues complémentaires

- * *REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE*
- * *RECHERCHE ET FORMATION*
- * *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION*

l'INRP vous propose la formule des abonnements couplés.

Si vous souscrivez des abonnements à deux (ou trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant de chaque abonnement.

Exemple : tarif jusqu'au 31/07/1992 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i>	200 f	180 f
<i>Perspectives documentaires</i>	135 f	121,50 f
<i>Recherche et formation</i>	125 f	112,50 f

Pour faciliter la gestion de vos abonnements, merci de préciser quelles sont les revues auxquelles vous êtes déjà abonné et les références des abonnements.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0328-6