

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formation continue
des enseignants:
les MAFPEN et après...

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 33 - **Mobilité internationale et formation**
- N° 34 - **Innovation et mise en réseaux**
- N° 35 - **Les dispositifs professionnalisants**

Vous pouvez proposer des articles dans *Recherche et Formation*. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. 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 : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

2

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP :

INRP - PARIS, 29, RUE D'ULM, 75230 PARIS CEDEX 05

INRP - LYON, CENTRE LÉON BLUM, PLACE DU PENTACLE - BP 17, 69195 SAINT-FONS CEDEX

INRP - ROUEN, 39, RUE DE LA CROIX-YAUBOIS, 76130 MONT-SAINT-AIGNAN

COMPOSITION PAO : N. PELLIEUX - 01 60 23 61 23
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "71CI" - 01 69 47 17 77
IMPRESSION : BIALÉC SA, NANCY

© INRP, 1999
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0666-8

SOMMAIRE N° 32

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : LES MAFPEN ET APRÈS...

(Annette Bon et Nicole Mosconi, rédactrices en chef invitées)

ÉDITORIAL	5
ARTICLES	
Antoine PROST : L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990	9
Francine DUGAST : MAFPEN... Rétrospective	25
Marguerite ALTET : Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire	45
Claire POUCHAIN-AVRIL : Logiques de formation et assignations identitaires (à partir de l'analyse de l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille à ses enseignants du second degré)	65
Jean-François MARCEL : La démarche de Recherche-Formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants	89
Jean GUGLIELMI : Regards croisés sur les MAFPEN	101
Yves CHEVALLARD : L'IUFM et la formation continue : un enjeu décisif	131
*	
* *	
Frédérique LERBET-SÉRÉNI : Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation continue de personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement	137

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD et Bernard ROTHAN : De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : la formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation	163
--	-----

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	185
CHARLIER E., CHARLIER B. – La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants (<i>Léopold Paquay</i>)	
CHARLIER B. – Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants (<i>Léopold Paquay</i>)	
CAUTERMAN M.-M., DEMAILLY L., BLIEZ N., SUFFYS S. et al. – La formation continue des enseignants est-elle utile ? (<i>Marie-Agnès Mahieu</i>)	
2. COMPTE RENDU	195
GAUTHIER C., JEFFREY D. – Enseigner et séduire (<i>Jean-François Rey</i>)	
3. NOUS AVONS REÇU	196

ACTUALITÉS

1. DÉBAT	197
Comment l'éducation et la formation sont-elles étudiées ? (<i>Jacky Beillerot</i>)	
2. RENCONTRES ET COLLOQUES	201
– ECER 99 (<i>Martin Lawn, Danielle Zay</i>)	
– L'efficacité de nos systèmes de formation (<i>Jacques Weiss</i>)	
3. PROCHAINES RENCONTRES	208
– 5 ^e biennale de l'éducation et de la formation du 12 au 15 avril 2000 à la Sorbonne (Paris)	
– Le congrès ADMES-AIPU du 10 au 15 avril 2000 à Paris	
– Actualité des recherches en didactique des activités physiques, sportives et artistiques, les 11 et 12 mai 2000 à Paris	
– Autour de la théorie des situations didactiques du 26 au 28 juin 2000 à Bordeaux	
– Congrès de l'AMSE du 26 au 30 juin 2000 à Sherbrooke (Québec)	
– 25 ^e congrès de l'ATEE du 28 août au 2 septembre 2000 à Barcelone (Espagne)	
– Teaching as learning in « Open contexts », Conférence européenne en septembre 2000, à Edimbourg (Écosse)	
4. Appel à communication	210
– Les pratiques dans l'enseignement supérieur, colloque international AECSE du 2 au 4 octobre 2000 à Toulouse	

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS : LES MAFPEN ET APRÈS...

En février 1982, la commission, à qui avait été confié par le Ministre Alain Savary de faire un bilan et des propositions pour la formation des personnels de l'Éducation nationale et qui avait siégé sous la présidence d'André de Peretti, rendait son rapport. Elle préconisait une refonte complète de la formation initiale et continue et un lien étroit entre les deux. Elle proposait l'idée d'un réseau de formateurs qui serait organisé, au niveau national, régional et départemental, dans des instituts universitaires de formation. Mais ce rapport insistait aussi sur la nécessité de donner une priorité à la formation continue :

« La formation continue a fait l'objet des recommandations unanimes des syndicats et des associations. Elle correspond à une nécessité observée dans toutes les grandes entreprises culturelles aussi bien qu'industrielles, par rapport auxquelles l'Éducation nationale a pris du retard, comme l'indique le chapitre II du présent rapport. Elle requiert donc un soin particulier pour une institution telle que celle de l'Éducation nationale si l'on veut que celle-ci soit en mesure d'assurer les missions que la nation attend d'elle » (p. 139).

Cette préconisation sera entendue par le Ministre qui, trouvant les instituts proposés trop lourds et trop onéreux, renoncera à réformer la formation initiale, mais créera aussitôt des « structures légères », les MAFPEN (Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale). Il avait été décidé que le Chef de MAFPEN serait un universitaire afin qu'il puisse « dialoguer d'égal à égal avec le Recteur », selon une formule d'André de Peretti. Il s'agissait de donner une certaine autonomie au système de formation par rapport au système institutionnel, afin qu'il puisse avoir un rôle de médiation entre université et recherche, d'une part, hiérarchie et terrain, d'autre part.

On aurait pu penser que la création des IUFM, en 1989, allait remettre en cause l'existence des MAFPEN. Au départ, la Commission Bancel avait bien envisagé

l'intégration des MAFPEN dans les IUFM. Mais, considérant que les MAFPEN étaient des institutions qui marchaient alors que de grandes difficultés étaient à craindre dans les IUFM à leur début, elle avait abandonné cette idée. Ce n'est qu'en 1998 que furent décidées la suppression des MAFPEN et leur intégration dans les IUFM, parvenant ainsi tardivement à la réalisation des projets de la commission De Peretti. Cette disparition des MAFPEN a incité le Comité de rédaction de la revue *Recherche et Formation* à en faire un premier bilan, en s'appuyant à la fois sur des témoignages venant des témoins directs, les premiers chefs de MAFPEN, et sur les premiers travaux de recherche qui leur ont été consacrés.

Un premier article de l'historien Antoine Prost retrace l'histoire de la formation des enseignants en France depuis la dernière guerre. Il interprète l'histoire de ses transformations comme l'effet d'un système d'enjeux entre quatre groupes d'acteurs, les gestionnaires et les réformateurs, les enseignants et leurs syndicats, les personnels chargés de la formation des enseignants et l'opinion publique.

Ensuite, Francine Dugast, qui fait partie de la première génération des chefs de MAFPEN, ceux qui ont contribué à leur création, nous propose un regard réflexif sur les premières années de la MAFPEN qu'elle a dirigée, celle de Rennes. Elle témoigne à la fois de l'enthousiasme qui a animé ces équipes de formateurs qui ont contribué à la création et à l'organisation de ces institutions et des difficultés et des obstacles qu'elles ont rencontrés.

Marguerite Altet nous présente les résultats d'une recherche qu'elle a menée en 1997 sur les formateurs de la MAFPEN de Nantes, et qui permet de construire une typologie des formateurs et de caractériser leurs différents types de professionnalité.

Claire Pouchain-Avril, à travers une analyse de contenu des PAF (Plans académiques de formation) de la MAFPEN de Lille qui étaient construits chaque année et envoyés dans chaque établissement scolaire de l'académie, nous propose une description des conceptions de la formation, des logiques de formation qui se dégagent des stages proposés et ce qu'elle appelle les « assignations identitaires » que ces logiques impliquent pour les personnels.

Jean-François Marcel analyse une action de formation d'enseignants par la recherche. À partir du concept de « recherche-formation », il ouvre ainsi une réflexion d'un nouveau type sur la formation continue.

Enfin le texte d'Yves Chevillard tentera de répondre à notre dernière interrogation : et après ? avec un texte de premières réflexions sur l'intégration des MAFPEN dans les IUFM et sur la manière dont les IUFM devront prendre en charge leur nouvelle mission de formation continue.

On ajoutera que ce numéro de *Recherche et Formation* ne sera pas fidèle à la forme traditionnelle de ses rubriques habituelles « Entretien » et « Autour des mots ». Jean Guglielmi, ancien directeur de l'IUFM de Caen, qui avait été chargé de ces rubriques, a préféré produire un texte synthétique. Ce texte a été écrit grâce à la collaboration de deux chercheuses, Claire Pouchain-Avril et Christiane Valentin qui ont fait l'une et l'autre une thèse sur les MAFPEN, la première sur la MAFPEN de Lille, la seconde sur la MAFPEN de Lyon et qui nous ont fourni des transcriptions d'entretiens réalisés, d'une part, avec André de Peretti, et d'autre part, avec d'anciens chefs de MAFPEN. L'équipe de *Recherche et Formation* tient à les remercier ici très chaleureusement pour leur collaboration.

L'entreprise de la revue *Recherche et Formation* permet de montrer ou de rappeler que les MAFPEN ont permis à l'Éducation nationale de rattraper son retard en matière de formation continue de ses personnels, même si on peut regretter que les enseignants du second degré n'aient eu droit qu'à une semaine de formation et pas deux, comme le préconisait le rapport de Peretti, et que les MAFPEN n'aient pu, comme le projet initial le prévoyait, étendre leurs activités aux corps du 1^{er} degré. Elles ont donné la possibilité à un grand nombre d'enseignants de se former, en découvrant de nouvelles méthodologies, en échangeant avec d'autres collègues sur les difficultés du métier et en essayant de résoudre collectivement, dans les stages d'établissement, les problèmes rencontrés.

Les MAFPEN ont sans doute ainsi et aussi joué un rôle essentiel dans la rénovation des collèges et plus tard des lycées, dans la mise en place du travail autonome des élèves, dans le recyclage de personnels, comme les PEGC ou les professeurs d'enseignement technique, ou encore, dans des formations spécialisées comme l'informatique. Elles ont surtout permis la constitution dans l'Éducation nationale française d'un corps original de formateurs et d'intervenants qui, tout en conservant pour la plupart une activité d'enseignement, pouvaient faire profiter d'autres enseignants de leur expérience professionnelle et des compétences qu'ils avaient acquises en vue de leur fonction de formateurs.

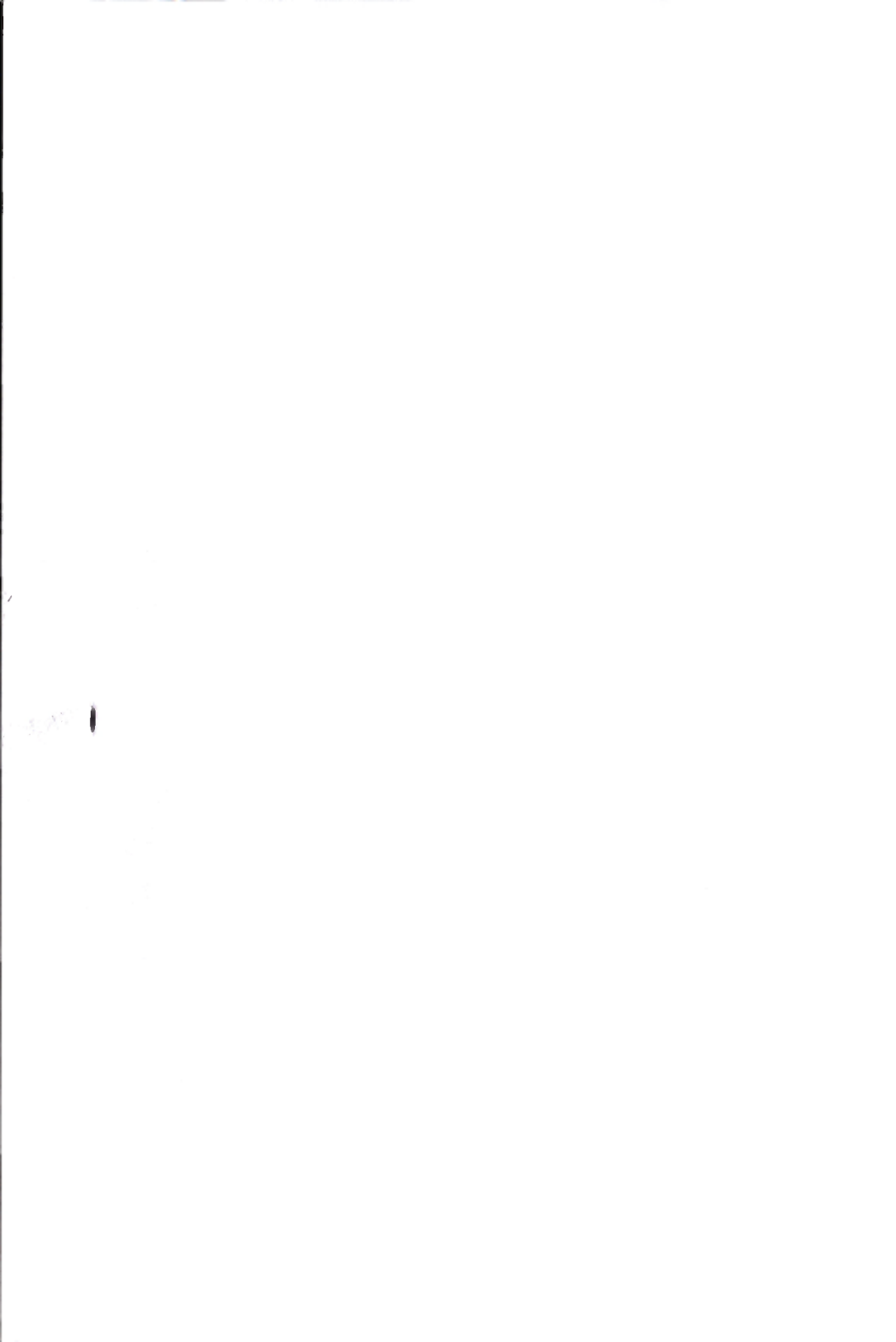
Pour autant, la non-reconnaissance « institutionnelle » de cette fonction qui ne s'incarnait pas dans un statut (à la différence de la Fonction publique ordinaire) explique sans doute pour partie les dérives, la perte d'influence, voire la disparition des MAFPEN.

Mais leur histoire reste encore à écrire. Que les lecteurs considèrent ce numéro avec l'indulgence due à une première esquisse...

Rédactrices en chef invitées

Annette BON, INRP

Nicole MOSCONI, Paris X-Nanterre



L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE 1960 À 1990

ANTOINE PROST*

Résumé

Pour expliquer l'histoire de la formation des enseignants depuis les années 1960, il faut commencer par comprendre la pluralité des enjeux et des acteurs : gestionnaires et réformateurs, enseignants en fonction, formateurs, opinion publique. La situation au début des années 1960 prolonge la dualité du XIX^e siècle, avec une formation organisée dans les écoles normales pour les instituteurs, de façon professionnelle dans ses modalités et dans ses objectifs, alors que la formation des professeurs du secondaire est très légère. Un courant très fort se dessine en faveur d'une réforme, car l'immobilisme conduit à des déficits de compétence, et dans le primaire et dans les collèges. Le colloque d'Amiens, en mars 1968, marque l'apogée de ce mouvement et lance l'idée de centres universitaires de formation des maîtres, avec une double pertinence, académique et professionnelle, ainsi que l'idée du stage en responsabilité comme modalité privilégiée de formation professionnelle. Mais les événements de 1968 mobilisent les universitaires sur d'autres fronts. Les EN connaissent une évolution fondamentale, se consacrant exclusivement à la formation professionnelle et se rapprochant des universités, ce qui rend possible la création des IUFM en 1989.

Abstract

To explain the history of teacher training since the 1960's, it is first important to understand the multiplicity of the stakes and the actors: administrators and reformers, teachers in post, trainers, public opinion. At the beginning of the 1960's, the situation extended the nineteenth century duality with a training in primary school teacher training colleges (écoles normales) organised in a professional way as regard its methods and objectives, while secondary school teacher training was very light. A very strong current was emerging in favour

* - Antoine Prost, Université Paris I (Panthéon-Sorbonne).

of a reform, as maintaining the status quo led to lack of competence in primary schools and junior high schools. The Amiens symposium in March 1968, marked the climax of this movement and launched the idea of university teacher training centres, with a twofold, academic and professional purpose, as well as the idea of the school-based internship as the privileged mode of professional training. However, the 1968 events rallied the academics' interest in other actions. The "écoles normales" underwent a fundamental change, they devoted themselves exclusively to professional training and drew nearer to universities which made it possible to create the IUFM's (university teacher training institutes) in 1989.

Qui cherche à expliquer l'histoire de la formation des enseignants des divers degrés au cours du XX^e siècle bute d'abord sur un contraste. Dans les deux premiers tiers du siècle, alors même que le système scolaire connaît sa première vague de croissance et que la scolarisation se généralise jusqu'à seize ans, cette formation connaît des changements plutôt modestes ; en revanche, elle enregistre, dans le dernier tiers du siècle, des transformations nombreuses, jusqu'à la création des IUFM et la provisoire stabilisation des années 1990.

Pour comprendre, et cette longue stabilité, et cette phase de remaniements profonds, il faut s'interroger d'abord, fût-ce sommairement, sur la nature et les intérêts des différents acteurs.

LES ACTEURS ET LES ENJEUX

Quatre groupes d'acteurs peuvent être distingués.

■ En premier lieu, les gestionnaires de l'Éducation nationale, ministres, directeurs du ministère, recteurs, inspecteurs de tous ordres. On peut leur adjoindre les réformateurs, car ils se situent en fait dans la même perspective ; ce sont des gestionnaires alternatifs qui pensent savoir mieux que les gestionnaires en place comment gérer et orienter le système éducatif.

Pour les gestionnaires et les réformateurs, les enjeux sont de trois ordres. Pédagogique d'abord : ils cherchent à améliorer ou à transformer le système éducatif, en remédiant à ses défauts qu'ils n'identifient pas de même, et en favorisant certaines façons d'enseigner qui s'inspirent de modèles différents. Administratif ensuite : les responsabilités qu'ils assument ou revendiquent, les obligent à se préoccuper de

rationaliser et de simplifier le système, ou de développer de nouvelles formations pour répondre à de nouvelles vocations. Politique enfin : la formation est ou peut être un dispositif d'inculcation idéologique, qui assure au régime des défenseurs d'autant plus efficaces et convaincus qu'ils seront persuadés de servir des idéaux professionnels et de ne pas faire de politique. La réforme des écoles normales par Jules Ferry n'obéissait pas seulement à des considérations de cet ordre, mais elle en tenait compte largement, et leur suppression par Vichy répond à des raisons symétriques.

■ Les enseignants et leurs syndicats constituent un second groupe d'acteurs. Ils sont animés d'abord par des considérations professionnelles, mais pour que la critique récurrente de la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue les mobilise, il faut des motifs plus puissants. Les uns sont d'ordre revendicatif : les corps de fonctionnaires étant classés en fonction du niveau de diplôme auquel ils sont recrutés, toute amélioration substantielle des rémunérations suppose une élévation du niveau de recrutement ; la catégorie A de la fonction publique, par exemple, est définie par un recrutement à la licence. Les autres enjeux sont symboliques et idéologiques. L'image que les enseignants se font d'eux-mêmes est étroitement liée à leur recrutement et à leur formation. L'étonnante résistance du concours de recrutement des élèves-instituteurs à la fin du premier cycle, par exemple, s'explique par la force d'une représentation collective des instituteurs comme éducateurs du peuple, proches du peuple parce qu'issus de lui ; le recrutement trois ans avant le baccalauréat a longtemps semblé une garantie de cette proximité démocratique. La spécialisation disciplinaire présente, pour les agrégés et certifiés, une valeur symbolique analogue.

■ Troisième acteur : les personnels chargés de former les enseignants. Toute réforme en ce domaine peut, en effet, remettre en cause la façon dont ils exercent leur métier, leur position dans l'ensemble de l'Éducation nationale, l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, leur prestige ou leur niveau de rémunération. Les professeurs d'école normale ont longtemps résisté à l'idée d'une intégration à l'enseignement supérieur, dont les modalités étaient ouvertes, parce qu'ils redoutaient de ne pas remplir les conditions nécessaires pour accéder à un véritable statut universitaire.

■ L'opinion publique est le dernier grand acteur de cette histoire. Pour qu'une réforme d'une certaine ampleur intervienne, ici comme ailleurs, il faut qu'elle soit acceptée par l'opinion, et l'on sait la difficulté des idées neuves à s'imposer, précisément parce qu'elles sont neuves. Mais la difficulté est redoublée, dans l'Éducation nationale, d'abord en raison de son importance symbolique et du fait qu'elle a concerné ou concerne l'ensemble de la population. En outre, dans ce pays, l'intelligentsia parisienne joue un rôle considérable. Or, la plupart de ses membres sont ou ont été enseignants, ce qui les conduit à être très présents dans les débats sur ce sujet. Ils réagissent en fonction de ce qu'ils croient être les problèmes de l'enseignement, qu'ils connaissent mal car, plutôt que de prendre le temps d'une étude

sérieuse, ils généralisent souvent à partir d'anecdotes colportées par leur entourage et en fonction des idéaux de leur milieu ; aussi les réalités provinciales et les besoins économiques ou sociaux pèsent-ils moins dans leur réflexion que l'excellence intellectuelle et les prestiges parisiens. Or, ils ont un accès facile aux médias, et l'expertise qu'on leur prête donne beaucoup de poids à leurs propos.

Ces quatre groupes d'acteurs interviennent dans la formation des maîtres de façon inégale, et selon des rythmes différents. Ils se neutralisent parfois, et parfois au contraire, ils se coalisent.

L'HÉRITAGE

Un système pluriel

Chacun connaît la dualité historique de l'enseignement français, l'existence au XIX^e siècle de deux ordres d'enseignement juxtaposés, le primaire et le secondaire.

Dès l'origine, l'enseignement primaire s'est soucié de former ses maîtres. Bien avant la création des écoles normales, les congrégations les plus importantes formaient leurs membres. La *Conduite des écoles* de J.-B. de la Salle date de 1688. La raison de ce souci précoce était de permettre à la congrégation de disposer de ses maîtres comme elle l'entendait, et de remplacer un frère par un autre en cours d'année, si elle le jugeait nécessaire. En unifiant la pédagogie, la formation assurait l'interchangeabilité des maîtres.

12

Il s'y ajoute l'idée qu'enseigner est un vrai métier, et qui s'apprend. Au XIX^e siècle, on ne conçoit pas d'enseignement primaire véritable sans école normale ou sans cours normal. Les premières écoles normales apparaissent avant même la loi de 1833 dès que, dans un département, le réseau d'écoles est assez dense. Quand la loi de 1879 renouvelle l'obligation d'entretenir une école normale d'instituteurs et lui ajoute celle d'une école d'institutrices, les départements qui sont en retard, le sont en raison de difficultés matérielles ou parce qu'ils s'en remettent à des congrégations. Mais les promoteurs de l'enseignement mutuel avaient mis en place un cours normal pour former leurs moniteurs et les salles d'asile ont eu, avec M^{me} Pape-Carpentier, leur cours normal.

J. Ferry et F. Buisson donnent à la formation des instituteurs une organisation durable. Elle est confiée à un corps enseignant spécifique, recruté par concours, les professeurs des écoles primaires supérieures et des écoles normales. Les ENS de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud préparent à ce concours. La formation dispensée par les EN dure trois ans et porte de façon intégrée à la fois sur les disciplines et sur

la pédagogie. Elle est réorganisée en 1909 de façon séquentielle (deux années générales suivies par une année de formation pédagogique), puis l'on revient en 1920 à une formation intégrée dont le brevet supérieur, imposé à tous les instituteurs en 1932, devient la sanction normale. Les EN formaient le « noyau dur » de la profession, et c'est parmi leurs anciens élèves qu'on recrutait prioritairement les jurys de certificat d'études, comme les directeurs d'école et les inspecteurs. Mais leurs effectifs n'ont jamais été ajustés aux besoins, l'administration comptant sur les élèves des EPS pour combler les postes vacants, en particulier d'institutrices.

Le secondaire n'avait pas de dispositif pour former ses professeurs. Au XIX^e siècle, la plupart étaient formés sur le tas ; commençant comme répétiteurs, ils passaient la licence et devenaient professeurs. L'ENS et l'agrégation concernaient l'élite de la profession : une infime minorité de forte stature intellectuelle qui donnait le ton et où l'on recrutait les inspecteurs généraux. À la fin du XIX^e siècle, les facultés se mirent à organiser des préparations à l'agrégation et le nombre de postes aux concours augmenta, si bien que les agrégés devinrent plus nombreux : ils constitueront les deux-tiers des professeurs entre les deux guerres. Mais si leur formation académique était renforcée, leur formation pédagogique restait inexistante. On tenta, au début du XX^e siècle, d'organiser des conférences en faculté sur les questions d'enseignement. *L'Évolution pédagogique en France*, d'E. Durkheim, est issu d'un tel enseignement. En 1929, on rendit obligatoire une formation avant les épreuves du concours, mais pour ne pas compromettre la préparation de celui-ci, elle resta modeste : assistance à douze conférences théoriques, et stage de trois semaines dans une classe.

Le tournant des années 1940

13

La guerre et le régime de Vichy apportèrent à ce dispositif trois modifications. La première concerne la formation des instituteurs, jugée à la fois insuffisante et trop à part. Dans son projet de 1937, J. Zay avait proposé de rendre le baccalauréat obligatoire pour les instituteurs. Vichy adopta la mesure, mais dans un contexte idéologique diamétralement opposé qui lui fit immédiatement supprimer les EN, ces « séminaires laïcs ». Il les transforma en instituts de formation professionnelle où les élèves-maîtres suivaient une année de formation professionnelle après un baccalauréat préparé dans les lycées. À la Libération, on rétablit les EN, mais comme on ne pouvait revenir en arrière sur le baccalauréat, elles y préparèrent donc leurs élèves, la formation professionnelle conservant une année supplémentaire. Cette transformation conduisit à faire de la majorité des professeurs d'EN des professeurs du second degré et leurs postes furent mis au mouvement général.

Le changement s'imposait pour une seconde raison. Avec l'intégration des EPS au second degré (1941), le corps des professeurs d'EPS et d'EN avait été supprimé et

remplacé par un nouveau corps : celui des professeurs titulaires du CAEC, certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges. Le CAEC avait été conçu comme un concours professionnel, et il comportait des épreuves adaptées, telles qu'un plan de leçon argumenté (lettres, philosophie), des corrections de copies (langues vivantes), des corrigés d'exercices (sciences). Il était suivi d'une année de stage pratique. Ce concours fut transformé dès 1950 en CAPES et perdit ses épreuves professionnelles ; mais son esprit resta un peu différent de celui de l'agrégation.

Troisième transformation : avec l'invention des centres d'apprentissage et le développement de la formation des ouvriers en école, il fallut recruter et former des professeurs d'un type radicalement nouveau. On créa donc en 1945 les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), qui formaient ensemble en deux ans des professeurs d'enseignements général et des professeurs d'atelier. Ces derniers étaient recrutés parmi des ouvriers ayant au moins cinq années de travail en usine. Recrutés par un concours spécial, les professeurs d'ENNA développèrent une véritable compétence en matière de formation des maîtres. La thèse de Marcel Postic montre bien la liberté et l'esprit qui pouvait animer leur travail (1).

LE MOUVEMENT RÉFORMATEUR

Langevin-Wallon

Les réformateurs d'avant-guerre n'avaient guère réfléchi à la formation des maîtres. La commission présidée par P. Langevin puis par H. Wallon (1944-1947), plus soucieuse sans doute des conditions d'application de son projet, imagina de distinguer des maîtres de matières communes et des maîtres de spécialité. Les premiers auraient enseigné seuls dans les écoles, les seconds dans le cycle de détermination, et ils auraient collaboré dans le cycle d'orientation.

Il ne s'agissait pas simplement de rebaptiser les instituteurs et les professeurs du second degré, car le plan Langevin-Wallon les plaçait à égalité de formation et de rémunération. Comme il proposait, entre le lycée et les facultés, deux années pré-universitaires autonomes, une sorte de propédeutique indépendante, il imaginait de recruter tous les enseignants après un même baccalauréat et de leur faire accomplir les deux années pré-universitaires dans les EN, où, en même temps qu'ils recevraient une formation théorique, ils seraient mis en contact avec les élèves. Ensuite, futurs maîtres de matières communes et de spécialité feraient deux années de licence à l'université. Encore une année de stage, et des épreuves pratiques, et ils seraient titu-

1 - Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.

larisés. L'agrégation était conservée ; on pouvait la passer soit un an après la licence, soit après une année sabbatique.

Ce schéma annonce ce qui se mettra en place un demi-siècle plus tard. À l'époque, il n'avait aucune chance d'être pris en considération, car aucun des acteurs n'était mobilisé. Pour les gestionnaires, l'urgence était la reconstruction qui absorbait les crédits. Que Langevin et Wallon aient été communistes rendait en outre leur plan trop rouge pour la majorité qui acceptait le plan Marshall, sans lui valoir pour autant le soutien du parti communiste dont les priorités de guerre froide étaient ailleurs. À l'époque, l'opinion s'y intéresse peu. Quant aux enseignants, ce projet leur paraît bien éloigné des soucis de l'heure. Le SNI mène pour la revalorisation une bataille beaucoup plus urgente et immédiate : il ne s'agit pas de tirer des plans pour un avenir lointain, mais de combattre le déclassement que la grille unique de la fonction publique a entraîné. Les professeurs d'EN enfin n'ont aucun intérêt à la réforme et les universitaires ne se sentent pas concernés. Rien ne change donc dans la formation des maîtres.

Les années 1960

Il faut attendre les années 1960 pour que le climat évolue. Avec les réformes de 1959 et 1963, l'école moyenne se met en place et les effectifs augmentent massivement ; les collèges sont appelés à s'unifier et à jouer un rôle nouveau d'observation et d'orientation des élèves. L'heure est à la réflexion pédagogique, d'autant que les disciplines évoluent : c'est l'époque de la commission Rouchette sur l'enseignement du français à l'école primaire, de la commission Lichnerowicz sur les mathématiques et de l'expérimentation du tiers-temps pédagogique.

15

Dans ce contexte, la formation des maîtres devient un enjeu majeur, mais différent pour les différents acteurs. Les gestionnaires sont face à un double problème. La croissance démographique a obligé à recruter 150 000 instituteurs entre 1951 et 1964 ; 80 000 à 100 000 étaient des remplaçants sans formation. Au même moment, le développement des cours complémentaires puis des collèges d'enseignement général a fait passer de 9 000 à 41 000 le nombre de leurs maîtres ; or ceux-ci ont été prélevés parmi les instituteurs les plus qualifiés, notamment les anciens normaliens. Le niveau de qualification des maîtres des écoles recule donc globalement, tandis que celui des maîtres des CC/CEG reste insuffisant compte tenu de leur spécialisation relative.

L'administration doit cependant compter avec les instituteurs et avec leur syndicat : le SNI défend l'unité du corps et refuse catégoriquement qu'il éclate en deux corps différents, l'un pour le primaire, l'autre pour les CC/CEG. Les enjeux sont à la fois corporatifs – la possibilité d'une promotion pour les instituteurs – et symboliques –

l'image qu'ils se font de leur corporation. Le SNI accepte donc seulement des spécialisations complémentaires : un certificat d'aptitude, le CAPCEG, préparé en deux années dans des centres spéciaux, est créé en 1960, mais les instituteurs titulaires du CAPCEG restent des instituteurs, au même titre que ceux qui obtiennent le CAEI (Certificat d'aptitude à l'enseignement des inadaptés, 1963) ou le CA créé en 1966 pour les classes dites « de transition » qui vont remplacer celles de fin d'études.

D'autres acteurs, en revanche, poussent à une réforme profonde. Les facultés en pleine croissance remettent en cause leurs structures et leurs missions. Avec la création des IUT en 1966, elles revendiquent un rôle de formation professionnelle qui s'étend aux adultes et aux enseignants. La même année, le colloque de Caen, réuni par l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) réclame une transformation radicale qui ferait éclater les facultés pour créer de véritables universités.

Dans le second degré, le courant réformateur se renforce. Le SGEN réclame des instituts universitaires de pédagogie, IUP, analogues aux IUT, pour former ensemble tous les enseignants, de la maternelle à l'université. À l'intérieur du SNES, la lutte de tendances s'intensifie. Le parti communiste redécouvre le plan Langevin-Wallon et s'en réclame pour fonder son opposition au gouvernement sur un projet constructif. Il confie à un jeune professeur issu de l'ENS, P. Juquin, la direction de sa revue, *L'école et la nation*, et publie, en septembre 1966, un projet complet de réforme. Comme celui du SGEN, ce projet préconise un corps unique de maîtres formés ensemble dans des Instituts pédagogiques placés auprès de chaque centre universitaire (2). La formation commune devrait assurer à la fois le haut niveau scientifique et la qualité pédagogique. Trois types de licences sanctionneraient cette formation : une licence de matières communes, des licences semi-spécialisées et des licences spécialisées.

L'opinion publique, enfin, semble favorable à des réformes ambitieuses. L'AEERS a intéressé à ses projets des personnalités de l'entreprise et de l'administration. Le commissariat général au Plan constitue un autre relais favorable aux réformes. Des associations extérieures, comme « Défense de la jeunesse scolaire » de F. Walter, conseiller à la Cour des Comptes, et du Dr. Pequignot, militent pour un style d'enseignement moins rigide. Bref, la configuration semble favorable aux réformes.

C'est dans ce contexte que l'AEERS organise à Amiens, à la fin de mars 1968, un nouveau colloque dont les actes seront publiés sous le titre-programme : « Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation » (3). Le rapport

2 - L'utilisation plus fréquente du terme « enseignant » pour désigner à la fois les instituteurs et les professeurs date de cette époque, cf. Monique Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.

3 - Paris, Dunod, 1969.

préparatoire émane d'un groupe de travail qui comprend notamment B. Girod de l'Ain, alors responsable de la rubrique éducation au *Monde* et secrétaire de l'AEERS, L. Legrand, R. Chapuis, C. Trautmann, J. Ardoino et G. Barbary, tous deux experts en formation des adultes dans des structures différentes, L. Géminard, le secrétaire du syndicat des directeurs d'EN, G. Noël, F. Walter et le Dr. Péquignot, A. de Peretti et A. Prost. Il est discuté dans trois sous-commissions respectivement présidées par le conseiller d'État R. Grégoire et par deux universitaires, le mathématicien A. Revuz et le géographe J. Tricart.

Les conclusions sont audacieuses. La commission avait préconisé l'unification des corps enseignants. La déclaration finale ne la retient pas mais reprend tous les autres points : la « nécessité urgente [...] d'une formation continue, liée à la formation initiale » ; la double composante intellectuelle et professionnelle de la formation ; « une formation universitaire pour tous les futurs enseignants, y compris les instituteurs » ; le stage en responsabilité, comme modalité principale d'une formation professionnelle de deux années ; « l'institution, auprès de chaque académie, d'un centre universitaire de formation et de recherche en éducation, animant, dans les départements, des centres de formation continue ».

Prudente, l'allocution du ministre A. Peyrefitte à la séance de clôture se garde bien de fermer la porte à ces réformes. Elles ne se font pourtant pas, du moins dans l'imédiat.

VERS LES RÉFORMES : 1968-1990

17

D'autres évolutions

C'est que les événements de 1968 modifient radicalement le contexte. Les universités doivent se reconstruire, sur les bases nouvelles de la loi d'orientation, tout en affrontant une contestation « gauchiste » qui absorbe une bonne part de leur énergie. Pour l'opinion publique, elles deviennent peu fiables, voire suspectes. Alors que de Gaulle misait sur elles jusqu'à un certain point, G. Pompidou et V. Giscard d'Estaing s'en méfient. Ministre de celui-ci, R. Haby déclare aux inspecteurs généraux : « Il n'est pas question de confier aux universités la responsabilité globale de la formation des maîtres » (4). Absorbées par des soucis plus urgents, elles ne la revendiquent d'ailleurs que pour le principe. Enfin, les EN craignent une association même

4 - Discours du 17 octobre 1975, cité par Hervé Terral, *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, p. 169.

partielle aux universités ; leurs professeurs n'ont pas les qualifications nécessaires pour accéder au statut universitaire, et leurs directeurs redoutent de perdre leur indépendance et d'être pris dans les troubles qui secouent les universités.

Les gestionnaires parent donc au plus pressé. Ils ne changent guère la formation des agrégés et certifiés, malgré les recommandations de la commission Joxe (1972) (5) qui reprenaient une partie des conclusions du colloque d'Amiens en insistant sur la formation continue à laquelle la loi du 16 juillet 1971 donnait une nouvelle légitimité. Ils attendent 1980 pour remanier le stage pratique : jusqu'alors composé de trois stages successifs, en équipe de trois, dans les classes de trois conseillers pédagogiques. On décide de confier une classe en responsabilité pendant toute l'année aux stagiaires (3 à 5 heures), en déchargeant de cette classe leur conseiller pour permettre aux uns et aux autres de participer à des actions de formation en alternance. Mais les besoins d'encadrement conduiront à interrompre cette initiative à la rentrée 1981.

La formation des maîtres du premier degré est en revanche profondément modifiée. On crée un corps des professeurs de CEG, distinct de celui des instituteurs, et l'on porte à trois années leur formation tandis que l'on porte à deux années celle des instituteurs, les besoins de recrutement devenant moins pressants (1969). En 1972, on reconnaît aux instituteurs un droit à 36 semaines de formation continue au long de leur carrière. Les EN basculent de la préparation au baccalauréat, progressivement supprimée, à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue, les normaliens en formation professionnelle remplaçant dans leurs classes, les instituteurs en formation permanente. Le métier des professeurs d'EN s'en trouve profondément transformé à la fois dans son contenu et dans ses modalités d'exercice : l'offre de stages de formation ne peut négliger les demandes des stagiaires potentiels qui portent davantage sur l'épanouissement personnel ou la définition de nouvelles professionnalités que sur les disciplines enseignées (6). L'École normale de Ferry, de Buisson et de Lapie est désormais bien loin. Une mutation s'effectue, qui rapproche les EN des universités, elles-mêmes plus attentives aux débouchés de leurs étudiants.

5 - *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*, Paris, La Documentation française, 1972. Parmi les membres de la commission Joxe, on notera le rapporteur du Plan, A. Delion, M. Crozier, J. Fourastié, A. Prost, L. Cros, président des CEMEA, L. Géminard, alors directeur de l'INRDP, B. Girod de l'Ain, devenu maître de conférences associé à Paris IX et l'administrateur du Collège de France, M. Bataillon, qui prédisait « Défense de la jeunesse scolaire ».

6 - Voir sur ce point l'analyse des stages organisés entre 1981 et 1985 par l'EN du Calvados dans Henri Peyronie, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998.

L'idée d'une intervention nécessaire de l'université dans la formation des instituteurs fait donc son chemin, non sans difficultés. Les conflits entre universitaires et professeurs d'EN sont anciens et lourds, et il est difficile d'intégrer des apports universitaires dans une formation professionnelle rythmée par les stages dans les classes. Aucune des formules successivement adoptées ne donne satisfaction. En 1979, la formation des instituteurs recrutés au baccalauréat est portée à trois années et l'on crée un DEUG premier degré, composé de 30 unités de formation, soit 27 unités disciplinaires, plus 3 unités de formation générale (philosophie, psychophysiologie, environnement institutionnel). Ce système éparpillé est abandonné en 1982, au profit d'un DEUG à dominante : les unités générales subsistent et les unités disciplinaires sont regroupées autour d'une ou deux options (7). Mais l'arrivée de la gauche au pouvoir va modifier la donne.

La gauche au pouvoir

Pour les enseignants, l'élection de F. Mitterrand constitue un changement majeur. Ils ont voté massivement à gauche et, pour la première fois depuis 1958, ils ont l'espoir d'être écoutés. Mais la nouvelle équipe n'a pas de programme clair.

Dès août 1981, le nouveau ministre A. Savary demande à A. de Peretti un rapport sur la formation, tant initiale que continue, des enseignants et des personnels de l'Éducation nationale ; il en attend un bilan de la situation, une définition du rôle respectif des différents centres de formation existants et du rôle des universités, des propositions de formations complémentaires et, en dernier lieu, des propositions sur le contenu et les modalités des stages de formation initiale et de formation continue.

Le rapport, remis rapidement (février 1982) (8), met très fortement l'accent sur la nécessité de développer la formation permanente, proposant un volume statutaire de

7 - Voir Danièle Zay, *La formation des instituteurs*, Paris, Éd. Universitaires, 1988, et R. Bourdoncle, D. Zay, *École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985)*, Paris, INRP (coll. « rapports de recherche », n° 7, 1989). Ces deux chercheurs ont analysé en détail les différents modèles de formation successivement mis en œuvre et les formes de collaboration entre EN et universités, sans accorder cependant une grande attention au contexte politique général qui a inspiré les décisions. L'optique est davantage celle d'une recherche sur les modèles de formation (intégrée/séquentielle, académique/professionnelle) que d'une histoire. Ne pouvant entrer dans les détails, nous nous contentons de renvoyer à ces ouvrages.

8 - *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982.

deux semaines par an. L'argumentation est d'abord quantitative : les dépenses à ce titre atteignent 1,5 % de la masse salariale dans l'Éducation nationale, contre 2 % chez Renault, 4,86 % à la Banque de France et plus de 6 % chez IBM ou EDF. Elle porte ensuite sur la différence d'impact entre réforme de la formation initiale et de la formation continue : la première concernant 3 % seulement du personnel, les nouveaux enseignants formés autrement « risquent de se perdre dans la masse ou d'accroître la disparité entre les personnels, si parallèlement les enseignants en place ne suivent pas une formation continue ».

En matière de formation initiale, le rapport refusait de définir des niveaux de recrutement et proposait d'ajuster la formation au niveau effectif de chaque recruté. Cette proposition rompoit délibérément avec la logique de la fonction publique, ce qui la rendait difficilement applicable et retirait en partie leur intérêt aux suggestions pratiques que le rapport avait souvent empruntées aux démarches de formation permanente des entreprises. Le ministre ne modifia pas la formation initiale des professeurs du second degré. Une réforme plus modeste, limitée à l'année de stage, proposée l'année suivante par le groupe de travail national sur les seconds cycles (9), était prête d'aboutir quand J.-P. Chevènement remplaça A. Savary. Il n'en subsista que l'introduction d'un rapport de stage, innovation très discutée, bien qu'elle ait déjà été adoptée très largement en dehors de l'Éducation nationale, comme si celle-ci avait éprouvé des difficultés à admettre symboliquement que l'on puisse apprendre à partir d'une pratique, et non seulement d'un enseignement.

Pour gérer simultanément la formation continue et la formation initiale de tous les personnels, le rapport proposait de mettre en réseau les institutions existantes tant en matière de recherche que de formation et de les fédérer en créant des centres inter-universitaires de formation et de recherche en éducation (CIFRE), qui coifferaient des instituts universitaires de formation fondamentale auprès des universités, et des instituts universitaires de formation et de développement qui prendraient la succession des EN dans les villes non universitaires. Le rapport proposait plusieurs hypothèses de répartition des tâches entre CIFRE, IUFF et IUFD.

Le ministre suivit la commission pour le développement de la formation continue. De même, sans aller jusqu'à imposer aux formateurs permanents de revenir périodiquement dans les classes pour maintenir leur crédibilité, ce que recommandait la commission, il facilita l'emploi comme formateurs à temps partiel d'enseignants qui conservaient leur poste. En revanche, il ne retint pas la structure administrative proposée. Les nouveaux établissements publics fédérateurs lui parurent-ils trop lourds ?

9 - *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost, Paris, MEN/CNDP, 1983.

Complicquaient-ils l'élaboration, déjà délicate, de la loi sur les universités (1984)? A-t-il craint l'opposition des directeurs et professeurs d'EN et reculé devant la nécessité de faire voter une loi pour modifier le statut de ces établissements créés par les lois de 1833 et 1879? Toujours est-il qu'il se contenta, pour gérer la formation continue des personnels, de « structures opérationnelles de liaison » (A. Savary) très souples auprès des recteurs, les missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Au niveau central, un chargé de mission devait animer ce réseau. Mais la formation permanente devenait un droit dans la limite de six journées de formation par an, ce qui équivalait au droit reconnu aux instituteurs dix ans plus tôt.

L'enseignement primaire restait très largement en dehors de ce système. En revanche, la volonté du gouvernement de satisfaire les revendications insistante du SNI en matière de revalorisation des instituteurs conduisit à de nouvelles réformes de leur formation. Pour relever leur grille indiciaire sans bouleverser l'équilibre de la fonction publique, on décida de les recruter au niveau du DEUG et de leur donner une année de formation professionnelle ou de leur faire acquérir un DEUG au cours de leur formation dans une perspective intégrée (1984). La droite réforma ce système en 1986 en optant pour une organisation séquentielle, à partir d'un recrutement normal au niveau du DEUG, suivi de deux années de formation professionnelle, limitant étroitement l'appel aux universités. L'accent mis sur la formation académique la conduisit simultanément à supprimer désormais tout recrutement de PEGC et à exempter les agrégés de rapport de stage.

La création des IUFM

21

Le retour de la gauche au pouvoir en 1988 est marqué par deux circonstances qui vont peser sur la formation des maîtres.

D'abord, une crise aiguë de recrutement. Le ministère a découvert depuis peu que les grosses cohortes d'enseignants recrutées pour faire face à la croissance des années 1960 vont partir à la retraite au moment même où la seconde vague de croissance suscitée par l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (1985) va exiger des postes supplémentaires. On calcule qu'il faut recruter 300 000 enseignants avant l'an 2000. Or, l'économie qui repart provisoirement, embouche beaucoup de diplômés, tandis que leur nombre est, dans certaines matières, dramatiquement insuffisant. En mathématiques, il y a plus de postes au CAPES en 1988 qu'on n'a délivré de licences en 1987.

Cette crise confère à la réforme de la formation des maîtres une actualité que renforce le contexte politique et syndical. Le parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale ont en effet engagé, pendant l'alternance, une négociation poussée.

Dans la perspective de son congrès de 1988, « Enseigner autrement », la FEN a conçu et discuté avec les responsables du PS un vaste plan de revalorisation dont les engagements électoraux de F. Mitterrand portent la trace. Il s'agit de créer quatre corps enseignants rigoureusement parallèles, avec les mêmes échelles indiciaires, respectivement pour les écoles, les collèges, les lycées et les lycées professionnels.

Soucieux de marquer la différence entre le gouvernement d'une part, le PS et la FEN d'autre part, inquiet de l'opposition résolue du SNES à un projet qui risquait de refirer aux professeurs de collège la possibilité d'accéder aux lycées, minorant l'importance, pour les socialistes de la FEN, de prévenir un renversement de majorité inéluctable si le périmètre de syndicalisation du SNES, dirigé par la tendance U et A, n'était pas modifié, le nouveau ministre L. Jospin n'appliqua pas entièrement ce plan. Avec l'accord du Premier ministre, M. Rocard, et du ministre des Finances, P. Bérégovoy, respectueux des engagements pris malgré leur ampleur (24 milliards en année pleine à effectifs constants au terme de la revalorisation), il unifie les grilles indiciaires pour tous les maîtres de l'enseignement scolaire, à l'exception des agrégés, mais il conserve les corps existants sans créer de corps des collègues.

La difficulté venait des instituteurs qui appartenaient à la catégorie B de la fonction publique. Impossible de leur appliquer la revalorisation décidée en les laissant dans cette catégorie : tous les autres corps de catégorie B, notamment les infirmières, auraient revendiqué les mêmes indices. Il fallait donc les faire passer dans la catégorie A de la fonction publique et pour cela créer un nouveau corps, celui des professeurs des écoles. Mais les corps de catégorie A doivent être recrutés à la licence. La formation des instituteurs durait déjà deux ans après le recrutement à Bac + 2, et il semblait déraisonnable d'allonger encore la durée de leur formation, alors qu'on avait besoin d'eux dans les classes. On adopta donc la solution pédagogiquement paradoxale mais administrativement correcte d'un recrutement à la licence à mi-parcours de la formation.

Ces enjeux revendicatifs croisaient des enjeux réformateurs. La structure responsable de l'organisation des stages du second degré, les centres pédagogiques régionaux, était totalement extérieure aux universités mais très légère. Les EN, d'autre part, commençaient à entretenir des contacts avec les universités. La recherche s'était développée en sciences de l'éducation, voire en didactique dans certaines disciplines, notamment en mathématiques grâce aux IREM. Certains professeurs d'EN y avaient participé et avaient soutenu des thèses. Bref, entre la formation des maîtres et les universités, le rapprochement semblait progresser, quoique lentement.

Ce contexte rendait possible la réforme préconisée depuis vingt ans : la création des instituts universitaires de formation des maîtres. Préparée par le rapport Bancel (10), décidée par la loi d'orientation de 1989, mise en œuvre à titre expérimental dans trois académies à la rentrée suivante, elle est généralisée deux ans plus tard. On n'entreprendra pas ici d'en dresser un bilan qui se terminerait provisoirement avec l'absorption des MAFPEN, car les études manquent et l'autonomie relative dont jouit chaque IUFM interdit de généraliser à partir d'un ou deux cas nécessairement particuliers (11).

On peut cependant, en guise de conclusion, souligner un décalage entre les projets d'avant 1968 et la réalisation des années 1990. Un objectif nouveau est en effet apparu, qui tend peut-être à reléguer au second plan, tout en les intégrant d'une certaine manière, les ambitions des réformateurs d'Amiens. Ceux-ci poursuivaient avant tout un objectif pédagogique ; ils voulaient transformer les méthodes, le style d'enseignement, pour l'adapter à une clientèle nouvelle et à des fonctions inédites. Ces objectifs ne sont pas reniés, mais leur réalisation passe désormais par un objectif de professionnalisation.

La création des IUFM n'a peut-être pas eu pour premier but d'unifier la formation de tous les enseignants, et l'on note la persistance, en leur sein, de deux univers pédagogiques distincts qui conservent leur identité. Il n'est pas certain non plus qu'ils aient encore trouvé un rapport fructueux avec les universités. En revanche, les IUFM ont fait exister au grand jour, comme filière de formation professionnelle à part entière, la préparation aux métiers de l'enseignement : ces métiers existent bel et bien, puisqu'on peut s'y préparer quelque part.

Si la crise de recrutement a pris fin, on le doit sans doute à l'augmentation des effectifs universitaires qui a accru le nombre des candidats possibles au professorat, comme à l'aggravation de la crise et au chômage des cadres qui ont rendu plus attractif un métier par ailleurs substantiellement revalorisé. Mais on le doit aussi, en

10 - Daniel Bancel (dir.), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, MEN, 1989.

11 - On pourra se reporter à l'étude dirigée par Nicole Mosconi, dans le cadre des recherches en éducation pilotées par la DRED en 1991 et 1992, *Place et fonction des stages-terrains dans les trois IUFM pilotes*, Université de Paris X, 1993 ; à l'article d'André Robert et Hervé Terral, « La formation générale commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et formation*, n° 13, 1993, pp. 23-45 ; et aux *Dossiers d'Éducation et formation*, publiés par la Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN, notamment le n° 71, juin 1996, « Les nouveaux enseignants du 2nd degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993 ».

partie, à la visibilité nouvelle que la création d'une filière propre de formation a donnée aux métiers d'enseignants.

À plus long terme, il est probable que la création des IUFM va modifier l'image et la réalité du métier. En professionnalisant la formation des enseignants dans une structure universitaire qui lui est dédiée, on professionnalise à terme le métier lui-même et son identité sociale (12). Là, réside probablement, la conséquence principale de cette réforme. Il n'est pas certain que ses promoteurs en aient eu pleine conscience même s'ils l'ont confusément cherchée.

12 - Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

MAFPEN... RÉTROSPECTIVE

FRANCINE DUGAST-PORTES*

Résumé

En 1982, dans l'académie de Rennes comme ailleurs, la formation continue n'était vraiment organisée que dans le premier degré. Il fallait créer des synergies, et transformer à terme les modalités d'enseignement sans renoncer aux contenus disciplinaires. La MAFPEN fonctionna hors hiérarchie. Le travail collectif avança par de larges consultations et la recherche de consensus, non sans difficultés et échecs. Les principaux acquis furent la création de groupes pluriels chargés de définir les formations à l'écoute des terrains : de groupes de secteur et de groupes de recherche ; d'équipes départementales aidant les établissements ; le double programme de formations transversales et d'actualisation des connaissances. L'interdépendance avec la formation initiale apparaissait déjà clairement.

Abstract

In 1982 in the académie of Rennes like in other académies, inservice training was only really organised for primary school teachers. Synergies had to be created and finally teaching methods had to be transformed without overlooking subject content. The MAFPEN started functioning outside the hierarchy. Collective work progressed thanks to wide consultation and the search for a consensus; this did not go without difficulties and failures. The main benefits were the creation of plural groups in charge of defining the different trainings by analysing the needs on the spot; of local groups and research groups; of district teams helping the schools; the double program consisting of cross-disciplinary training and of updating of subject knowledge. The interdependence with preservice training already appeared clearly.

25

* - Francine Dugast-Portes, Université Rennes II.

Me voici conduite à rappeler dans ces pages des souvenirs anciens, dont j'espère qu'ils ne trahiront pas les faits avérés. Je les ai contrôlés auprès de quelques partenaires de l'époque... Ces pages ont surtout pour but de resituer les principes et l'enthousiasme, qui ont guidé la MAFPEN de Bretagne, dans les trois premières années de son existence ; de détailler aussi quelques processus qui me paraissent avoir relativement réussi.

Le contexte...

Les Missions académiques pour la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), créées en 1982 au moment où Alain Savary était ministre de l'Éducation nationale, étaient issues de rapports et d'enquêtes sur la formation (particulièrement les réflexions d'André de Peretti). Les mesures prises depuis plusieurs années en matière de formation permanente, au niveau national et dans tous les secteurs d'emploi, avaient fait obligation d'organiser la formation continue au-delà de la formation initiale – en raison notamment de la rapidité et de l'ampleur de l'évolution des savoirs. La prise en compte de cette nécessité devenait urgente dans le domaine de l'éducation où la formation permanente était inégalement assurée. Or, l'évolution rapide des connaissances, notamment dans le domaine des technologies nouvelles, la transformation des publics aussi par l'accès de presque tous les enfants au second degré, demandaient des moyens d'analyse et des méthodes d'enseignement spécifiques. Les formations initiales étaient encore inégales, et certains enseignants, recrutés dans l'urgence au cours des années 50, n'avaient pas de formation initiale (ce type de situation n'existe plus). Le travail des sciences humaines dans le domaine de l'éducation était mal passé dans le cursus de professionnalisation, et celui-ci tenait compte presque exclusivement, pour le secondaire, des acquisitions dans la discipline, sauf au Centre pédagogique régional (CPR). La formation des instituteurs était beaucoup mieux conçue sur ce point.

Fondamentalement, le changement politique intervenu en 1981 suscitait une volonté d'accentuer la démocratisation de l'enseignement et la transformation des méthodes d'enseignement – donc de préparer les enseignants à enseigner autrement. Un *aggiornamento* fut déclenché qui donna lieu pendant quelques années à une activité intense de transformation et de formation.

État des lieux

La formation continue existait évidemment déjà dans l'Éducation au moment de la création de MAFPEN : elle était solidement organisée dans les départements pour le premier degré, avec un plan de formation approuvé en CTP, des stages assurés par

les professeurs d'écoles normales (PEN) et les IDEN en général. Les instituteurs en formation étaient remplacés par les normaliens, selon un système subtilement construit dont on rêvait dans le second degré. Au même moment, la formation initiale des futurs instituteurs associait les PEN et les universitaires, dans les enseignements du DEUG dit « Enseignement du premier degré » ; cette collaboration était solidement instaurée dans notre académie, et les universitaires assuraient eux-mêmes dans les écoles normales une part de leur enseignement.

Cependant l'association qui avait été créée en formation initiale n'avait pas transformé les Plans départementaux de formation continue, qui demeuraient fermés sur l'offre de formation du premier degré, et s'organisaient à partir d'une juxtaposition de propositions, sans que les orientations générales (très bien conçues pourtant au moment du lancement des premiers plans) soient toujours réexaminées en fonction des évolutions.

Dans le second degré, la formation continue était beaucoup moins organisée, et ne donnait lieu à aucun système de remplacement. Elle était assurée principalement par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), à partir d'un plan de stages et des initiatives individuelles. Il s'agissait le plus souvent de journées ou de stages, dont l'Inspection au niveau national ou régional fixait les thèmes, axés sur l'enseignement des disciplines et très rarement sur la pédagogie. Quantitativement, les actions étaient de proportions diverses selon les domaines : tout dépendait de l'initiative prise par les IPR concernés. Ceux-ci faisaient appel ponctuellement à des intervenants universitaires.

Les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) rattachés au Centre national (CNDP), étaient souvent le lieu des stages, au siège de l'académie ou dans les antennes départementales (CDDP) ; c'est là qu'étaient utilisées les heures de décharge qui permettaient de libérer d'une partie de leur enseignement des enseignants, recrutés par l'Inspection, qui aidaient les IPR dans la formation (permanences, stages). Certains secteurs étaient très actifs, d'autres inexistantes. La formation des professeurs de l'enseignement technique était isolée de celle des professeurs de l'enseignement général.

Selon la personnalité des inspecteurs, l'accent était mis plus ou moins, dans les formations, sur le travail pédagogique. En histoire-géographie, en anglais, en technologie, les inspecteurs de notre académie avaient largement prospecté les méthodes nouvelles qu'ils pouvaient suggérer aux enseignants, et aidèrent fortement la réflexion de la Mission.

Il y avait peu de formations transversales ou pluridisciplinaires. L'essentiel des actions systématiques en matière de pédagogie étaient celles de l'inspecteur spécialisé dans

la vie scolaire, et celle que l'Équipe académique Vie scolaire (EAVS) assurait pour les chefs d'établissement. Certains membres de cette équipe, qui était particulièrement dynamique, furent d'excellents conseillers. Le secteur Culture organisait l'animation dans les musées, et encourageait des PAE (projets d'action éducative), ainsi que des actions dites « patrimoine », le tout souvent très réussi, mais peu systématisé. Aucun plan général n'était prévu dans le domaine de la santé scolaire, de la sécurité, etc.

Les personnels IATOS avaient leur propre système de formation, le CASFA, qui fonctionnait entièrement sous l'autorité de l'administration, selon des directives nationales. Les perspectives en étaient strictement professionnelles.

Cependant l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) fonctionnait selon un modèle radicalement différent : groupes de travail plus que stages, travail avec l'Université, structuration non hiérarchique. En éducation physique et sportive, des groupes de secteur se réunissaient selon des principes voisins. La présence auprès du chef de MAFPEN d'un collaborateur issu de ce secteur et de membres de l'IREM permit de concrétiser une généralisation du système.

Des stages étaient organisés au plan national, particulièrement par la Direction des écoles, et par les instances responsables de l'Enseignement technique. Les stagiaires étaient généralement désignés, directement ou indirectement, par les inspecteurs. Les programmes étaient définis de façon centralisée, en fonction des priorités nationales. Le financement s'effectuait en général sur les crédits de formation de l'académie. Ce secteur ne manqua pas de poser des problèmes à de nombreux chefs de MAFPEN : il échappait à la négociation régionale et il absorboit une bonne partie des finances. Je me souviens particulièrement des difficultés que souleva, dès la création des Missions, une série de stages organisés par l'INRP : ils concernaient notamment la vie scolaire en général (mise en place et gestion des emplois du temps souples, travail autonome des élèves, utilisation de la documentation, etc.) ; nous ne percevions pas toujours, en arrivant, l'enjeu de ces thèmes de formation, nous craignions d'y absorber nos maigres crédits, et nous étions bien en peine de désigner des représentants de l'académie assez efficaces pour répercuter à leur retour ce qu'ils avaient appris. Or ces thèmes-là s'avèrent par la suite porteurs de suggestions extrêmement utiles, et les instances locales n'avaient rien à offrir sur ces points... Mais nous restions en contact avec l'INRP, et ces domaines furent explorés en temps utile ; j'y reviendrai.

La MAFPEN avait pour partenaires dans l'entreprise de développement et de modification de la formation un ensemble impartant d'établissements : les trois universités de l'académie (une quatrième a été créée depuis), avec un centre de formation des maîtres à Rennes I et deux IREM, les quatre écoles normales, un centre de formation des professeurs d'enseignement général de collège, un centre pédagogique régional, le réseau des centres de documentation pédagogique.

Au CRDP étaient gérées les heures dites « Rancurel », du nom du signataire d'un texte qui avait créé des décharges permettant de rémunérer des formateurs (nous l'avons vu). Le dispositif était efficace dans quelques disciplines.

La politique d'ensemble concertée qu'allait mettre en place le ministre Alain Savary demandait un système de formation adapté aux objectifs. Or il était évident que l'ensemble manquait de cohérence, alors même qu'on cherchait à effacer les frontières qui séparaient les divers ordres d'enseignement, les disciplines, les instances de formation. Les synergies (le mot était très à la mode) restaient à créer.

En arrière plan apparaissait une transformation de la conception du travail des enseignants, qui accordait une place accrue aux problèmes de pédagogie, et imposait un type de formation débordant le cadre strict des disciplines. Nous avons été très attentifs dans l'académie à ce que celles-ci ne soient jamais abandonnées : nous avons constamment conservé le volume de formation qui leur était nécessaire pour l'actualisation des connaissances et des méthodes ; nous avons veillé à faire passer par les disciplines les modifications pédagogiques – pour le travail autonome des élèves par exemple, mais aussi pour les technologies nouvelles, secteur fascinant dans lequel la formation risquait de devenir une fin en soi (quelques formés sortis des stages longs nous quittèrent pour devenir informaticiens...).

Par ailleurs les quatorze années de remue-méninges qui avaient précédé la création des Missions rendaient urgente une modification des modalités de décision en matière de formation. L'évolution des esprits entraînait un certain nombre de dysfonctionnements liés au caractère hiérarchique de l'organisation. En fait la situation était très variable selon les secteurs, et selon les personnalités des inspecteurs, mais on regimboit sur le principe même de la confusion des fonctions de formation et de notation – cette dernière même étant fortement mise en cause. L'analyse des besoins était rarement menée de façon suffisamment méthodique et démocratique. Les évaluations étaient rares dans la plupart des secteurs. Une révision de l'ensemble s'imposait – tout dispositif demandant d'ailleurs à être périodiquement revisité et corrigé. Nous verrons cependant que les chasses étaient énergiquement gardées...

La mise en place de la MAFPEN

Il ne s'agissait pas de faire table rase des formations en place, mais de les réexaminer toutes et d'élaborer une politique d'ensemble, donc de bouleverser un certain nombre de dispositifs. J'avais été désignée comme chef de mission sur proposition du président de l'université en raison de mes activités en formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré (dans le domaine de l'enseignement du français). Le statut indépendant de l'universitaire, placé relativement

hors hiérarchie par rapport à l'ensemble de la profession, et la position de chef de MAFPEN, placé auprès du recteur d'académie, allaient permettre beaucoup de remises en cause et de négociations, le débat pouvant s'engager sur le fond des problèmes, en dehors d'une concurrence de pouvoirs dans laquelle les universitaires n'avaient pas d'intérêt propre. J'ai eu la chance d'avoir affaire à des recteurs particulièrement ouverts, novateurs, courageux et prudents, qui ont constamment appuyé l'élaboration d'une politique radicalement nouvelle et les ruptures qu'elle imposait.

Les textes créant les missions instituaient auprès du chef de mission une sorte de conseil, sans que les appartenances des participants en soient déterminées par avance. Dans l'académie de Bretagne, le recteur choisit de désigner les membres de cette Mission hors de toute représentation officielle d'un organisme. Certes il y avait des inspecteurs, des universitaires (issus de plusieurs disciplines), un formateur du CAFOC, un professeur d'école normale, un directeur académique de l'information et de l'orientation, etc., mais ils étaient là en tant que personnes connues pour leur compétence et leur investissement en formation. Des conflits vifs animèrent de ce fait les premiers mois de la vie de la Mission... Les secteurs des écoles normales et de l'Inspection notamment acceptaient mal la procédure.

Avec le recul pourtant, je peux dire que la Mission a dû à cette composition une remarquable efficacité: chacun était libre, dans sa participation aux travaux, par rapport à sa propre institution; tous les membres – mais les critères de choix avaient été précis sur ce point – avaient une vision générale des problèmes d'éducation et de formation et un souci très vif de transformation; le souffle du changement continuait à inspirer la plupart d'entre eux, et ils l'avaient constamment prouvé par leur militantisme au cours de la décennie précédente. Ils appartenaient à des familles de pensée très diverses, et se trouvaient en tant que personnes au carrefour de collectivités multiples, qui recoupaient à peu près tous les secteurs du monde de l'éducation et étaient ouvertes vers l'extérieur. Ils n'envisageaient pas la formation comme un terrain où ils devaient exercer leur pouvoir, sans pour autant perdre de vue les besoins et les compétences légitimes de l'institution dans ce domaine.

Ils savaient constamment accueillir la pensée divergente, de telle sorte que les dispositifs mis en place durent leur originalité efficace à l'intégration de très nombreuses suggestions. Ils avaient tous le goût d'aboutir à des consensus – non pas des consensus « mous » (cet adjectif stéréotypé tend fâcheusement à dévaluer la notion même, pourtant essentielle, d'accord concerté), mais des solutions qui permettaient la meilleure conciliation possible des points de vue. Le chef de MAFPEN lui-même, me semblait-il, devait avant tout convaincre, et non imposer – sauf cas d'espèce. Je crois pouvoir dire aujourd'hui que, même s'il y eut des moments difficiles, la plupart des interlocuteurs firent preuve de rigueur intellectuelle en acceptant de se laisser convaincre, de revoir leurs positions et de participer à l'élaboration de projets nouveaux.

Le fonctionnement de cette mission me semble *a posteriori* avoir prouvé que seul le travail de groupe permet de fonder des stratégies dans des domaines aussi complexes. Même si les décisions, à un moment, doivent être prises et exécutées par le responsable désigné, leur préparation ne saurait être individuelle. Et quelques affinités que soient les modes d'analyse, de programmation et d'évaluation, ils doivent être complétés, voire corrigés, par une écoute constante du terrain. Il fut beaucoup fait appel au cours de ces années de lancement à l'intuition des « missionnaires », et le travail collectif permettait de corriger les risques que fait courir en ce cas la subjectivité de chacun. Il fallait se défier des opinions passionnelles, de la spéculation intellectuelle pure, et des idées parfois un peu fixes que tout individu se forge sur le système d'éducation...

Avant d'achever le développement concernant la mise en place de la Mission, je dois signaler l'importance des réunions au niveau national, et de la création de la MIFERE (Mission pour la formation des enseignants et de la recherche) : nous avons une structure interlocutrice au Ministère. Les rencontres mensuelles permettaient un véritable brain-storming, et l'exposé des solutions élaborées par chacun dans son académie fournissait un extraordinaire échantillon d'idées que l'on pouvait adapter ensuite. J'ai un souvenir de très grande efficacité de cette structure souple, qui recevait des informations directes de toutes les directions ministérielles et constituait une réelle force de proposition (ses membres n'étaient pas directement engagés dans une carrière administrative, et conservaient une grande liberté de parole) ; mais il ne faut pas cacher que cette organisation, quelque peu parallèle, ne manqua pas de soulever des problèmes, dans certaines académies, entre les chefs de MAFPEN et les recteurs. La place des chefs de MAFPEN, « auprès » des recteurs, pouvait être source de conflit, dans un organigramme par ailleurs très vertical.

31

Le lieu central de concertation que constituait la MIFERE permettait, et cela fut esquissé, une collaboration entre académies : avec quelques collègues, nous avons projeté, et parfois réalisé, une association des académies de l'Ouest, pour échanger en particulier des formateurs, dans la mesure où nous n'avions pas toujours à l'intérieur d'une académie des spécialistes dans tous les domaines. Nous réinventons en quelque sorte un niveau national, mais par accord entre structures de base...

Fonctionnement

Les réunions mensuelles de la Mission, à Rennes et une fois sur trois à Brest, permirent dans un premier temps d'inventer un dispositif sur lequel je reviendrai plus loin. Les difficultés surgirent à partir du moment où les membres durent, pour assurer le démarrage des opérations et éviter le retour à d'anciennes pratiques, participer aux travaux des instances mises en place : cela permit de moduler et corriger les déci-

sions, mais la charge était épuisante, d'autant plus que les personnes choisies étaient déjà sur de nombreux fronts. Tout reposait sur le bénévolat, le volontarisme, avec les risques que cela comporte.

Le développement positif fut grandement aidé par les recteurs successifs, je l'ai dit : ils surent assumer les décisions sans craindre les conflits (avec le CRDP, avec les corps d'inspection, avec les directeurs d'écoles normales). Ils participaient de temps en temps aux réunions de la Mission, ce qui était vivement apprécié par les membres. Je dois souligner aussi la manière dont le secrétariat général du rectorat sut aider la Mission, dont il ne portageait pourtant sans doute pas toutes les options : la transformation des formations continues, dans un esprit très libre, pouvait susciter les réserves dans un secteur fortement hiérarchisé ; mais la Mission reçut là le soutien nécessaire aux orientations qu'elle avait choisies... Une Division Formation des Personnels (DIFOP) fut créée rapidement, des moyens en personnel (une douzaine de personnes au bout de quelques mois) et en matériel furent dégagés. La responsable de la division avait été choisie notamment en raison de son intérêt pour la formation, de son militantisme dans le domaine de l'éducation et de sa connaissance approfondie de l'académie : elle sut constamment inventer les procédures administratives qui pourraient permettre la mise en place de dispositifs souples, sans jamais enfermer la Mission dans un système d'organisation traditionnel de stages, qui eût pourtant bien facilité la gestion...

Les principales difficultés

32

Les problèmes de diplomatie furent parfois aigus, mais l'accord des recteurs leva beaucoup d'obstacles. Les inspecteurs d'académie furent associés sans problème à la mise en place des équipes départementales de formation (vois ci-dessous), à la négociation académique du plan de formation du premier degré. La mise en place à l'université, au cours de ces années-là, de stages de préprofessionnalisation pour les étudiants de DEUG se destinant à l'enseignement, les plaça au contact de l'enseignement supérieur. L'accueil des présidents d'université fut constamment bon, et le chef de MAFPEN participait à certains conseils d'université.

Les inspecteurs (IPR et IDEN), hostiles au départ, entrèrent dans le processus progressivement, et y trouvèrent leur place : participation aux groupes techniques de discipline, aux activités transversales (Presse/École avec le CLEMI, travail autonome des élèves, culture, langue et cultures régionales, rénovation des collèges...); participation à la désignation des enseignants-formateurs et des stagiaires, organisation de certaines formations, notamment sur les programmes et les examens, etc. Les trois quarts des inspecteurs environ collaborèrent avec la MAFPEN de façon positive, bien qu'ils aient perdu le monopole qu'ils exerçaient sur la formation. Les autres firent contre mauvaise fortune plus ou moins bon cœur.

Les écoles normales trouvèrent de même une fonction nouvelle avec la mise en place des équipes départementales de formation du second degré, qui furent souvent hébergées dans leurs murs, et les directeurs participèrent à des groupes de projet, au-delà des frontières du premier degré.

Globalement, une fois la réorganisation enclenchée, les relations s'améliorèrent avec les écoles normales et les corps d'inspection. La Mission eut des « invités permanents », qui étaient présents lorsqu'elle siégeait en formation élargie. Il y eut à partir de juin 1985 une double Mission : l'une étendue aux représentants des institutions, et une équipe opérationnelle qui conservait les principes des pionniers...

Le CRDP, privé par les mesures prises de la gestion des « heures Rancurel », devint grâce à son réseau un interlocuteur important : outre ses fonctions de documentation, il put servir de support actif aux équipes départementales, aux formations en audiovisuel et informatique, les secondes prenant de plus en plus d'importance au cours de ces années-là.

D'autres instances trouvèrent inégalement leur place dans la nouvelle organisation : si les associations de disciplines (associations des professeurs de langue, d'histoire et géographie, etc.) entrèrent sans trop de difficultés dans les nouvelles commissions d'élaboration de projets, les Mouvements pédagogiques ne prirent pas toute la place qu'on aurait pu prévoir. C'est un de mes regrets : sauf quelques collaborations ponctuelles, nous n'avons pas su utiliser les compétences accumulées dans ce secteur. Il est vrai aussi que le courant de rénovation pédagogique était fort dans l'académie de Bretagne, et que les idées dont les mouvements étaient porteurs étaient déjà pour une part passées dans les secteurs les plus actifs. D'autre part, les priorités de l'enseignement proprement dit, régionales ou nationales, imposant des efforts (notamment financiers) considérables, les secteurs considérés, sans doute à tort, comme périphériques furent un peu sacrifiés.

Les relations avec les syndicats ne furent pas toujours harmonieuses, malgré les convictions personnelles du chef de mission et de beaucoup de membres de la Mission... Dans la mesure où les demandes syndicales prenaient souvent la forme des réalisations acquises dans le premier degré, l'orientation de la formation dans l'académie pouvait dans un premier temps paraître décevante : elle ne privilégiait pas l'idéal des stages pris sur le temps de travail avec remplacement des enseignants, elle prônait pour une part l'autoformation, ou du moins la formation des enseignants les uns par les autres, elle ne permettait pas de valoriser les acquis par l'augmentation du nombre de journées/stagiaires. Il fut vertement observé en CTPA que les plans de formation étaient flous (nous verrons qu'en effet ils laissaient une place importante à l'initiative du terrain) ; il fut reproché à la MAFPEN de masquer l'insuffisance des crédits par son activisme. Par ailleurs, le fonctionnement était très lourd, puisque les choix de candidature devaient passer devant les structures de concertation à des dates précises.

L'élaboration et la gestion des plans de formation en étaient alourdies d'autant – mais il est évident que le souci de rendre transparentes les procédures était parfaitement justifié, dans un secteur où l'on avait dénoncé l'arbitraire de l'inspection. D'ailleurs les mises en garde étaient sur certains points fondées: il y eut beaucoup de volontarisme dans ces actions de la MAFPEN. Grâce à l'ingéniosité de la responsable de la DIFOP, on organisait des rencontres et des stages au moindre coût, dans des conditions de confort parfois précaires... Il fut largement fait appel au bénévolat, au moins partiel, des formés et des formateurs. Certes il s'agissait d'une « Mission », mais il est vrai que l'effort demandé à tous donnait au mot son sens plein, à un degré qui ne pouvait être maintenu trop longtemps. J'ai toujours pensé que la conjoncture avait été exceptionnellement favorable, et que ce rythme n'aurait pu être soutenu indéfiniment. En tout état de cause, le bilan final, tiré avec les représentants syndicaux, fut globalement positif, et il paraissait admis en 1985 que l'effet de rupture souhaité avait été réellement produit: la formation faisait partie du paysage; elle était de plus en plus considérée comme une nécessité professionnelle en soi, et comme une réponse à un certain nombre de problèmes. Certains dispositifs, qui avaient choqué au départ, étaient désormais admis par les représentants syndicaux: là se situaient les manifestations les plus intéressantes, me semble-t-il *a posteriori*, de l'inventivité de la MAFPEN.

Formation et transformation: l'appel à la base

34

Les membres de la Mission étaient tombés d'accord sur la nécessité de promouvoir un nouveau type de formations, faisant appel à l'activité des formés, rompant avec la passivité que risquaient d'entretenir les stages. Il fallait aussi adapter les formations aux besoins, sans que des instances hiérarchiques les définissent, mais aussi sans qu'on s'en tienne obligatoirement à la demande première non élaborée: le problème de l'analyse des besoins se posa vite. Il ne fallait privilégier uniquement ni les renforcements de formation disciplinaire ni la formation purement pédagogique. Vieille alternative: comment former John? Ou, plus savamment, que privilégier dans le triangle didactique: le savoir, l'enseigné ou l'enseignant? Il fallait aussi éviter la reprise en main par la hiérarchie sans refuser d'écouter ses demandes, décloisonner les formations, atteindre le plus grand nombre possible d'enseignants, aider à une évolution en profondeur par une action régulière et longue plus que par de rares regroupements ponctuels.

La réflexion, à la Mission, s'inspira des acquis des mathématiques et de l'éducation physique et sportive. Dans ces disciplines en effet existaient, comme je l'ai dit, et selon des modalités un peu différentes, des structures non hiérarchiques, unissant tous les ordres d'enseignants – université, premier et second degrés, enseignement technique, inspecteurs –, dans un travail régulier, faisant appel largement aux acquis

des sciences humaines. L'éducation physique et sportive s'était structurée de façon très décentralisée, et les IREM constituaient un modèle que toutes les disciplines enviaient (mais aucune n'avait paru aux ministères successifs aussi importante que les mathématiques, et n'avait obtenu les crédits nécessaires). On s'inspira donc abondamment des IREM, qui paradoxalement furent souvent en conflit avec la MAF-PEN, dans la mesure où la globalisation des crédits leur faisait perdre des moyens. On s'inspira aussi de l'EPS pour les méthodes de regroupement, le questionnement pédagogique large et l'art des économies spartiates...

Pour préparer la politique de formation et donc le PAF (Plan académique de formation), la MAF-PEN créa une série de commissions, appelées « Groupes techniques ». Il y en eut dans chaque discipline, mais elles étaient appelées à se retrouver par l'intermédiaire de délégués pour promouvoir des formations interdisciplinaires : cette perspective était une consigne donnée à chaque secteur, de manière à éviter le maintien du cloisonnement. Chaque Groupe technique regroupait des enseignants de tous ordres, des inspecteurs, des universitaires, des PEN et formateurs PEGC, des représentants des associations de spécialistes etc. Il y eut des Groupes techniques aussi dans le domaine de l'action culturelle, de la vie scolaire, des technologies nouvelles, audiovisuel et informatique – lieu d'une demande très importante en ce début des années 80. Afin d'éviter que ce secteur ne s'autonomise de façon dommageable pour l'enseignement, on introduisit dans les instances de réflexion une forte représentation des disciplines.

Pour la formation des chefs d'établissement et conseillers d'éducation, l'Équipe académique de la Vie scolaire fut constituée de manière à introduire un apport important de sciences humaines – les personnels du secteur information-orientation, les formateurs du CAFOC, furent très sollicités. Il s'agissait de former des personnels capables de répondre de façon souple et ferme à des situations nouvelles ; il fallait rompre avec le profil d'autorité qui prévalait au cours des années précédentes – c'était un point très sensible. Le travail accompli là fut remarquable.

35

Je ne détaille pas davantage la description de ces structures de concertation, qui permirent une analyse affinée des besoins du terrain ; elles procédèrent par sondages et par enquêtes (il y eut de nombreuses enquêtes), écoutèrent tous les avis – dans la plupart des cas, celui des inspecteurs, qui voyaient beaucoup d'établissements, fut très utilisé. Le résultat fut en général apprécié positivement sur le terrain. Je persiste à penser que ces Groupes techniques sont un lieu irremplaçable de réflexion collective. Mais la tâche est lourde pour les participants, et rien de tout cela n'est pris en compte dans les services.

Le Plan académique de formation était le fruit des réflexions de tous les groupes. Il fallait qu'il soit prêt très tôt, afin que le CTPA puisse donner son avis et que les

départs d'enseignants en stage, ou les plages horaires de regroupement, puissent être prévus dans les emplois du temps des enseignants à la sortie de juin, pour la rentrée suivante. On proposait donc certes des stages, dans tous les domaines où il s'agissait surtout d'information, de transmission de contenus. D'autres propositions étaient faites cependant, qui devaient pouvoir concerner un plus grand nombre de personnels, de façon plus durable.

Le Plan appelait ainsi à la création de « Groupes de secteur » comportant de 12 à 20 personnes, appartenant à plusieurs établissements différents, dans un secteur géographique restreint (il n'y avait aucun frais de déplacement, aucune perte de temps); ils étaient regroupés autour d'un thème disciplinaire ou transdisciplinaire qu'ils envisageaient de traiter pendant un an, en réunions régulières (des plages horaires étaient déterminées au plan académique pour ces réunions, de manière à ce que les emplois du temps tiennent compte de cette contrainte). Un coordonnateur, disposant d'une décharge d'une heure hebdomadaire et de quelques moyens financiers (courrier, photocopies) dépasés dans son établissement, était l'interlocuteur de la MAFPEN et de la DIFOP. Les groupes disposaient de deux journées de regroupement, et pouvaient faire appel, sur des questions qu'ils déterminaient au cours de leurs réunions, à des intervenants extérieurs, sur les crédits de la Mission. Ces groupes se révélèrent très efficaces, car ils permettaient aux enseignants d'analyser les problèmes liés à leur pratique quotidienne en utilisant leurs compétences diverses, de sortir ainsi de leur isolement, de dégager des solutions pédagogiques adaptées, de repérer les points sur lesquels ils avaient réellement besoin d'un appui extérieur (université souvent, et progressivement équipes départementales avec leurs composantes diverses). Nous avions fait le pari que les enseignants pouvaient trouver beaucoup de solutions par eux-mêmes, et évoluer ainsi plus efficacement: il s'agit le plus souvent de personnels dont la formation initiale n'est pas négligeable, et on peut faire confiance à leur capacité d'autoformation. Sur ce point les travaux du département « Ressources et communication » de l'INRP devaient confirmer nos intuitions au cours des années suivantes. Il ne fallait cependant pas courir le risque de remplacer la formation par des réunions qui risquaient à terme de tourner en rond.

L'IREM inspira à la MAFPEN une autre structure faisant également appel aux initiatives venant de la base: les Groupes de recherche. Le principe de base qui guidait cette mise en place était proche de celui qui conduisit à la création des groupes de secteur: il s'agissait de responsabiliser au maximum les enseignants de terrain, de valoriser leur expérience, de parier sur leur compétence et leur aptitude à théoriser. Nous considérons en outre que la participation à un travail de recherche était une excellente démarche de formation, et qu'il permettait de thésauriser des résultats tangibles: on devait à terme obtenir des conclusions rédigées, généralisables et diffusables. Les groupes comportaient 5 à 10 personnes, de statuts divers, que venait conseiller un universitaire. Ils étaient d'ailleurs obligatoirement rattachés à une uni-

versité. les participants obtenaient une décharge (entre une heure et 3 heures), et un crédit de fonctionnement (de 3 000 à 10 000 F). Les thèmes étaient suggérés par les groupes techniques de la Mission, mais pouvaient tout aussi bien émaner du terrain, ou de l'inspection, ou d'une université. Les équipes se constituaient à la base, et demandaient l'aval de la Mission. On souhaitait une problématisation rigoureuse, et un investissement possible dans les pratiques d'enseignement. Les liens avec la formation étaient d'autant plus nets que la participation des enseignants-relais (dont nous parlerons ultérieurement) aux groupes de recherche était vivement souhaitée. L'articulation avec les recherches de l'INRP devint progressivement effective, et le directeur de l'établissement s'attacha à la mise en cohérence du dispositif. Dans les années 90, un système d'appel d'offres devait améliorer encore la collaboration. Il ne fut pas très facile de faire entrer dans le réseau les recherches pilotées directement à l'époque par les directions ministérielles.

Les groupes techniques, les groupes de secteur, les groupes de recherche fonctionnent encore, en cette fin des années 90, tout comme le quatrième point fort du dispositif, les équipes départementales.

Établissements en rénovation, équipes départementales

Le ministre Alain Savary lança selon des modalités exemplaires une importante action de rénovation des collèges, modalités qui donnèrent dans l'académie des résultats tangibles. Il était demandé aux établissements eux-mêmes de prendre l'initiative de leur rénovation en définissant leurs problèmes, les solutions qu'ils compartaient y apporter, l'aide dont ils avaient besoin. Les dossiers, qui constituaient en quelque sorte des projets d'établissement, furent retenus tranche par tranche, et en quatre ans, tous les collèges étaient entrés dans une phase de réorganisation, en fonction de leurs propres problèmes et de leurs propres analyses. Une aide leur était accordée en moyens de concertation et de formation, ils étaient prioritaires dans la satisfaction des demandes de formation. Cette action lancée au plan national, relayée au plan régional, permit de susciter sur le terrain, au moins pour ce qui concerne les premières vagues d'établissements volontaires, des initiatives remarquables, et une réelle appropriation de nouvelles méthodologies. La première série de collèges que nous avons aidés a été choisie en fonction de leurs besoins, et les transformations furent effectives, avec des équipes d'enseignants particulièrement actives et imaginatives. Le volontariat suscité fut un ressort essentiel du changement. À leurs côtés la Mission disposait d'équipes départementales de formation, mises en place dans chaque département. L'étendue de l'académie, la position géographique décentrée de Rennes, l'importance des chefs-lieux et des villes moyennes imposaient de mettre à disposition des « bossins de formation » des intervenants assez proches, qui puissent se rendre dans les établissements. Les quatre équipes comportaient des

« enseignants-relais » spécialistes de chaque discipline, un chef d'établissement, un personnel de l'information-orientation, des spécialistes d'informatique, d'audio-visuel. Outre ses compétences disciplinaires, chacun avait développé des compétences dans un secteur utile pour la rénovation – travail autonome, réorganisation des emplois du temps, etc. Les relais pouvaient faire appel à des spécialistes auprès des organismes de formation. Les coordonnateurs d'équipes étaient d'origine diverse – au départ un IDEN, deux spécialistes de l'information-orientation, un inspecteur-professeur. De nombreux IPR travaillèrent volontiers avec ces équipes, mais on conçoit que d'autres y aient vu un empiètement sur le champ de leurs interventions d'animation. Le principe, nécessaire à un moment où on sortait d'une période de forte hiérarchisation, était que les enseignants demandeurs aient affaire à des pairs, dans une relation de proximité.

Les relais enseignaient en école normale, en collège, en lycée. Ils disposaient d'une décharge pouvant aller jusqu'à un mi-temps – jamais plus, car il fallait qu'ils gardent le contact avec le terrain. Ils avaient été choisis par appel à candidature, et sur choix effectué par la Mission, qui s'était entourée d'avis. Cela n'avait pas été sans difficulté, car un certain nombre de candidats étaient en situation de refus d'inspection, et il était difficile, quelles que fussent leurs qualités, de les faire entrer dans des structures où ils auraient à travailler avec les inspecteurs.

Ces équipes furent très militantes. Pour une part elles se formaient en même temps qu'elles aidaient les établissements. Il y eut sûrement parfois des frustrations parmi les formés, car même si la formation est essentielle, elle ne suffit pas pour trouver toutes les solutions... Les relais étaient prioritaires pour toutes les formations de formateurs (INRP, universités d'été, stages ministériels divers), et par la suite on essaya de privilégier leur inscription dans les DEA de didactiques des disciplines – à Paris VII, puis à Rennes II. L'idée était de mailler l'académie de personnels formés par la recherche, demeurant en contact avec les établissements. C'était une finalité importante pour les DEA créés, mais les ministères passèrent, et la didactique fut vilipendée avant d'avoir porté ses fruits : on avait pourtant bien pris soin d'organiser cette formation de troisième cycle en lien étroit avec les disciplines, et de ne pas la diluer dans la formation de sciences humaines – tout en leur donnant la place essentielle qui est la leur. Je garde le regret de n'avoir pas vu se réaliser ce projet d'instauration d'un réseau de formateurs, implantés dans des établissements des principaux bassins de formation, dotés de qualifications académiques validées. Il est vrai que ces formations académiques ne garantiraient pas la capacité d'invention et d'adaptation, l'aptitude à l'autoformation, dont surent faire preuve les relais de la première génération...

Sur tous les fronts : les champs divers de la formation...

Je viens de développer quelques aspects des dispositifs mis en place au cours des premières années de la MAFPEN : ils m'ont paru essentiels, dans la mesure où ils tiraient les conséquences d'une décennie de réflexion, particulièrement active dans l'université à laquelle j'appartenais, sur les modalités d'appropriation des savoirs : grâce à la manière dont la réforme des collèges avait été lancée, en interaction avec les terrains dont on suscitait l'initiative, une réelle transformation des pratiques était possible. Mais entre 1982 et 1985, il fallut faire face aussi à des mises à jour qui étaient de l'ordre de la formation initiale, de l'information ; il fallait répondre dans l'urgence à de nouveaux besoins.

L'irruption de l'informatique donna lieu au cours de ces années-là à une série de plans hardis qu'on a trop facilement omis dans les bilans de 1998 et 1999 : il y eut d'abord la mise en place dans chaque département de « relais » en informatique, qui répondaient aux demandes des établissements, par regroupements ou par intervention sur place. Ces relais avaient reçu une formation « lourde » au CREFFIB, et à l'IRISA, centres de formation en informatique de Bretagne implantés dans l'université de Rennes I. Ils accomplirent un travail considérable, sollicités qu'ils étaient en tous lieux.

Ce fut le moment du Plan « Informatique pour tous », qui mobilisa beaucoup d'énergie. Le Secrétariat général du rectorat fut sur ce point très vigilant, car il s'agissait de l'équipement des établissements, et des financements importants étaient en jeu. L'ensemble était piloté par le Rectorat, et la Mission assurait l'organisation de la formation : 3800 enseignants reçurent une initiation. Des centres de ressource avaient été créés dans le réseau CRDP-CDDP. Il est probable que cette organisation remarquable, lancée nationalement et relayée dans les académies, ne fut pas aussi féconde que possible, faute de suivi. Elle n'en avait pas moins suscité un certain enthousiasme, et beaucoup d'enseignants formés par les « relais » continuèrent à travailler avec leurs élèves en intégrant les nouvelles procédures.

Dans la même perspective fut organisée la formation en informatique des enseignants d'EMT, l'éducation manuelle et technique devenant enseignement de technologie. Dans le cadre de la MAFPEN, l'IPR spécialiste de Technologies nouvelles mit en place six centres de formation, les formateurs étant les enseignants de classes de TS. Le plan devait former en six ans l'ensemble des enseignants concernés. L'évaluation, en 1985, était positive, mais les enseignants en formation étaient pénalisés par la faiblesse de l'indemnisation et l'absence de validation. Les enseignants d'IUT se plaignaient de ne pas participer à la formation : les habitudes qui prévalaient au début conduisaient les organisateurs de la formation à faire appel à l'ENNA de Nantes plutôt qu'à l'IUT de Rennes... La suppression de l'EMT traditionnelle passait

par ailleurs un double problème : on pouvait regretter sa disparition dans les premières années de collège, pour des raisons strictement pédagogiques, et certains enseignants risquaient de ne pas s'adapter aux nouvelles formations.

Parmi les opérations lancées au plan national, il y eut aussi le renforcement de formation initiale des professeurs de collège qui n'avaient pas eu de formation supérieure : les universités mirent sur pied une formation adaptée qui permettait de préparer les personnels concernés au DEUG. Cela se faisait en partie par Enseignement à distance, ce que rendait possible l'existence d'un service universitaire d'enseignement à distance à Rennes II. La formation suscita une réflexion très féconde sur les cursus, qui inspira une révision des cursus de DEUG destinés aux étudiants se préparant à l'enseignement : ce fut l'option « Métiers de l'enseignement » à Rennes II, dont les cours reçurent un public considérable... En ce qui concerne les PEGC, les PEN et professeurs de lycée devaient accompagner la formation, à partir des cours universitaires – ce qui posa quelques problèmes pour la définition des missions, nul ne souhaitant assurer la fonction de simple « répétiteur ». Les personnels qui reçurent cette formation en furent très satisfaits.

D'une façon générale, la MAFPEN fut appelée de façon pertinente à tirer les conséquences des actions de formation continue pour l'organisation de la formation initiale : au plan national, les chefs de MAFPEN étaient représentés dans la commission présidée par le recteur Bancel, dont le rapport aboutit à la création des IUFM. La fusion des structures de formation initiale et continue était programmée.

40

Localement, la MAFPEN s'occupait de fait de la formation initiale : elle organisait avec les universités la préparation aux concours internes de l'enseignement du second degré ; elle organisait au nom du recteur les discussions entre universités et écoles normales sur la formation initiale des futurs instituteurs ; elle participait à la réflexion sur l'organisation de la préprofessionnalisation des futurs candidats aux concours de l'enseignement, dans les DEUG universitaires (modules assurés notamment par des PEN, stages d'observation organisés par les inspections d'académie). Le terrain se préparait pour l'IUFM, qui d'ailleurs dans l'académie de Bretagne tira une bonne partie de ses ressources de la MAFPEN... Ceci confirmait la cohérence entre formation initiale et formation continue. Un dernier exemple pour la démontrer : le directeur du CPR introduisait déjà dans la mesure du possible, au cours de l'année de stage, les formations que réclamaient les enseignants sur le terrain : cela permettait de devancer les demandes, et d'éviter à l'avenir les rattrapages de formation initiale.

Éléments pour un bilan

Je n'ai repris ici que les opérations les plus marquantes, et j'ai laissé de côté une foule d'organisations qu'il fallut mettre sur pied – dans le domaine en particulier de la vie scolaire, de la santé (on commença à systématiser les actions de prévention contre la toxicomanie).

Reste que l'appel au volontarisme fut probablement excessif : j'ai déjà dit combien les reproches de syndicats, trop marqués certes à l'époque par une conception dépassée de la formation, soulignaient cependant judicieusement les points vulnérables d'une organisation qui reposait à l'excès sur l'enthousiasme des pionniers. Notons cependant que toutes les actions étaient évaluées, et que les avis recueillis étaient le plus souvent très favorables.

Malgré tout en effet, au terme des trois premières années, l'initiative était donnée à la base, aux enseignants eux-mêmes, dans l'organisation de la formation. Le recours à des pairs fut une réussite, et la rupture là avec les habitudes était essentielle, même si d'autres accords se créèrent, qui intégrèrent l'inspection à de très nombreuses actions – les corps d'inspection avaient considérablement évolué. Le système était lourd pour les universitaires, et de retour dans mon université j'ai pu constater que les groupes techniques, par exemple, se réunissaient de plus en plus sans que les universitaires soient présents : retour au passé sans doute, mais les universitaires étaient de plus en plus requis par l'alourdissement de leurs propres charges en formation initiale, et rien n'avait été fait pour reconnaître spécifiquement les tâches accomplies en formation continue. Plus généralement, ce problème de reconnaissance se posait aussi en ce qui concerne les formés : il a été souvent question, à la Mission, de validation des formations qui aurait pu donner une valeur tangible aux efforts accomplis.

41

Par ailleurs la mise en cohérence était en partie réalisée : même les plans de formation du premier degré étaient examinés au plan académique, la concertation existait entre départements, les formations du premier degré s'ouvraient vers les autres secteurs de l'éducation, et il n'était pas interdit aux instituteurs de travailler avec des groupes du second degré. Cette ouverture a été maintenue. Les groupes de secteur et les groupes de recherche mêlaient les enseignants et personnels de tous ordres – les personnels IATOS n'étaient plus cantonnés dans les formations du CASFA, même s'ils ne s'aventurèrent que timidement hors de leurs frontières. Les cloisonnements entre enseignement technique et enseignement général s'estompèrent – de fait, au cours des années suivantes, c'est sans doute dans l'enseignement technique, en partie grâce à la réflexion suscitée par la mise en place du contrôle continu, que la transformation devait être la plus nette. J'aurais souhaité que les réflexions et méthodes de ce secteur se diffusent plus largement en collège et en lycée d'enseignement général.

Les formations « transversales » s'étaient considérablement développées. Certaines étaient pilotées au plan national, mais articulées avec l'académie – c'était le cas des formations du CLEMI, destinées à promouvoir les relations entre la presse et l'école; d'autres, d'initiative locale, consistaient à promouvoir la culture scientifique et technique, la fréquentation active des musées, l'organisation des actions patrimoine, des PAE, des formations liées la santé scolaire, aux préventions diverses, à la sécurité, etc.

Je conserve un sentiment persistant de gêne sur certains points. Malgré les efforts de collègues d'universités parisiennes et provinciales (ADMES : Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur), la formation continue des enseignants de l'enseignement supérieur n'a guère été envisagée. Par ailleurs, les formations du niveau régional et du niveau national n'étaient pas bien articulées en 1985: la Direction des écoles continuait à proposer des formations au plan national qui doublaient celles qu'organisait l'académie; dans certains secteurs (enseignement technique) on continuait à convoquer des enseignants sans tenir compte des relais choisis par l'académie. Nous avions besoin cependant des regroupements de formation de formateurs, très importants pour améliorer la compétence de nos personnes-ressources – sur ce point les universités d'été représentaient un outil remarquable. C'est là que se trouvait, me semblait-il, le rôle déterminant de l'INRP, et d'équipes spécialisées au plan national.

Le problème financier était considérable: les crédits, notoirement insuffisants, furent de plus en plus absorbés par les formations ordonnées au plan national (sans qu'il faille en contester la nécessité) et en particulier par les rattrapages de formation initiale, de sorte que la part de l'innovation locale s'amenuisait. Le budget accordé à la formation continue était très insuffisant, si on le rapporte au nombre de personnes concernées.

En guise de conclusion

J'insisterais surtout pour finir sur l'esprit qui fut celui des Missions: il fallait mobiliser et convaincre rapidement un grand nombre d'interlocuteurs, ce fut fait. Mais il fallait ensuite installer les dispositifs dans la durée: une mission est par définition limitée... Celle-là risquait de s'enliser en demeurant marginale, ou en devenant une division du rectorat parmi les autres. La Mission de Bretagne évita ces risques grâce à la vigilance de ses directeurs (qui avaient participé à sa mise en place).

Certains points me paraissent avoir été très importants – on aura compris, à me lire, que j'ai cru profondément à quelques dispositifs (même si, parfois, je les ai personnellement considérés au départ avec circonspection): la mise en place de structures

de réflexion plurielles et égalitaires, l'organisation décentralisée de la formation et de la recherche, la rénovation des établissements par des équipes élaborant leurs propres réponses. Il n'est pas pensable qu'un corps de métier aussi longuement formé, aussi affronté aux problèmes sociaux, ne puisse être partie prenante de sa formation... Tout a été fait dans l'académie pour lutter contre l'infantilisation des enseignants, mais aussi contre leur immobilisme, contre la conviction qu'ils ont parfois de disposer une fois pour toutes de l'intégralité des outils qui leur sont nécessaires. Il y eut là quelques années privilégiées où la contagion de l'esprit de mission fut remarquable (spécificité régionale?). La généralisation de la démarche contractuelle fondée sur l'égalité dans le débat, à tous les niveaux (et aussi bien avec les élèves), concrétisa le tournant pris au début des années 80.

Il me semble que les Missions ont atteint leur but, qu'elles ont donné à l'ensemble de la formation continue des personnels d'éducation la cohérence souhaitée, qu'elles ont aidé largement l'adaptation du système à ses nouveaux publics – sur ce point beaucoup reste à faire, mais que l'on songe à ce que représente l'absorption dans le second cycle du second degré d'un pourcentage considérable des classes d'âge. L'analyse effectuée par les Missions a permis de faire ressortir les besoins de mise à jour qui ont inspiré la définition des nouvelles formations initiales. La cohérence entre formation initiale et formation continue est devenue une réalité. Il n'est pas choquant, me semble-t-il, qu'elle se trouve concrétisée par la réunion des structures, dans un système qui me paraît avoir l'indépendance requise par rapport à des organisations plus hiérarchiques, et aussi une articulation importante avec les structures de l'enseignement supérieur et de la recherche – garanties d'indépendance intellectuelle et de mise à jour des savoirs.



LES PROFESSIONNALITÉS DES FORMATEURS MAFPEN

Profils identitaires ou profil polyidentitaire

MARQUERITE ALTET*

Résumé

À partir d'une enquête menée en 1997 dans l'académie de Nantes auprès de 195 formateurs de la MAFPEN, nous avons tenté de repérer la ou les professionnalités de cette population de formateurs, de dégager les caractéristiques de leurs fonctions et de ce qui faisait la spécificité de leur métier. Dès la création des MAFPEN, les formateurs ont été pour la plupart des enseignants assurant la formation continue de leurs pairs. Il s'agissait pour nous, d'essayer de cerner, à partir du discours des acteurs, comment s'est construite à partir du métier d'enseignant, la professionnalité de formateur. Dans les entretiens, les formateurs montrent que leur mission a sans cesse évolué et recouvre des fonctions variées: l'information et la formation pédagogique et didactique, la conception d'actions de formation, l'animation pédagogique d'actions ou de réseaux, le pilotage et l'accompagnement de projets sur établissement, l'ingénierie de formation, la résolution de problèmes, l'expertise des situations de travail. En croisant les résultats des questionnaires et l'analyse des réponses et des entretiens, on a pu proposer une typologie autour de trois profils à dominante bien distincte: les formateurs disciplinaires, à dominante discipline; les formateurs accompagnateurs, à dominante apprentissage; les formateurs praticiens-réfléchis, professionnels de la formation, à dominante système et nouvelles professions d'enseignant et de formateur. Ces derniers s'inscrivent dans le processus de professionnalisation de leur fonction de formateurs d'enseignants et reflètent une professionnalité globale à plusieurs pôles, liée à la fois, à une identité professionnelle enseignante forte, à un rôle de formateur professionnel d'adultes, à une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation et à une expertise de recherche.

45

* - Marguerite Altet, CREN, Université de Nantes.

Abstract

Starting from a survey carried out in the academie of Nantes among 195 MAFPEN trainers, we have tried to pinpoint the professionalism of this group of trainers, to bring out the characteristics of their functions and of what constitutes the specificity of their profession. From the very creation of the MAFPENs, trainers have been mostly teachers in charge of their peers' inservice training; our purpose has been to try and work out, from what the actors said, how the professionalism of trainers built up from the teaching profession. In their interviews, the trainers show that their mission has constantly evolved and consists of various functions: the information and training in teaching and didactics, the conception of training sessions, the teaching leadership of training sessions or networks, the running and accompanying of school-based projects, the training engineering, the problem solving, the expertise in work situations. By matching up the results of questionnaires with the analysis of answers and interviews, it was possible to propose a typology of trainers around three profiles with very distinct dominant characteristics: the subject-oriented trainers whose dominant characteristic is subject-matter; the accompanying trainers whose dominant characteristics is learning; the reflecting trainer-practitioners, professional trainers whose dominant characteristic is system-oriented and new teaching and training professions. The latter are part of the process of professionalization of their function as teacher trainers and reflect a global multi-pole professionalism connected with a strong teaching professional identity, the role of a professional trainer of adults, the function of an expert in work situation analysis and training practices and an expertise in research.

Peut-on identifier ce qui a constitué la professionnalité des formateurs MAFPEN (1) chargés de la formation continue des enseignants en France de 1982 à 1997? Telle était la question posée à des formateurs de la MAFPEN de l'académie de Nantes en 1997 avant leur rattachement aux IUFM, instituts de formation initiale de tous les enseignants, qui depuis 1998, assurent la formation initiale et continue des enseignants.

À partir d'une enquête menée par questionnaire en 1997 dans l'académie de Nantes, à la demande du chef de mission J.-P. Letourneux, auprès de 195 formateurs de la MAFPEN, nous avons tenté de repérer la ou les professionnalités de cette population de formateurs, de dégager les caractéristiques de leurs fonctions et de ce

1 - MAFPEN: Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale, créée en 1982 par Alain Savary et chargée de la formation continue de tous les enseignants.

qui faisait la spécificité de leur métier. Nous avons cherché à identifier les compétences et savoirs propres que ces formateurs disent nécessaires pour exercer les activités professionnelles de formateurs d'enseignants.

Dès la création des MAFPEN, les formateurs ont été pour la plupart des enseignants assurant la formation continue de leurs pairs. À la mise en place de ces Missions, il n'a pas été prévu de statut pour les formateurs ; ce sont des enseignants qui remplissent un rôle de formateur. Aucun titre, aucun diplôme ne furent requis pour assurer des formations. Il n'y eut aucun recrutement spécifique mais de simples appels à candidature. Tout enseignant volontaire pouvait faire acte de candidature et proposer une action de formation. Retenu par la MAFPEN, « l'enseignant-formateur » continuait à appartenir à son institution d'origine et était détaché pour un temps donné de son service, pour pouvoir assurer la formation proposée.

Ainsi, dans l'enquête menée en 1997, 89 % des formateurs dans l'académie de Nantes sont des enseignants, des enseignants expérimentés qui, à côté de leur enseignement, font de la formation sur un tiers ou un demi-temps de leur service. Ces « enseignants-formateurs » font-ils un « double métier » ? « Homme des concepts » travaillant dans la logique des discours constitués comme enseignant, ils deviennent en tant que formateur, « homme des médiations » agissant dans la logique des pratiques pour reprendre la distinction de B. Charlot (1990). Peuvent-ils, en restant enseignant, devenir un formateur « professionnel » avec des savoirs, des compétences spécifiques pour la formation ? Suffit-il d'être un enseignant expérimenté reconnu pour devenir un « formateur professionnel » ? L'expérience d'enseignant voire l'expertise pédagogique suffisent-elles pour légitimer la fonction de formateur d'enseignants ? Cette « double identité » est-elle professionnelle ? Il s'agissait pour nous, d'essayer de cerner, à partir du discours des acteurs, ce qui constitue cette professionnalité spécifique de formateur d'enseignants et de repérer comment elle s'est construite d'enseignant à formateur.

Comme le rappellent R. Bourdoncle et C. Mathey-Pierre (1995), le terme de « professionnalité » a été créé sur le modèle italien *professionalità*, « caractère professionnel d'une activité » et recouvre « capacités professionnelles, savoirs, culture et identité ». En français, le terme est voisin de celui « d'ensemble de compétences en actes » et s'est développé dans le contexte d'une revendication de l'évolution des métiers vers les professions. Cette notion est liée à « l'insistance sur la dimension complexe de l'expertise,... à l'enrichissement des tâches,... à une certaine polyvalence des occupations » (Aballéa, 1992). Elle est référée « aux notions de professions (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail » (Dadoy, 1986). Centrée davantage que la qualification sur les compétences des acteurs au travail, la notion de professionna-

lité concerne plus la personne, son identité professionnelle. B. Courtois et al. (1997) insistent aussi sur l'aspect de prise en compte des compétences de la personne : la professionnalité « concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Elle est instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise ».

C'est cette spécificité du formateur d'enseignants ou travail, sa professionnalité, que nous tenterons de décrire à partir du questionnaire de l'enquête, mais aussi en nous appuyant sur des entretiens d'une trentaine de formateurs MAFPEN appartenant à différents secteurs de formation. L'analyse de contenu de ces entretiens va permettre de dégager les points de vue singuliers des acteurs et leurs argumentaires personnels.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES CLEFS DES « ENSEIGNANTS-FORMATEURS D'ENSEIGNANTS »

Les résultats de l'enquête menée en mai 1997 (61 % de réponses obtenues, 117 réponses de formateurs) montrent que la caractéristique dominante de cette population consiste dans le fait que les formateurs d'enseignants sont tous des enseignants ou l'ont été. D'autres traits complémentaires permettent de définir ce groupe professionnel :

- La population des formateurs de formation continue de l'académie est aux deux tiers de sexe masculin : 68 % d'hommes et 32 % de femmes. Elle est composée surtout de personnes de plus de 40 ans : 55 % des formateurs ont entre 41 et 50 ans, 28 % ont plus de 50 ans et 17 % ont entre 31 et 40 ans (personne de moins de 31 ans).
- Corrélativement à la moyenne d'âge des formateurs, l'ancienneté moyenne des formateurs dans l'enseignement est importante : 63 % ont une longue expérience de l'enseignement : ils enseignent en effet depuis plus de 20 ans et 32 % ont entre 11 et 20 ans de pratique. Seulement 3 personnes ont moins de 11 années d'expérience professionnelle dans l'enseignement.

En tant que formateurs, plus des deux tiers des formateurs MAFPEN ont une ancienneté, comprise entre 3 et 10 ans (34 % sont formateurs depuis 3 à 5 ans, et 34 % le sont depuis 6 à 10 ans). Onze sujets (15,5 %) ont plus de 10 ans d'ancienneté, sont formateurs depuis 1981, date de la mise en place des MAFPEN ; dix ont moins de 3 années d'expérience à la MAFPEN.

- Au niveau des diplômes, la population des formateurs est globalement très diplômée, puisque 77,5 % ont un niveau de diplôme égal ou supérieur à « Bac + 4 » (43,5 % de Bac + 4 et 34 % de Bac + 5 ou plus), plus diplômée que la population enseignante dont le niveau de recrutement habituel est « Bac + 3 ».

- 89 % de ces formateurs sont en même temps des enseignants, seuls 11 % sont formateurs à temps plein. Presque les deux tiers de la population des formateurs sont des professeurs certifiés (63,5), 27 % sont agrégés et moins de 10 % sont PEGC ou PLP (respectivement 4 % et 5,5 %). La gestion du temps entre les fonctions de formateur et d'enseignant la plus répandue est le mi-temps consacré à la formation (pour 51 % de la population). L'organisation des services se fait par des HSA, paiement d'heures supplémentaires/année, ou une décharge et concerne un tiers des individus (34 %), 11 % sont formateurs à plein temps sans heure d'enseignement, et 4 % ont deux tiers de leur temps consacré à la formation. La moyenne horaire de temps d'enseignement hebdomadaire est de 9 heures. Les horaires sont très étalés (de 5 heures à 30 heures), mais 80 % des formateurs qui enseignent, ont entre 8 et 18 heures d'enseignement hebdomadaire.
- En ce qui concerne le type d'établissement d'enseignement, plus de la moitié des formateurs enseignent en collège (52 %); 31 % sont enseignants dans un lycée, 4 % dans un lycée professionnel; et 10 % des formateurs n'enseignent plus. On dénombre aussi un formateur dont l'établissement est l'IUFM.
- Chez les formateurs interrogés, les différents groupes disciplinaires sont représentés, en particulier les disciplines littéraires (28 %) et scientifiques (27 %), qui constituent à elles seules plus de la moitié de la population.
- Au niveau du champ d'intervention, des actions de formation assurées, les formations disciplinaires (formation assurée dans la discipline d'enseignement) sont les plus développées. En 1997, elles représentent en effet 49 % du total. Les formations transversales, pédagogiques représentent 27 % de l'ensemble, et les formations « mixtes » (où les formateurs proposent les deux types de formations) font 24 %, par exemple, le secteur « liaison collège-lycée » (13 %).
- Sur le plan personnel, on peut relever que si 17 % des formateurs interrogés vivent seuls, parmi ceux qui vivent en couple, 46,5 % d'entre eux ont un conjoint enseignant.

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Des fonctions variées qui ont évolué

Nous n'avons pas abordé les tâches prescrites, mais les fonctions, tâches, activités réellement remplies par les formateurs sur le terrain, telles qu'ils disent les remplir. C'est dans les entretiens, réalisés auprès des formateurs du réseau-collège de l'académie de Nantes et qui avaient pour objectif d'avoir une meilleure connaissance des activités « des formateurs MAFPEN au travail » que l'on a repéré les fonctions mises en œuvre.

Après avoir pour la plupart, rappelé, qu'ils font « un double métier », à mi-temps formation, à mi-temps enseignement, les formateurs interrogés insistent sur l'évolution de la MAFFPEN et les fonctions différentes qu'ils ont successivement assurées. Au début des MAFFPEN, ils ont, d'abord répondu à une logique de l'offre (1982-1985) à partir d'un catalogue d'offres de formation : le PAF (Plan académique de formation), et ont joué, à la mise en place de la formation continue, un rôle de formateurs-informateurs. Ils ont dû ainsi, réactualiser les connaissances surtout disciplinaires des enseignants en proposant des actions de formation dans leur discipline, en essayant aussi d'impulser des pratiques innovantes.

Puis la formation continue est progressivement passée à une logique de la demande (1985-1989) répondant aux demandes des établissements ; les formateurs ont alors été amenés à construire des « formations sur mesure », à conduire des « interventions sur établissement », qui s'adaptent aux besoins d'acteurs insérés dans un contexte donné ; ils ont dû alors mener une juxtaposition d'actions multiples et variées, plus situées dans le domaine pédagogique et interdisciplinaire et faire preuve d'une grande souplesse. Certains sont passés d'intervenant disciplinaire à intervenant transversal ou « intervenant-conseil » pour faire des diagnostics dans les établissements.

Ensuite, la fonction du formateur a davantage consisté à s'inscrire dans la définition d'un plan de formation voulu par le rectorat (1989-1996), avec le développement d'une nouvelle « stratégie négociée » entre formateurs et établissement autour de Contrats de formation pour les enseignants de l'établissement en liaison avec des priorités collectives et individuelles dégagées.

Dans les entretiens, les formateurs montrent que leur mission a sans cesse évolué et qu'elle recouvre, en réalité plusieurs fonctions, qui varient selon le type d'actions menées ; ils citent les suivantes :

1. l'information et la formation pédagogique et didactique ;
2. la conception d'actions de formation ;
3. l'animation pédagogique : animation d'actions, d'activités, animation de réseaux ;
4. le pilotage de projets : accompagnement de projets sur établissement, analyse de besoins, montage de plan de formation, définition d'un plan, analyse, évaluation, ingénierie de formation ;
5. l'accompagnement : le formateur d'enseignants est aussi « maître compagnon » de personnes ou d'une organisation, un accompagnateur chargé de la régulation des pratiques ;
6. le diagnostic : le formateur peut intervenir dans la remise en cause de pratiques, l'analyse de dysfonctionnements, la résolution de problèmes, le suivi, l'accompagnement sur établissement ;

7. l'expertise des réalités et des situations de travail : il est de plus en plus un expert de l'analyse des pratiques enseignantes, analyste, accompagnateur, clinicien, « thérapeute ».

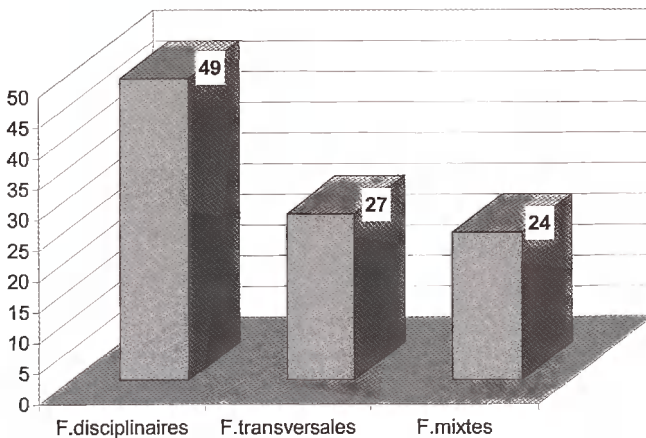
Des fonctions qui ont évolué du métier de formateur intervenant dans le champ strictement pédagogique au métier élargi d'accompagnateur et d'intervenant - conseil.

Des profils de formateurs à facettes multiples et à dominante

À partir des intitulés des formations réalisées et citées par les formateurs, on peut identifier trois groupes distincts de formateurs à la MAFPEN de l'académie de Nantes :

- les formateurs qui assurent des formations portant sur la discipline qu'ils enseignent et la didactique de cette discipline : « formations disciplinaires » ;
- les formateurs qui proposent des formations dont le thème est transversal : « formations transversales », pédagogiques, interdisciplinaires (par exemple sur l'évaluation, la pédagogie différenciée, les modules) ;
- les formateurs qui assurent les deux types de formations à la fois : « formations mixtes ».

Ces trois modes de formations sous-tendent trois types différents de professionnalité du formateur MAFPEN de l'académie de Nantes, qui se dégagent nettement lors de l'analyse des tris croisés opérés sur l'ensemble des variables de l'enquête.



Les formateurs « disciplinaires » centrés sur la discipline enseignée ou la didactique de cette discipline, sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à appartenir au corps des agrégés (42 %, contre 27 % du total des répondants) et à enseigner dans un lycée. Leur temps d'enseignement est généralement plus long que chez les deux autres types de formateurs. Ils sont par ailleurs les plus nombreux à avoir une grande ancienneté en tant qu'enseignant, et à avoir été sollicités ou recrutés pour la formation continue par leur IPR, inspecteur pédagogique régional pour leur expertise pédagogique d'enseignant. Il semble que pour eux, le statut de formateur corresponde à une consécration après une longue expérience en tant qu'enseignant, comme si la formation à la MAFPEN était un moyen de promotion, de reconnaissance envers l'enseignant-expert reconnu comme tel par le corps d'inspection, par l'institution. C'est en majorité par l'organisation en décharge ou HSA, en heures supplémentaires/année, que les formateurs disciplinaires gèrent leurs fonctions de formation complémentaires à celles d'enseignement encore très présentes.

Les formateurs « transversaux » ou interdisciplinaires, pédagogues généralistes, se caractérisent par une sur-représentation en femmes (42 % contre 32 % sur le total des répondants). Presque la totalité de ce groupe appartient au corps des certifiés (89,5 %) ; seulement 5 % sont agrégés. Presque les deux tiers de ce groupe enseignent au collège. C'est pour ce type de formateurs que les temps d'ancienneté en tant que formateur sont les plus forts aux extrêmes : 21 % à avoir plus de 10 ans d'ancienneté (contre 15,5 %), et, à l'autre bout, 21 % à avoir moins de 2 ans d'ancienneté (contre 14 %). Ils sont très majoritaires à organiser leur temps de formation sur un mi-temps, en général sur deux jours, les autres journées étant passées à enseigner dans leur établissement. Ils ont volontairement suivi plusieurs formations pour devenir formateurs. Ils ont aussi participé à des innovations pédagogiques et ont été recommandés au chef de la MAFPEN par leur chef d'établissement, leur inspecteur ou leurs pairs. Dans sa thèse sur l'histoire de la MAFPEN de Lyon dans les années 1980, Christiane Valentin retrouve ces deux profils de formateurs (Valentin, 1999).

Les formateurs « mixtes » sont nettement sur-représentés en hommes (76,5 % contre 68 % en moyenne). Ils sont également très concentrés dans la tranche d'âge des 41-50 ans et sont plus nombreux que les autres à avoir un conjoint non enseignant. Le corps des PEGC est largement sur-représenté dans ce groupe (12 % contre 4 % en moyenne). Ces formateurs sont les plus nombreux à avoir des horaires d'enseignement très faibles, ils sont d'ailleurs 23 % à être formateur à temps plein, contre 11 % en moyenne. Ces formateurs ont tous une ancienneté en tant qu'enseignant supérieure à 10 ans, et ils sont les plus nombreux à avoir une ancienneté en tant que formateur comprise entre 3 et 10 ans. Ils ont participé à de nombreux PNF, plans nationaux de formation de formateurs, ou même ont sollicité ou organisé des formations. Ce sont souvent des militants pédagogiques ou/et des chercheurs, engagés dans « le changement » par volontarisme pédagogique. Ils ont candidaté d'eux-mêmes à une fonction de formateur.

Ce sont les plus formés ; ils ont tous participés à des PNF ou à des formations institutionnels, de type formation à l'intervention-conseil (lancée en 1988 par le Ministère).

Ce profil est le plus récent et est lié à l'évolution de l'institution vers une normalisation.

Les trois groupes de formateurs se distinguent la plupart du temps par des réponses très marquées et très différentes aux questions de l'enquête. En croisant les résultats des questionnaires et l'analyse des réponses et des entretiens, on peut proposer une typologie des formateurs autour de trois profils à dominante bien distincte :

- **les formateurs disciplinaires**, à dominante discipline, centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline enseignée (formations disciplinaires), par la transmission de nouveaux savoirs et de leurs expériences professionnelles propres dans la discipline ou des apports de la didactique de leur discipline ;
- **les formateurs accompagnateurs**, à dominante apprentissage ; « maîtres-compagnons », visant à une adaptation des pratiques, au changement des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant et sa logique d'apprentissage, attentifs aux besoins en formation et au suivi des enseignants (formations transversales), professionnels de l'apprentissage ;
- **les formateurs praticiens-réfléchis**, professionnels de la formation, à dominante système et nouvelles professions d'enseignant et de formateur, au sens de formateurs s'inscrivant dans le processus de professionnalisation (décrit dans les travaux de Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1993, 1996 ; Altet, 1994, 1997), en voie de professionnaliser leur fonction de formateurs d'enseignants ; ces formateurs axés sur la construction d'un nouveau métier d'enseignant, travaillent à la fois au niveau de la discipline, de la centration sur la gestion des apprentissages des élèves dans l'optique du changement des pratiques enseignantes et de l'adaptation du système éducatif ; ils ont compris que le changement passe par la prise en compte globale des situations de travail, ils ont une approche globale des diverses missions de l'enseignant, dans sa classe, dans l'établissement et avec l'extérieur et, en tant que formateur, ils font preuve d'une approche plus systémique de leurs fonctions de formateurs : ils mènent des formations mixtes à la fois disciplinaires et transversales ; ils reflètent une professionnalité globale à plusieurs pôles, liée à la fois :
 - à une identité professionnelle enseignante forte,
 - à un rôle de formateur professionnel d'adultes,
 - à une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation et à une expertise de recherche.

Ces formateurs s'appuient sur une plus grande prise en compte des demandes de l'institution éducative à laquelle ils appartiennent. Ce troisième groupe de formateurs « plus professionnalisés » utilise les savoirs professionnels spécifiques, rationnels

construits par les recherches en sciences de l'éducation, en sociologie des organisations, du travail, en ingénierie de formation, ou venus de leur pratique d'enseignant ou de formateur d'adultes ; ils participent à la construction d'un registre épistémique spécifique à la formation des enseignants. Ils font régulièrement partie des PNF de formateurs, plans nationaux de formation mis en place par le Ministère pour la formation des formateurs avec des interventions d'universitaires experts. Certains se sont engagés dans des recherches universitaires, soit diplômantes, DEA, thèse, soit sur des objets de recherche construits en partenariat avec des chercheurs.

Cette sous-population de formateurs est la plus homogène des trois, les modalités de réponses recueillant le plus souvent les proportions maximales (moindre étalement des réponses). Ces trois types distincts semblent constituer les formes de professionnalité des formateurs MAFPEN étudiés dans l'académie de Nantes.

Des objectifs de formation variés

L'exploitation du questionnaire a permis aussi de dégager les objectifs fixés par les formateurs MAFPEN à la formation continue des enseignants. L'ensemble des formateurs a pour objectif général prioritaire de « faire évoluer les pratiques enseignantes », « de doter les enseignants de nouvelles compétences professionnelles » pour faire face à l'évolution des publics et des conditions d'exercice du métier.

Mais on constate que ces objectifs varient selon les profils de formateurs :

Les premiers objectifs de formation, pour les formateurs disciplinaires, sont de « mettre à niveau, réactualiser les connaissances sur les programmes, les contenus », ainsi que la nécessité de « changer les représentations sur les pratiques ».

Les formateurs accompagnateurs ont pour principal objectif de « confronter, échanger sur les pratiques professionnelles » et les « centrer sur le processus d'apprentissage ».

Quant au premier choix des formateurs praticiens-réfléchis, professionnels de la formation, il est très nettement porté sur la volonté de « former un professionnel de l'apprentissage » et la nécessité de la construction du « nouveau métier d'enseignant » et du « changement ».

Par rapport à la question sur les objectifs de formation choisis, les trois groupes de formateurs disent se centrer sur les processus d'apprentissage des élèves, et pas seulement sur l'enseignement et ses contenus. Ainsi, « former un professionnel de l'apprentissage » est la modalité la plus choisie, en même temps que l'objectif de « changer les représentations sur les pratiques » (également le plus cité en choix n° 2). L'objectif suivant : « confronter, échanger sur des pratiques professionnelles » demeure clé dans les trois choix.

L'idée d'une nécessité de changer les pratiques enseignantes sous-tend l'idée qu'un nouveau métier d'enseignant autour de l'apprenant et de la « gestion des conditions

d'apprentissages » est apparu ces dernières années, auquel la formation des enseignants se doit justement, de préparer.

Dans leurs choix d'objectifs, les trois profils de formateurs privilégient les moments de communication et d'expression entre pairs, entre adultes.

En résumé, on peut dégager des entretiens quatre lignes de force des pratiques professionnelles des formateurs MAFPEN :

1. L'action professionnelle des formateurs MAFPEN est variée et a évolué : sur action, sur établissement, sur projet, disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire ; selon les cas, elle se situe entre formation et intervention.
2. Cette action professionnelle a été de plus en plus située dans un contexte avec des contraintes venant des commandes ministérielles nationales ou des priorités rectorales et est liée aux interactions avec des adultes-stagiaires qui ont eux-mêmes des demandes plus spécifiques. La caractéristique majeure d'une formation continue MAFPEN, c'est qu'il s'agit toujours d'une action de formation voulue par le rectorat et négociée avec les acteurs concernés.
3. La complexité des situations de formation à assurer ne permet pas à présent une modélisation *a priori* et nécessite une adaptation constante à partir du repérage des représentations et de la mobilisation de répertoires de ressources cognitives et expérientielles des acteurs en situation : c'est une formation constructiviste centrée sur l'activité du « se formant ».
4. Plus que l'acquisition de savoirs nouveaux, la formation continue MAFPEN vise la construction de « méta-compétences » pour comprendre les situations professionnelles vécues comme savoir analyser les pratiques, savoir réfléchir sur l'action, savoir prendre conscience et expliciter ses actes, savoir les réguler ; réflexion, réflexivité constituent les moyens de formation du professionnel-enseignant et oblige le formateur d'enseignants à développer lui-même lucidité, réflexivité, adaptativité.

On a ainsi assisté progressivement ces quinze dernières années à un double mouvement :

- au passage d'une formation continue centrée sur l'animation, la communication par l'adhésion d'un groupe d'adultes à une action pré-construite, à une formation interactive de plus en plus centrée sur la négociation entre formateur et formés à partir de stratégies construites dans une démarche clinique ;
- et en même temps au passage d'une formation impulsée volontairement par des formateurs militants, novateurs à une formation normalisée par le rectorat qui définit les actions à mener.

SAVOIRS, CAPACITÉS, COMPÉTENCES NÉCESSAIRES AUX FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

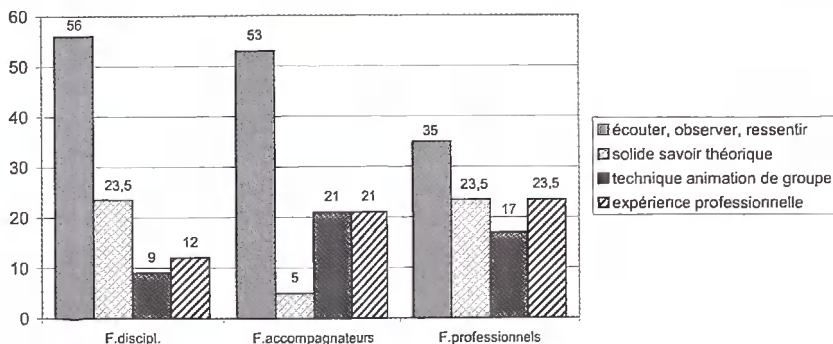
Dans l'enquête, les deux capacités qui caractérisent le plus la fonction de formateur d'enseignants sont : être capable d'« aider les enseignants à construire des compétences professionnelles » et « faire analyser les pratiques enseignantes » pour mieux s'adapter à l'évolution des conditions d'exercice du métier d'enseignant. Elles apparaissent comme les premières compétences requises pour être formateur. En deuxième choix sont citées des compétences davantage axées sur les techniques de formation d'adultes : « savoir animer un groupe », « savoir construire une action de formation », « savoir l'évaluer » : savoir maîtriser les techniques d'ingénierie de formation d'adultes.

Le formateur d'enseignants doit, avant tout, être capable de relier la formation à la pratique quotidienne analysée. Mais l'ingénierie de la formation mise en avant pour définir le formateur d'adultes est présentée comme une compétence moins importante que l'expertise sur les pratiques enseignantes. Il ressort de ces choix un modèle de formation avant tout centré sur l'analyse des pratiques enseignantes et sur la construction de compétences, à partir de l'expérience vécue, de la pratique professionnelle.

Pour ce faire, les capacités requises pour mener une action de formation continue avec des enseignants sont d'abord des capacités d'écoute des problèmes et d'observation des pratiques réelles : pour eux, le fait de « savoir écouter, observer, ressentir » est la capacité la plus utile pour faire face à des problèmes rencontrés ; c'est le premier choix des formateurs disciplinaires (56 %) ; leur second choix porte sur les « solides savoirs théoriques ».

« Savoir écouter, observer, ressentir » est également le premier choix des deux autres groupes, pour 53 % des formateurs accompagnateurs et seulement 35 % des formateurs professionnels qui complètent leur choix par d'autres capacités.

56



Les accompagnateurs sont plus nombreux à avoir recours à « une bonne technique d'animation » comme les professionnels; en revanche, ces derniers sont les plus nombreux à « faire appel à leur expérience professionnelle » pour faire face à des problèmes rencontrés. Cette modalité est choisie dans les mêmes proportions que le recours à un « solide savoir théorique », ce qui révèle, chez ce groupe, des savoirs multiples mobilisés de façon complémentaire et équilibré.

Dans les entretiens comme dans le questionnaire, c'est très nettement la capacité « à écouter, à observer et à ressentir » qui est citée comme la plus utile pour faire face à des problèmes de formation rencontrés. On retrouve ici l'idée que le formateur apprend, acquiert ses compétences de formateurs avant tout par l'expérience, à partir des pratiques de formation vécues, des actions situées, à partir de pratiques de formation en contexte. En revanche, les savoirs théoriques ou techniques s'avèrent être les moins utiles pour des situations problématiques de formation. On n'apprend pas le métier de formateur à partir d'ouvrages théoriques, on le construit progressivement au fur et à mesure des situations vécues, d'actions situées en intégrant les savoirs à l'expérience de formateur d'adultes et d'enseignant de terrain: cette conception est fortement affirmée dans les entretiens.

Pour les formateurs disciplinaires, la compétence la plus essentielle pour un formateur est de savoir « aider à construire des compétences ». En second lieu, sont importants la capacité de « faire analyser les pratiques », puis celle de « savoir construire une action de formation ».

Pour les formateurs accompagnateurs, le plus important est de « savoir analyser les besoins en formation », puis apparaît la nécessité de « savoir s'adapter aux demandes du groupe ». De façon moins prononcée, le troisième choix porte sur les compétences pour « animer un groupe » ainsi que pour « aider à construire des compétences ».

Le premier choix des formateurs professionnels MAFPEN est le plus net de tous (35 %): « savoir s'adapter aux demandes du groupe ». À égalité suit ensuite la nécessité de « savoir analyser les besoins en formation » et de « savoir construire une action de formation ». En troisième choix, des compétences pratiques pour « mener une analyse de pratiques », « accompagner », « réguler ».

Pour un formateur d'enseignants, les « savoirs professionnels construits à partir de la pratique enseignante » apparaissent tout aussi importants que les « savoirs disciplinaires »; ils sont parmi les domaines de connaissances essentiels requis pour être formateur. Les « savoirs liés à l'animation » sont également souvent retenus, mais en second. Les connaissances requises en tout premier lieu sont donc liées à la discipline enseignée et à la pratique de l'enseignement dans cette discipline. Les « savoirs didactiques » se situent en cinquième position pour le premier choix, et apparaissent

en revanche en premier ex æquo (avec les « savoirs construits à partir de la pratique ») pour le second choix. Ainsi les connaissances liées aux techniques d'enseignement, les savoirs pédagogiques et les savoirs sur l'apprentissage apparaissent-ils plus importants en formation continue que les connaissances didactiques sur la structuration des contenus.

Dans les entretiens, les savoirs requis pour être formateur sont à la fois « des savoirs pour agir » et des « savoirs pour comprendre » : ce sont des savoirs professionnels, provenant d'actions de formation contextualisées, qui ont été formalisés. Ils sont couplés à la situation professionnelle d'où ils proviennent mais ils procèdent aussi d'une activité de construction de sens : ils ont une double dimension opératoire et interprétative : ce sont des outils d'intelligibilité des situations. Les savoirs se forment à l'interface entre la connaissance personnelle du formateur (intériorité) et les informations (extériorité) de la situation : ce sont des savoirs incarnés qui caractérisent l'expérience professionnelle propre du formateur (Varela) ; ils sont mis en mots dans les échanges en réseaux avec les collègues.

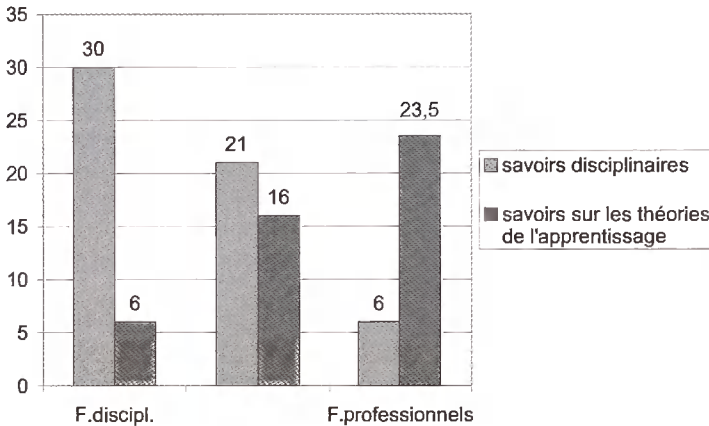
Pour les formateurs interrogés, la première situation dans laquelle se sont le plus construits les savoirs et compétences des formateurs reste la pratique de l'enseignement (37 % des premiers choix). L'expérience professionnelle en tant que formateur apparaît en seconde position. D'autres temps et lieux d'apprentissage par l'expérience et la pratique sont indiqués également : en tête du deuxième choix, est cité en effet très nettement (20 %) le réseau des formateurs dans lequel on échange sur des pratiques en essayant de les formaliser. Pour le troisième choix, deux modalités ressortent : l'auto-formation (23 %) et les échanges avec les collègues enseignants (20 %).

D'après les réponses, la formation continue de formateurs (à la MAFPEN ou sur le plan national) n'est pas considérée comme déterminante dans la construction des compétences de formateur : elle ne recueille pas plus de 8,5 % des réponses, que ce soit pour le premier, le second ou le troisième choix. Peut-être est-ce là l'expression de la faible importance ou de l'inadaptation des formations proposées au métier de formateur d'enseignants ; cette hypothèse est d'autant plus plausible que le besoin en formation continue de formateurs est par contre fortement exprimé dans les commentaires personnels ajoutés à la fin du questionnaire.

Ainsi, les domaines de connaissance essentiels pour être formateur sont en premier lieu, pour les formateurs disciplinaires : les savoirs disciplinaires ; pour les formateurs accompagnateurs : les savoirs liés à l'animation et au fonctionnement d'un groupe d'adultes ; pour les professionnels : les savoirs pédagogiques, ceux sur les théories de l'apprentissage, sur l'analyse de pratiques et la réflexivité. La typologie est ici clairement illustrée.

En choix secondaire apparaissent, pour les disciplinaires et les accompagnateurs, les savoirs construits à partir de la pratique. Pour les formateurs professionnels, le deuxième choix est porté sur les savoirs liés à l'animation d'un groupe d'adultes, des savoirs professionnels spécifiques à la formation

Il est intéressant de remarquer que les savoirs sur les théories de l'apprentissage sont très peu cités par les disciplinaires (6 %), un peu plus par les accompagnateurs (16 %) et nettement plus par les professionnels (23,5 %), sensibles à l'évolution du métier de l'enseignant.



Pour les trois types de formateurs, c'est durant l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant que se sont le plus construits leurs savoirs et compétences de formateur d'enseignants sur l'enseignement. Toutefois, ceci est surtout vrai pour les formateurs disciplinaires (45 %) qui minimisent leur expérience en tant que formateurs (6 %) ; les accompagnateurs eux ont une vision plus partagée : 32 % pour l'expérience en tant qu'enseignant, 21 % en tant que formateur et 18 % en tant que membre d'un réseau de formateurs. Quant aux formateurs professionnels, ils mettent en effet en avant à égalité, de façon équilibrée, l'influence des deux expériences : de l'expérience acquise en tant qu'enseignant (23 %) et de celle acquise en tant que formateur, seul en situation de formation (18 %) ou dans le réseau des formateurs (23 %), signe de leur intégration dans le milieu de la formation et preuve de l'émergence d'une professionnalité spécifique de formateur qui se nourrit des deux expériences professionnelles spécifiques et, selon eux, complémentaires. On note d'ailleurs que l'expérience professionnelle en tant que formateur est la plus citée chez les praticiens-réfléchis-professionnels, puis chez les accompagnateurs, alors qu'elle n'est citée que par 6 % des formateurs disciplinaires.

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS MAFPEN Un profil tripolaire ou polyidentitaire

Les formateurs d'enseignants, quel que soit leur groupe, se sentent tous « enseignants-formateurs » de leurs pairs, dans des proportions assez semblables (62 % des disciplinaires, 68 % des accompagnateurs, 65 % des professionnels). Mais le second choix fait à la question de l'enquête sur l'identité, est là encore intéressant : alors que la modalité « enseignant avant tout » arrive en seconde place pour les formateurs disciplinaires, c'est la modalité « davantage formateur » qui est citée en deuxième par certains des accompagnateurs et par une majorité des praticiens-réfléchis professionnels. Ces derniers sont ici confirmés dans leur position de « professionnels de la formation ».

Mais le formateur d'enseignants reste « un enseignant avant tout » pour 38 % des répondants. Cela rejoint le fait que l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant apparaît comme un facteur primordial dans la construction des compétences de ces formateurs MAFPEN de la première génération. D'ailleurs, seulement une personne a choisi la modalité « technicien de la formation » comme modalité unique de l'identité du formateur.

Mais l'ensemble des répondants complète aussi le profil par d'autres facettes, pour définir le formateur : à côté d'enseignant, apparaissent les modalités « praticien réfléchi » (15,5 %), « accompagnateur » (11 %) et « professionnel au service de la politique éducative » (8,5 %). Être formateur d'enseignants n'est donc pas d'abord uniquement un métier de formateur d'adultes : on est aussi un enseignant expérimenté, voire expert mais qui est porteur d'une véritable mission professionnelle d'aide à la construction de nouvelles compétences enseignantes, d'aide à leur transfert, à leur évolution.

Pour les trois groupes de formateurs, les différentes modalités constitutives de l'identité du formateur n'ont pas le même poids : le choix formateur est un « enseignant avant tout » est beaucoup plus net chez les formateurs disciplinaires (47 %) que chez les formateurs professionnels ou accompagnateurs (chez qui il n'est respectivement que de 29 % et 26 %). Les seconds choix permettent de mettre en évidence les différentes approches de ces deux groupes. Ainsi, 21 % des formateurs accompagnateurs pensent que le formateur est... « un accompagnateur ». Les professionnels, eux, sont 23,5 % à voir le formateur comme un « professionnel réfléchi », un chercheur et un formateur d'adultes, son expertise d'enseignant n'étant qu'un volet de son identité. Chez ce type de formateur, les différentes facettes apparaissent comme complémentaires et équilibrées.

Par contre, c'est pour les formateurs disciplinaires que la conciliation entre fonctions d'enseignant et celles de formateurs est le plus souvent « contraignante ». Le fait que

ce groupe est par ailleurs celui qui a le plus d'heures d'enseignement peut expliquer cela, mais cela souligne aussi la difficulté à mener de front deux métiers néanmoins différents.

Il reste que concilier les fonctions d'enseignant et de formateur « demande une bonne organisation » pour les deux tiers des répondants. 13 % jugent cela « difficile », et 8,5 % « contraignant ».

Ainsi si la fonction d'enseignant est très importante dans l'identité des formateurs d'enseignants, c'est bien parce qu'elle est perçue comme complémentaire à la fonction de formateur, voire constitutive de cette fonction. En effet, 63 % des formateurs se sentent « enseignant-formateur », contre seulement 21 % qui se sentent « enseignants avant tout ». Notons que 8,5 % des répondants se sentent plutôt « formateurs-chercheurs » : ce sont les praticiens-réfléchis.

À la question du rôle de la recherche, celle-ci est jugée « nécessaire », voire « obligatoire » pour la plupart des formateurs (respectivement 61 % et 28 %).

Si l'importance de la recherche n'est pas à discuter, elle doit en revanche « aller plus sur le terrain » pour 51 % des formateurs. Il est aussi intéressant de constater que ce n'est pas « l'enseignant qui doit plus aller vers elle » (15,5 %), mais elle qui doit « être plus accessible » (31 %) : c'est pour les formateurs professionnels-réfléchis que la place de la recherche apparaît le plus nécessaire (70 %, contre 58 % des accompagnateurs et 56 % des disciplinaires). Elle leur apparaît comme le troisième volet indispensable du métier.

La position des individus par rapport à la place de la recherche est très différente selon qu'ils proposent uniquement des formations disciplinaires ou selon qu'ils proposent au moins une approche transversale lors des formations. Ainsi les formateurs disciplinaires ont-ils davantage une attitude passive, réclamant que la recherche soit plus accessible (41 %), alors que les deux autres groupes pensent surtout que la recherche « doit plus aller sur le terrain » (63 % et 65 %) et revendiquent un « travail en partenariat avec les chercheurs universitaires ».

La typologie des trois profils se retrouve ici à nouveau illustrée.

Enfin, en conclusion de l'enquête, 12 % des commentaires expriment explicitement une satisfaction à être formateur : le double statut « enseignant et formateur ensemble » est vécu comme « enrichissant » ; les formateurs ont conscience de faire évoluer le métier, de participer à l'éducation du « citoyen futur », de partager une « implication collective gratifiante et enrichissante » en vue du changement.

En résumé, ce travail empirique montre que les différentes modalités de formation menées par la MAFPEN de l'académie de Nantes traduisent la présence de points

communs chez les formateurs: leur revendication d'un « double métier » d'enseignant et de formateur, un réel engagement volontariste de changement, une implication forte dans la formation, une insistance sur la spécificité de la pratique enseignante à former et l'importance d'un modèle de formation centré sur « l'analyse des pratiques » et « l'activité de l'enseignant se formant ». Pour eux, la construction de leur professionnalité de formateur se fait par « l'expérience », par auto et co-formation.

Ces constantes identifiées, n'excluent pas l'existence de plusieurs types de professionnalités des formateurs. Trois profils se dégagent de façon distincte:

- un type à dominante disciplinaire, centré sur l'amélioration de la pratique dans la discipline à enseigner;
- un second type est plus centré sur l'amélioration des pratiques pédagogiques transversales et met l'accent sur un nouvel enseignant à former, professionnel de l'apprentissage, sur la logique de l'élève et l'adaptation aux demandes du terrain;
- le troisième type est plus complet, à la fois centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles globales, disciplinaires et transversales, et sur l'évolution du système, il part des besoins et des demandes réelles du terrain, prend en compte à la fois les logiques de la discipline, de l'élève et de l'établissement et revendique une culture professionnelle spécifique de formateurs d'adultes et de chercheur ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la fonction spécifique de formateur d'enseignant à profil polyidentitaire.

Parmi ces trois profils de formateurs différents avec des dominantes mises en évidence, l'un d'entre eux semble répondre à certains critères des métiers en voie de professionnalisation, le profil qui regroupe trois pôles et articule trois expertises: on y voit émerger un registre épistémique propre aux formateurs, condition nécessaire à la professionnalisation (Altet, 2000, à paraître). Il reste à espérer que l'insertion de ces formateurs dans un IUFM continuera à favoriser le développement d'un profil de formateur professionnel d'enseignants et ne produira pas un effet inverse, comme certains premiers signes peuvent permettre de le craindre.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. (1993). – *La fonction formateur*, Toulouse, Privat.
- ALTET M. (1997). – « Stratégies et conditions de professionnalisation », in *Les cahiers du CREN*, « Professionnaliser le métier d'enseignant », CRDP Nantes.
- ALTET M. (1997). – *La professionnalité du formateur MAFFEN*, rapport CREN, Nantes.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Éducation et Formations*, « Connaissance des enseignants », n° 37, DEP/MEN.
- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in Blanchard-Laville, D. Fablet (eds), *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », in *Recherche et Formation*, n° 16, Paris, INRP.
- ALTET M. (1997). – *Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-Loire*, Rapport CREN/IUFM, CREN, Nantes.
- ALTET M. (2000 à paraître). – « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs MAFFEN : de profils à dominante identitaire à un profil polyidentitaire », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P. et al, *La professionnalisation des formateurs d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck (Symposium REF Toulouse 1999).
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, Paris, INRP.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, Paris, INRP.
- BOURGEOIS E. (1996). – *Apprentissage et formation*, Paris, PUF.
- BRAUN A. (1998). – *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Ed. d'Organisation.
- DUBAR C. (1990). – *La formation professionnelle continue*, Paris, La découverte.
- HOLMES group. (1986).- *To tomorrow's Teachers a report of the Holmes group*, East Lansing, holmes group.
- HOLMES group. (1995).- *To tomorrow's School's of éducation : a report of the Holmes group*, East Lansing, holmes group.
- GAUTHIER C. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.
- JOBERT G. (1988).- « Identité enseignante et formation continue des enseignants », in *Éducation permanente*, n° 96.
- KNOWLES M. (1990). – *L'Apprenant Adulte*, Paris, Ed. d'Organisation.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, thèse nouveau régime, université de Nantes (dir. M. Altet).
- LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Ed. d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1998). – *L'Ingénierie des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation.

- LEMOSSE M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, n° 6, Paris, INRP.
- MOYNE A. (1998). – *Formation, régulation, institution*, Paris, PUF.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1998). – *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*, intervention journée MAFPEN-IUFM, NICE.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1994). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation », in *Société suisse de recherche en éducation*.
- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.
- ROEGIER X. (1997). – *Modèles de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- VALENTIN C. (1999). – *Formation continue et professionnalité des enseignants*, thèse de doctorat, Université Lyon 2, (dir. Ph. Meirieu).

LOGIQUES DE FORMATION ET « ASSIGNATIONS IDENTITAIRES »

(À PARTIR DE L'ANALYSE DE L'OFFRE DE FORMATION CONTINUE DE LA MAFPEN DE LILLE À SES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ)

CLAIRE POUCHAIN-AVRIL*

Résumé

Il s'agit, dans cet article, d'une analyse des différentes logiques qui ont été repérées comme traversant l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille aux enseignants du second degré en prenant notamment appui sur le libellé des actions de formation qui composent les PAF successifs de 1982 à 1991. Cette analyse recourt à une grille à quatre niveaux inspirée de celle de J.-M. Barbier et M. Lesne et permet de repérer trois logiques ou « systèmes » selon la dénomination ici choisie :

1. Le système « organisation-usagers » correspondant à un premier ensemble d'actions visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école et donc relevant d'une volonté de démocratisation.

2. Le système « organisation-produit » correspondant à un second ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de modernisation.

3. Le système « organisation-agents » correspondant à un troisième ensemble se présentant comme relevant d'une volonté affichée de qualification des personnels enseignants.

Les MAFPEN disparues mais pos la formation continue des enseignants du second degré, les résultats demeurent, selon l'avis de l'auteur, toujours opérants.

Abstract

This paper presents an analysis of the different logics which have been found to run through the inservice training offered to secondary school teachers by the Lille MAFPEN; it particularly relies on the description of the training actions which composed the successive PAF

* - Claire Pouchain-Avril, Université Lille III/Laboratoire Proféor.

(Training Plans) from 1982 to 1991. This analysis resorts to a four-level grid inspired by J.-M. Barbier and M. Lesne's grid and makes it possible to distinguish three logics or "systems" according to this chosen naming:

1. The "users-organization" system corresponding to a first set of actions aiming to fight against inequalities in school achievement and thus linked with an intention of democratization.

2. The "product-organization" system corresponding to a second set of actions found to be linked with an obvious intention of modernization.

3. The "agents-organization" system corresponding to a third set linked with an obvious intention of professional qualification of the teaching staff.

The MAFPENS have disappeared but the inservice training of teachers continues; according to the author, the results are still effective.

Entre 1989 et 1992, l'opportunité m'a été donnée d'enquêter sur le terrain de la MAFPEN (1) de Lille dans le cadre d'une recherche sociologique pour une thèse de doctorat (2). Je me suis ainsi, pendant trois années consécutives, intéressée de très près au fonctionnement de cette institution et à ses acteurs depuis sa mise en place en 1982 (pose des premières bases de l'édifice par rassemblement des ressources existantes mais éparpillées; mise en cohérence de celles-ci; facilitation de l'émergence de nouvelles ressources; installation de la Mission académique dans le paysage régional intra- et extra-institutionnel) jusqu'à la période particulière et incertaine (selon ma perception de l'époque) de l'installation de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais en 1991-1992 par le second chef de MAFPEN tenu pendant quelque temps de porter, ce qu'il appelait lui-même, la « double casquette » en attendant la nomination de son successeur. Cette période de dix années (1982-1992) que j'ai étudiée couvre, par conséquent, la carrière de deux chefs de la MAFPEN de Lille sur trois (3). Il me semble, avec le recul, que cette période correspond à la période d'essor de la

1 - MAFPEN: Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale. Les MAFPEN étaient chargées de la formation de toutes les catégories de personnels et non seulement des enseignants. À remarquer toutefois que la formation des enseignants du 1^{er} degré (beaucoup plus ancienne: 1972) était assurée par l'inspection académique suite à un conflit de territoire.

2 - Cf. en bibliographie. Soutenance avril 1995 (dir.: J.-M. Barbier).

3 - 1982-1989: M. Jacques Decobert. 1989-1992: M. Joseph Losfeld devenu ensuite directeur de l'IUFM-Nord-Pas-de-Calais, aujourd'hui, recteur de l'académie de Nancy.

MAFPEN de Lille (et, probablement, de toutes les MAFPEN de France) (4) durant laquelle celle-ci était seule chargée de la formation des enseignants du second degré (continue et même initiale suite à la disparition des CPR) et avait réussi à prendre en charge (malgré de fortes résistances notamment au niveau du premier degré) une très grande part de la formation des personnels de l'Éducation nationale conformément à la volonté affirmée très tôt par l'évolution de sa dénomination (5).

Cette période est aussi celle qui a abouti à l'émergence de la formation sur site ou GFE (formation en établissement) dès 1988 et à son développement rapide à partir de 1989.

1992, date de mon retrait du terrain, constitue, selon moi, une année charnière. Cette année dessine déjà, suite au rapport Bancel (6), les contours d'un futur rapprochement MAFPEN-IUFM voire même de l'absorption qui s'est produite six ans plus tard (1998) de la première par le second.

En effet, c'est en 1992 qu'une part des ressources humaines (notamment celles de la première heure de la MAFPEN de Lille c'est-à-dire de 1982) rejoint l'IUFM perçu désormais comme le lieu d'avenir de la construction de la professionnalité enseignante.

Je n'avais pas d'*a priori* quand, en 1989, je suis arrivée sur le terrain. Ceci dit, progressivement, au cours de l'avancement de mon exploration, de ma participation aux diverses réunions de la MAFPEN et donc à sa vie et à son développement, j'ai été amenée à m'intéresser plus précisément à l'offre institutionnelle de formation continue adressée aux enseignants du second degré. Rapidement, je fis le constat que cette offre n'était nullement monolithique mais, au contraire, traversée par plusieurs logiques différentes voire contradictoires (que j'ai appelées « systèmes »). Il m'a semblé qu'il était important de les repérer, de les comprendre et d'en rendre compte pour saisir les objectifs poursuivis par la MAFPEN et, au-delà, par l'organisation Éducation nationale. J'ai également estimé qu'il pouvait être utile de prendre le parti pris du désenclavement, en premier lieu, en conduisant l'étude comme si elle portait sur n'importe quelle entreprise, publique ou privée, et sur n'importe quelle catégorie de personnel.

4 - Rapport Cuby 1997. Chute du budget de la formation continue comme indicateur non négligeable de son « déclin » relatif après 1992 :

1991 : 714 millions tous chapitres confondus.

1996 : 502 millions.

1996 : 1 500 F/agent.

5 - Les MAF avaient été créées par Alain Savary en 1982 hors hiérarchie, placées auprès du Recteur. Son successeur, J.-P. Chevènement, crée en 1985 les MAFPEN (décret du 25-7-85) et les place « sous l'autorité du Recteur ». Les MAFPEN adressent leur offre de formation à toutes les catégories de personnels de l'Éducation nationale.

6 - Le rapport Bancel est à l'origine de la création des IUFM.

Je présenterai donc dans cet article :

1. le cadre théorique de la recherche ;
2. le terrain et le recueil des données qui y a été accompli ;
3. le traitement des matériaux et les résultats c'est-à-dire la proposition d'une typologie des trois logiques qui semblaient traverser l'offre institutionnelle de formation aux enseignants du second degré.

Le cadre théorique de la recherche

La MAFPEN de Lille a dispensé pendant la période étudiée, et sans doute après, comme toutes les autres MAFPEN, une formation interne que l'on peut encore qualifier de « maison ». Elle constituait, surtout dans une très grosse académie comme celle de Lille, un centre de formation conséquent qui était à la fois commanditaire, maître d'œuvre et dispensateur de formation aussi bien initiale que continue à l'égard de diverses catégories de personnels de l'Éducation nationale et de la catégorie qui nous intéresse ici : les enseignants du second degré.

Au cours de l'enquête de terrain, l'intuition m'est venue qu'un tel déploiement d'activité, mobilisant l'énergie d'un aussi grand nombre d'acteurs et visant un nombre aussi impressionnant d'enseignants chaque année scolaire (7) avait un objectif sous-jacent et, sans doute prioritaire : la transformation des identités professionnelles et sociales des enseignants.

L'institution MAFPEN et, derrière elle, l'organisation Éducation nationale tout entière cherchait sans doute à modeler le profil professionnel de ses enseignants de manière à ce que ceux-ci puissent infléchir leur action dans les établissements scolaires dans le ou les sens recherchés au niveau politique. Autrement dit, il y avait de la part de l'institution des incitations voire des « assignations identitaires » adressées aux enseignants (8).

Ainsi donc, l'articulation formation/identité a constitué le cœur de la recherche menée.

Cette hypothèse formulée suite à l'observation du terrain supposait de la part des décideurs la conception d'un lien fort entre formation et identité. Elle supposait éga-

7 - Cf. mon article de la *Revue Innovations* cité en bibliographie.

8 - « Assignations identitaires » : terme emprunté à I. Taboada-Leonetti dans Camilleri et alii (1990). La formation continue, de mon point de vue qui s'inspire de celui de C. Dubar, est un lieu important de « négociation identitaire » c'est-à-dire un lieu où des « offres d'assignation identitaire » sont présentées à un public qui peut les accepter ou les refuser. Quand l'offre vise plutôt à convaincre qu'à imposer, on pourra parler d'incitation davantage que d'assignation.

lement que l'identité soit comprise comme un processus dynamique qui n'est jamais installé mais, au contraire, en perpétuel remaniement tout au long de la vie et ce, en lien avec les multiples interactions sociales que vit chaque individu et, parmi elles, celles qu'il est amené à vivre à l'occasion des actions de formation auxquelles il participe.

Autre hypothèse découlant de la première: la formation qui, à première vue, pouvait apparaître comme autonome était probablement surdéterminée par les politiques générales initiées au plus haut niveau de l'organisation.

Le niveau politique, en somme, influait, sans doute à travers des relais, sur l'« offre » de formation et il devait être possible de reconstruire l'ensemble des logiques.

L'engagement dans cette voie théorique m'a été facilité par les travaux antérieurs de J.-M. Barbier et M. Lesne (1987) suggérant que les phénomènes intéressant la formation peuvent être distingués sur différents champs :

- a) le champ des activités sociales ;
- b) le champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail, au déroulement des activités quotidiennes ;
- c) le champ des formes institutionnelles de formation ;
- d) le champ des activités pédagogiques.

Selon ces auteurs, les activités de formation, par exemple, ne s'effectuent pas dans le champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail, au déroulement des activités quotidiennes mais c'est par rapport à ce champ qu'elles prennent signification. Cette hypothèse de J.-M. Barbier et M. Lesne est à la base de la grille de lecture présentée ci-après qui a été construite pour analyser le dispositif académique de formation continue des enseignants du second degré de Lille et dont je pense qu'elle a conduit à des résultats originaux dans la mesure où les typologies françaises existantes (9) jusque-là concernent la formation conçue comme une activité autonome, sans lien avec les autres champs d'activité.

Terrain et recueil des matériaux d'enquête

Comme dit précédemment, le terrain de l'enquête fut celui de la MAFPEN de Lille. L'académie de Lille étant une grosse académie, on peut penser que la gestion de la formation y était plus délicate que dans certaines académies plus modestes numériquement.

9 - Cf. en bibliographie: I. Alçada, M.-C. Mourier-Lacrozaz, G. Adamczewski, L. Demailly, G. Ferry.

Un matériau primordial de notre enquête a été constitué par les différents plans académiques de formation ou PAF entre 1982 et 1990-91 avec un intérêt tout particulier envers le PAF 1989-1990 dans sa version détaillée où ont été puisés les exemples d'actions de formation, points d'appui de la typologie des logiques de formation (cf. ci-après les résultats.)

L'élaboration de l'offre : la primauté du niveau notional, néanmoins une marge de manœuvre académique

Chaque année (cela n'était pas particulier à la MAFPEN de Lille) un plan académique de formation était élaboré. Cette élaboration se déroulait en plusieurs phases. Tout d'abord avait lieu une présentation des principales orientations nationales aux chefs de MAFPEN ainsi que des principes conducteurs qui allaient devoir être ceux de la politique académique. Intervenait ensuite des groupes de travail comprenant des représentants syndicaux. Chaque groupe avait pour mission d'élaborer un « cahier des charges » dans son domaine spécialisé de la politique académique pour l'année à venir en fonction des objectifs visés, des priorités affirmées et hiérarchisées (public- contenus- démarche). Ces cahiers constituaient une base à l'appel d'offre lancé auprès de tous les responsables pédagogiques et un critère d'examen des dossiers de propositions d'actions. Le tout était ensuite présenté au Comité technique portitaire académique (CTPA) composé à parts égales d'institutionnels et de représentants des personnels. Les propositions de stage en retour étaient par la suite étudiées par les groupes de travail académiques de préparation du PAF chargés de faire des propositions à la MAFPEN.

On voit donc bien l'importance du sens descendant de circulation : national → académique. Il y avait incontestablement forte impulsion du niveau national, ce qui est traditionnel dans un pays encore hautement centralisé comme le nôtre. Ceci dit, il y avait tout de même une marge de manœuvre académique de sorte qu'a dû exister aussi une certaine originalité académique qui aurait nécessité une enquête auprès d'autres MAFPEN pour être appréciée.

Une diffusion de l'offre délicate qui n'a toutefois pas empêché son essor

Une fois l'offre constituée, le problème de sa diffusion la plus large possible se posait. Celle-ci s'est traduite les premières années par l'envoi de quelques exemplaires par établissement puis bientôt d'un exemplaire par enseignant d'un PAF qui, de tout petit fascicule en 1982-1983, était devenu au cours des années un gros catalogue (que l'on se plaisait à qualifier dans l'académie de catalogue de type « La Redoute ») avant d'être réduit dans sa version papier dès 1989-1990 à un journal de quatre pages pour cause de transfert sur minitel du détail des informations.

Ceci dit, le minitel n'a pas pour autant résolu le problème de l'accès effectif à l'offre car des obstacles certainement pas insurmontables mais néanmoins gênants se dressaient entre l'offre et ses destinataires :

- celui de la localisation rare du minitel dans la salle des professeurs, celui-ci étant le plus souvent placé dans le secrétariat ou même dans le bureau du chef d'établissement ;
- celui lié à la difficulté d'inciter les personnels à rechercher l'information ;
- celui lié au délai parfois limité et impératif de dépôt des candidatures ;
- enfin, celui lié au droit de veto accordé dans cette académie au chef d'établissement concernant le départ en formation de ses enseignants.

Malgré ces obstacles, sur notre période d'étude de terrain (1982-1992), nous avons observé un essor très important du nombre des actions proposées (1989-1990 = multiplication par 5 du nombre des actions 1982-1983 et par 2,5 du nombre des actions 1983-1984), la progression étant moins forte, il est vrai, au niveau de la réalisation.

L'apparition d'un rapport inversé entre l'offre et la demande

L'année de mon entrée sur le terrain (année scolaire 1988-1989) a aussi été celle, en ce qui concerne la MAPPEN de Lille, de l'émergence de la formation en établissement. Cela s'est traduit, pour un nombre grandissant d'actions concernant un nombre d'établissements en augmentation lui aussi, d'une mise en place plus résolue d'un rapport inversé entre offre et demande de formation.

Certes, pour le CFI ou Collectif formation-innovation chargé de cette « formation en établissement » émergente, il s'agissait de prolonger la logique des modes d'intervention élaborée par le dispositif de la Rénovation des collèges d'où étaient issus plusieurs de ses membres. C'est ce collectif qui, depuis 1987-1988 présentait déjà, dans son catalogue spécialisé, des offres d'actions aux établissements sans intitulé, « sortes de cadres vides ouverts à la négociation » (10). Néanmoins, c'est en 1988-1989, que le Groupe formation en établissement (GFE) se constitue en véritable réseau MAPPEN car une demande non négligeable émerge en provenance des établissements qui atteindra, dès octobre 1990, 254 établissements secondaires sur les 507 de l'académie (soit 50,09 %) (11) avec un avantage indéniable, en ce qui

10 - M. M. Cauterman, « Les actions de formation en établissement, un outil au service des équipes et du projet », *Revue Innovations* (CRDP Lille), n° 19-20, « Pratiques de formation », 1991, pp. 57-64.

11 - Au 19 octobre 1990, 508 actions dont 318 émanant d'établissements du Nord et 190 du Pas-de-Calais étaient déjà enregistrées pour l'année 1990-1991. Classement par thèmes :

- Appropriation de techniques et technologies nouvelles : 174 34,3 %
- Thèmes transversaux autour de l'apprenant : 203 soit 40 %

concerne le cadre, aux collègues, maillon sensible du secondaire et bénéficiaire privilégié des actions de la MAFPEN depuis sa naissance et, en ce qui concerne les contenus, aux thèmes transversaux c'est-à-dire aux problèmes non disciplinaires. Alors que certaines formations sur site classées COE (12) faisaient coïncider lieu de formation et lieu de travail par commodité (pour limiter les déplacements ou pour mettre à profit une dotation particulièrement intéressante en matériel d'un établissement), ce qui ne changeait pas l'ordre de la relation offre/demande, les formations de type GFE constituaient davantage des formations d'équipes, de collectifs de travail que d'individus et exigeaient, de ce fait, l'évolution du profil des formateurs vers celui de consultants.

En effet, les stages GFE étaient conçus comme de véritables stages « à la carte » combinant analyse de la demande, évaluation des rapports de force, conduite de négociations, animation incluant la prise en compte des tensions et introduction d'éléments de la méthodologie de la concertation ainsi que réflexion sur le travail en équipe. Il y avait là l'amorce d'un changement important du dispositif de formation continue.

Cependant, il faut remarquer que si cette inversion du rapport offre-demande s'est amplement développée dès 1988-1989 et surtout à partir de 1989-1990, c'est bien la logique de l'offre (offre-catalogue de type PAF) qui est restée largement majoritaire et, ce jusqu'au terme de la vie du dispositif académique.

Un complément non négligeable: l'écoute des acteurs et l'observation de leur action

72

Ce travail fastidieux mais, de mon point de vue, productif sur le contenu des PAF successifs qui a favorisé, à mon sens, mon imprégnation du terrain a été complété par les interviews d'une trentaine d'acteurs soit au niveau politique, soit au niveau opérationnel et pédagogique : chef de MAFPEN, membres des corps d'inspection, organisateurs, formateurs et prestataires de formations.

J'ai également pratiqué l'immersion au sein de stages divers de manière à ce que ce dont je traitais appartienne un peu à mon vécu et ne reste pas complètement exté-

– Maîtrise et utilisations de la langue maternelle : 69 soit 13,6 %

– Actions centrées sur une discipline : 50 soit 9,8 %

Divers : 12 soit 2,4 %

Classement par établissement :

Nord : 110 CLG sur 206, 31 LP sur 61, 20 Lyc sur 49

Pas-de-Calais : 63 CLG sur 124, 17 LP sur 40, 13 Lyc sur 27.

Moyenne académique : 254 établissements sur 507 soit 50,09 %

Source : statistiques GFE-MAFPEN, Pierre Doise (document distribué en réunion de réseau GFE).

12 - COE : Offres d'établissement.

rieur et abstrait. J'ai ainsi assisté à deux stages de type PAF inscrits dans une logique de l'offre (un stage de français et un stage visant à améliorer la liaison école-collège) et à un stage GFE (formation en établissement) relevant d'une logique de la demande.

Tous les rapports que j'ai pu recueillir ici et là au cours de mes voyages au sein des réseaux MAFPEN ou des réunions MAFPEN ont été épiluchés et ont servi à approfondir mon immersion.

J'ai profité également largement de l'autorisation accordée par le chef de MAFPEN d'assister aux réunions telles que celles des chefs de réseaux, celles du réseau GFE ainsi qu'à une réunion annuelle de lancement du PAF.

Traitement des matériaux et exposé des résultats : les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

Présentation de la grille d'analyse : quatre niveaux

Pour analyser les matériaux et particulièrement les libellés d'actions de formation des différents PAF, une grille à quatre niveaux inspirée de celle de J.-M. Barbier et M. Lesne (1977) présentée précédemment a été construite comme suit :

- *Le niveau organisationnel : les champs des enjeux sociaux dominants*

Là sont affirmées des finalités globales à atteindre pour l'organisation grâce à la mise en route d'une dynamique de changement répondant à des enjeux organisationnels particuliers qui sont à relier à un contexte précis.

- *Le niveau des ressources humaines : le mode de mobilisation*

Celui des discours développés par l'organisation au niveau de la mobilisation identitaire à opérer et des enjeux identitaires que ces discours recouvrent : une transformation identitaire que l'on cherche à produire/une contrepartie implicite offerte à qui acceptera de se mobiliser en ce sens.

- *Le niveau des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail : l'espace de travail concerné par la formation*

La mobilisation des personnels enseignants par la formation concerne des espaces ou champs différents. Chaque espace, chaque différenciation de cet espace s'articule à un profil identitaire différent.

- *Le niveau de la formation : les stratégies et les grandes tendances qui se dégagent*

Selon le profil identitaire visé, la formation mobilise divers acteurs, divers publics, différencie ses espaces-temps, ses stratégies et ses méthodes...

Présentation des résultats : les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

Les actions de formation continue du dispositif académique telles qu'elles sont apparues au PAF de 82 à 91 semblent pouvoir être classées en :

- *Un premier ensemble d'actions se présentant comme visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école et donc comme relevant d'une volonté de démocratisation : le « système organisation-usagers »*

Action n° 1 : 89 LET 16 M *

Évaluation : corriger les copies

Candidature avant le 6 mai 1989

Objectifs : corriger autrement pour :

1. améliorer les écrits
2. rendre la correction plus efficace et moins ennuyeuse pour prof et élèves.

Public : professeurs enseignants le français en CLG, lycée ou LP

Volontariat

Durée : Volume horaire 30 h continu fractionné 3 + 2S × 6 h

Candidatures avant le 6 mai 1989

Contenus :

1. corriger : sur quoi intervenir et comment le faire pour aider les élèves à améliorer leurs écrits
2. construire des démarches d'apprentissage. Comment utiliser erreurs et difficultés, construire exercices et démarches favorisant les acquisitions
3. produire des textes : quels exercices d'écriture/lecture proposer ? À partir de quels outils théoriques ?
4. méthodes : analyse de copies, de correction, construction d'exercices

Dates : 3 jours (L, Ma, Me) en nov.-déc. 89

2 jours (Je, Ve) en mars-avril 90

Lieu : selon origine géographique des stagiaires

Organisateurs : Université de Lille III (B. Delforce)

Rénovation des collèges (I. Delcambre)

Action n° 2: 89COE10M *

Offre d'action d'établissement

Projets d'établissement

Objectifs: aides à la mise en place de projets, méthodologie, objectifs évaluation

Public: équipe d'établissement

Action d'établissement

Durée: volume horaire: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Dépôt des demandes avant février 1990

Contenus: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Dates: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Lieux: Établissement demandeur

Organisateurs: Collectif Formation Innovation (CFI)

Action n° 3: 89ACL22M *

Formation d'animateur de club d'astronomie

Objectifs: développer le goût de l'univers et de la conquête spatiale, maîtriser une valise astronomique

Public: tous enseignants et documentalistes de collèges et de lycées de l'académie, soucieux de créer un club d'astronomie

Volontariat

Durée: 30 h

Contenus: Éléments d'astronomie (planètes, étoiles, système solaire, galaxie) et d'astrophysique. Maîtrise de la valise pédagogique en dépôt au CRDP, planétarium, télescopes, lunettes astronomiques, cosmographe, cartes du ciel, jumelles, diapositives, satellites artificiels et télédétection

Connaissance du système solaire à partir des missions de Voyager I et II

Usages des instruments d'optique dans l'observation céleste. Visite de l'observatoire

Organisateurs: Observatoire de Lille CAAC STI (IPR de sciences physiques et de sciences et techniques industrielles)

*code MAFPEN de Lille

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Dans ce premier ensemble, comme les exemples d'actions ci-dessus nous le montrent, les formations sont référées à divers espaces-temps du travail enseignant: espace-temps classe/discipline/temps de service (action 1); espace-temps établissement/temps de travail (action 2); établissement/temps hors-travail (action 3) en articulation avec deux grands modes d'organisation du travail qu'il est possible de désigner par les deux termes d'indépendance (travail dans des conditions d'isolement: actions 1 et 3), d'interdépendance plus ou moins lâche, plus ou moins étroite (travail en équipe disciplinaire, inter-transdisciplinaire, intercatégorielle... communauté éducative, communauté scolaire) (action 2).

En fait, toutes les dimensions telles que:

- *l'espace-temps de formation* qui peut être celui de la disjonction entre l'espace-temps de la formation et l'espace-temps du travail (cas des actions 1 et 3), voire même d'une forte extériorité (action 3) ou encore celui de l'établissement demandeur et du temps négocié (action 2);
- *les stratégies et méthodes déployées* qui peuvent viser à la prise de conscience concrète et pratique du contenu du poste de l'élève (action 1), emprunter la voie de l'intervention en établissement (action 2), pousser à l'approvisionnement à la source et à la constitution d'un bagage minimum (action 3), recourir à la forme interactive-réflexive (13): (action 1);
- *la composition des publics visés* qui peut être celle d'un public de spécialistes individuels (action 1) ou d'un public d'individus non spécialisés mais très motivés (action 3) ou encore d'un collectif pédagogique ou intercatégoriel et à compétence plus ou moins palitique (action 2);
- *l'identité des acteurs* c'est-à-dire des concepteurs, organisateurs, prestataires qui peut être celle de militants pédagogiques (action 1) ou de formateurs de terrain en évolution progressive vers le profil de formateurs consultants (action 2) ou encore de partenaires variés, gens de théâtre, de cinéma... sélectionnés par une commission contrôlée par la hiérarchie (action 3).

Toutes ces dimensions semblent étroitement liées aux caractéristiques des profils qui seraient assignés comme celui du « clinicien de l'apprentissage » (action 1) ou celui « du gestionnaire participatif de l'établissement » (action 2) ou de « l'animateur socioculturel plus ou moins concepteur » (action 3) etc. (cf. colonne A du tableau p. 83 à 86).

13 - Demailly L., *Le collège, crise, mythes et métiers*, PUL, 1991, 373 p., pp. 145-159.

Forme interactive-réflexive: « Forme foncièrement contractuelle » avec « faible délégation donnée à l'instance formatrice » dont la caractéristique est « la fabrication collective de savoirs nouveaux, de savoirs de métier pendant la formation », formation dont les démarches sont « liées à des résolutions de problèmes avec aide mutuelle des formés et en lien au milieu de travail ».

De grands traits permettent de caractériser ce premier ensemble :

- l'inscription de la formation plutôt dans le volontariat ;
- le recours fréquent à la transversalisation de la formation (transdisciplinarité, regroupement des grades et des catégories de personnels) ;
- le souci du rapprochement de la situation de formation de celle du travail tant au niveau de l'espace (formation en établissement) que du temps (alternance temps de formation/temps de travail, intersessions) que des contenus (réflexion sur les pratiques, théorisation des pratiques), que des acteurs (collectif de formation = collectif de travail) ;
- la recherche du développement de la dimension collective de la formation ;
- la poursuite du développement de la « forme interactive-réflexive ».

La volonté de démocratisation affichée semble se développer autour de trois axes principaux :

1. **la territorialisation** ou transfert de compétences de la Centrale aux établissements scolaires ;
2. **la différenciation pédagogique** en vue du traitement de l'hétérogénéité des publics scolaires associée à un « modernisme pédagogique » et « organisationnel » (14) ;
3. **la globalisation** ou prise en compte de l'élève global y compris donc dans sa dimension affective.

Finalement, la grande caractéristique de ce premier ensemble, semble être sa centration affichée sur l'élève, sur ses usagers dont la conséquence en est l'assignation pour l'enseignant à se convertir notamment à la foi en l'éducabilité, à devenir formateur (15) et gestionnaire de l'établissement.

14 - Demailly L., « La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français », in « La formation continue des enseignants », *Éducation Permanente*, n° 96, 1989, pp. 91-98.

Quelques « agencements idéologiques » : « modernisme pédagogique » : « assouplissement du rapport d'autorité, valorisation de l'extrascolaire, de la proximité dans la relation, diminution des méthodes de contrôle « tâtilonnes » du travail scolaire, laxisme face aux mauvaises classes ».

« Modernisme organisationnel » : Thèmes : « management participatif » des établissements scolaires, gestion du pédagogique assurée au niveau de l'établissement, prise en compte des aspects organisationnels et pédagogiques du travail d'élève, passage d'un modèle artisanal du métier d'enseignant à un modèle de cadre d'une société de service.

15 - Troussan Alain, *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question* (Préface de P.-H. Reynaud), Paris Hachette, Paris CNDP, 1992.

C'est sous le Ministère Savary que l'organisation s'est surtout affirmée, semble-t-il, comme cherchant à s'adapter à la diversité de ses publics.

Il est possible de constituer là, il nous semble, un premier « système » que nous nommerons « organisation-usagers » dans lequel il s'agirait de mobiliser les enseignants en vue de l'accroissement de leur flexibilité en échange de laquelle ils disposeraient d'un espace accru de pouvoir et d'autonomie.

■ *Un second ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de modernisation: le système « organisation-produit » (voir tableau ci-après).*

Action n° 4: 89 STE 21 P

BEP tertiaires: pédagogie

Objectifs: délimiter le contenu des formations. Proposer des méthodes, des progressions

Utilisation de l'outil informatique

Public: PLP tertiaire

- volontariat -

Durée: volume horaire 18 heures

échelonné: 3 séances × 6 heures

Contenus: étude de référentiels

Mise au point de programmes et

Élaboration de cas professionnels

Utilisation de l'outil informatique pendant les séances réservées aux travaux professionnels

Dates et lieux: non déterminé par l'offreur de formation, M. de G

Organisateurs: M. de G, Inspecteur de l'enseignement technique

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Action n° 5: 89 MAT 02 C

Mathématiques au collège

Objectifs : classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e et brevet des collègesPublic : enseignants au collège, titulaires ou maîtres auxiliaires
- volontariat -Durée : Volume horaire : 32 heures
échelonné : 8 séances × 4 heures

Contenus : étude des programmes. Continuité. Réinvestissement activités et prérequis. Les sujets de brevet

Dates : lundi après-midi d'octobre à mai
Lieux : collège le Parc à Haubourdin

Organisateurs : Inspection pédagogique régionale

Action n° 6: 89 LET 30 M

Lire et écrire par ordinateur

Objectifs : renouveler les pratiques d'écriture grâce à l'ordinateur (utilisation du nanoréseau)

Public : utilisation du nanoréseau
Professeurs CLG - LP ayant déjà suivi un stage « français et informatique »
- volontariat -Durée : volume horaire : 30 heures
Continu fractionné : 3 + 2 S × 6 heures

Contenu : présentation des nouveaux produits nanoréseau sur les thèmes de la lecture et de l'écriture. Bilan par les stagiaires de leur réalisation avec leurs élèves en ce domaine. Production de supports de cours, d'exercices grâce aux outils existant sur nanoréseau : traitement de texte (saylor/écrivain) nanobureautique...

Dates : Les dates seront précisées en cours d'année scolaire 89/90 pour 2 périodes ; une de trois jours : lundi, mardi, mercredi ; une de deux jours : jeudi, vendredi

Lieux : le lieu sera fixé après l'examen des candidatures
Organisateurs : le réseau informatique pédagogique CAFIP de Lille**Extraits du PAF minitel 1989-1990**

Dans ce second ensemble, comme les exemples d'actions ci-dessus nous le montrent, les formations sont référées aux contenus et aux techniques de leur transmission (médiats ou auxiliaires pédagogiques).

Dans ce cas, il n'existe qu'un seul mode d'organisation du travail, l'indépendance, l'isolement du professionnel dans l'espace classe/discipline/temps de service.

Alors des dimensions telles que :

- *l'espace-temps de formation* : celui de la disjonction temporelle et spatiale formation/travail (actions 4-5-6), celui du choix du lieu plutôt pour des raisons de commodités de type réduction des frais de déplacement et/ou dotation du lieu en matériel (actions 4-5), celui d'un centre spécialisé (action 6) ou celui du temps court et moyen (actions 4-5-6) ;
- *les stratégies et méthodes employées* : celles de la spécialisation disciplinaire (actions 4-5) ou de l'intégration à la discipline (action 6), du recours à la « forme scolaire » (16) (4-5-6) ;
- *la composition des publics visés* (surtout des spécialistes disciplinaires : action 4-5-6) ;
- *l'identité des acteurs* qui sont majoritairement issus de la hiérarchie pédagogique : (actions 4-5) ou membres d'un réseau MAFPEN travaillant en association étroite avec cette hiérarchie.)

Toutes ces dimensions semblent étroitement liées aux caractéristiques des profils assignés tels celui de « l'énonciateur-transmetteur de contenus institutionnels » (actions 4 et 5) ou de « l'agent du renouvellement pédagogique » (action 6). (cf. colonne B du tableau p. 83 à 86).

80

Les grands traits de ce second ensemble d'actions sont :

- le caractère individuel de la formation ;
- la spécification des publics (selon la discipline, selon le grade...) ;
- l'inscription de la formation dans la discipline ;
- la distanciation de la formation par rapport au travail ;
- la massification (formation systématique portant sur un nombre élevé d'enseignants) et le recours à la participation contrainte ;
- le recours important à la « forme scolaire ».

Cet ensemble paraît se présenter ainsi comme centré sur le produit-enseignement. L'enseignant est placé dans une certaine continuité identitaire, celle du détenteur-énonciateur de contenus.

16 - Demailly L (1991).

« Forme scolaire » : forme dans laquelle la « légitimité et l'utilité d'un savoir » est estimée « suffisante à fonder celle d'une formation ». Rapport instrumental institutionnel liant l'enseignant, l'élève, sa famille et la légitimité légale. Élève : objet de l'action éducative. Forme organisée autour de la contrainte.

Ce second ensemble semble relever d'une stratégie combinant :

1. maintien de la centralisation au sein de l'institution ;
2. priorité donnée aux contenus d'enseignement ;
3. « modernisme technologique » (introduction de médias dans le procès pédagogique) (17), stratégie qui s'est particulièrement affirmée, pensons-nous, sous le Ministère Chevènement. Ces actions constituent le second « système » que nous avons appelé « organisation-produit », étant donné le souci manifesté par l'organisation envers son produit - enseignement et la transformation de ce dernier en fonction des évolutions de l'environnement culturel, technologique, scientifique... auxquelles il s'agirait d'adapter le personnel enseignant.

En contrepartie, ce personnel bénéficierait d'une confirmation de son identité, d'une valorisation de son image sociale propre à le réassurer.

■ *Un troisième ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de qualification des personnels enseignants : le système « organisation-agents »*

Action n° 7

Plan DEUG licence/PEGC

EX : 89 DEU 07 C* Arts plastiques

Centre de Villeneuve d'Ascq

Journée hebdomadaire de regroupement :
mardi

Nombre de journées : 6

Prise en charge des frais de déplacement :
oui

Action n° 8

Parcours de formation au sein du dispositif
« Reconversion-Adaptation longue des
PLP »

Aucun objectif précis n'est affiché pour
cette formation hormis l'objectif global qui
sert de désignation au dispositif.

Cet objectif s'affiche ici comme un objectif
personnalisé fixé au cours d'une série
d'entretiens.

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Dans ce troisième ensemble d'actions, comme les exemples ci-dessus nous le montrent, les formations ne font généralement pas référence aux contenus du travail. L'espace de mobilisation des personnels enseignants par la formation est ici l'espace de la valorisation sociale. Cela donne lieu, semble-t-il, à deux profils selon la nature de l'encadrement et le public visé :

1. sous un encadrement léger pour tout public : « l'enseignant qualifié voire promu » (action 7) ;
2. sous un encadrement lourd pour un public spécifié : le « PLP reconverti » (18) (action 8) (cf. colonne C du tableau p. 83 à 86).

17 - Demailly L. (1989).

18 - PLP : Professeur de lycée professionnel.

- les *espaces-temps de la formation*: un temps long voire très long (actions 7-8); un espace-temps négocié et renégocié au long du parcours (action 8); une coupure travail/formation dans tous les cas,
- les *stratégies et méthodes déployées*: le recours à des organismes prestataires et leurs méthodes variées et la mise en contact des enseignants avec d'autres publics (actions 7-8); la construction de parcours individualisés révisables (action 8);
- la *composition des publics visés*: un public sous-diplômé qui s'est élargi (action 7); un public restreint et sélectionné (action 8),
- l'*identité des acteurs*: l'université comme acteur de premier plan (action 7); le rôle essentiel de la hiérarchie pédagogique dans tous les cas semblent étroitement liés aux caractéristiques des profils assignés.

Les grandes tendances présentes dans ce troisième ensemble que nous appellerons « système organisation-agents » seraient alors :

- la coupure formation/travail ;
- le caractère individuel voire individualisé de la formation ;
- l'intérêt prioritaire accordé au diplôme ;
- le suivi individuel ou personnalisé du stagiaire à des fins de contrôle et/ou (selon l'affirmation des responsables) d'aide et d'accompagnement ;
- une mobilisation de toutes les ressources institutionnelles (notamment tous types d'établissements) ;
- un appui institutionnel plus ou moins important.
(Décharge horaire, remboursement frais de déplacement, journées de regroupement,... suivi individuel.)

82

Ces actions se sont développées, à ce qu'il nous semble, dans le prolongement des précédentes sous les ministères Chevènement et Monory. Il se serait agi prioritairement d'homogénéiser le corps enseignant constitué de grades trop diversifiés et inégaux et de le faire à la hausse, la contrepartie offerte étant la revalorisation sociale par celle du statut.

Ce troisième « système » semble se présenter comme centré sur l'offre de certification et de promotion. Dans ce cas, non plus, il n'y aurait pas de rupture mais bien davantage continuité statutaire et identitaire. L'enseignant est, semble-t-il, ici perçu par l'organisation employeuse comme un professionnel, détenteur de diplômes d'un certain niveau.

Les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

	A	B	C
I. FORMATIONS CONCERNÉES	Actions se présentant comme visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école	Actions se présentant comme reposant sur le souci +/- explicite d'ajuster le produit enseignement à son environnement	Actions se présentant comme visant l'ajustement de l'ogent aux exigences de l'organisation en matière de conditions de recrutement
II. LE CONTEXTE			
A) Le discours tenu par l'organisation sur les finalités poursuivies			
1. Objectif général affiché	La « DÉMOCRATISATION »	La « MODERNISATION »	La « QUALIFICATION »
2. Stratégie organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> * Territorisation * La différenciation pédagogique en vue du traitement de l'hétérogénéité des publics scolaires (« modernismes pédagogique et organisationnel ») * La globalisation 	<ul style="list-style-type: none"> * Maintien d'une certaine centralisation * Priorité des contenus d'enseignement * « Modernisme technologique » 	<ul style="list-style-type: none"> * Mobilisation de toutes les ressources institutionnelles régionales * Un appui institutionnel important « sous condition » (Une « incitation forte » ?)
B) Contexte historique d'apparition et de développement du discours	Réémergence du local Combinaison de la territorialisation, « modèle communautaire » avec l'affirmation d'un « modèle de l'efficacité » (19) Ministère Savary (81-84)	Combinaison d'une centralisation déjà ancienne (« modèle de l'intérêt général ») avec (20) une modernisation valorisant particulièrement la culture technique. Ministère Chevènement (84-86) Éd. nat. comme « fer de lance de la modernisation » (21)	Un « accompagnement indispensable » pour « une France qui gagne » (22), un plan compensatoire et une « reconversion-adaptation longue » vers une « montée en qualification » générale. Ministères Chevènement puis Manory (84-88)

19 - Derouet J.-L., *École et Justice*, Métailié, 1992, 297 p. L'auteur distingue cinq modèles ou ensembles cohérents définissant à partir d'une conception de la justice, des savoirs, des relations sociales dans les classes et les établissements, une pédagogie, une organisation de l'espace. Les trois principaux sont :

1. « Le modèle de l'efficacité ». Le propre de la référence à l'efficacité est de rabattre toute métaphysique et de faire de l'éducation un problème technique. Priorité accordée aux mécanismes opératoires (interdisciplinarité) sur les savoirs. Pédagogie de l'efficacité : souci d'ancrer les apprentissages dans le traitement de situations concrètes.
2. « Le modèle de l'intérêt général » : À l'école est valorisé ce qui est général d'où l'attachement aux savoirs abstraits et le soin apporté à la coupure école/vie. Point d'appui

C) Le sens des transformations organisationnelles engagées	Centration progressive sur l'usager Une organisation qui dit chercher à s'adapter à ses publics SYSTÈME « ORGANISATION - USAGERS »	Une organisation qui dit chercher à se moderniser SYSTÈME « ORGANISATION - PRODUIT »	La promotion de l'organisation par celle de ses agents Une organisation qui tient le discours de la qualification SYSTÈME « ORGANISATION - AGENTS »
III. MODE DE MOBILISATION DES RESSOURCES HUMAINES A) Discours social de mobilisation B) Analyse des enjeux C) En contrepartie	« Faire en sorte que les profs se vivent comme des innovateurs pédagogiques, amener les profs à comprendre qu'ils sont éducateurs dès qu'ils ouvrent la bouche ». (discours d'un formateur) LA FLEXIBILISATION DES PERSONNELS L'ouverture d'un espace de pouvoir et d'autonomie	Perfectionner / Adapter / Recycler/familiariser avec activités nouvelles / Élargir / Approfondir / Renforcer/Enrichir/Intégrer TNE dans le cours... (PAF) L'ADAPTATION DES PERSONNELS La réassurance liée à la confirmation de l'identité et la valorisation de l'image sociale des professionnels par les nouvelles technologies	« Assurer la maîtrise (de la part des enseignants) des savoirs dans les disciplines enseignées » [circulaire 85-039 25-1-85] L'HOMOGÉNÉISATION du corps à la hausse au point de vue qualification Diversification postérieure et secondaire La revalorisation sociale par celle du statut professionnel statut réel/statut symbolique

fondamental: le savoir. Désingularisation des rapports sociaux. Valorisation du mérite et de la sélection scolaires.

3. « Le modèle communautaire ». Modèle fondé sur le lien de personne à personne et sur l'enracinement dans le local. Principe organisateur: chaleur, confiance, proximité entre les êtres. Point d'appui fondamental: la personne en insistant sur sa globalité et sur son insertion dans le milieu.

Monde scolaire: univers politique très perméable à des valeurs comme l'affectivité, le corps, l'esprit d'enfance. Évaluer, sélectionner: distinguer, séparer, exclure.

20 - Voir note précédente.

21- Chevènement J.-P., *Apprendre pour entreprendre*, Livre de Poche, 1985, p. 55.

22 - Chevènement J.-P., *Apprendre pour entreprendre*, Livre de Poche, 1985, pp. 34-49.

<p>IV. ESPACE D'ACTIVITÉ CONCERNE</p> <p>Espace concerné/profil identitaire visé par la formation</p>	<p>Les espaces-temps du travail</p> <p>1. Dans l'espace temps contractuel (classe/discipline/temps de service) et selon le mode de l'indépendance « Du technicien au clinicien de l'apprentissage »</p> <p>2. Dans l'espace temps contractuel et selon le mode de l'interdépendance lâche : « L'agent de la continuité »</p> <p>3. Dans l'espace temps élargi (collectif de travail voire établissement/temps de travail) et selon le mode de l'interdépendance plus étroite : « Du partenaire interdépendant d'un collectif pédagogique au gestionnaire participatif de l'établissement »</p> <p>4. Dans l'espace temps de l'établissement/du hors temps de travail : « L'animateur socioculturel, socio-éducatif, quelque peu concepteur »</p> <p>5. Transversalement : le formateur</p>	<p>L'espace des contenus et des techniques</p> <p>1. Espace des nouveaux contenus (savoirs et savoir-faire) « L'énonciateur-transmetteur de contenus institutionnels »</p> <p>2. Espace des savoirs scientifiques à perfectionner et enrichir : « le spécialiste cultivé »</p> <p>3. Espace des contenus substitués « Le professeur reconverti dans la technologie au collège »</p> <p>4. Espace des techniques d'enseignement (médiats nouveaux) : « L'agent du renouvellement pédagogique »</p>	<p>L'espace de la valorisation sociale</p> <p>- Dans l'espace des qualifications</p> <p>- avec encadrement léger, pour tous « L'enseignant qualifié voire promu »</p> <p>- avec encadrement lourd, pour un public spécifié (les PLP) : « Le PLP reconverti »</p>
<p>V. GRANDS TRAITS CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS</p>	<p>1. Transversalisation</p> <p>2. Rapprochement formation/travail</p> <p>3. Dév. dimension collective de la formation</p> <p>4. Inscription préférentielle dans le volontariat</p> <p>5. Dév. « forme interactive-réflexive »</p>	<p>1. Caractère individuel</p> <p>2. Spécification des publics</p> <p>3. Inscription dans le disciplinaire.</p> <p>4. Distanciation formation/travail</p> <p>5. Certaine massification</p> <p>6. Recours non négligeable à la contrainte.</p> <p>7. Importance de la « forme scolaire »</p>	<p>1. Coupure formation/travail</p> <p>2. Individualisation de la formation, personnalisation des parcours ?</p> <p>3. Priorité accordée au diplôme</p> <p>4. Suivi affirmé des stagiaires</p>

VI. CONCLUSION A) Grande caractéristique du système	Centration du « système » sur le produit - usager (l'élève)	Centration du « système » de formation sur le produit-enseignement	Centration du « système » sur l'offre de certification et de promotion
B) Conséquence générale au niveau de l'identité enseignante	Enseignant invité à la conversion identitaire notamment à la foi en l'éducabilité (enseignant = formateur et cogestionnaire d'étabt.)	Enseignant placé dans une certaine continuité identitaire (enseignant = détenteur énonciateur de contenus)	Enseignant placé dans une certaine continuité identitaire et statutaire (enseignant = détenteur de diplômes)

Conclusion

Ainsi donc, les trois grandes logiques de formation (ou « systèmes »), juxtaposées plus qu'articulées, que j'ai pu observer au sein du dispositif MAFPEN de l'académie de Lille (1982-1992) offraient des profils très diversifiés sous-tendus par des « assignations identitaires » différentes voire même contradictoires. Les résultats obtenus apportaient bien confirmation à l'hypothèse principale de la recherche, c'est-à-dire celle de l'existence d'un lien étroit entre développement de la formation continue et désir organisationnel de transformation des identités professionnelles et sociales.

Un des premiers objectifs de cette recherche était, à l'époque, de tenter d'apporter aux décideurs une aide à la conception et au montage des plans de formation grâce à, notamment, une meilleure compréhension du terrain par le biais d'un éclairage des implicites, selon mon point de vue, préalable indispensable à l'action.

Un second objectif, non moins important, était d'apporter une contribution au désenclavement de l'Institution Éducation nationale (et de la formation continue ou FC des enseignants, formation essentiellement maison) en produisant une analyse découlant d'un regard porté identique à celui qui l'aurait été sur n'importe quelle entreprise, publique ou privée, et sur n'imparte quelle catégorie de personnel.

Qu'en est-il aujourd'hui ? (23)

23 - On peut consulter le rapport de l'Inspecteur général, Jean-François Cuby rédigé à la demande du Ministre Bayrou : « La formation continue des personnels, enquête et étude sur l'utilisation des moyens dans les académies », N 97-0083, IGAEN.

Quelques termes du rapport :

« kaléidoscope de moyens », « maquis de dépenses », « le pire et le meilleur », « pilotage souvent défaillant ». « Formation traitée comme une variable d'ajustement et non comme un véritable investissement ».

Sur l'intégration des MAFPEN aux IUFM : rapport confidentiel de l'Inspecteur général Georges Laforêt et Circulaire du 3 juin 1998 : « Articuler plus étroitement la FI et la FC des enseignants ».

Depuis 1998 qui fut, comme on le sait, une « année noire » pour la formation continue des enseignants pour cause d'étranglement au nom de la lutte ministérielle contre l'absentéisme, les MAFPEN ont été absorbées par les IUFM, ce qui met fin, en ce qui concerne le second degré dont il était question dans la recherche, à la répartition des tâches de formation de type : formation initiale ou FI-IUFM/FC-MAFPEN.

L'IUFM a reçu, au moins, une double mission :

- Une mission d'intégration, notamment des différents corps : professeurs des écoles (PE), professeurs des différents types d'établissements du second degré (collèges-lycées-lycées professionnels), ce, notamment, par une préparation au métier comportant des modules communs.
- Une mission d'articulation, notamment de la FC et de la FI., qui constitue un point actuellement faible (avec un autre point qui est celui de la prise en compte de la FC dans l'évolution de la carrière enseignante).

En ce qui concerne le désenclavement de l'Institution, du personnel enseignant, de sa formation précédemment évoqué, on peut dire que, sans doute, il est raisonnable de procéder d'abord à une intégration avant d'envisager une ouverture. L'intégration constitue une tâche difficile et longue. Formulons le vœu que l'intégration en cours de réalisation ne donne pas lieu à un repli mais, qu'au contraire, elle soit une étape vers une ouverture bénéfique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI Georges (1988). – « Les conceptions et formes de la formation : vers une nouvelle typologie », *Recherche et formation*, n° 3.
- ALCADA Isabel (1989). – « L'implication des enseignants dans leur formation continue », communication dans les actes du colloque de Baumes-les-Aix, *Formation continue des enseignants des pays de la Communauté européenne*, pp. 71-76.
- BARBIER Jean-Marie, LESNE Marcel (1977). – *L'analyse des besoins en formation*, Éditions Jauze.
- CAMILLERI Carmel et al. (1991). – *Les stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- DEMAILLY Lise (1991). – *Le collègue, crise, mythes et métiers*, PUL.
- Éducation Permanente (1988). – « La formation continue des enseignants », n° 96.
- FERRY Gilles (1983). – *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- LASTRÉE DUBAR C., DUBAR E., ENGRAND S., FEUTRIE M., GADREY N., VERMELLE M.-C. (1989). – « Production et usage de la formation par et dans l'entreprise », rapport de recherche.

MOURIER-LACROZAZ Marie-Claude (1992). – *Les paradoxes de l'injonction au changement : la formation continue des instituteurs de l'enseignement public dans le département du Rhône de 1969 à 1988*, thèse pour le doctorat de Sciences de l'éducation (dir. : Philippe Meirieu).

POUCHAIN-AVRIL Claire (1991). – « Quelques données quantitatives sur la 'consommation' de formation continue des enseignants du second degré de l'académie de Lille », *Revue Innovations*, n° 19-20, « Pratiques de formation », CRDP Lille, pp. 43-54.

POUCHAIN-AVRIL Claire (1995). – *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles : Essai d'analyse des enjeux identitaires en formation* (cas de l'académie de Lille et des enseignants de collège), thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat « Formation des Adultes », CNAM-Paris (dir. : Jean-Marie Barbier).

Séminaire national des chefs de MAFPEN organisé par la DLC (1990). – *La formation des personnels de l'Éducation nationale : huit années d'expérience des MAFPEN*, CRDP Poitiers (Lyon, 25-26-27 janvier 1990).

LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-FORMATION PROPOSITIONS POUR UN TRAIT D'UNION ENTRE LA RECHERCHE ET LA FORMATION DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

JEAN-FRANÇOIS MARCEL*

Résumé

Après avoir exploré de manière critique les relations pouvant s'établir entre les sphères de la recherche, de la formation et de l'action, cette contribution développe la proposition d'une démarche destinée à la formation des enseignants : la Recherche-Formation.

Elle repose sur le principe d'une collaboration entre chercheurs et praticiens au sein d'un processus de formation. Le dispositif de formation consiste en une recherche portant sur les pratiques du praticien, recherche menée par le « praticien-formé » avec l'accompagnement méthodologique du « chercheur-formateur ». La Recherche-Formation permet un positionnement clair vis-à-vis de la sphère des pratiques. Si les pratiques fournissent le matériau empirique de la recherche, c'est la seule relation directe qu'elles entretiennent avec le dispositif. Le réinvestissement des apports de la formation au sein de ses pratiques ne relèvera que du praticien lui-même, sans que le chercheur y soit associé de quelque manière que ce soit.

89

Abstract

After exploring in a critical way the links between the spheres of research, training and action, this paper develops the proposition of a scheme intended for the training of teachers called Research-Training.

It relies on the principle of a collaboration between researchers and practitioners within a training process. The training system consists in a research on the practitioners' practices carried out by the "trained practitioner" with the methodological help of the "researcher-trainer". Research-Training allows a clear positioning towards the sphere of

* - Jean-François Marcel, Université de Toulouse II le Mirail, CREFI, équipe A.

practice. Even if the practices provide the empirical material of research, it is the only direct relationship they have with the system. The reinvestment of the contributions of the training within these practices will only depend on the practitioner himself and the researcher will not be associated to it in any way.

Introduction : des relations entre recherche, formation et action

La mise en relation de la recherche et de la formation reste toujours sujette à controverse. D'autant plus qu'elle ne peut occulter un troisième pôle, celui constitué par l'action des praticiens, vis-à-vis duquel elle est tenue de se positionner sous peine de verser dans la confusion.

La relation entre ces trois pôles peut être envisagée sous le mode hiérarchisé et implicatif :



La formation est ici assujettie à la recherche, elle en est réduite à n'être que l'espace d'application des produits de la recherche. Dans la même logique, l'action se voit envisagée comme découlant de la formation. Nous sommes ici dans un cas de figure assez proche de la « Recherche Développement ».

Selon une autre option, la recherche peut être directement mise en relation avec l'action sans objectiver précisément la place de la sphère formation qui semble alors un peu oubliée. C'est le cas de la « Recherche - Action » :



Dans ce deuxième cas de figure, la recherche est utilisée pour résoudre un problème particulier qui concerne l'action des praticiens. Dans la « Recherche - Action », il est intéressant de noter que le terme de formation a disparu. La rencontre entre chercheurs et praticiens se fait sur ce trait d'union qui ne va pas sans poser problème (1). Il ne semble pas nécessaire de développer une nouvelle fois toutes les oppositions qui existent entre la sphère de l'action et la sphère de la recherche (faire/connaître, impliqué/distancié, temporalité irréversible/temporalité réversible...). La démarche, en fait, se voit menacée par trois dérives :

1 - Michel Bataille (1997) qualifie ainsi le site du trait d'union : « Site d'entre-deux difficile, voire intenable s'il n'est pas nettement défini comme le lieu d'un processus de circulation et d'articulation, dans la durée. »

- la première est celle de supprimer le trait d'union : les chercheurs cherchent, les acteurs agissent et chacun ignore l'autre (la rencontre se limite à des échanges formels et très généraux) (2) ;
- la deuxième et la troisième dérive consistent à utiliser le trait d'union comme une passerelle pour « changer de sphère » : soit les praticiens deviennent des pseudos chercheurs et délaissent leur objectif initial de résolution d'un problème lié à leurs pratiques et nous nous rapprochons, en fait, d'une logique d'expérimentation, soit les chercheurs vont participer à l'action en abandonnant leurs problématiques, leurs méthodologies et surtout leurs postures de chercheurs. Cette dérive s'avère fort ambiguë car, auréolés de leur capital symbolique, les chercheurs ont tendance à se poser en expert de l'action alors qu'ils n'ont aucune compétence particulière dans le domaine. Ils ont tendance à oublier que pour le chercheur, le domaine d'expertise se limite à la recherche.

Nous allons tenter de proposer une troisième voie (3) dans laquelle la recherche et la formation seraient en interrelation, conservant chacune leur spécificité tout en s'enrichissant réciproquement.



Cette troisième voie concerne aussi bien la formation initiale des enseignants (4) que la formation continue. Dans cette contribution, nous nous attacherons plus précisément à la formation continue en présentant la démarche de Recherche-Formation qui, telle qu'elle est envisagée, offre la possibilité à des équipes universitaires de prendre part à cette formation des enseignants.

2 - La proposition de Serge Desagne (1997) semble menacée par cette dérive : « L'activité d'exploration se présente sous deux facettes : pour le chercheur qui en fait un objet d'investigation, elle est activité de recherche et pour les praticiens qui en font une occasion de perfectionnement, elle est activité de formation. » Pour cet auteur, « le chercheur susceptible d'encadrer l'activité doit par conséquent cumuler les rôles de chercheur et de formateur ». Nous sommes en droit de nous interroger sur la possibilité même de ce cumul qui concerne deux postures épistémologiques quasiment antagonistes.

3 - Constatons toutefois que cette voie ne s'avèrera pas considérablement éloignée de la définition personnelle que Michel Bataille (1997) donne de la recherche-action : « La recherche-action est conçue effectivement comme un dispositif stratégique de formation des acteurs et d'innovation sociale et pas comme un dispositif de recherche » (et nous nous permettrions d'ajouter « ni un dispositif d'action »).

4 - Nous avons développé cette question en proposant la mise en place d'équipes de Recherche-Formation au sein des IUFM (Marcel, 1998).

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-FORMATION

Le cadre : un choix de réponse à la demande sociale

Il est nécessaire de consacrer quelques lignes aux orientations de notre équipe de recherche. Nous travaillons sur les pratiques des enseignants avec un objectif qui nous rapproche de la recherche fondamentale : décrire et expliquer ces pratiques pour contribuer à mieux les connaître. Nous récusons toute visée prescriptive et ce rejet d'une recherche délivrant des injonctions aux praticiens « au nom de la science » n'est pas seulement une position de principe mais elle s'appuie sur nos références théoriques (5) et sur nos résultats empiriques (6).

Pour assumer ces choix au niveau des interventions en formation, il était indispensable de mettre au point un dispositif spécifique. Pour répondre aux demandes de formation, après un important travail d'analyse de cette demande avec les commanditaires, nous proposons un dispositif de « Recherche - Formation ». L'objectif est à la fois précis et circonscrit, il ne s'agira pas de prétendre fournir une méthode prête à appliquer ni une solution clé en main, mais simplement de mettre au service des formés nos compétences de chercheur pour leur permettre de construire leur solution.

La procédure

Le point de départ est nécessairement un problème particulier rencontré par les formés au cours de leurs pratiques. La « Recherche - Formation » va s'emparer de ce problème pour le transposer dans le champ de la recherche en le traduisant en objet de recherche.

À partir de là, nous retrouverons les étapes habituelles du procès de recherche, sachant que cette recherche sera menée par les formés sous la conduite du chercheur :

- La problématisation : la thématique, souvent ouverte, se confrontera à une large revue de questions en fréquentant les productions scientifiques portant sur ce thème. Le questionnement pourra s'affiner et s'inscrire dans un manque afin de construire une problématique.
- Cette problématique pourra déboucher sur une recherche de type exploratoire (étudier une composante précise des pratiques des formés) ou de type confirmatoire, auquel cas elle générera des hypothèses.

5 - Voir Bru M., 1997.

6 - Voir par exemple Marcel J.-F., 1997 ou Clanet J., 1997.

- La confrontation à l'empirie se fera par l'élaboration d'instruments de recueil des données puis par la collecte de l'information.
- Les données seront codées et traitées à l'aide des procédures statistiques habituelles (tris à plat, tris croisés, analyses multivariées).
- Les données seront analysées en fonction de la problématique de manière à apporter des éléments de connaissance nouveaux.
- L'ensemble du procès de recherche, de la problématique aux résultats, se devra d'être communiqué. La forme et les destinataires sont précisés dès le départ mais la rédaction d'un « rapport de recherche » reste une étape indispensable.

À la suite de ce rapport, la démarche peut être poursuivie mais elle adoptera des modalités un peu différentes. Au vu des connaissances générées par l'étude, des instruments ou des dispositifs spécifiques de remédiation (pris au sens large du terme et en relation avec le problème de départ) peuvent être élaborés par les formés. Le chercheur s'attachera, avec les formés, à définir des modalités d'évaluation de ces instruments et de la mise en œuvre des dispositifs. Il structurera, en fait, une sorte d'observatoire des pratiques des formés leur fournissant (sur le même principe que le « rapport de recherche ») des connaissances distanciées sur leurs pratiques.

Le dispositif

La démarche de Recherche-Formation se met préférentiellement en œuvre avec un groupe restreint de formés (entre 10 et 15 afin que puisse se mettre en place un véritable fonctionnement de groupe) et nécessite la participation conjointe de deux chercheurs.

La présence de deux chercheurs répond à des précautions d'un autre ordre. En effet, il apparaît nécessaire de prévoir deux fonctions à ces chercheurs, fonctions qui pourront d'ailleurs être interchangeables selon les séances de travail. La première fonction concernera la conduite du groupe, la direction de la recherche par les formés. La seconde fonction se situera en retrait par rapport à la recherche, se cantonnant à celle de personne-ressource. Le second chercheur se chargera des séances d'évaluation et de régulation du fonctionnement du groupe. L'extériorité qui le caractérise facilitera cette gestion psychosociale mais surtout permettra d'avoir un regard distancié sur le fonctionnement de son collègue chercheur. Il exercera une sorte de vigilance qui évitera au premier chercheur de se départir de sa posture de scientifique et de dériver vers une conduite fusionnelle ou interventionniste avec le groupe de formés.

La place de l'écrit

L'écriture est un vecteur privilégié au service de l'objectivation et par là même un des leviers principaux de la formation. La démarche de « Recherche-Formation » mobilise plusieurs types d'écriture :

- L'écriture – mémoire : l'objectif est ici de garder une trace des apprentis que nous pourrions qualifier de techniques (comment calculer un Chi 2 ? comment interpréter une CAH ?) mais aussi des textes qui ont été fréquentés et des échanges qu'ils ont provoqués. C'est une sorte de résumé, de boîte à outils qui sera utilisée après la démarche pour favoriser une distanciation des praticiens par rapport à leurs actions.

- L'écriture – évaluation : elle comportera deux volets interdépendants mais distincts. Tout d'abord la chronologie du déroulement de la démarche. Le groupe consignera l'avancée de son travail au vu des objectifs à atteindre. Cette production collective sera relayée par une production individuelle, chaque formé explicitant sa position vis-à-vis de l'état d'avancement des travaux, du fonctionnement du groupe... Ce second volet, dans le prolongement direct des évaluations orales clôturant chaque séance, n'aura de valeur que pendant la démarche en fournissant une voie de régulation.

- L'écriture – construction : il s'agit de l'écriture mobilisée dans la construction des instruments de recueil des données. C'est certainement la phase où la mise à distance par rapport à leurs pratiques est la plus difficile pour les formés. Le passage d'une connaissance des pratiques qui est celle des acteurs à l'élaboration d'instruments pour rendre compte des mêmes pratiques requiert une véritable rupture épistémologique. Les pratiques vont être disséquées, chacune des composantes faisant l'objet d'une série d'items (s'il s'agit d'un questionnaire) ou d'une grille (s'il s'agit d'observation) compliquée par la difficulté de déterminer des observables. Cette phase est souvent douloureuse, les formés oscillant entre une quête d'exhaustivité (le « tout appréhender ») et un niveau de généralité dont il ne peuvent prendre véritablement conscience qu'en testant les ébauches d'instrument. Pour la première fois (et cela se confirmera avec le traitement et l'analyse des données), un sentiment de frustration apparaît (du style « tout ce travail pour si peu »). Ils prennent conscience que la construction de connaissances ne peut être que modeste et limitée et passe par l'apprentissage de l'humilité.

- Le « rapport de recherche » : c'est l'écrit le plus important. Il a deux fonctions, finaliser la démarche et en établir un bilan herméneutique. La forme du rapport doit être clairement précisée dès la contractualisation. Dans « forme » nous englobons aussi bien le type d'écrit (fascicule, article de revue, chapitre d'ouvrage collectif...) que les destinataires. Le rapport finalise donc la démarche en ce sens qu'il fixe un objectif à atteindre, un produit à restituer. Cette socialisation du travail à destination d'interlocuteurs non spécialistes et n'ayant pas participé à la démarche oblige les formés à un travail proche de la traduction. Ils doivent rendre compte de leur démarche, de leurs analyses et de leurs résultats (en montrant à la fois leur validité

et leurs limites) mais en prenant suffisamment de recul pour distinguer l'important de l'anecdotique, pour effectuer des « élagages » parfois douloureux au vu du temps consacré, pour le rendre accessible à des non initiés.

La seconde fonction concerne exclusivement le contenu du rapport. Il constitue un bilan en termes de connaissances nouvelles sur les pratiques et ce travail d'écriture (ou plutôt de réécriture) participe du processus d'appropriation par les formés de ces éclairages différents sur leurs pratiques.

À propos du rapport une remarque s'impose. Comme toute démarche de projet, si l'objectif de production n'est pas atteint, il s'en suit une frustration et un rejet du dispositif qui réduit à néant tout apport formatif. Il est donc fondamental que le rapport puisse être bouclé. Cela ne va pas sans poser un problème qu'il convient d'envisager dès la contractualisation. Que se passe-t-il si, pour des raisons de conflits, de non assiduité ou de renoncement, le groupe s'avère incapable de produire? Il n'y a aucun intérêt à ce que les chercheurs compensent de manière importante cette lacune en assumant le travail. En cas de blocage, la solution, qui doit être envisagée répétons-le dès la phase de contractualisation, est de réunir commanditaires, formés et chercheurs et de renégocier le cahier des charges, procédure pouvant déboucher sur l'interruption de la démarche.

De la contractualisation

Nous avons plusieurs fois insisté sur l'importance de la contractualisation et il convient de nous attarder un peu sur cette phase qui précède le démarrage.

La première étape consiste à analyser la demande. Qui sont les commanditaires, le directeur de l'école, l'IEN, le principal du collège, le proviseur du lycée, l'IA...? Qu'attendent-ils exactement (n'oublions pas que la Recherche - Formation est peu utilisée)? Comment les formés s'engagent-ils dans cette formation?

À partir du moment où cette phase a permis de poser les jalons, il semble nécessaire de rencontrer le groupe de formés pour préciser les grandes lignes du dispositif et pour s'assurer de leur engagement (il semble inutile de prétendre démarrer une Recherche - Formation avec un public désigné par l'autorité hiérarchique).

Ce n'est qu'à la suite de cette clarification que pourra être négocié le cahier des charges précisant les responsabilités de chacun des partenaires (chercheurs, formés, commanditaires), se positionnant vis-à-vis du rapport de recherche et envisageant, en cas de situation de blocage, des procédures spécifiques. Il semble d'ailleurs préférable que des bilans intermédiaires réunissent les trois porteurs en évitant toutefois que leur fréquence ne vienne alourdir le dispositif.

Les chercheurs, les formés et le rapport de recherche

Le rapport de recherche soulève un problème qui le dépasse d'ailleurs puisqu'il s'étend, mais de manière moins tangible, à l'ensemble de la démarche : à qui revient la paternité du rapport de recherche ?

En effet, le rapport mentionne nécessairement les chercheurs qui ont animé le dispositif, et ces chercheurs peuvent faire preuve de quelques réticences à voir leur nom accolé à une production dont la dimension scientifique est manifestement limitée. Cela pourrait déboucher sur un interventionnisme compensatoire et mal maîtrisé visant à améliorer la qualité du produit. Pour éviter cette dissonance, l'autre travers consisterait pour les chercheurs à se « débarrasser » de cette paternité en la rejetant exclusivement sur le groupe des formés. Cette solution n'est pas satisfaisante non plus car elle engendre un sentiment de frustration de la part des formés qui se sentent abandonnés.

Il faut s'en tenir en fait à la symbolique du trait d'union. Le rapport de recherche est le produit d'un groupe réunissant des chercheurs et des acteurs, porteurs dotés de statuts et de compétences différents mais constitués en groupe par l'adhésion à un projet commun. Mais à un projet de formation. Il est indispensable que cet objectif de formation reste la ligne directrice dans la posture du chercheur et le rapport de recherche se doit de rester un instrument, qui plus est, privilégié, de cette formation.

UNE INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE ET LA FORMATION

96

La démarche de « Recherche – Formation » prétend établir une interrelation entre les sphères de la recherche et celle de la formation. Qui dit interrelation dit tout d'abord relation, et la relation établie ménage la spécificité de chaque sphère, aucune n'étant assujettie à l'autre. L'interrelation, selon la définition de l'approche systémique, induit que chacun des pôles est tour à tour et simultanément modifié et modifiant par rapport à l'autre pôle.

La formation se déroule en empruntant les méthodologies de la recherche, et elle s'enrichit précisément, au-delà des apprentissages proprement dit des formés, en offrant un dispositif de distanciation par rapport aux pratiques susceptibles d'être réutilisées (7) par les formés après la fin de la démarche.

Pour la recherche, il en va de même. Par la démarche de « Recherche – Formation », les chercheurs en éducation se trouvent confrontés aux acteurs des pratiques sociales qu'ils étudient, et cette interrelation ne peut qu'orienter différemment leurs problé-

7 - Cet objectif de transfert renvoie à la thématique plus large de l'autoformation que nous n'aborderons pas ici.

matiques futures, que contribuer à rendre plus visibles et plus explicites leurs méthodologies, que questionner tout ce qui relève de la communication des résultats et principalement le vocabulaire utilisé (8).

Le statut du formé

La démarche de « Recherche – Formation » s'appuie sur des références constructivistes. En mettant en œuvre une recherche sur ses pratiques, le formé acquiert d'une part une connaissance différente de ses pratiques (à partir des résultats de la recherche) mais surtout il accède, grâce aux méthodologies de la recherche, à un regard distancié sur ses pratiques. Cette mise à distance qu'il pourra reproduire en dehors de la démarche, lui fournira un site pour analyser ces pratiques (9).

Bien sûr le postulat de base est que cette connaissance différente et ce regard distancié auxquels auront accédé les formés auront des conséquences sur les pratiques. Les pratiques évolueront certainement mais cette évolution sera consécutive à la démarche et sera de la pleine responsabilité du praticien. La sphère de l'action est clairement située hors du dispositif (voir schéma de l'introduction) mais la démarche revendique une influence en vue de l'évolution des pratiques.

Pour reprendre la typologie du sujet de Jacques Ardoino (10), nous dirons que pendant la formation, le formé est « acteur » de sa formation avec un champ des possibles circonscrit par le chercheur, mais que le formé accède au statut « d'auteur » dès qu'il redevient un praticien et qu'il utilise les apports de la formation.

Nous pourrions appréhender différemment le statut du formé par rapport à celui du chercheur au travers de la connaissance. Très longtemps, pour les chercheurs, les praticiens étaient réduits à leur « faire ». L'ethnométhodologie (11) ou la sociologie phénoménologique (12) ont réhabilité les théorisations des praticiens. La démarche de « Recherche-Formation » s'appuie sur ces théorisations des praticiens. En fait cette « connaissance ordinaire » est le point de départ et le chercheur va permettre au formé de se dégager d'une connaissance ordinaire de ses pratiques pour accéder à une « connaissance savante » (13) de ces mêmes pratiques. Le chercheur, grâce aux méthodologies de la recherche, va co-construire avec les formés une nou-

8 - Or, c'est un problème important qu'ont à traiter les Sciences de l'éducation.

9 - Ce que Michel Bataille (1997) formule joliment : « Ce dernier est invité à dépasser ce qu'il perçoit comme une injonction paradoxale, à savoir « tourner le dos » à ses pratiques pour mieux les comprendre ».

10 - Ardoino J., 1993.

11 - Voir Coulon A., 1996.

12 - Voir Schütz A., 1987.

13 - Ces expressions sont empruntées à Schütz A., 1987.

velle théorisation des pratiques. Cette théorisation, tout comme la connaissance produite, n'a pas la prétention d'être une théorisation scientifique ou une connaissance savante de haut rang. Elle sera nécessairement hybride mais elle cherchera à s'en approcher. En tous les cas, et c'est le plus important, elle constituera une rupture par rapport à la théorisation de départ, par rapport à la « connaissance ordinaire ».

La posture du chercheur

Nous avons préablement distingué deux fonctions au chercheur. La seconde fonction, relevant de la gestion psychosociale est une fonction de régulation, mais celle qui mérite d'être précisée est celle du chercheur qui conduit la recherche.

La clarification se doit d'être rigoureuse : le chercheur est expert en méthodologie de la recherche, il n'est pas expert en éducation. Cette formulation peut prêter à controverse dans la mesure où, étudiant le champ de l'éducation, le chercheur peut revendiquer ce titre. Pour cela nous rajouterons que lorsque nous parlons d'expert, nous réservons ce qualificatif à une expertise concernant l'action (14) (et non la connaissance du champ).

Pour mieux préciser notre propos, il convient d'imaginer la démarche de « Recherche - Formation » conduite auprès d'un groupe d'éducateurs ou de formateurs de kinésithérapeutes, deux démarches qui sont en cours actuellement. Il est aisé de comprendre que sur les pratiques de ces publics, la posture d'expert en recherche est plus aisée à préserver. Pour ce qui est de la formation continue des enseignants, la vigilance devra être renforcée et c'est ce qui justifie, en grande partie, la présence d'un second chercheur.

Quelle formation ?

La rencontre entre chercheurs et praticiens se fait sur un projet de formation, autrement dit durant la mise en œuvre d'une démarche de Recherche - Formation, le chercheur ne poursuit pas une recherche et les acteurs ne sont plus praticiens. En menant en collaboration une recherche, les partenaires ne poursuivent que des objectifs de formation.

Ces objectifs sont délibérément focalisés sur les formés et ne prétendent pas concerner directement l'action des formés. Bien sûr, nous postulons que ce dispositif aura des répercussions supposées favorables, en termes d'évolution principalement, sur

14 - C'est d'ailleurs ce qui différencie cette démarche de celle de « Recherche-Action » où cette clarification n'est pas faite et où les chercheurs se voient impliqués dans l'action sans trop savoir à quel titre, ce qui n'est pas sans générer dérives, confusions et frustrations.

les pratiques des formés mais cela ne reste qu'un postulat : l'action appartient exclusivement à l'acteur.

Précisons maintenant les objectifs de formation qui concernent deux niveaux bien différents. Le premier niveau concerne les résultats obtenus par cette recherche. Ces résultats, portant précisément sur une dimension de leurs pratiques qui posait problème, fournissent aux formés une connaissance nouvelle et différente sur ces pratiques, connaissance qu'ils s'approprièrent d'autant plus facilement qu'ils auront participé à sa construction.

Le second niveau est lié à la posture distanciée par rapport aux pratiques qu'ont permis les méthodologies de la recherche. Sans prétendre vouloir transformer les formés en chercheurs, nous défendons l'idée que la démarche de « Recherche – Formation » permettra, face à une nouvelle difficulté rencontrée dans leurs pratiques, d'adopter sinon une posture, du moins un regard distancié. Bien sûr, ils ne mèneront pas une recherche mais ils seront aptes à envisager plusieurs angles différents pour lire la situation, ils seront à même de recueillir et de mettre en regard plusieurs types d'informations. Pour le formuler différemment, disons que les formés auront acquis de nouvelles compétences dans le domaine de l'analyse des pratiques.

En guise de conclusion

L'articulation entre recherche et formation est un débat qui semble inépuisable tellement il regorge de niveaux d'entrées différents, de préoccupations contradictoires, de notions polysémiques, de confusions de tout ordre. Loin de nous la prétention d'avoir clarifié le débat avec cet article. Plus modestement, nous avons simplement tenté de rendre compte d'une modalité d'intervention telle que nous la pratiquons dans l'équipe A du CREFI et qui est actuellement en cours de théorisation (15).

L'objectif principal de cette démarche était d'autoriser une intervention dans le champ social qui nous permette de rester cohérents avec nos choix théoriques et nos orientations de recherche et qui pose suffisamment de repères pour éviter les confusions, principalement celles concernant l'action des praticiens.

Nous espérons avoir montré que la recherche fondamentale en éducation pouvait apporter sa contribution à la formation continue des enseignants. La toute récente réorientation de cette formation continue pourrait permettre aux laboratoires de Sciences de l'éducation d'être des partenaires à port entière de ce dispositif. La « Recherche – Formation » pourrait constituer une des modalités de leur participation.

15 - Cette théorisation de notre pratique s'enrichit bien évidemment de chacune des mises en œuvre d'une « Recherche-Formation ».

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation, Analyses*, Université de Paris VIII.
- BATAILLE M. (1998). – « Synthèse de 10 années de travaux du RHEPS sur les théories et les pratiques de recherche-action », in *Actes du Colloque du 10^e anniversaire du RHEPS*, Paris.
- BRU M. (1996). – « Pour une pratique performante : la théorisation », texte de la conférence prononcé à l'ANIG (Toulouse) en 1996 (non publié).
- BRU M. (1997). – « Connaître l'acte d'enseigner », *Document du LARIDD*, n° 12, Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke (Québec).
- CLANET J. (1997). – *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement – apprentissage »*. *Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation (dir. : Marc Bru), Université de Toulouse le Mirail.
- COULON A. (1996). – *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF (4^e édition).
- DESAGNE S. (1997). – « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants » in *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIII, n° 2.
- MARCEL J.-F. (1997). – *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : la contextualisation*, thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation (dir. : Marc Bru), Université de Toulouse le Mirail.
- MARCEL J.-F. (1998). – « L'action enseignante, de l'espace de la recherche à celui de la formation », Colloque international *Recherche(s) et Formation des enseignants*, IUFM de Grenoble.
- MARCEL J.-F. (1998). – « Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants », in *Penser l'Éducation*, n° 5.
- SCHÜTZ A. (1987). – *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

REGARDS CROISÉS SUR LES MAFPEN

JEAN GUGLIELMI*

Cet article a pour but de rendre compte d'une innovation hardie dans le système éducatif français qui a duré de 1982 (1) à 1998 (2). Il s'agit des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale plus connues sous le sigle de MAFPEN. Elles ont été créées par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale de 1982 à 1985 (3). Il s'appuie sur des documents du ministère de l'Éducation nationale et sur des entretiens avec les principaux acteurs qui ont participé à leur réalisation au niveau national et au niveau académique.

Elles avaient à leur tête des chefs de mission dont la particularité était d'être des universitaires, hors hiérarchie, placés à côté des recteurs pour mettre en place la formation des personnels de l'Éducation nationale. Il s'agissait principalement de la formation continue qui existait déjà depuis 1972 dans le premier degré et depuis 1977 pour les personnels ATOSS (personnels administratifs, techniques, ouvriers et des services). Les MAFPEN qui les accompagnaient dans leur mission, étaient composées « essentiellement de membres du corps enseignant des universités, de l'inspection pédagogique et des responsables des divers centres de formation » (3). Dans sa lettre aux recteurs du 15 avril 1982 (3), le Ministre précisait que la « première tâche de ce groupe présidé par le chef de MAFPEN était de donner à cet ensemble une réalité fonctionnelle et d'élaborer une politique cohérente de formation au niveau académique conformément aux orientations nationales ».

101

Les documents d'appui

Pour retracer cette histoire, nous disposons de documents officiels qui sont déjà cités ci-dessus, mais aussi, d'interviews d'acteurs de la mise en place de cette « structure légère » comme l'a qualifié André de Peretti qui a présidé la commission qui

* - Jean Guglielmi, professeur émérite de l'Université de Caen, chef de la MAFPEN de l'académie de Caen de 1982 à 1991.

rapporta au ministre sur la formation des personnels de l'Éducation nationale (4) et qui fut longuement questionné à ce sujet (5).

Dans les documents qui sont exploités, figure aussi l'interview de Jean Boutet, premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble. L'avantage de ce document, c'est qu'il rassemble les témoignages de formateurs, adjoints au chef de la MAFPEN, qui complètent et développent les propos tenus (6). Il est suivi par des interviews des chefs de MAFPEN successifs de l'académie de Lyon, Jean-Marc Braemer et Alain Bouvier, qui ont le mérite de montrer l'importance de la mémoire dans la mise en place et l'évolution des MAFPEN car les archives sont rares et tout repose sur l'expérience accumulée au cours de l'institutionnalisation du processus de formation à travers l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des plans de formation (7).

Enfin, l'interview et l'intervention au Comité technique paritaire académique du 29 juin 1987 de Jacques Decobert, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lille, complètent cet échantillon. Il est à noter, avant tout développement, le caractère exceptionnel du document concernant le CTPA du 29 juin 1987. C'est l'exercice annuel que l'on demandait à tout chef de MAFPEN pour approbation devant le CTPA avant de lancer l'élaboration d'un Plan académique de formation. Dans le cas présent, le document fait un bilan après cinq années de fonctionnement de la MAFPEN de l'académie de Lille. On peut le considérer avec *Le Livre blanc, les MAFPEN 8 ans déjà*, comme un des témoignages le plus significatif de l'histoire des MAFPEN (8).

Premiers pas...

102

Les chefs de MAFPEN, dont la majorité figure à l'arrêté du 11 juin 1982, se mirent au travail très vite. Le témoignage de Jean Boutet, Premier chef de MAFPEN de l'académie de Grenoble est éloquent à cet égard : « *Au début... on a essayé de rassembler tout ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 82. Je m'étais aperçu ainsi qu'il se faisait déjà beaucoup de choses... le PAF de 82 (le Plan académique de formation des personnels enseignants) a été établi à partir de cet existant.* » Cependant, pour d'autres dont la nomination fut plus tardive, un sentiment d'étrangeté les saisissait quand il découvrait le rectorat. Ce fut le cas de Jacques Decobert, déjà cité, qui confie : « *J'ai été nommé... au mois de juillet. Conscientieux, je suis arrivé au rectorat en pleine période de vacances, il n'y avait personne... j'ai eu un bureau tout de suite... mais je ne savais pas ce qu'il fallait que je fasse...* » (9). Beaucoup de chefs de MAFPEN ont connu ce sentiment d'étrangeté, au point que certains d'entre eux ont été amenés à renoncer très vite. Ce fut le cas dans l'académie de Dijon du Premier chef de MAFPEN qui fut pressenti.

Le sigle « PAF », employé par Jean Boutet désigne le Plan académique de formation. Un « PAF » rassemblait l'ensemble des stages proposés par la MAFPEN sur lesquels les personnels intéressés pouvaient postuler dans la mesure où leur statut les y autorisait. Le « PAF » a été peu à peu établi selon une procédure qui fut mise au point progressivement. Son élaboration durait pratiquement un an. Elle allait de la mise en évidence des besoins, l'élaboration des objectifs, leur approbation, l'appel d'offres pour la mise en forme des stages et la désignation des formateurs. L'édition du document lui-même suivait. Sa distribution auprès de tous les enseignants voire de tous les personnels pour qu'ils en prennent connaissance et qu'ils posent leur candidature, se faisait dès la rentrée scolaire car il ne servait à rien de le faire dès la fin de l'année précédente à cause des mutations. Le processus s'achevait avec l'agrément des personnes autorisées à suivre les formations proposées, leur mise en œuvre et leur évaluation. Cette procédure en trois temps distincts : élaboration du plan, exécution et évaluation, s'étendait pratiquement sur trois ans. Chaque chef de MAFPEN prit ainsi l'habitude d'avoir au cours d'une même année, le plan de l'année à venir qui s'élaborait, un plan en exécution et l'évaluation du plan de l'année qui venait de s'écouler.

Un « PAF », par exemple comme celui de l'académie de Lille pour l'année scolaire 1983-1984, comportait 395 pages décrivant 171 stages programmés pour les personnels du second degré (51 stages – accompagnement des mutations du système éducatif ; 111 stages – disciplinaires ; 9 stages – documentalistes), auxquels étaient adjoints des stages pour des formateurs de la DAFCO (Délégation académique à la formation continue), des Services de l'orientation professionnelle et du CAFSA (Centre académique de formation des services administratifs), soit en tout 227 stages. Il est le prototype des Plans académiques de formation de la première génération auquel fait allusion Jacques Decobert quand il affirme que « nous avons collectivement assisté et collaboré à un processus irréversible de mise en place de la formation professionnelle continue des enseignants ». L'ensemble des chefs de MAFPEN a suivi cette voie avec des variantes peut-être, mais, rares sont ceux qui n'ont pas suivi un tel modèle. Les différentes interviews qui ont permis de faire ce travail de synthèse montrent bien cette tendance. Le modèle est si prégnant, que consultant récemment le PAF de l'académie de Caen, on y retrouvait une structure analogue.

C'est ainsi, qu'on peut comprendre que suivant dans le temps de tels modèles, la mise en place des MAFPEN par les chefs de Mission fut graduelle et continue jusqu'à devenir des structures efficaces et efficientes, intégrées dans les rectorats, développant une politique générale des formations des personnels approuvée par le CTPA (Comité technique paritaire académique) présidé par le recteur qui entendait les propositions du chef de MAFPEN en matière de formation et les votait.

Les chefs de Mission et les objectifs ministériels

Mais il est plus important de s'interroger sur les objectifs qui guidaient les chefs de MAFPEN dans leur action. S'il semblait régner une certaine confusion, si les entretiens rassemblés sont riches, touffus, contradictoires et quelquefois laissent percer une certaine amertume ou des déceptions, c'est parce que le ministre, Alain Savary, voulait conduire une politique nouvelle à laquelle le système éducatif tout entier devait s'adapter, qu'une des pièces maîtresses de cette entreprise était la formation continue des personnels et que cela ne pouvait pas se faire sans heurt, sans crise et sans conflit. Si on redonne la parole à Jacques Decobert, il le précise : « *La conviction de Savary, ministre de l'Éducation nationale, était que la société était en train d'évoluer de telle manière qu'il était impossible que l'enseignement au sens large du mot... n'évolue pas, lui aussi.* »

D'ailleurs, si on revient aux objectifs du Ministre qui a mis en place les chefs des Missions académiques et si on prend en compte les témoignages de ces responsables au cours des premières réunions qui ont structuré les MAFPEN, on note que les préoccupations générales qui étaient les leurs, s'inscrivaient dans les orientations que le Ministre avait développées dans ses déclarations sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, elles-mêmes issues du rapport édité sous la responsabilité d'André de Peretti (5).

La première fois qu'il a abordée publiquement cette question, ce fut lors d'une conférence de presse qui s'est tenue le 19 mars 1982 (10). Alain Savary déclarait qu'il accordait une grande importance à la formation des personnels de l'Éducation nationale. D'ailleurs, il indiqua que dès septembre 1981, il avait confié à une commission présidée par André de Peretti le soin de réfléchir à ce problème en soulignant notamment l'importance qu'il y avait à définir une politique d'ensemble dans ce domaine afin de pollier « *l'importance des besoins de formation tant initiale que continue, due... aux exigences de la pédagogie, aux transformations du système éducatif et à l'évolution de la société* ». Un rapport synthétisant les travaux de la commission mise en place, lui fut remis et publié en 1982 par la Documentation française sous le titre : *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (5). Il est appelé habituellement, Rapport de Peretti, du nom de celui qui avait eu en charge la présidence de la commission.

Dans sa déclaration le Ministre rappelait qu'il s'agissait « *de donner à tous les personnels de l'Éducation nationale les moyens d'exercer leur métier dans les meilleures conditions possibles...* » et que pour ce faire, il avait retenu les grandes orientations suivantes dont les objectifs pouvaient être à court, moyen ou à long terme.

Il insista en tout premier lieu sur la priorité de la formation continue des personnels et plus particulièrement dans le second degré. Il souligna que d'une façon générale, « cette formation devait permettre aux personnels de réfléchir régulièrement et pendant un temps suffisant aux conditions de l'exercice de leur métier ». En outre, il insista sur le fait que « la carrière des personnels devait comporter des périodes de formation adaptées à leurs besoins et à ceux de la société qu'il s'agisse entre autres des connaissances ou de leurs développements, des méthodes de transmission du savoir, de l'organisation des établissements ou de l'élaboration des programmes ». Il souligna que « la formation continue devait, dans tous les domaines, faire appel à la recherche et, notamment à la recherche en éducation dont il fallait encourager le développement ». Il affirma que « la formation continue devait se faire pour partie sur temps de service, en tendant vers deux semaines par an éventuellement cumulables, et pour partie hors du temps de service en facilitant l'accès des enseignants qui le souhaiteraient aux stages organisés par les mouvements pédagogiques, les associations de spécialistes et les universités. » Il émit un principe, celui d'accompagner toute action d'innovation ou de transformation du système éducatif par de la formation. Ce principe allait d'ailleurs s'appliquer tout au long de la vie des MAF-PEN. Il fut mis en œuvre avec le plan spécifique pour les enseignants en poste qui n'avaient pu bénéficier d'une formation académique et professionnelle suffisante, assortie de mesures particulières liées au plan d'intégration des maîtres auxiliaires, car « désormais, affirmait le Ministre dans sa conférence de presse, les mesures d'intégration seront liées à une politique de formation ».

En second lieu, il a souhaité « intégrer une véritable formation professionnelle dans la formation initiale... les personnels de l'Éducation nationale ne sont bien souvent pas préparés à certains aspects fondamentaux du métier qu'ils sont appelés à exercer. Les enseignants n'ont pas à l'entrée dans la carrière de connaissances précises sur le système éducatif, ni... sur les élèves. D'une façon générale, ils n'ont pas l'occasion, au cours de leurs études, de tester leur capacité de transmettre le savoir qu'ils ont acquis. On ne leur apprend ni à organiser le travail des élèves ni à éveiller leur curiosité. Ces lacunes ont pour conséquence des difficultés... et si la majorité des enseignants parviennent après quelques années d'exercice à les combler, il serait plus conforme à l'intérêt général et du devoir de l'Éducation nationale d'en faire un élément essentiel de la formation initiale. »

En troisième lieu, il affirma « comme objectif souhaitable une formation de même niveau pour tous les enseignants de la maternelle à la terminale. Cette perspective représente un changement considérable par rapport à la situation actuelle caractérisée par la juxtaposition de corps d'enseignants aux formations très diverses en durées et en niveaux. Cette diversité... correspond simplement à un héritage historique et à la succession de décisions particulières. Il faut reconnaître l'égalité de difficulté et l'égalité d'importance de l'enseignement à tous les niveaux... La formation qui est

envisagée pourrait s'étendre sur cinq ans pour tous les enseignants. Elle serait assez diversifiée pour répondre aux besoins des différents degrés d'enseignement. »

Selon lui, cette modification... devait aller de pair avec une modification du niveau du recrutement, et être accompagnée d'un examen attentif des obligations de service dans les collèges sans toucher aux recrutements des professeurs agrégés et certifiés qui avaient vocation à enseigner dans les lycées et les collèges.

Il insista alors sur un cinquième point, celui de la mise en place d'un réseau cohérent « *au niveau régional qui rassemblerait les compétences des universités en matière de formation et celles des différents centres de formation existants. Cette organisation était éminemment souhaitable pour adapter la formation continue des personnels à leurs besoins. Dans toute la mesure du possible les stages de formation continue devaient être proches du lieu d'exercice... Les écoles normales étaient ainsi appelées à jouer un rôle nouveau mais essentiel. Pour ce qui concernait la formation initiale des instituteurs, il était indispensable d'instaurer sur une base contractuelle, des relations durables et efficaces entre les universités et les écoles normales ».*

Sixième et dernier point, c'est la volonté de donner progressivement aux universités un rôle accru dans la formation de tous les enseignants. Il soulignait en outre que « *... les universités, qui sont en mesure de fournir la formation académique d'une grande partie des enseignants, ont parfois plus de difficultés à former les étudiants à la pratique de l'enseignement. C'est pourquoi, dans un premier temps, il faut qu'elles organisent leurs relations avec les centres de formation existants. Et, il souhaitait qu'à l'avenir, le souci de développer en leur sein des enseignements et des recherches dans le domaine de l'éducation, aboutisse, dans le cadre de leur autonomie, à associer étroitement la formation intellectuelle et la formation professionnelle des enseignants ».*

C'est un programme d'organisation de la formation initiale et de la formation continue des enseignants qui était ainsi dressé avec en point d'orgue une dernière recommandation visant à « *insister sur deux aspects... la volonté clairement exprimée de permettre un réveil de la pensée pédagogique... à tord méprisée. Il faut la réhabiliter en favorisant le développement de travaux de qualité... qui prennent en compte les problèmes spécifiques de l'enseignement que posent les différents domaines du savoir et qu'entraîne la mise au point de méthodes différenciées pour les publics eux-mêmes très divers, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes... afin de développer chez les uns et chez les autres l'autonomie et la prise en charge de leur propre acquisition du savoir. La deuxième idée... est celle d'une formation qui ne se fait pas en une seule fois, mais qui bénéficie d'une certaine discontinuité, même dans sa partie initiale, des années de formation alternant avec des années d'exercice d'un métier... La maturité que confère l'exercice d'un métier, la connaissance qu'il donne*

de ses difficultés, peuvent permettre de mieux mettre à profit, après quelques années professionnelles, une ou plusieurs années de formation ».

Dans le cadre de ce programme, pour montrer non seulement l'importance mais aussi l'urgence de son entreprise, le ministre Alain Savary indiqua le plan des mesures concrètes qu'il entendait développer pour la rentrée de l'année scolaire et universitaire 1982/1983 avec les mesures financières appropriées en ce qui concernait la formation continue des personnels de l'Éducation nationale destinée à préparer le rapprochement des formations entre les personnels des divers degrés et instaurer une coopération des universités et des divers centres de formation existant en vue de mettre progressivement en place un réseau spécifique, souple et décentralisé.

L'échelon de mise en œuvre pour atteindre ces objectifs était académique. C'est à ce niveau que des actions concertées seraient menées avec tous ceux qui étaient concernés par le processus en cours, inspecteurs d'académie, responsables de centres de formation, et chefs d'établissement et leurs adjoints. Pour y parvenir, on étudierait des formes souples d'emploi du temps scolaire, on formerait les personnels des centres de documentation et d'information à l'utilisation des ressources documentaires et on les utiliserait pour qu'ils puissent accueillir les élèves des enseignants en stage court, on intéresserait les personnels administratifs et de service dont le concours s'avère de plus en plus précieux pour faciliter l'action éducative.

« C'est ainsi que ces dispositions permettront d'organiser la formation continue des enseignants des divers degrés sur de nouvelles bases. On s'occupera en première urgence des formations complémentaires pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale suffisante et on associera un plan d'intégration des auxiliaires à une politique de formation. »

107

Le programme fixé s'acheva sur le détail des actions qui portaient sur : les méthodes d'analyse des besoins en formation, le travail autonome, la pédagogie différenciée et la prise en compte des problèmes résultant de l'hétérogénéité, notamment dans les LEP (lycée d'enseignement professionnel), les collèges et plus particulièrement dans les Zones d'éducation prioritaires, les formes nouvelles d'évaluation, les mesures favorisant la liaison entre les divers niveaux et les diverses disciplines, le développement de l'informatique pédagogique et plus généralement les technologies nouvelles. En outre, des rencontres régionales entre les formateurs des centres de formation existants devaient être organisées pour préparer une action commune, et la période du 1^{er} trimestre de la future année scolaire (il faut entendre : 1982/1983) devait être employée au développement maximal des actions de formation, les moyens de remplacement étant, en cette période, davantage disponibles.

Le Ministre entendait débiter sa politique rapidement dès le 3^e trimestre de l'année scolaire 1981/1982. Il fut consacré à des opérations d'information et d'explication pour assurer la compréhension du projet.

Mais, on pressentait que le maillon faible du dispositif restait les formateurs. On a vu apparaître plusieurs fois dans les propos du Ministre son insistance pour associer à son projet les universités et les centres existants pour fournir des formateurs éprouvés aux actions de formation. Mais les formateurs recherchés auraient à donner des méthodes, des manières de faire, toute une ingénierie en relation avec la notion de projet, de travail autonome, de pédagogie différenciée... or, ce type de formateur est rare, il faut le former. Aussi, André de Peretti en accord avec le Ministre préconise sans attendre des modules de formation sur les thèmes énoncés qui seront conduits avec l'aide de l'INRP dans des séminaires regroupant des formateurs régionaux qui aideront à la démultiplication d'une formation indispensable à la réussite du projet. Et, pour renforcer les effets de cette initiative, il l'assortit, d'une part, d'une recommandation originale, car aucun de ses prédécesseurs ne l'avait fait avant lui, ces dispositions ne sauraient être réalisées sans l'apport de chercheurs et professeurs des Sciences de l'éducation ; d'autre part, d'une volonté, celle de voir se développer au cours de l'été 1982, l'organisation d'universités d'été et de séminaires d'étude, par les universités, les mouvements pédagogiques et les associations de spécialistes.

C'est l'ensemble de ce dispositif qui sera porté à la connaissance des académies afin de leur permettre de préparer leur programme de stages et sa mise en œuvre dès la rentrée scolaire prochaine. Dans sa déclaration, il n'a pas été fait état de dispositifs d'accompagnement ni de création de mission ni de responsable de projet. Il est possible qu'à ce moment-là les discussions étaient encore en cours à ce sujet, le choix n'étant pas encore arrêté comme le suggère André de Peretti dans son interview entre une structure lourde rassemblant les universités et les centres de formation existants et une structure légère de mission.

Quoi qu'il en soit, le Ministre entend faire la différence entre « objectifs » impliquant le moyen et le long terme et « programme » en relation avec le court terme. C'est pourquoi il insista sur le moment de définir quelques très grands objectifs qu'il restera à les traduire ensuite au fur et à mesure des années budgétaires, selon les moyens, en programmes. Mais d'ores et déjà, il saigna que les mesures concrètes annoncées dans la dernière partie de son exposé correspondaient à des moyens budgétaires du budget de 1982.

Actions et premières réalisations des chefs de MAFPEN

Objectifs et programmes avaient précisé Alain Savary, les chefs de MAFPEN travaillèrent à son projet pendant pratiquement trois ans, de 1982 à 1985. Ils élaborèrent ainsi trois Plans académiques de formation dans la dynamique impulsée par

ce ministre qui fut remplacé en 1985 par un nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, qui confirma les MAFPEN et les chefs de Mission *intuitu personae* en les plaçant sous l'autorité des recteurs.

Très peu de temps après leur nomination, les chefs de mission s'étaient structurés en conférence de chefs de MAFPEN. Pour coordonner leur action, une structure supplémentaire avait été mise en place, il s'agissait de la MIFERE (Mission interacadémique de formation et de recherche en éducation) dont la direction fut confiée à Jean-Pierre Obin qui dirigeait une unité interuniversitaire de formation des maîtres à Grenoble (l'IFEPP, Institut pour la formation pour les études psychopédagogiques et psychosociologiques). Outre la coordination des chefs de MAFPEN, cette structure devait impulser des innovations et des recherches pour accompagner les MAFPEN dans leurs actions. Elle constituait un lieu de recherche et de ressources et une interface avec les différentes directions du ministère pour élaborer et conduire des actions en relation avec les différents objectifs qui avaient été fixés par le Ministre.

Ce point de développement des MAFPEN est à approfondir et à détailler car il a interféré avec les projets initiaux des promoteurs du rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. André de Peretti le remarque, lui qui avait été associé de très près à la création des MAFPEN : « *Les MAFPEN ont été créées en 1982 par Savary, qui a fait le choix de structures légères. La création des instituts tels qu'ils étaient préconisés dans mon rapport était trop lourde, trop chère... mais on pensait qu'il y aurait à terme les IUFM* » (Institut universitaire de formation des maîtres, créé par la Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989) (12).

« *Avec les MAFPEN, disait André de Peretti, il s'agissait de répandre aux demandes des enseignants qui ne demandaient pas tellement des savoirs... mais des méthodes, des manières de faire, des façons de résoudre des problèmes. Nous nous sommes mis d'accord avec Savary pour mettre en place des modules de formation de formateurs qui visaient à former très vite des groupes de formateurs à disposition des chefs de MAFPEN qui devaient... rassembler autour d'eux des gens qui faisaient de la formation d'adultes, dans les écoles normales, dans les ENNA (École normale nationale d'apprentissage) ceux qui faisaient de la formation dans les entreprises, dans les mouvements pédagogiques. Ils avaient donc à recréer un ensemble, mais dès le départ, on a voulu leur donner des formateurs qui leur apportaient des méthodes, des manières de faire, des réalités expérimentales, toute une ingénierie que nous avons forgée dans les groupes de concepteurs d'une quarantaine de personnes chacun. Pour concevoir ces modules (11), je m'étais appuyé sur toute l'équipe de mon département à l'INRP. Cela a bien marché à Grenoble, à Montpellier, à Versailles... mais pas dans le Nord par exemple.*

Notre but n'était pas de modéliser de manière fermée, mais d'initier une façon de faire, de mettre sur pied des éléments méthodologiques susceptibles d'être transmis

dans les séminaires de quelques jours, à des collègues enseignants ayant déjà de l'expérience... qui auraient eu la mission de continuer cette formation, de faire des apports continus permettant une évolution plutôt que de chercher à faire des formations lourdes... qui ne toucheraient qu'un petit nombre. Cette idée... j'avais réussi à la faire vivre au Brésil, dans plusieurs états... c'était celle de la démultiplication... mais, il y a eu un problème... »

Le problème vient de l'orientation qui a été prise au Ministère après la mise en place des MAFPEN. Le cabinet du Ministre, après un rendez-vous manqué à l'Isle-d'Abeau où les chefs de MAFPEN avaient été conviés pour examiner l'organisation de leur action dans une académie, fit appel à un universitaire pour animer à l'échelon national une Mission de formation et de recherche qui avait comme objectif de coordonner les chefs de Mission qui ont fonctionné à partir de ce moment comme une conférence des chefs de MAFPEN. En même temps que ces structures se mettaient en place, un certain nombre d'objectifs se poursuivaient comme par exemple les conditions de mise en place d'un réseau fonctionnel de formateurs regroupant les moyens dont les universités pouvaient disposer, ceux des différents centres de formation et des personnels ayant acquis des compétences dans la formation des adultes appartenant ou non aux structures de l'Éducation nationale. C'est à ce niveau qu'une confusion exista qui empêcha la mise en place de ce réseau fonctionnel que le Ministre appelait de ses vœux. Au plan de l'université, on trouva peu d'enseignants prêts à entrer dans les cycles de formation continue car aucune disposition n'était prévue pour comptabiliser dans leur service leur participation. Les centres existant c'est-à-dire les écoles normales ne s'associèrent pas du tout au processus de formation parce qu'ils étaient déjà occupés par la formation initiale et continue des personnels du 1er degré et de l'aveu même d'André de Peretti, ceux d'entre eux qui auraient pu intervenir dans la formation des compétences psychopédagogiques, avaient fait savoir qu'ils n'entendaient pas intervenir. Les centres pédagogiques régionaux qui accueillaient les lauréats des concours de recrutement du second degré n'avaient pas de personnels propres. Par conséquent dans leur majorité, les personnels qui furent désignés pour recevoir les formations prévues dans les séminaires de l'INRP et qui devaient démultiplier la formation reçue n'appartenaient pratiquement pas aux institutions du réseau fonctionnel souhaité. Le réseau imaginé par les responsables du ministère ne vit pas le jour, il fallut attendre la création des IUFM pour réaliser une telle ambition (12). Par contre, ce que les chefs de MAFPEN s'attachèrent à réaliser et qu'ils réussirent fort bien avec le temps c'est l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des PAF sur le principe édicté par le Ministre, pas d'innovation ou de transformation du système sans formation. Ils étaient donc de « tous les coups ».

Les formateurs de MAFPEN : une pièce maîtresse du dispositif

Cependant, si le réseau n'a pas vu le jour comme l'a souhaité le Ministre, la formation des formateurs telle qu'elle avait été imaginée par André de Peretti a existé, mais avec des formateurs provenant en majorité du second degré. *« La formation des formateurs nous l'avions initiée; nous avons cherché à les rendre sensibles à certains points... modalités d'évaluation;... analyse des besoins;... méthodologies pratiques de mise en groupe des élèves, d'organisation de rôles... »*, par exemple.

Si on suit le témoignage de Jean Boutet, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble et des formateurs qui l'accompagnent dans l'interview qui a été faite sur leur début dans la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, académie dans laquelle *« cela a bien marché »* en regard de la formation des formateurs selon André de Peretti, on observe que les points de vue convergent selon la fonction des différents acteurs.

Le chef de MAFPEN souligne *« qu'au début, il ne s'était pas posé la question de savoir si les formateurs... étaient formés ou pas, il a essayé de rassembler ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 1982... Il se faisait beaucoup de choses selon lui, il y avait les associations, les IPR (Inspecteurs pédagogiques régionaux), le CRDP (Centre régional de documentation pédagogique), les universités... par conséquent le PAF de 82 (entendez de l'année scolaire 1982-1983) a été établi uniquement avec les partenaires cités et les formateurs avaient tous plus ou moins des expériences de formation. Cette présentation est confirmée par une de ses collaboratrices, enseignante et responsable AROEVEN (Association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale), qui était engagée dans des formations depuis plusieurs années depuis qu'il y avait une convention nationale entre la FOEVEN (Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale) et le ministère de l'Éducation nationale. Elle avait été contactée en juin 1982 par le chef de la MAFPEN, son organisation avait fait des propositions de stages qui avaient été acceptées. Dans le même cadre, il y avait les CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) »*.

Cela est aussi corroboré par une autre collaboratrice du chef de Mission. Elle est issue du monde syndical. *« La volonté du chef de Mission était de ratisser large, dans le bon sens du terme, car, ce qui vient d'être dit sur les mouvements pédagogiques, pourrait également l'être pour ce qui se faisait par les inspections, mais aussi dans les syndicats... Je suis arrivée à la MAFPEN par le syndicat parce que les responsables de la Mission cherchaient à synthétiser tout ce qui existait. »*

Ces formateurs sont peut-être allés aux séminaires organisés par l'INRP, mais ils n'en ont soufflé mot. Par contre, suivant une recommandation du Ministre, l'une des collaboratrices précise : « *L'originalité de l'équipe de la MAFPEN de Grenoble, c'est d'avoir regroupé ses formateurs dans une université d'été.* » Cela permet de préciser la genèse du groupe de formateurs qui va animer et dispenser des formations dans une MAFPEN ; ils ont une expérience de formation dans une structure parallèle à l'Éducation nationale et bénéficient de sessions de formation dans l'institution même où ils agissent qui ont été organisées à leur intention.

Si on redonne la parole à Jacques Decobert sur ce sujet, son bilan est éloquent. D'abord, il souligne que les formateurs font partie du paysage, « *nous parlons ici (il s'agit du CTPA) beaucoup de formation et presque jamais de ceux qui l'assurent.* » Il poursuit en soulignant que : « *Croire... que la formation continue des personnels appartient au champ d'intervention des centres institutionnels de formation relève... d'une pensée mythologique ou d'une persistante utopie. Les chiffres... décident du contraire. Ils sont là pour rappeler que l'appareil institutionnel de formation initiale (universités, centres de formation) n'a jamais été en situation de pouvoir fournir à la formation continue, les formateurs dont elle avait besoin, ni en nombre suffisant, ni toujours en profil de compétence adapté à de nouveaux besoins.* » Si on prend l'exemple de son académie et des chiffres qu'il avance, en 1987, il y avait 248 formateurs déchargés. Il faut entendre par « formateurs déchargés » des formateurs qui, sur la base d'un contrat explicite, se voient attribuer en début d'année un certain nombre d'heures annuelles convertibles en prestations de types divers. Il faut les différencier des formateurs occasionnels, bien plus nombreux, qui sont des personnes ressources qui travaillent à la vacation et sont payés au service fait.

112

Si on analyse la composition de ce groupe on trouve que parmi ces 248 formateurs déchargés, 57 le sont à mi-temps et 46 à temps plein. Parmi eux on compte 32 formateurs institutionnels seulement dont 1 universitaire qui travaille à quart temps dans la rénovation des collèges. Il s'agit de la rénovation des collèges, dit réforme Legrand (13). Tous les autres, soit 87 % sont issus des collèges et des lycées. Si on reprend le même travail avec les formateurs occasionnels, il en était répertorié 302, sans y inclure tous ceux qui à des titres divers intervenaient ou étaient susceptibles d'intervenir dans des actions où leurs compétences étaient ponctuellement requises. Sur ces 302 intervenants, 217 sont issus du terrain, les autres viennent effectivement des universités et des centres institutionnels mais pour des missions très spécifiques, en marge de la formation continue, ils encadrent la formation des enseignants préparant le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) à l'exclusion de toute autre formation, ils sont 54 universitaires et professeurs d'école normale.

Jacques Decobert a été nommé à la création des MAFPEN. Mais, tous les chefs de MAFPEN n'ont pas connu cette longévité à la tête des missions. C'est le cas de Jean-

Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lyon qui fut remplacé en 1986 par Alain Bouvier. Leurs témoignages montrent l'importance du suivi et de la mémoire dans la conduite des Missions. L'exemple qui va en être donné à propos des formateurs n'a pas le même caractère comptable que celui qui est donné par le chef de MAFPEN de l'académie de Lille.

Si l'on reprend les interviews citées au début de l'article concernant Alain Bouvier et Jean-Marc Braemer (7), et si on en extrait une partie significative en regard de notre propos et que l'on donne la parole à Alain Bouvier qui éprouve le besoin de rencontrer à nouveau l'enquêteur car il n'est pas d'accord avec lui sur un point, on découvre le problème des conséquences d'une rupture dans les responsabilités de la conduite d'une MAFPEN.

Voici le dialogue qui s'est engagé avec l'interviewer, il mérite d'être donné dans son intégralité parce qu'il montre bien l'importance de la mémoire dans la gestion des opérations de rénovation du système éducatif et des actions de formation qui les accompagnent.

Alain Bouvier. – *J'ai préféré vous demander de venir car, par rapport à votre courrier, j'avais un certain nombre de commentaires à faire... La typologie des formateurs de cette époque que vous m'avez envoyée m'a surpris... Je n'y retrouve en rien la situation que j'ai trouvée en arrivant à la MAFPEN. Je peux vous donner la représentation que j'ai de la MAFPEN de cette époque.*

Il y avait un système énorme, considérable qui était celui des stages courts, même si Jean-Marc Braemer disait qu'il fallait aller vers une « déstagification ». L'essentiel était constitué de stages courts dont l'animation était assurée par de formateurs de profil assez varié, essentiellement du second degré. Pour le nombre de personnes détachées à la MAFPEN, il devait y avoir à l'époque une soixantaine d'emplois. De plus, il y avait une énorme noria de gens de collègues, des lycées, et des lycées professionnels... qui étaient organisés plus ou moins en groupes disciplinaires... C'était très varié selon les disciplines; dans certains domaines, c'était très structuré; dans d'autres, cela l'était moins.

Ensuite, il y avait un deuxième bloc, qui était tout ce qui accompagnait les évolutions dans l'enseignement technique et professionnel. Jean-Marc Braemer est parti peu de temps après avoir lancé ces formations. En 1986, cela devait représenter le tiers des activités de la MAFPEN. Il y avait des opérations extrêmement lourdes: je me souviens par exemple quand il fallut assurer la reconversion de 400 profs de couture...

L'interviewer. – *Cela a commencé à quelle période?*

Jean-Marc Braemer. – *C'est quand on a remis le Centre de Bourg-en-Bresse en route... et quand je suis parti en 1986, c'était tout à fait au début. Moi, j'avais mis*

en place la reconversion des professeurs d'EMT (enseignement manuel et technique des collèges).

L'interviewer. – *Je me limite à la période 1982-1985.*

Alain Bouvier. – *Non,... moi, je vous parle de ce que j'ai trouvé en arrivant en 1986, je ne parle pas de la formation des profs de techno de l'ex voie XIII (désignent les mêmes enseignants – enseignement manuel et technique des collèges), mais des profs du technique des lycées professionnels. À cette époque-là, il y a eu des grosses opérations de reconversion.*

Alain Bouvier arrive effectivement en 1986, moment où l'enseignement technique des lycées professionnels et des lycées techniques connaît des évolutions sensibles. La rénovation des diplômes qui a été entreprise entraîne des reconversions et des évolutions de carrière chez des enseignants déjà titulaires d'une spécialité. Cette situation a pu entraîner des incompréhensions sur la nature des actions et sur l'intervention de formateurs au sein des actions de la MAFPEN, car Jean-Marc Braemer alors responsable de la MAFPEN de Lyon prépara le PAF 1985-1986 au cours de l'année scolaire 1984-1985, il a effectivement prévu des actions de reconversion des professeurs de l'enseignement manuel et technique des collèges qualifiés d'EMT ou appartenant à la voie XIII. Il ne pouvait pas prévoir qu'en janvier 1986, Roland Carraz alors secrétaire d'État allait demander la révision des Plans académiques de formation pour faire face aux rénovations de l'enseignement technique et professionnel. Or, le remplacement entre les deux chefs de MAFPEN s'est opéré à ce moment-là. Jean-Marc Braemer a raison d'évoquer la reconversion des professeurs d'enseignement manuel et technique des collèges puisqu'il l'a préparé et Alain Bouvier a raison de parler de reconversion des professeurs de l'enseignement technique et professionnel puisqu'il en a été saisi. Par conséquent, le remplacement d'un responsable de la formation au niveau d'un rectorat ne va pas de soi et la reconstruction de la mémoire des MAFPEN exige des précautions. Cela explique peut-être aussi la difficulté chronique à trouver des successeurs aux chefs de MAFPEN cessant leurs activités pour différents motifs.

Ces situations existant dans l'académie de Lille ou dans l'académie de Lyon se retrouvent à l'identique dans bien des académies et on peut conclure ici que pratiquement toute la politique nationale de formation continue des personnels repose pour une part essentielle sur un corps de formateurs issus des établissements du second degré quels que soient les secteurs concernés qu'il s'agisse des collèges, des lycées d'enseignement général ou des lycées techniques ou professionnels. Jacques Decobert caractérise ces intervenants du second degré dans la formation continue comme des personnes appartenant à un corps « fragile, transitoire, fluctuant, puisque leur engagement repose sur du volontariat et les actions qu'ils développent

ne font pas partie de leur statut. Il constitue un ensemble de professionnels, qu'il ne serait ni honnête, ni pédagogiquement prudent de pérenniser dans des activités qui risqueraient à terme de les couper de la réalité de l'enseignement. Un ensemble de professionnels, donc, qu'il convient de renouveler et d'élargir pour parfaire le maillage de l'académie en personnes ressources, et, surtout qu'il convient de former, car, dans le domaine de la formation d'adultes, la formation initiale que garantit le titre n'est pas un critère suffisant de compétence. C'est donc... une priorité forte (nous sommes en 1987) pour assurer l'avenir de toute politique académique de formation que d'organiser la formation de ses formateurs, formation initiale parfois, formation continue toujours ».

Les CPR (Centres pédagogiques régionaux), comme cela a déjà été souligné, n'étaient pas comme les écoles normales des institutions autonomes de formation, ils n'étaient que des services d'accueil et de suivi des lauréats stagiaires des concours du second degré même s'ils ont fait l'objet d'adaptation dans le temps pour tendre à devenir des vrais centres de formation, ce ne fut pas suffisant. Ils ne disposaient pas de formateurs institutionnels permanents comme leurs homologues du premier degré. Les IUFM sont actuellement placés dans une situation identique et la même situation perdure parce que dans le second degré, la formation théorique est universitaire, et la formation pratique se fait dans la classe au contact des élèves, en relation avec un conseiller pédagogique, lui-même professeur du second degré et qu'il est difficile d'instaurer une formation pédagogique et didactique en dehors de ce modèle. Et pourtant les évaluations montrent que ce type de formation décentré de la pratique de la classe est une nécessité. Des essais furent tentés pour donner des garanties à ces formateurs, à défaut de statut, puisque qu'ils n'avaient ni le statut d'universitaire, ni celui de professeur d'école normale repérés historiquement et institutionnellement. Mais, toutes les tentatives qui furent faites, ne purent déboucher effectivement tant le problème est complexe et la structure de l'Éducation nationale peu désireuse de diversifier encore le statut et la fonction des enseignants.

L'évaluation, une nécessité difficile à réaliser

Parmi les nouvelles compétences à développer, l'évaluation avec les problèmes posés par les formateurs et leur formation, est une question récurrente au niveau des MAFPEN, elle revient avec insistance tout long du développement et de l'action des Missions. Quels que soient les efforts faits pour répondre à la demande et aux besoins, les intéressés n'avaient pas satisfaction. Dans l'une des interviews qu'a donné André de Peretti, la personne qui le questionnait aborda ce sujet. L'auteur du rapport répondit par une série de questionnements qui montrent la difficulté du sujet.

Question. – *J'ai le sentiment qu'un certain nombre d'enseignants n'est pas satisfait du fonctionnement des MAFPEN mais cela peut être aussi un prétexte... pour ne pas avoir à se remettre en cause ?*

André de Peretti. – *... Il y a une ambiguïté à l'égard des MAFPEN comme de toutes choses d'ailleurs. Les réticences repassent sur des arguments du type « manque de moyens, manque de temps,... La difficulté est d'arriver à sonder réellement. Est-ce que le fait d'aller dans un séminaire leur a donné le temps de respiration, de réflexion, par rapport à l'aspect stressant du métier ? Est-ce qu'ils ont trouvé de l'intérêt, du plaisir,... à rencontrer des collègues ? Est-ce qu'ils ont pu échanger à propos de leurs propres difficultés et voir les choses de façon différente ?*

Cinq années après le problème reste entier. Jacques Decobert en témoigne : « ... C'est un problème irritant et souvent traité hypocritement, par défaut... Si l'évaluation des formations se contente trop généralement de mesurer à chaud le coefficient de satisfaction des stagiaires, c'est sans doute parce que l'objet est complexe comme la méthodologie qu'il requiert mais il m'arrive de me demander si ce n'est pas non plus par une réaction de fuite devant la logique qu'elle risquerait d'impliquer.

Si l'évaluation a entre autres pour rôle de fournir des éléments d'appréciation susceptibles d'éclairer sur la transformation réelle des pratiques, d'informer en conséquence une action, d'infléchir une politique au service d'objectifs qui s'imposent en terme d'urgence, elle devient un élément qualitatif de contrôle de gestion et s'inscrit dans une logique de management pour laquelle l'Éducation nationale ne semble pas immédiatement prête. D'autant que cela voudrait dire peut-être que ce qui est en cause ce n'est plus seulement l'objectif de l'action et sa conformité à la politique suivie, mais le formateur lui-même, l'autonomie qu'il se réserve, le contrat au moins implicite qu'il souscrit... Par contre, ce qui nous appartient, au niveau qui est le nôtre, c'est de veiller à ce que l'action de formation ne soit pas seulement évaluée à chaud, mais qu'elle intègre dans ce qui la constitue : son contenu, sa démarche, les méthodes et les moyens d'autoévaluation de sa capacité à transformer la pratique professionnelle, c'est-à-dire à permettre le transfert, et de décider qu'il s'agit là d'une des activités essentielles du contrat souscrit par le formateur. Enfin, et ceci s'adresse... au gestionnaire, peut-être conviendrait-il d'intégrer dans le coût global de la formation et donc de la répartition des moyens, le financement de procédures d'évaluation, a posteriori, des effets de la formation, qui porteraient tantôt sur le public, tantôt sur un thème, et constitueraient ainsi un mode supplémentaire et pertinent d'analyse des besoins comme cela se fait pour les universités d'été. »

À cette occasion, Le chef de la MAFPEN de Lille pose les problèmes de l'évaluation externe et de l'évaluation interne qui demandent des théories et des pratiques, des personnels qualifiés et des moyens. Claude Thelot à travers l'Évaluation du système

éducatif en 1993 (14), Jean Vogler dans *l'Évaluation* en 1996 (15) et André de Peretti dans son *Encyclopédie de l'évaluation en formation* en 1998 (16) qu'il a publiée avec Jean Boniface et Jean-André Legrand en 1998, en ont donné de beaux exemples. Ils démontrent à l'évidence que la tâche dépassait la mesure d'une MAF-PEN qui ne pouvait pratiquer guère plus que l'évaluation « à chaud » à la fin de chaque stage.

La recherche en éducation, maillon indispensable à la formation des enseignants

Il y a enfin parmi les objectifs proposés par le Ministre et les problèmes évoqués lors des entretiens avec les différents interviewés : la recherche. Jacques Decobert l'aborde aussi dans son bilan de 1987 : « *J'hésite à parler ici de la recherche, tant elle véhicule encore d'images caricaturales ou de questions soupçonneuses. Et pourtant le problème du formateur ne peut être totalement dissocié de celui de la recherche, et une politique de formation ne peut ignorer cette dernière.*

Quel que soit le contenu que l'on donne à la recherche (recherche en éducation, recherche action, recherche innovation) le formateur n'est pas seulement celui qui assure par référence à un savoir constitué, une prestation de démultiplication, reproduction d'un modèle validé. Le formateur... est acteur de la transformation, celui qui la conçoit, la constitue, l'expérimente, la prolonge la valide, assure sa dynamique et son renouvellement. Il arrive toujours le moment où les connaissances montrent leurs lacunes et deviennent révocables, où les pratiques hésitent, se pervertissent et s'égarrent. L'écueil de la formation, c'est quand elle fige en dogme les modèles ou les stéréotypes qu'elle a elle-même constitués. Mais, le propre de la formation est aussi de conduire, par la logique même des dynamiques qu'elle met en œuvre, au point précis où elle exige pour assurer sa pertinence et sa validité, d'éprouver, sur d'autres méthodes, d'autres hypothèses, celles-là mêmes qui font la légitimité de la recherche. »

C'est dans cette perspective que des MAF-PEN ont développé des appareils liés à la recherche et à l'innovation en éducation. À Lille, puisque c'est le chef de Mission qui s'exprime, existe une « *Cellule innovation recherche pédagogique, la CIRP, rattachée à la MAF-PEN et animée par un président d'université. La CIRP s'est trouvée dans un premier temps l'héritière naturelle de l'ancienne Commission académique qui gérait la recherche dite "spontanée" pour la différencier de celles conduites, sur leurs orientations de programme et sur leurs moyens propres, par les différentes directions du ministère, par l'INRP ou par les universités. Les moyens dont dispose la CIRP sont... peu importants... 68 heures années destinées à aider le travail des équipes... Malgré le caractère modeste de ses moyens, la CIRP s'est efforcée de finaliser la recherche qu'elle avait en charge, de dégager des critères de priorités par référence*

aux modifications du système éducatif et aux dynamiques de formation, et s'est attachée à assurer le suivi effectif des travaux conduits. »

Un chef de MAFPEN témoigne cinq après...

Les documents rassemblés et les publications existantes sont là pour témoigner de la richesse des productions des MAFPEN et bien des aspects pourraient être présentés encore comme la notion de formation sur établissement liée à la notion de projet que l'on retrouve constamment dans les écrits et dans les actes. Ce fut une évolution importante de la formation des enseignants que de mettre en harmonie un projet d'établissement et des formations nécessaires à sa réalisation. Jacques Decobert l'évoque dans son intervention du 29 juin 1987. Et c'est avec lui que nous allons parachever l'analyse des documents qui campent les MAFPEN: « *Voilà cinq années (1982-1987) révolues que les MAFPEN existent... je voudrais vous inviter à jeter le regard sur le parcours que nous avons fait pour l'essentiel ensemble – car les têtes n'ont guère changé autour de cette table – afin de mesurer ce que nous pourrions ensemble être amenés à envisager... pour orienter et guider notre action... La politique académique de formation s'est constitué progressivement sur un certain nombre d'équilibres fondamentaux. Nous ne les avons pas toujours initiés mais nous avons contribué à coup sûr... à leur donner leur physionomie particulière... j'essaierai donc de répertorier ceux que je crois distinguer... Tout d'abord les "priorités"... La politique de formation se fonde pour moi sur deux principes essentiels de cohérence, deux axes majeurs d'orientation et deux seulement. Il y a un axe qui passe par la nécessaire adaptation du système éducatif au devenir économique, technologique, et professionnel de la société moderne... Il y a d'autre part un axe transversal, celui qui est défini par la notion d'intégration des enfants en difficulté scolaire, quelles que soient l'origine et la nature de leur handicap... Deux priorités, deux principes de cohérence. Le premier se cerne mieux, se gère plus facilement. Le second serait plutôt une "priorité floue" »...*

... Depuis cinq ans nous avons vu les trois ministères successifs (allusion aux trois ministres de l'Éducation nationale qui se sont succédé entre 1982 et 1987: Alain Savary, Jean-Pierre Chevènement et René Monory) par leur ampleur, leur "cadrage" tant au niveau du public visé que des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens et même de la programmation. Ce fut la rénovation des collèges, puis la rénovation des professeurs d'EMT (Enseignement manuel et technique des collèges), le Plan informatique pour tous, le Plan du technique, le Plan vidéo-collèges, la préparation d'un DEUG par les PEGC et... la préparation à la licence et aux concours internes de recrutement (CAPES et agrégations).

Ceci entraîne un certain nombre d'effets, d'incidences que nous avons à objectiver. Tout d'abord la latitude que nous avons au plan local se restreint... L'objectif des groupes de travail mis en place il y a quatre ans dans le cadre de la préparation du

PAF... était de préciser les objectifs et de définir les priorités... On peut dire aujourd'hui que le plan de formation est fait aux quatre-cinquièmes avant même que l'on commence à réfléchir aux modalités de sa mise en œuvre. Le PAF que nous avons préparé la première année avant le lancement de la rénovation des collèges ne serait plus qu'aujourd'hui un sous-ensemble de la politique de formation... Mais notre liberté et notre responsabilité à la fois résident dans notre capacité à atteindre et à maintenir... les équilibres fondamentaux et les objectifs que je relevais tout à l'heure. Deuxième effet... dès lors qu'un objectif national ou académique s'impose... il n'est plus simplement proposition offerte à la liberté du stagiaire, il devient engagement de responsabilité pour le système éducatif... on doit bien constater cinq ans après qu'à côté des actions de volontariat, il y a désormais toutes les actions à public désigné ou à public ciblé qui visent des compétences ou des responsabilités particulières...

Et au travers de tout cela, ce qui m'apparaît, ce qui devient réalité de fait, c'est que la formation n'est plus ce droit individuel... mais qu'elle devient un élément constitutif d'une autre définition du contrat professionnel... parce que les compétences acquises initialement sont révocables... et que l'exercice du métier passe par l'adaptation permanente à la profession.

Tout ceci... pose à notre réflexion un problème délicat, celui de la place qu'il conviendrait de ménager à côté des formations nécessaires et obligées aux formations "libres" de développement personnel...

... Le troisième constat porte sur un troisième équilibre fondamental.

Nous avons collectivement assisté et collaboré à un processus irréversible qui sacrifiait dans le PAF, l'éducation permanente dans ce qu'elle peut avoir de gratuit et de désintéressé, au profit de la formation professionnelle continue... Nous nous attachons à ce qu'elle contribue à la rénovation du système éducatif; sa finalité avouée... est l'élève, et j'adhère à cette définition. Depuis deux ans... est apparu un autre massif, celui des formations conduisant à un diplôme ou à un concours, c'est-à-dire cette fois, non plus exactement de la formation professionnelle continue mais de la formation professionnelle qualifiante... Des chiffres! l'an prochain il y aura dans notre académie 487 stagiaires DEUG, 333 enseignants qui auront une décharge pour préparer une licence,... 788 intentions de préparer le CAPES et 166 pour le CAPET internes. Ajoutez les effectifs encore inconnus pour le PLP2, quelques agrégatifs de surcroît. Ce sont 2000 enseignants qui vont pratiquement être retirés des circuits de la formation professionnelle... puisque la demande est là, il faut la traiter. J'observe cependant une modification forte des équilibres fondamentaux et des finalités de la formation continue suffisante... pour que dans les prochains CTPA qui auront à décider l'utilisation pondérée des moyens, nous soyons vigilants à bien définir les priorités...

Autre équilibre encore dont je vois combien il est fragile,... avec la complicité parfois des responsables de stages eux-mêmes par la tentation d'une gestion industrielle, statistiquement rentable de la formation. Il est plus facile de multiplier les

stages en les reproduisant que d'accompagner, au plus près du terrain, les processus de transformation du système éducatif. Le stage peut devenir, si on n'y prend pas garde, un produit... de consommation... Mais, partir d'une analyse des besoins pour négocier une démarche de formation dont on sait qu'elle sera appelée à évoluer au fur et à mesure que les pratiques professionnelles évolueront, c'est une autre approche, de relation d'aide, un suivi accompagnement. L'une n'est pas meilleure que l'autre et je n'introduis aucune échelle de valeur. Chacune est pertinente selon l'objectif que l'on se propose. Il y a un temps, des lieux, où il est légitime d'offrir des formations qui se réfèrent à des savoirs déjà constitués. Il y a un temps, des lieux, où la formation doit construire son objet par une négociation évolutive entre formateurs et formés. Les adaptations du Plan du technique relèvent plutôt de la première logique. La Rénovation de collèges, les quatrièmes-troisièmes technologiques des lycées professionnels relèvent... pour l'essentiel de la seconde.

Là encore, c'est nous qui sommes garants dans l'économie globale de la politique de formation, de la sauvegarde de cet équilibre fondamental. »

Conclusion

Ainsi, les propos du Ministre dans sa déclaration du 19 mars 1982 et les différents entretiens avec les principaux partenaires de la mise en œuvre de la formation des personnels de l'Éducation nationale, André de Peretti, auteur du rapport qui la concernait, Jean Boutet et les formateurs de la MAFPEN de Grenoble, Alain Bouvier, Jean-Marc Braemer et Jacques Decobert, chefs de MAFPEN de différentes académies, ont permis de remettre en perspective le développement des Missions académiques des personnels de l'Éducation nationale jusqu'à la publication du livre blanc, *les MAFPEN, huit ans déjà*, mais il est important de se demander si les principaux objectifs annoncés par le ministre Alain Savary, ont été atteints à cette date. Un premier résultat est évident. Depuis la mise en place des MAFPEN, les PAF ont été publiés dans toutes les académies chaque année depuis leurs créations et chaque année des personnels de tout niveau appartenant au premier degré, au second degré ou aux personnels ATOSS ont pu déposer une candidature sur des stages académiques ou nationaux appartenant aux différents plans de formation académique, national ou à des universités d'été. Le flux des personnes qui ont bénéficié des stages a été important, la publication des *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation* de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale dans son édition de 1989 (17), indique p. 214 qu'en « 1987, sur les actions menées par le MEN, plus de 463 100 agents ont bénéficié de plus de 487 700 semaines de formation continue. Le pourcentage des effectifs en formation a été de 50,2 % par rapport à l'effectif global ; ces effectifs ont bénéficié d'une durée de stage de 1,05 semaine. Entre toutes les actions, celles de perfectionnement restent prépondérantes... Maintenant pour les non enseignants, on

constate depuis 1981, une tendance à une hausse de la fréquentation, néanmoins entrecoupée de légères baisses ». Ces données mériteraient des analyses plus fines mais les diagrammes présentés p. 215 du document sont éloquentes. Les Missions ont parfaitement rempli à moyen terme, leur rôle, surtout en regard de la formation continue des personnels enseignants et parmi eux les enseignants du second degré. Jacques Decobert dans son analyse à démontrer également que sur le plan qualitatif, cette formation avait permis aux enseignants de recevoir une formation adaptée à leurs besoins et à ceux de la société, qu'il s'agisse entre autres, des connaissances ou de leurs développements, des méthodes de transmission du savoir, de l'organisation des établissements ou de l'élaboration des programmes et que la formation continue avait tenté de faire appel à la recherche et, notamment à la recherche en éducation. Mais, s'il y a eu développement de la recherche en éducation, elle s'est surtout faite dans les universités et la relation avec le terrain n'a pas été aussi effective qu'on aurait pu le souhaiter.

À côté de cette réussite incontestable de l'implantation de la formation continue et en liaison avec la dernière observation qui vient d'être faite sur le développement de la recherche en éducation, il est un objectif qui n'a pu être réalisé, c'est celui de donner progressivement aux universités un rôle accru dans la formation de tous les enseignants, et de mettre en place des relations avec les centres de formation existants. Ce que Jacques Decobert a remarqué dans son bilan de 1987 concernant la nature et la qualité des formateurs qui intervenaient dans la formation continue le confirme. L'université et les centres de formation existants ont des spécialités, et quand ils ont à intervenir, ils le font dans le droit fil de leurs spécificités. C'est ainsi qu'ils ont contribué à la réussite de la qualification de personnels qui n'avaient pas pu suivre des formations initiales appropriées à leur responsabilité et qu'ils ont permis la promotion professionnelle d'enseignants dans le cadre des concours internes améliorant par-là la qualité du système éducatif.

Si la formation continue a connu une grande expansion, il n'en a pas été de même avec la formation initiale. Elle n'a connu un regain de développement qu'à la promulgation de la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989. La création des IUFM reprit l'idée de rapprochement des universités et des centres de formation existants et un certain nombre de chefs de MAPPEN ont été requis avec d'autres universitaires pour élaborer des projets de création de ce nouveau type d'établissement. Ces instituts ont presque dix ans maintenant, ils ont fait face avec les universités à la préparation aux concours et à la formation professionnelle des professeurs stagiaires recrutés, il faut qu'ils envisagent maintenant de conduire formation initiale et continue des enseignants. Le travail est en cours (18).

Notes

- 1 - Arrêté du 11 juin 1982 portant création d'une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale et nomination des chefs de mission académique (cf. annexe 1).
- 2 - Arrêté du 23 juillet 1998 abrogeant l'arrêté en date du 25 juillet 1985 relatif aux missions académiques de la formation des personnels de l'Éducation nationale.
- 3 - Lettre du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs du 15 Avril 1982 (cf. annexe 2) et Note de service du 24 mai 1982 aux recteurs et aux inspecteurs d'académies, directeurs des services départementaux ; elle a pour objet de préciser les actions de formation continue des personnels de l'Éducation nationale pendant l'année 1982-1983 (cf. annexe 3).
- 4 - *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982, 340 p.
- 5 - Interview du 12 avril 1994 ; entretien téléphonique du 9 septembre 1996 et interview du 19 octobre 1996, exploités avec l'autorisation de l'auteur, Christiane Valentin.
- 6 - Entretien collectif du 23 mars 1996 de Jean Boutet, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble ; Christiane Boucharlat, formatrice CAFOC, enseignante, collaboratrice MAFPEN ; Marie-Claude Carrel, enseignante, syndicaliste, collaboratrice MAFPEN ; Odile Sargentini, enseignante, responsable AROEVEN, collaboratrice MAFPEN, exploités avec l'autorisation de l'auteur Christiane Valentin.
- 7 - Interview d'Alain Bouvier, Deuxième chef de la MAFPEN de l'académie de Lyon le 4 novembre 1996 ; entretien collectif du 10 juin 1997 de Jean-Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de Lyon et d'Alain Bouvier, son successeur ; entretien téléphonique avec Jean-Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de Lyon du 24 avril 1998 ; exploités avec l'autorisation de l'auteur Christiane Valentin.
- 8 - *La politique générale de formation des personnels, constats, tendances, perspectives, principes d'orientation*. Intervention de Jacques Decobert, chef de la MAFPEN de l'académie de Lille, au Comité technique paritaire académique du 29 juin 1987, ronéotypé, 13 p.
- 9 - Interview de Jacques Decobert, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lille le 4 mai 1999 exploité avec l'autorisation de l'auteur Claire Pouchain-Avril.
- 10 - Déclaration de Monsieur Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, à l'occasion d'une conférence de presse sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, le 19 mars 1982, ronéotypée, 6 p.
- 11 - Les modules de l'INRP dits « Modules de Peretti » : *Recueil méthodologique pour la conduite des actions de formation dans le cadre des modules*, ronéotypé, 204 p., avertissement d'André de Peretti.
Module n° 1 : *La mise en œuvre de formes souples d'emploi du temps*, ronéotypé, 278 p. sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Aniko Husi.
Module n° 2 : *Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation*, ronéotypé, 217 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Patrick Ranjard.
Module n° 3 : *Utilisation des ressources documentaires, conseils méthodologiques*, ronéotypé, 518 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Brigitte Chevalier.
Module n° 4 : *Méthodologie du travail autonome*, ronéotypé, 409 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Nelly Leselbaum.

Module n° 5 : *Méthodes d'analyse des besoins*, ronéotypé, 244 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Raymond Bourdoncle.

Module n° 6 : *Pédagogie différenciée*, ronéotypé, 723 p., sous la direction d'André de Peretti, responsables du module : Christine Barré de Miniac et Françoise Cros.

Module n° 7 : *Formes nouvelles d'évaluation*, ronéotypé, 222 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Monique Delclaux.

12 - Article 17 de la Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

13 - Legrand Louis, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1983, 376 p.

14 - Thelot Claude, *L'Évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan, 1994.

15 - Vogler Jeon (coord.), *L'Évaluation*, Paris, Hachette Livre, 1996.

16 - De Peretti André, Boniface Jean, Legrand Jean-André, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, ESF éditeur, 1998.

17 - Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Direction de l'évaluation et de la prospective, édition 1989.

18 - Cf. : « Rénovation du dispositif de formation des enseignants » : <http://www.education.gouv.fr/dossier/rebiufm>

ANNEXE 1

Arrêté du 11 juin 1982

(Éducation nationale : mission des technologies nouvelles, de l'innovation pédagogique et de la formation)

123

Création d'une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale

Art. 1^{er} – Il est créé dans chaque académie, une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale.

Art. 2 – La mission à la formation des personnels sera dirigée par un chef de mission et aura pour tâche l'élaboration du programme académique de formation de l'ensemble des personnels relevant de l'Éducation nationale.

Art. 3 – Les directeurs et chefs de mission du ministère de l'Éducation nationale et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui les concerne, de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Bulletin officiel* hebdomadaire du ministère de l'Éducation nationale.

Le ministre de l'Éducation nationale,
A. SAVARY

ANNEXE 2

Lettre du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs, le 15 avril 1982

Le ministre de l'Éducation nationale à Mesdames et Messieurs les Recteurs,

Lors de la réunion du 29 mars, j'ai eu l'occasion de vous faire connaître l'importance que j'attache à la formation des personnels de l'Éducation nationale qui vient de faire l'objet d'un rapport d'ensemble. À la suite des propositions formulées par la Commission présidée par A. de Peretti, j'ai retenu un certain nombre d'orientations générales dont vous trouverez le détail dans la déclaration ci-jointe. Elles constituent le cadre dans lequel doit s'inscrire la politique de formation des prochaines années. Un des aspects importants de cette nouvelle politique est la constitution au niveau régional d'un réseau qui rassemble les compétences des universités en matière de formation et celles des différents centres de formation existants. Dans cette perspective, j'envisage la création immédiate d'une mission académique à la formation des personnels qui aura pour tâche de créer progressivement ce réseau fonctionnel, d'élaborer conformément aux orientations nationales le plan académique de formation (après avoir procédé au recensement global des ressources et des besoins), de suivre le programme d'action arrêté par vos soins (après avis des organes réglementaires) et de définir les instances organisatrices des formations (y compris les établissements scolaires). Cette mission aura également pour tâche de veiller à intégrer dans les programmes de formation les apports de la recherche pédagogique.

Le chef de cette mission sera nommé par mes soins sur vos propositions et après que vous aurez consulté le ou les Présidents d'université de votre académie. Je vous demande de me proposer quelques noms en ce sens au début du mois de Mai. Il s'agira d'un professeur ou d'un maître assistant des universités ou, à titre exceptionnel, d'un fonctionnaire titulaire d'un doctorat d'État. Ils devront tous témoigner d'une expérience significative en matière de formation. J'attire votre attention sur l'importance de cette fonction et donc sur la nécessité de procéder au choix de son titulaire avec le plus grand soin. Sa tâche sera difficile en raison de la très grande diversité de ses interlocuteurs dont il importe qu'il sache comprendre les besoins et les potentialités spécifiques. La mission elle-même sera composée essentiellement de membres du corps enseignant des universités, de l'inspection pédagogique et des responsables des divers centres de formation. Sa toute première tâche sera de donner à cet ensemble une réalité fonctionnelle et d'élaborer une politique cohérente de formation au niveau académique, conformément aux orientations nationales.

Je vous demande en second lieu de procéder dès maintenant à un inventaire des personnels qui pourraient suivre avec profit des séminaires de formation prévus à la fin de cette année scolaire au niveau national. Ils concerneront tant les chefs d'établissement que les formateurs et les enseignants et porteront notamment sur l'emploi du temps scolaire, l'utilisation des ressources documentaires, les méthodes d'analyse des besoins, les méthodes nouvelles d'évaluation et l'élaboration des programmes de formation. Ces séminaires représentent à mon sens une condition préalable au lancement de la nouvelle politique de formation. Je vous serai gré de faire parvenir vos propositions avant le 15 mai à la Mission des Techniques nouvelles, de l'Innovation pédagogique et de la formation selon les indications données en annexe.

Je vous rappelle aussi qu'un de mes objectifs est de favoriser le rapprochement des différentes catégories de personnel comme je souhaite rapprocher les différents centres de formation. Il importe donc de veiller à ce que les cloisonnements traditionnels en matière de formation fassent l'objet d'un réexamen et que l'on puisse réunir dans certains stages des personnes d'origine différente dont la confrontation des expériences et des besoins est indispensable à la création de véritables équipes éducatives dans les établissements scolaires.

L'insiste enfin sur la priorité qu'il importe de donner aux formations complémentaires que vous devrez proposer à ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale suffisante et aux auxiliaires nouvellement intégrés afin d'associer le plan d'intégration à une politique de formation.

Des réunions auront lieu à mon Cabinet au début du mois de Mai pour débattre avec vous des modalités de mise en œuvre du nouveau système de formation. Avant cette date, une circulaire générale, portant sur l'ensemble des directions de mon département, vous donnera les orientations complémentaires qu'il appartiendra de traduire au niveau académique pour l'année scolaire 1982-1983.

Alain SAVARY

ANNEXE 3

Note de service du 24 mai 1982 sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale

du ministre de l'Éducation nationale à Mesdames et Messieurs les Recteurs, Chanceliers des universités, Mesdames et Messieurs les Inspecteurs d'académie, Directeurs des Services départementaux de l'Éducation nationale.

La présente note a pour objet de préciser les actions que je vous demande de mettre en œuvre au cours de l'année 1982-1983, suivant les principes généraux indiqués dans ma lettre du 15 avril.

Je n'ignore pas que, pour cette première étape, l'essentiel des programmes de formation des personnels de l'Éducation nationale est en cours d'élaboration, soit au niveau départemental, soit au niveau académique.

Il me paraît cependant nécessaire que les actions prévues soient insérées, dès cette année de transition, dans les perspectives suivantes :

- mise en place de la mission académique à la formation qui doit élaborer le programme des formations ;
- prise en compte des objectifs nationaux de formation ;
- mobilisation de l'ensemble des ressources et compétences existant dans votre académie pour réaliser, progressivement, un réseau cohérent des organismes de formation ;
- réalisation des stages de formation dans des locaux aussi proches que possible des lieux d'exercices des personnels.

I. LA MISSION ACADEMIQUE

La mission devrait être composée, suivant les académies, de huit à seize personnes, dont un tiers d'universitaires dans toute la mesure du possible.

En plein accord avec le chef de la mission, vous désignerez ceux-ci sur la base des propositions des universités et vous choisirez les autres membres parmi les responsables des centres de formation relevant de l'Éducation nationale, ou parmi les fonctionnaires ayant une expérience et une participation dans les actuelles actions de formation, selon des modalités que je vous laisse le soin d'adapter à la situation de votre académie. Il conviendra de faire en sorte que les formateurs et les responsables des actions s'adressant aux personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service soient prévus dans cette mission, ainsi que les formateurs des enseignements techniques ou professionnels. D'une manière générale, il sera utile de prévoir que chaque type de centre ou de formation soit représenté par un formateur ou par un responsable.

Dès sa constitution, cette mission devra entreprendre les différentes tâches qui constitueront son rôle permanent :

- recensement et analyse des besoins de formation par une consultation approfondie de tous les personnels ;
- recensement et analyse des ressources et possibilités de l'académie ;
- élaboration d'un plan académique cohérent intégrant les programmes préparés actuellement et les orientations sur lesquelles insistent les présentes instructions ;
- élaboration progressive des méthodes d'évaluation des actions entreprises.

Pour atteindre cet objectif, la mission académique doit pouvoir bénéficier :

- de l'apport logistique de toutes les structures existantes, tant dans les services administratifs que dans les centres de formation ;
- du concours des formateurs qui auront suivi, au cours des mois de juin et octobre, les séminaires nationaux organisés sur les thèmes définis par ma lettre du 15 avril 1982 destinés à la démultiplication des modules méthodologiques élaborés par l'Institut national de la recherche pédagogique.

Structure opérationnelle de liaison, la mission devra assurer les concertations nécessaires avec les organisations syndicales, les associations de spécialistes, les mouvements pédagogiques, les organisations professionnelles, pour élaborer un programme de formation qui réponde à l'attente des personnels.

Il conviendra, bien entendu, que ce programme soit soumis aux Comités techniques paritaires existant dans les départements et les académies, conformément à ce qui est prévu par les textes qui les régissent.

Pour les personnels qui ne disposent pas encore de cet organe, il convient de saisir les groupes de travail paritaires qui ont été mis en place pour la préparation de la rentrée 1982, conformément aux instructions des circulaires organisant cette rentrée.

Enfin, la mission devra être particulièrement attentive à l'utilisation complète des crédits délégués par chaque direction et mis à la disposition des académies au titre de la formation continue. En effet, une sous-consommation des crédits a été observée au cours des années précédentes alors que les besoins actuellement mis en évidence exigent impérativement que l'on parvienne à leur plein emploi.

II. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Les actions de formation doivent répondre à la fois aux objectifs généraux de formation liés à la rénovation du système éducatif définis ci-après ainsi qu'à la demande d'éducation permanente de tous les personnels que je tiens vivement à encourager.

A. Perfectionnement des formations antérieures

Comme je l'ai annoncé le 19 mars et comme je vous l'ai indiqué dans ma lettre du 15 avril, il convient d'élaborer dès maintenant un plan spécifique de formation complémentaire pour les enseignants actuellement en poste qui n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale complète. Ce plan doit être assorti de mesures particulières liées au plan de titularisation des maîtres auxiliaires. En outre, la règle d'exclusion du bénéfice de la formation continue durant leurs cinq premières années d'exercice ne sera plus appliquée aux instituteurs qui n'ont pas bénéficié ou ne bénéficieront pas de la formation normalement prévue par les textes. Cette formation laissera intact le crédit d'un an de formation continue auquel ont droit les instituteurs pour l'ensemble de leur carrière.

Ces actions seront orientées vers :

- un approfondissement des connaissances fondamentales,
- une meilleure connaissance des acquis de la recherche sur la didactique, qui doit faire l'objet d'un effort significatif dans les prochaines années,
- une amélioration des compétences pédagogiques et de l'utilisation des techniques modernes de communication (audiovisuelles et informatiques),
- une information sur la vie de la communauté éducative.

Si ces différents points sont distingués pour la clarté de l'exposé, il convient néanmoins de les intégrer dans les actions de formation.

B. Adaptation de tous les personnels à l'évolution des objectifs, des structures et des contenus pédagogiques

Certaines actions peuvent concerner plus particulièrement les personnels exerçant dans un secteur. Mais je souhaite, qu'en règle générale, les stages organisés associent autant que possible des personnes ayant des activités diverses dans le système éducatif.

Pour tous les niveaux de la scolarité, vous accorderez une attention particulière aux points suivants :

- la formation à la didactique de la langue française ;
- la formation aux enseignements technologiques et professionnels dont l'objectif permanent et essentiel est de permettre aux enseignants d'intégrer les évolutions actuelles des techniques et des matériels ;
- la formation aux activités physiques et sportives, aux disciplines artistiques et aux pratiques culturelles, qui doivent prendre une place cohérente dans l'ensemble de la formation des élèves ;
- indépendamment de ces priorités disciplinaires, vous veillerez à développer les formations aux méthodes d'évaluation que chacun doit pouvoir être à même d'appliquer à l'exercice quotidien de son métier.

Pour l'enseignement élémentaire, les priorités seront les formations concernant l'apprentissage de la lecture et les activités d'éveil. Sur ce dernier point, il s'agit d'enrichir les compétences des personnels dans les disciplines concernées, de favoriser la mise en œuvre de la pédagogie d'éveil qui doit animer les différentes pratiques pédagogiques et d'encourager les relations interdisciplinaires.

Les collèges font actuellement l'objet des travaux de la commission présidée par le professeur Legrand. Ses conclusions me seront remises à la fin de l'année. Je serais alors en mesure de vous indiquer plus précisément la politique que j'ai l'intention de suivre dans ce secteur. Mais dès maintenant, je vous demande d'engager des actions pour permettre de favoriser la coordination entre les différentes disciplines (prioritairement en classe de 6^e), d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes, de promouvoir les enseignements artistiques et de développer les enseignements technologiques.

Dans les lycées, l'accent sera porté sur l'organisation et les contenus des enseignements du second cycle, en fonction de la mise en place des classes de première et de terminale, rénovés et de la consolidation des classes de seconde de détermination, ainsi que sur l'organisation et les contenus des classes de quatrième et troisième préparatoires des lycées d'enseignement professionnel¹.

1 - Les priorités pour les écoles, les collèges et les lycées sont par ailleurs développées dans les annexes de cette circulaire. Des textes complémentaires sont aussi prévus pour les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service ainsi que pour l'éducation physique et sportive. Ils représentent généralement des orientations de travail plus que des instructions formelles, compte tenu de la place importante qui doit être laissée aux initiatives et à la concertation académiques.

En ce qui concerne les personnels administratifs, ouvriers, techniques et de service dont je souligne qu'ils font partie intégrante de l'équipe éducative, il conviendra de privilégier la formation à l'usage des techniques modernes (informatique, bureautique, maintenance des matériels audiovisuels) et de faire un effort particulier d'organisation pour les formations au premier emploi.

Pour les personnels administratifs et les différents responsables, la préparation à nouer un nouveau dialogue avec les représentants des collectivités territoriales et à assumer la charge de nouvelles mesures de déconcentration actuellement à l'étude, ne devra pas être oubliée.

Il conviendra que les chefs de mission prévoient, avec les universités, dans toute la mesure du possible, l'organisation de la formation des personnels universitaires qui seront appelés à collaborer à ces actions de formation.

C. Développement de méthodes permettant aux personnels de s'adapter à la diversité des publics scolaires, de favoriser l'orientation des élèves et leur insertion sociale et professionnelle

À ce sujet, il convient de favoriser les stages portant sur la pédagogie et les méthodes d'aide et de rattrapage. J'attire aussi votre attention, sur les enfants étrangers, les élèves handicapés et les très jeunes enfants. Une meilleure liaison entre les différents cycles d'enseignement sera constamment recherchée.

Les relations des établissements scolaires avec l'environnement social, économique et culturel doivent aussi être sensiblement améliorées, notamment avec les entreprises, les institutions et associations locales liées au système éducatif. Il est nécessaire d'encourager la formation aux actions éducatives menées avec des professionnels extérieurs au système éducatif. Des efforts particuliers devront être faits sur ce point dans les zones d'éducation prioritaires.

Je vous invite enfin à mettre en œuvre des actions de formation à destination du personnel appelé à intervenir devant des publics ayant cessé de fréquenter les établissements scolaires. En particulier, dès la rentrée, vous devrez entreprendre des actions à l'intention des personnels engagés dans le plan de formation des jeunes de 16 à 18 ans.

128

Dans tous ces domaines, je ne saurais trop vous recommander d'utiliser les compétences des formateurs responsables de la formation continue des adultes qui doivent être pleinement associés à l'action globale que je vous demande d'entreprendre.

D. Amélioration de la vie scolaire et de la fonction éducative et culturelle des établissements

À titre d'exemple, j'envisage des actions dans les domaines suivants: formation au travail concerté et à la pédagogie de projet, formation aux pratiques pédagogiques susceptibles de développer des conduites autonomes chez les élèves, formation à la mise en œuvre d'une vie de l'établissement comprenant, notamment, un décloisonnement des fonctions, un assouplissement de l'emploi du temps, une plus grande cohérence dans le suivi de la scolarité de chaque élève, une ouverture sur le monde extérieur.

Ces actions doivent être organisées pour l'ensemble des personnels, dans des travaux d'équipes et dans la perspective d'une meilleure cohésion des équipes éducatives, les personnels de service sociaux et de santé devront également être associés aux actions susceptibles de les concerner.

E. Éducation permanente

Une des ambitions principales du ministère est de donner enfin son plein essor à la formation permanente des adultes. Il va de soi que cette ambition générale s'adresse aux personnels de l'Éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les compétences professionnelles mais

de permettre à tous d'améliorer leur accès à la culture, à la recherche et d'accroître les possibilités d'ouverture sur l'environnement économique, social et culturel.

Ces actions de formation relevaient jusqu'à présent d'initiatives trop souvent isolées. Elles doivent désormais être intégrées dans la cohérence globale du programme académique et bénéficier des moyens affectés à la formation au même titre que les priorités ci-dessus énoncées, dans la mesure des possibilités progressivement dégagées.

*
* *

La mise en œuvre des objectifs généraux des formations qui viennent d'être définis ne saura être couronnée de succès que si la nouvelle structure prend en charge les demandes précises et diverses formulées par les personnels eux-mêmes. La connaissance des désirs exprimés par l'ensemble des bénéficiaires potentiels doit permettre de compléter et d'approfondir l'identification des besoins à l'échelon national. Il est essentiel que les actions de formation ne soient pas octroyées aux personnels mais élaborées avec eux.

III. MOYENS

L'objectif du dispositif nouveau de formation continue ne saurait être atteint sans la mobilisation générale, au service de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, de tous les moyens à notre disposition concourant :

- à la prise en compte de la nécessité de cette formation,
- à la prise en charge par l'ensemble des potentiels et compétences existant au niveau de chaque académie.

A. Procédures visant à dégager, pour chaque intéressé, le temps nécessaire à la formation

Il s'agit d'abord et prioritairement, d'utiliser la totalité des moyens de remplacement disponibles pour la formation des personnels de l'Éducation nationale. Ces moyens devront être affectés, tout particulièrement, au remplacement des enseignants dont les temps de service sont les plus lourds. En outre, il vous est possible au cours du premier trimestre, d'utiliser les autres postes de remplacement qui ne seraient pas encore utilisés pour les suppléances des congés de maladie et de maternité. Cette possibilité ne saurait néanmoins aboutir à un détournement de ces moyens de remplacement au profit de la formation continue.

Par ailleurs, les moyens budgétaires mis à votre disposition devront être intégralement consommés : vous en recevrez, très prochainement, la notification.

Une formule complémentaire consistera à assurer, au sein des établissements, une plus grande souplesse de l'organisation de l'emploi du temps scolaire : l'assouplissement des horaires, l'appel aux contributions de l'ensemble de l'équipe éducative et au travail de l'élève en centre de documentation et d'information (CDI) et dans les projets d'actions éducatives (PAE), les éventuels apports extérieurs dans le cadre de projets éducatifs d'établissement, seront notamment à même de concourir à dégager des temps de formation.

Enfin, il vous appartiendra de prévoir pour les personnels volontaires, des formations se déroulant durant les jours de congés ou en dehors du temps de service y compris sous forme de séminaires d'été. Ces actions devront être intégrées dans le programme académique des stages et devront faire l'objet du remboursement des frais de déplacements et de stages dans les mêmes conditions que les autres.

B. Mobilisation de l'ensemble des compétences

Pour être en mesure de répondre largement à la variété des actions nécessaires, il vous appartient de tirer partie de toutes les compétences et de coordonner toutes les initiatives en matière de formation. Vous devez associer :

- les universités, dont je souligne que c'est l'une des missions essentielles. Elles représentent, pour la réussite du nouveau dispositif, un élément primordial, et ceci pour tous les domaines couverts par les formations envisagées ;
- les institutions de l'Éducation nationale existant au niveau académique et départemental, ces dernières facilitant le rapprochement des formations et des lieux de travail et pouvant accueillir des sessions polyvalentes et décloisonnées, sans oublier le réseau national du centre national d'enseignement par correspondance ;
- les organismes relevant d'autres ministères ;
- les associations de spécialistes et mouvements pédagogiques dont les actions doivent être intégrées au programme académique chaque fois qu'elles répondent aux besoins reconnus. Il appartient à la mission d'apprécier l'intérêt des concours qui peuvent ainsi être apportés.

*
* *

Afin d'assurer l'harmonisation nationale des formations académiques, un certain nombre de formations demeureront pilotées par l'administration centrale ou feront l'objet de regroupements au plan national :

- des stages de formateurs des formateurs ;
- les opérations à caractère international ;
- certains stages concernant un public restreint ;
- certaines actions expérimentales ;
- certains stages de formation aux technologies actuelles de communication (dont ceux qui concernent la presse à l'école).

Enfin, j'insiste sur le fait que le bon fonctionnement du dispositif, et notamment ses possibilités d'être constamment amélioré, sont liés à la mise en œuvre de démarches d'évaluation. Les missions académiques élaboreront, chaque année, un rapport d'activités sur l'ensemble de leurs travaux. Ces rapports seront adressés à la mission des technologies nouvelles, de l'innovation pédagogique et de la formation et diffusés auprès des instances paritaires lors de l'élaboration des programmes ultérieurs.

Alain SAVARY

L'IUFM ET LA FORMATION CONTINUE

UN ENJEU DÉCISIF

YVES CHEVALLARD*

Élaboré dès la réception de la première lettre de cadrage ministérielle de janvier 1998, sur « l'intégration » de la formation continue dans les IUFM, ce texte a alimenté un débat en avril 1998 au Conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM d'Aix-Marseille. Il nous est apparu particulièrement intéressant à la fin de ce numéro « historique » sur les MAFPEN, de rappeler les premières réflexions d'une institution qui recueillait leurs activités, ses interrogations, ses hypothèses de réorganisation.

Explicitée dans une lettre du 12 mars 1998 signée par le directeur de l'enseignement scolaire et par la directrice de l'enseignement supérieur et adressée aux recteurs, IA et directeurs d'IUFM, la décision ministérielle relative à la formation continue des enseignants et CPE lance une nouvelle étape du changement historique inauguré naguère par la création des IUFM: ceux-ci, peut-on lire dans ce texte, « assureront désormais la mise en œuvre de la formation continue des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation; leur mission de participation à la formation continue des enseignants telle qu'elle a été définie par la loi d'orientation de l'éducation du 10 juillet 1989 (titre II, art. 17) est ainsi renforcée ». Même si, comme il va de soi en matière de formation professionnelle, les IUFM doivent mener à bien leur nouvelle mission dans un dialogue constant avec la profession, la décision est on ne peut plus claire: après la formation initiale, c'est la formation continue qui est ainsi confiée à l'Université agissant par le moyen des IUFM. Il convient de prendre la mesure du changement amorcé.

Confier à l'Université la formation continue des principaux acteurs de l'enseignement scolaire, c'est rompre avec une tradition et une culture que les MAFPEN n'étaient pas parvenues à ébranler sérieusement – celles de la formation en circuit (presque) fermé, conçue, réalisée, contrôlée par le seul employeur et ses agents.

* - Yves Chevallard, IUFM Aix-Marseille.

En même temps, c'est appeler les IUFM à une opération difficile, mais cruciale : intégrer et développer la formation continue en des institutions encore jeunes, dont, quantitativement, le volume d'activité sera ainsi très fortement augmenté, et dont, qualitativement, les acteurs actuels, souvent issus eux-mêmes de la formation continue, achèvent – dans le meilleur des cas – de forger leur unité de pensée et d'action au feu de la formation initiale.

Il faut en conséquence se garder de sous-estimer l'effort auquel nous sommes aujourd'hui appelés : le processus engagé apparaît, non comme une simple adjonction à caractère surtout administratif, qui serait une pure affaire d'état-major, mais comme une seconde naissance de l'IUFM, qui suppose une *mobilisation générale*.

Un tel effort ne saurait toutefois être assumé mécaniquement, de manière purement réflexe. Une *grande ambition*, qui est en vérité une claire exigence de notre temps, est nécessaire pour l'impulser, l'éclairer, le guider : celle de faire de l'IUFM, à travers la formation (initiale et continue) et l'aide au développement, *l'opérateur principal de la construction permanente de l'identité professionnelle des enseignants et CPE*, en un temps où l'affaiblissement de la référence disciplinaire – dont il faut aujourd'hui retravailler le sens – et la diversification des formes de l'intervention enseignante ne permettent plus ni à la seule discipline, ni à la pratique nue d'inspirer un sentiment fort d'appartenance à un métier partagé.

Au demeurant, il s'agit là d'une ambition *obligée*, en cela qu'elle répond, simplement mais pleinement, à la volonté affichée par le ministère d'« offrir, au sein des IUFM, aux enseignants et conseillers principaux d'éducation, tout au long de leur carrière, un environnement aux ressources scientifiques, pédagogiques, culturelles variées à même de réunir sur des objectifs communs différents types de formateurs (enseignants-chercheurs, enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés, autres intervenants de l'éducation nationale ou extérieurs à l'éducation nationale) et de mettre à disposition les technologies éducatives, les outils pédagogiques et la documentation nécessaires ». C'est dans la perspective ouverte par cette obligation – permettre à l'IUFM d'assumer son rôle créateur de sens, de normes, d'identité – que l'on situera les observations ci-après.

- Formation initiale et formation continue doivent relever, au sein de l'IUFM, des *mêmes* instances de proposition et de réalisation, qui devront donc à très court terme intégrer le meilleur de ce qui s'est construit dans les MAFPEN. La mission de formation continue ne doit en aucun cas être l'occasion de la mise en place plus ou moins clandestine d'un IUFM-*bis*, sans parler ici de l'hypothèse ignominieuse d'un IUFM « de paille » s'adonnant à une sous-traitance qui ferait de lui un prête-nom universitaire indigne de son nom.

- Il appartient aux départements de formation et de recherche (DFR) de l'IUFM, et, à l'intérieur des DFR, aux groupes disciplinaires ou sectoriels existants (ou, en rares cas, à créer) de prendre en charge la formation continue, de la même façon qu'ils prennent en charge aujourd'hui la formation initiale, et dans la même mesure.

En fait, les *groupes disciplinaires ou sectoriels* auxquels il est fait référence ici, et qui devraient correspondre à peu près aux « groupes de travail » qui existaient dans le cadre de la MAFPEN, *n'existent pas officiellement* à l'IUFM, ce qui risque de poser très vite des problèmes délicats en matière de formation continue. À l'intérieur des DFR, en effet, il n'existe... rien, sinon certaines *filières* (que quelques-uns situent d'ailleurs par principe à l'extérieur des DFR). En tout état de cause, il n'existe pas aujourd'hui, en droit sinon en fait, de groupe *Mathématiques*, ou de groupe *Biologie-Géologie*, ou de groupe *Français (Lettres)*, etc.

Sauf exception (EPS), en outre, les DFR ne peuvent être regardés, dans la logique universitaire (qui veut par exemple que seuls des anglicistes puissent cautionner un enseignement d'anglais), comme des instances aptes à engager l'IUFM au plan de la validité disciplinaire des formations délivrées : ce sont aujourd'hui les équipes disciplinaires de filière (ou de classe) et leurs responsables qui, *de facto*, le font.

À quoi conduirait alors le maintien de l'organisation actuelle ? Dans le cas des mathématiques, par exemple, il existe une *filière* PCL de mathématiques et une *filière* PLP2 de mathématiques-sciences physiques, qui relèvent toutes deux du DFR SFA. Mais il existe aussi des enseignements de mathématiques *dans d'autres filières de formation* – dans la filière PE, bien sûr, mais aussi dans la filière PCL-SES, par exemple. Si donc on prétendait gérer la formation continue dans le cadre des structures existantes, le responsable de l'ex-groupe de travail *Mathématiques* de la MAFPEN devrait, en principe, être remplacé par au moins *trois* responsables de filière (PCL, PE, PLP2), sans que l'on sache pour autant qui, au sein de l'IUFM, aurait à prendre en compte les éventuelles demandes de stages *de mathématiques* venant de non-professeurs de mathématiques et non-professeurs des écoles, par exemple de professeurs de SES ou de SVT.

133

La création officielle, au sein des DFR, de groupes *disciplinaires* rassemblant les formateurs recrutés par l'IUFM comme spécialistes de la discipline considérée, groupes que l'on pourrait dénommer *sections* pour souligner leur inclusion dans un DFR, est donc en fait et en droit incontournable pour créer un cadre à la fois lisible au plan institutionnel, légitime au plan épistémologique, et opératoire au plan de la conception et de la réalisation des formations – chaque section disciplinaire de l'IUFM ayant à gérer, sous le contrôle du DFR auquel elle appartient, l'ensemble des actions de formation initiale et continue relevant de son domaine propre, et à *cogérer* avec d'autres sections disciplinaires les actions de formation ne relevant que partiellement de son domaine de compétence.

En conséquence, quels que soient leur statut et leur grade, les formateurs appelés à l'IUFM, en raison de la pertinence de leurs compétences, par les activités de formation continue devront être intégrés à ces instances, dont ils relèveront clairement dès la rentrée 1998.

- Le changement engagé par le ministère, qui vise à « renforcer la dimension universitaire » de la formation continue, devra rapidement s'accompagner d'une augmentation *très significative* des postes d'enseignants-chercheurs créés dans les IUFM. À cela se mesurera notamment le fait qu'il y a bien changement, et non simple transfert de charge d'une institution gestionnaire à une autre.

- L'intégration de la formation continue doit être l'occasion d'approfondir l'unité de l'IUFM, à la fois et consubstantiellement dans sa vie interne propre et dans son image pour l'extérieur. En particulier, la prise en charge de la formation continue doit permettre d'accroître le degré d'intégration des DFR et des groupes disciplinaires dont ils se composent, notamment en y favorisant une collégialité élargie, autour de collaborations encore inédites ou jusqu'ici peu développées (entre degrés d'enseignement, entre disciplines proches, etc.). Ne pas saisir cette chance conduirait, non à revenir au *statu quo ante*, mais à affaiblir durablement l'IUFM dans sa capacité à assumer les missions qui lui sont confiées – y compris en matière de formation initiale.

- L'unification visée doit porter sur les quatre grands domaines d'activité de l'IUFM, qui se conditionnent et se déterminent mutuellement : formation initiale, formation continue, formation des formateurs, recherche et développement – le dynamisme de ce dernier domaine étant une condition décisive de la réussite du processus engagé. Pour assurer lisibilité et efficacité en chacun de ces domaines, il convient notamment qu'y soit mise en œuvre une problématique générale *commune*, valable au premier comme au second degrés, en formation didactique et disciplinaire comme en formation générale et commune, problématique qu'on explicite rapidement ci-après.

- Le travail de formation initiale et continue autant que le travail de recherche et de développement consiste en l'étude de *questions vives* pour la communauté d'étude concernée, qu'il s'agisse d'un groupe de PCLn et/ou de PEn ($n = 1, 2, 3$, etc.), d'un groupe de formateurs (de PCLn et/ou de PEn), ou d'une équipe de recherche ou de développement. Dans tous les cas, il s'agit de partir de questions *qui se posent au groupe*, et qu'il faut donc travailler à faire émerger en son sein, et non de réponses à des questions qui n'y ont pas été posées, et qui bien souvent ne le seront pas.

- L'étude d'une question vise bien entendu à construire une « réponse » à la question étudiée – soit, techniquement, une « praxéologie », alliée au titre variable

de savoir-faire et de savoir. L'élaboration, toujours provisoire, d'une telle réponse appelle le recours à des *disciplines constituées ou en cours de constitution*, de nature éventuellement fort diverse – littéraire, artistique, scientifique, juridique, etc. –, et qu'il s'agit alors, mais alors seulement, d'*étudier*, et cela dans la mesure où elles permettent d'articuler un élément de réponse à la question examinée. En d'autres termes, les disciplines ne sont pas étudiées pour elles-mêmes (entreprise qui, vu l'exiguïté des volumes horaires alloués, serait d'ailleurs illusoire), mais parce qu'elles fournissent des instruments pour fabriquer des réponses idoines aux questions vives étudiées – attitude « intéressée » revendiquée aussi bien par l'épistémologie populaire que par l'éthique savante, auxquelles les pratiques de formation doivent régulièrement revenir.

- En matière de formation comme en matière de recherche, on doit situer au point de départ de l'étude comme en son point d'arrivée les questions *issues de la pratique*, questions de praticien que le praticien ordinaire *porte en lui*, et qui, pour cela, bénéficient d'une immédiate *légitimité professionnelle*. De ces questions *ombilicales*, alpha et oméga de la formation et de la recherche, dérivent les questions *fondamentales* dont l'étude, indispensable mais dûment finalisée, rend disponibles les *savoirs et savoir-faire fondamentaux*, disciplines à forte générativité nécessaires pour élaborer en retour des réponses aux questions ombilicales sur lesquelles le praticien demande à s'instruire.

- Contre la propension d'inspiration journalistique à réduire le réel pédagogique à des *scoops*, contre l'amour exclusif du nouveau, ce « philonéisme » à courte vue que dénonçait Durkheim, contre la tradition de la formation *à la marge*, terre d'élection de tous les marginalismes pédagogiques, l'IUFM doit promouvoir clairement la formation *fondamentale*, c'est-à-dire le travail sur les questions fondamentales qui commandent la fabrication des réponses aux questions du praticien. Ce principe, qui s'applique aussi bien à la formation initiale qu'à la formation continue, doit dans ce dernier cas, et contre le phénomène réflexe de la formation ponctuelle, sans passé ni avenir, se concrétiser par la création de *cursus de formation*, où l'effort individuel de formation vient s'objectiver en une histoire partagée, reconnue, sanctionnée.

- Sauf exception, l'étude d'une question – « ombilicale » ou « fondamentale » – n'a pas, au sein d'une formation déterminée, de lieu naturel, unique. En formation initiale, ainsi, la plupart des grandes questions doivent être travaillées – à partir de disciplines diverses – *à la fois* en formation didactique et disciplinaire *et* en formation générale et commune (le problème de la *synthèse* des réponses partielles ainsi élaborées « localement » relevant toujours, en dernier ressort, *du formé lui-même*). Le même principe d'ubiquité doit prévaloir à l'échelle de l'IUFM : une *même* question peut ainsi être travaillée en formation initiale, en formation continue, en formation des formateurs, en recherche et développement, chacun de ces domaines d'activité

alimentant et contrôlant l'activité des autres. L'effort pour donner aux formations délivrées par l'IUFM un contenu tout à la fois nettement visible, bien partagé, et incontestable suppose la mobilisation la plus large de l'ensemble des formateurs. En particulier, il doit être reconnu du devoir de chaque formateur de *s'instruire* (par des moyens divers : étude personnelle, formation des formateurs, etc.) *sur les principales questions travaillées à l'IUFM*, afin bien sûr de pouvoir, le cas échéant, en diriger l'étude dans les dispositifs de formation où il est amené à intervenir (nul formateur ne saurait s'autoproclamer compétent, ni s'autoriser de sa seule expérience du « terrain »), mais aussi pour contribuer de manière décisive à la *crédibilité même des formations dispensées*. Car, en matière de formation didactique et disciplinaire comme en matière de formation générale et commune, on ne saurait sérieusement proposer plus longtemps à qui vient se former à l'IUFM de s'instruire de questions dont, en même temps, certains formateurs se croiraient autorisés à manifester sans vergogne leur docte, totale et irrévocable ignorance.

ANALYSE DE PRATIQUES ET PRATIQUES DE L'ALTERNANCE EN FORMATION CONTINUE DE PERSONNELS ENSEIGNANTS, D'ÉDUCATION ET D'ENCADREMENT

FRÉDÉRIQUE LERBET-SÉRÉNI*

Résumé

Cet article tente de mettre en évidence et d'analyser certains des ressorts en jeu dans le cadre d'ateliers d'analyse de pratiques pour des personnels de l'Éducation nationale en formation continue. La réflexion s'appuie sur l'expérience vécue en tant que formateur/concepteur d'un de ces ateliers, dont le fil principal était l'écriture individuelle et destinée à publication collective de chacun des participants à partir d'une situation professionnelle personnelle choisie. L'écriture y apparaît un puissant soutien des processus contradictoires en jeu dans ce type de travail (intériorisation et décentration, appropriation et distanciation, solitude et partage d'expériences, théorie et pratique, déconstruction et construction, doute et action...), qui se révèle une mise en travail de l'identité professionnelle. Le groupe, intentionnellement intercatégoriel, et l'écriture individuelle accompagnée, semblent avoir constitué là aussi deux pôles en tension contradictoire dont la complémentarité enchevêtrée a rendu possible cette mise en travail. La question des prolongements possibles de telles expériences jusqu'ici ponctuelles alors qu'elles mettent en route quelque chose de l'ordre de l'inachèvement, demeure toutefois ouverte.

Abstract

This paper attempts to underscore and to analyse some of the workings at play within workshops of practice analysis for staff of the Education nationale doing inservice training. The reflexion relies on the real life experience as a trainer-designer of one of these workshops whose main theme was the individual writing of each participant starting from a chosen personal professional situation and

* - Frédérique Lerbet-Séréni, Université de Tours.

intended for collective publishing. The writing appears to be a powerful support of the contradictory processes at play in this type of work (interiorization and decentering, appropriation and distance, isolation and sharing of experiences, theory and practice, deconstruction and construction, doubt and action...), which proves to put professional identity at work. The intentional mixing of different categories of staff and the guided individual writing also seem to have constituted two poles in contradictory tension whose intertwined complementarity made this working possible. Such experiences have been so far isolated although they start something which is by nature unfinished; the question of their possible development remains yet open.

Introduction

Interroger l'alternance en formation, ce n'est pas tant interroger les deux pôles qu'elle met en jeu, que l'espace d'entre-deux que le projet même d'alternance porte en lui. Porter le regard sur les pôles serait en fait penser l'alternance en termes d'alternative, en tentant d'ajuster, dans le temps, des jeux où les pôles se potentialiseraient et s'actualiseraient réciproquement. Dans le cadre de formations techniques, où serait essentiellement visée l'appropriation de « gestes » dénuée de tout projet d'éventuel transfert de compétences (1), une conception alternative de la formation pourrait être valide.

178

Quand il s'agit de formations de formateurs, c'est-à-dire de formations professionnelles aux métiers de l'humain, du vivant socialisé, toujours en mouvement et toujours dans des entremêlements multiples et complexes (*complexus* : tissé ensemble), c'est dans et par ces entremêlements mêmes que doit se concevoir la formation. L'alternance peut être une de ces réponses de formation à cette professionnalisation particulière des métiers de la rencontre avec l'autre-dans-le-monde, en aidant les formateurs-se-formant à réfléchir et à construire leur propre rapport à des altérités multiples, et à affermir leur auto-référence.

Il s'agit alors d'une problématique de l'alternance envisagée comme problématique de la conjonction, de la pensée dialogique, qui peut être posée de la façon suivante : Comment construire et faire vivre un dispositif de formation où l'alternance alimentera le procès d'intégration et de mise en tension dynamique entre les pôles ? C'est donc sur le « et » de couples d'alternance que nous nous interrogerons, en essayant

1 - C'est-à-dire où la question du contexte, et la complexité qui lui est inhérente, n'entre pas en ligne de compte.

de montrer comment ce « et » relève de la coupure-lien (2) : coupure-lien entre théorie et pratique (3), coupure-lien entre soi et soi, via des situations personnelles partagées. C'est l'émergence d'une identité professionnelle à la fois plus ouverte et plus consistante qui est visée, une identité professionnelle lucide de sa labilité, et, partant, peut-être plus à même de vivre les situations paradoxales qui la constituent.

Nous verrons dans quelle mesure (dans quelles conditions) les ateliers d'analyse de pratiques peuvent être un support pour des projets de formation continue des éducateurs de cet ordre. Notre parcours retracera l'histoire d'un de ces ateliers, ses avancées et ses écueils, et le regard que la question de l'alternance, soutenue par l'écriture individuelle et conçue comme coupure-lien d'articulations multiples, peut porter sur cette expérience.

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES

Contexte

L'expérience sur laquelle je m'appuierai pour développer mon propos est une situation de formation continue d'enseignants et éducateurs constitués en groupe interdisciplinaire (enseignants de disciplines différentes, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, exerçant en collège ou en lycée) d'une dizaine de personnes qui ne se connaissaient pas auparavant. L'intitulé du stage pour lequel ces personnes étaient volontaires précisait qu'il s'agissait d'étudier des stratégies éducatives et pédagogiques, et que le groupe s'appuierait sur les productions individuelles pour construire sa réflexion. Six jours étaient prévus pour cela.

139

Si le terme « analyse de pratiques » ne figurait pas explicitement, il semble bien que l'on puisse toutefois s'y référer pour rendre plus lisible ce projet. Philippe Perrenoud (4) propose la définition suivante de l'analyse de pratiques : « Une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation ». Il ne s'agit donc ni de « méthode de recherche », ni d'« analyse spontanée », mais plutôt

2 - Cf. D. Sibony, 1991, p. 11 : « L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre ».

3 - Cette opposition théorie pratique n'est pas nécessairement pertinente. Elle devient acceptable si on l'entend dans la perspective d'entre-deux ci-dessus, où « chaque entité a toujours déjà partie liée avec l'autre ».

4 - Cf. P. Perrenoud, Saint-Jean d'Angély, 28 août-1^{er} septembre 1995.

d'« auto-analyse fortement assistée et soutenue par un professionnel dans le cadre d'un groupe lié par un contrat ».

S'il faut entendre qu'il n'y aurait pas *une* méthode unique de recherche attachée à l'analyse de pratiques, s'il ne faut pas non plus la confondre avec une « illumination » de l'ordre de la spontanéité, il convient cependant de concevoir le travail mené en atelier d'analyse de pratiques comme relevant conjointement de la recherche et de l'analyse. « Recherche », dans la mesure où s'engager dans ce type de travail nécessitera de se doter de méthodes d'objectivation pour interroger avec profit le vécu professionnel et les pratiques mises en question : observation, conceptualisation, modélisation ; et « analyse », parce qu'il y est question d'interrogation sur soi-même comme acteur des pratiques et du questionnement. La tension ainsi passée entre « recherche » et « analyse » est une autre façon de pointer l'espace d'entre-deux propre à ces formations, plus traditionnellement identifiée par la tension entre « théorie » et « pratique ». C'est rappeler que le projet fondamental de l'analyse de pratiques est bien de travailler dans et avec la complexité des situations humaines (éducatives en l'occurrence), qui sont à même de se prêter à des lectures pluriréférentielles et à des approches multiculturelles où la lucidité sur soi-même, sur les savoirs, sur l'autre, sur l'institution, sur le monde, est à explorer.

Méthode de travail

140 Analyser ses pratiques, ce serait ainsi gagner en lucidité, ce qui est tout à la fois procès d'appropriation-approfondissement-intériorisation et de décentration-détour-extériorisation, dans une dialectique intra- et inter-personnelle. Il s'agit donc à la fois de parvenir à s'inscrire de façon encore plus signifiante dans son terrain professionnel, tout en s'en distanciant pour qu'il devienne lieu d'interrogations possibles, interrogations toutefois destinées à reconstruire une nouvelle forme de proximité. C'est pourquoi le dispositif mis en place s'ancre dès l'abord dans le terrain professionnel de chacun, et y demeure, mais en permettant l'apprentissage d'un autre rapport avec lui, parce que nous appelons des « détours d'altérité ». Lors des temps de regroupements, nous avons essayé de jouer sur des alternances entre des temps de mise en forme solitaire de réflexion et d'écriture, des temps d'échanges personnels avec le formateur, des temps de travail en groupes restreints, et des temps de travail en grand groupe. L'ensemble s'est de bout en bout finalisé par les productions écrites de chacun.

Le travail en atelier s'est ainsi structuré autour des productions de chacun. Il a été demandé à chaque participant de choisir deux situations professionnelles qui, de son point de vue, faisaient date dans son histoire professionnelle récente : une vécue sur un mode positif, laissant après coup plutôt un sentiment de réussite, et l'autre de

façon ressentie comme plus difficile, ayant posé des problèmes qui ne semblent pas avoir trouvé de solutions. L'écriture devait être là succincte, destinée seulement à fixer deux événements parmi la multiplicité de ceux que rencontre un professionnel. Ensuite, chacun devait choisir, entre ces deux situations, celle qu'il souhaitait plus particulièrement interroger au cours de ce stage, et qui serait en somme son fil conducteur et son principe de permanence. Cette situation devait ensuite faire l'objet d'une première élaboration écrite, production initiale de référence, demandée sous une forme brute et événementielle, de type étude de cas. Nous avons demandé que, dans la mesure du possible, il s'agisse d'une situation qui trouve encore des traces dans le présent et sur laquelle la personne ait prise (5), c'est-à-dire qu'elle s'y sente vraiment impliquée.

C'est ce premier matériau qui est alors devenu central, point de départ et point d'arrivée de l'ensemble des échanges, à la fois malmené, bousculé, éclaté, et enrichi, nuancé, affiné, des apports des pairs et des formateurs, des lectures, et d'un travail d'observation du même terrain plus outillé mené, entre chaque regroupement, par le sujet-se-formant. Expériences successives et simultanées, qui pouvaient aussi laisser apparaître que les pratiques identifiées au départ se modifiaient en cours de route, au fur et mesure que le regard porté sur elles par le praticien n'était plus tout à fait identique (6). Ce terrain quotidien de la pratique professionnelle à partager et à interroger, à la fois semblable et différent pour toutes ces personnes professionnelles de l'éducation mais sous des statuts et dans des lieux divers, devenait ainsi peu à peu semblable et différent en lui-même pour chacun.

Dans ce travail collectif que l'on peut synthétiser sous la forme d'une auto-co-hétéro formation, où « auto » représente la personne, « co » le groupe de pairs et « hétéro » le formateur, il me semble tout à fait fondamental de s'inquiéter de la question du « pilotage » du système, c'est-à-dire, au fond, de savoir pour qui, et comment, les analyses menées doivent faire sens. Bien sûr, en « auto ». Mais au regard des différents détours et retours que nous venons d'évoquer, tant en intra- qu'en inter-personnel, la question de la non-dépossession de la personne de sa propre analyse

5 - Cf. A. Abraham, 1996, p. 221, quand elle évoque une formation qui « mettra l'accent sur des expériences vécues et l'analyse de cas concrets du point de vue relationnel et méthodologique à la fois. Cette mise au jour en faveur du concret et en défaveur de la présentation d'un idéal « bon à tous vents » prendrait en compte une hypothèse de travail d'un modèle ou d'un autre et son résultat du genre : si j'ai enseigné ainsi dans une telle classe, à un tel moment de ma vie et à un tel sujet, le résultat a été... Ainsi, on renforce la capacité de l'enseignant à tirer des conclusions mutatives en tant qu'observateur de son propre style de travail dans la complexité scolaire et à le changer si les conditions le demandent ».

6 - Donnant ainsi un peu de force à certaines des références théoriques constructivistes des formateurs.

reste posée. C'est pourquoi, à mon sens, l'analyse de pratiques est de bout en bout un travail qui doit se ressaisir lui-même par l'écriture, afin que chacun conserve la maîtrise de sa propre histoire, que celle-ci ne se délite pas, ne s'évapore pas dans la parole multiforme du groupe.

L'identité professionnelle en jeu dans ces formations est le reflet de l'histoire de chacun avec lui-même, dans une dialectique permanente entre le même et l'autre, aussi bien en nous-même que *via* les autres, qui sont eux aussi les mêmes que nous et nos autres, pour reprendre Paul Ricoeur (7). Dans cette entreprise, l'écriture est à la fois moment de révélation, de saisissement de soi-même, et de transformation par la mise à distance de soi qu'opèrent la feuille et les mots écrits, mis en forme : à ce titre, lieu en propre de la coupure-lien. Elle est aussi épreuve exigeante d'explicitation, car devant être lue par d'autres et comprise par d'autres. Elle doit donc mettre de l'ordre, mettre en ordre, dans celui choisit par son auteur, ce qui se sera auto-co-hétéro-élabo-
boré. Elle est enfin le signe d'un sujet qui assume sa propre pensée, ses propres actes, qui dit « je » et qui signe.

MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION ET ANALYSE DES PROCESSUS ÉMERGENTS

Nous allons retracer l'histoire de ces six jours en essayant de pointer, autant que possible, les articulations que nous avons tenté de tenir et que nous venons d'évoquer. Nous partirons d'un premier temps d'émergence du système auto-référentiel de chacun *via* une première forme d'écriture narrative (voir chapitre suivant). Puis nous verrons comment ce système initial peut se confronter à des formes différenciées d'altérité (voir p. 145, chapitre « Autrui »). Enfin, nous nous interrogerons sur les possibilités d'intégration, par la personne, de ces différentes formes de références, c'est-à-dire sur une écriture renouvelée dans laquelle on peut penser trouver des traces d'un nouveau système auto-référentiel, ou encore d'une identité professionnelle, dont on perçoit qu'elle puisse être plus ferme et plus souple (voir p. 155, chapitre « Soi, etc. »).

Soi

L'ensemble des participants a choisi, parmi les deux situations de départ, de travailler sur celle qu'ils ressentaient avoir vécue plutôt négativement, ou, a tout le moins, pouvant être dite « problématique », au sens où elle leur posait des problèmes aisément identifiables dès ce premier niveau.

7 - P. Ricoeur, 1991.

Cette première écriture, essentiellement narrative, pose un premier état d'une identité professionnelle qui doit opérer un retour sur elle-même : Que s'est-il passé ? Avec qui ? Quand ? Comment ? Quelle a été ma place dans ces événements ? Quelles étaient mes intentions ? Elle donne une forme à quelque chose qui jusque-là était dans l'impalpable du vécu. Dans le même temps, elle opère un décollement du sujet-narrateur avec l'événement dans lequel il est pris.

Ce premier temps d'écriture, une écriture quasi spontanée puisque la consigne précise qu'elle ne doit être ni interprétative, ni analytique, est la plupart du temps douloureusement vécue, et les tentatives d'échappatoires sont nombreuses, comme en témoignent certaines remarques : « *Est-ce qu'on ne peut pas plutôt raconter, ça revient au même ?* » ; « *Est-ce qu'on peut parler d'une situation arrivée à quelqu'un d'autre ?* » ; « *Est-ce que je peux évoquer quelque chose d'assez ancien ?* »... Elles permettent de pointer le double obstacle lié à cette entreprise : écrire et mettre à jour d'éventuelles difficultés professionnelles.

Les inhibitions liées à l'exercice d'écriture comme acte culturel semblent varier selon les disciplines d'origine des stagiaires. Écriture minimale, informative pour certains, quasi administrative proche du « rapport » pour d'autres, cette écriture que l'on attendrait plus aisée pour les enseignants de formation littéraire et qui s'avère cependant difficile permet de pointer la particularité du genre. Il s'agit en effet, non plus de reproduire une forme marquée de l'académisme des exercices universitaires, mais d'inventer une écriture authentique, où le « je » a toute sa place, et dont le modèle n'appartient pas (encore ?) à la culture de la formation professionnelle du monde scolaire. De plus, au-delà de la forme, que la plupart des stagiaires doivent inventer, il y a à transmettre quelque chose de l'ordre de la mise en scène de soi-même, par une première confrontation non pas donnée verbalement et élaborée dans la parole conjointe, mais par une confrontation avec la solitude d'une page blanche avec laquelle se joue, là aussi, l'invention d'un rapport nouveau avec cette image particulière de soi, celle de ses propres mots.

L'aveu de situations embarrassantes sur un terrain où l'on est censé être professionnel n'est pas une démarche aisée. Cela semble particulièrement difficile à ceux qui font profession de « savoir », et qui, souvent, ont, au regard du savoir même un rapport non pas interrogatif mais à prétention exhaustive (8). Il y a là comme un fantasme permanent de toute-puissance chez l'éducateur (9), qui vit comme une blessure quasi mortelle cette tentative d'interrogation de ses certitudes (« Étant celui

8 - Dont on peut penser qu'il s'origine largement dans l'expérience que les enseignants ont faite du statut du savoir par leurs « maîtres » universitaires et par les épreuves des examens et concours.

9 - Cf. P. Meirieu, 1991 ; M. Cifali, 1994.

qui sait, comment puis-je faillir? ». À cela s'ajoutent des craintes que l'on peut qualifier d'institutionnelles, qui font redouter aux personnes qu'un jugement soit porté, à travers cette situation, sur elle ou sur leur établissement, ou sur la discipline qu'elles enseignent, la crainte que, d'une certaine façon, cela « remonte » quelque part.

Dès lors, la tentation est grande de produire une narration peu nuancée (c'est-à-dire au trait souvent grossi), à travers laquelle un certain nombre de « coupables » sont pointés (élèves, famille, institution, société...). Quand le narrateur lui-même est mis en scène, c'est avec la ferme conviction qu'il a été, dans cette situation, aussi performant que possible, qu'il a été « bon », sauvant ainsi sa propre image idéale. Le système auto-référentiel de chacun (valeurs, modèles éducatifs et pédagogiques sous-jacents, représentations du métier...), partiellement exhibé à l'occasion de ce récit, semble ainsi être au service d'une auto-confirimation de l'image de soi, qui passe par une dévalorisation plus ou moins explicite « d'autres » acteurs de la situation. Ce premier mouvement est important et à considérer positivement, si l'on veut que s'articulent des processus de changement via l'intégration d'autres systèmes de référence éventuellement contradictoires (10).

Cette démarche initiale nécessite donc, on le voit bien, une grande confiance dans le groupe, facilitée par une clarification aussi grande que possible de ce qui est visé : il ne s'agit pas de juger des pratiques des uns et des autres, mais de se doter d'outils de réflexion et d'interrogation qui fassent sens pour chacun. Cependant, même ces précautions prises, même affirmée l'assurance d'anonymat au-dehors du groupe, identique à celle qui est assurée dans la recherche, cela ne lève pas totalement les résistances initiales, résistances surtout attachées à l'acte d'écriture. Celui-ci apparaît alors dans toute la force du scellement qui lui est inhérente. L'une des œuvres de la démarche d'alternance ici relatée, – et non des moindres –, est de montrer l'inachèvement et le caractère provisoire de la réflexion, en d'autres termes de faire prendre la mesure qu'un autre rapport, plus interrogatif et plus heuristique (moins exhaustif), peut être entretenu avec la vérité (11). Ce que certains n'ont pas manqué d'identifier à une forme de travail de deuil (12) (à laquelle on peut adjoindre celle d'une forme d'immortalité, dès lors que le travail apparaît sur la scène publique).

10 - Cf. par exemple Rogers, quand il parle de « considération positive inconditionnelle » comme de l'un des leviers du changement, ou M. Selvini-Palozzoli, qui dans une perspective plus systémique, évoque la « connotation positive ».

11 - C'est une des raisons pour lesquelles il me paraît fondamental que la personne qui encadre ce type de formation ait elle-même écrit (et publié), afin qu'elle ait cette expérience douloureuse et riche du rapport à son propre texte.

12 - Cf., par exemple, Anne Juranville, 1993.

À travers l'un ou l'autre registre de résistances, il semble bien qu'un tel exercice mette déjà fortement en mouvement l'identité professionnelle dans sa singularité et son autonomie. Dépasser ces premières résistances, c'est accepter de se ré-fléchir, et c'est déjà affirmer : je suis celui ou celle à qui cela est arrivé ; je l'écris, maladroitement, et vous le donne à lire et à questionner ; j'attends d'aller plus loin dans cette ré-flexion ; je pense qu'il peut être utile à d'autres de prendre connaissance de cette expérience qui est la mienne ; j'en assume la diffusion.

Au-delà de cette première confrontation à soi-même, qui, déjà, déplace la mêmeté (13) identitaire tout en l'affirmant telle qu'elle-même, il y a lieu de prendre appui sur elle pour rencontrer de nouvelles formes d'altérité.

Autrui

Nous considérerons successivement trois formes complémentaires de détour d'altérité à faire jouer dans le cadre de ces ateliers d'analyse de pratiques : celle de la confrontation aux pairs (comme porteurs d'autres systèmes culturels), celle de la confrontation à la littérature spécialisée (comme exercice de conceptualisation, d'intégration et de modélisation), et celle du terrain (comme rencontre renouvelée avec les partenaires de cette identité professionnelle en mouvement). Il va de soi que la confrontation aux ouvrages théoriques est aussi confrontation à d'autres référents culturels, de même que les pairs de l'atelier peuvent fonctionner comme partenaires de l'agir à venir, et tous les autres croisements que l'on peut imaginer. La distinction que nous opérons là est destinée à montrer ce que l'on peut plus particulièrement attendre de tel ou tel pôle. Elle ne peut en aucun cas prétendre imposer ce qui doit se passer, mais veut simplement poser quelques différenciations. La subtilité des liens d'entre-deux entre ces différentes instances ou entités fait justement la spécificité d'une situation d'alternance, et du climat dans laquelle elle se déploie ; elle dépend aussi de la disponibilité des personnes à mettre tout cela en résonance, à se laisser éventuellement déstabiliser par des dissonances momentanées, à accueillir l'autre et à se donner du temps.

Le détour par les pairs

L'organisation de l'interpellation entre pairs a eu lieu en sous-groupes de quatre ou cinq, afin que chacun puisse s'exprimer plus facilement et plus spontanément qu'en groupe d'une dizaine, et, aussi, afin que chaque situation puisse faire l'objet d'un travail collectif dans un temps global moindre. Nous avons pu identifier, lors de ce temps d'échanges, des déstabilisations à trois niveaux au moins :

13 - Cf., P. Ricoeur, *op. cit.*

- la méthodologie d'interrogation des pratiques pour inventer des solutions aux problèmes rencontrés,
- les références culturelles implicites quant aux rôles et missions professionnels de chacun,
- les implications personnelles des uns et des autres dans l'exercice de leur profession.

Si l'on veut que les échanges soient à la fois libres et facilitants pour ceux qui s'y engagent, il est donc essentiel que le formateur assure un climat de coopération respectueuse entre les membres du groupe. Il est le garant des règles de non-jugement, d'effort de compréhension empathique de tous et de réassurance de chacun. Ces dimensions sont importantes, si l'on veut que les questionnements réciproques par lesquels un peu d'explicitation et d'élucidation émergent, ne soient pas perçus comme inquisiteurs, si l'on veut que ces confrontations à l'autre ne transforment personne en « étranger ».

Méthodologie d'interrogation

La méthode des cas, utilisée dans la formation en sciences humaines (14), recommande de laisser, dans un premier, le groupe discuter librement à partir du cas. En demandant aux stagiaires d'analyser la situation de chacun par la confrontation des propositions d'interprétation des uns et des autres, pour dégager ensuite des pistes de solution et d'action sur le terrain, nous avons pu constater combien cette démarche, qui fait appel à des compétences cliniques, est difficile à mettre en œuvre.

Le mouvement spontané initial est de piocher dans un répertoire préconçu de solutions, souvent de l'ordre de micro-changements (15), dans une logique d'exclusion de ce qui serait à la source de la difficulté. Cela se met en œuvre avant même toute tentative un peu structurée de réflexion, d'analyse et d'interrogation de la situation évoquée. Comme si l'exercice difficile d'écriture auquel chacun venait de se livrer était « oublié », au profit d'un retour dans une logique d'action de l'ordre du « pratico-pratique ». Le récit à travailler devient une banale source d'information. L'impression générale que chacun en a retirée semble suffire à déterminer ce qu'il convient de faire, et le cas de départ prend quasiment le statut de situation générale. Il devient alors à nouveau possible d'échanger dans une sorte d'abstraction éducative, où les grands principes et les intentions générales ont force de loi. Les personnes engagées dans la situation décrite perdent peu à peu, au fil de la discussion,

14 - Cf. R. Mucchielli, 1992.

15 - Des changements qui dépassent rarement ce que P. Watzlawick et alii nomment changement d'ordre 1, alors que les dysfonctionnements évoqués sont des situations de crise importante qui relèvent de stratégies bien plus complexes, où la question de l'autonomie du sujet apprenant, ainsi que des changements d'ordre 2 semblent en jeu.

de leur concrétude. L'essentiel devient donc d'avoir une solution à proposer, s'assurant peut-être ainsi que le pouvoir de l'éducateur sur les événements n'a pas disparu. Rares sont alors les désaccords entre stagiaires, à quelques détails près. Comme si ce contournement de la démarche réflexive (c'est-à-dire qui doit opérer un retour sur soi) au profit d'une démarche de projection immédiate vers l'avant de l'action, était également au service de la cohésion du groupe, de la nécessité de s'assurer que l'on est tous semblables, que l'on pense tous de la même façon, que l'on est capable d'élaborer des référents communs à nous tous, ceux de l'action étayés par les grandes valeurs morales (16).

En rappelant la logique de la démarche mise en œuvre, qui consiste à se doter d'outils d'intelligibilité et de diagnostic de la situation *avant* de rédiger la prescription (celle-ci devant découler de ceux-là), le formateur recentre alors le débat sur le cas réellement décrit et sur son narrateur. Il rappelle la part de créativité et d'inventivité inhérentes aux métiers de l'humain, que seule la contextualisation peut faire émerger. Il initialise alors des jeux d'interrogation réciproque plus engageants, en invitant les stagiaires à revenir aux termes mêmes du récit, à la logique d'exposition, aux manques éventuels, à des dimensions implicites du discours. Il invite chacun à interroger la situation exposée en fonction de ses propres références, c'est-à-dire à rencontrer son collègue non plus sur cette base consensuelle précédemment repérée, mais sur celle qui expose chacun comme autre pour celui à qui il s'adresse.

Confrontation de systèmes référentiels : hétérogénéité, conflit et création de sens

En accompagnant (17) ces échanges, le formateur facilite tout à la fois une reprise de possession par le narrateur de son propre texte et une mise à distance, provoquée par les apports et les éclairages quelque peu décalés que d'autres voix peuvent lui apporter. C'est essentiellement par le biais de questions, qui contraignent le stagiaire dont la situation est évoquée, à expliciter ce qui pour lui va de soi, que celui-ci est amené à considérer que son système de référence n'est pas strictement universel, mais qu'il est alimenté à des sources particulières : celles de sa discipline de référence en ce qui concerne la relation d'enseignement/apprentissage et les pré-occupations didactiques, et d'autres plus globalement culturelles et personnelles sur

16 - C'est-à-dire, pour l'essentiel, celles de Durkheim de cohésion sociale via la sanction comme resacralisation de la règle. Bien plus rarement émerge, à ce niveau de discussion spontanée, quelque chose qui serait davantage de l'ordre de l'éthique de l'éducateur. Il y a là comme un effet de miroir entre le travail de cohésion mené par le groupe pour lui-même et les propositions de solution éducatives de mise en conformité des groupes d'élèves évoqués à travers les récits.

17 - Et là, la chaleur et l'engagement du formateur dans la relation sont importantes : engagement dans la relation et retenue quant au contenu des échanges, travaillant autant que possible dans le registre de la reformulation afin de faciliter les interactions entre pairs.

les rôles et statuts des partenaires de la relation, c'est-à-dire maître et élève, mais aussi la place faite au groupe classe, ainsi que celle attribuée à la dimension institutionnelle.

Certains ont pu constater, par exemple, que l'argument massif de la « lourdeur du programme » (18) invoqué à l'appui de telle décision pédagogique est un argument avancé par toutes les disciplines. Si cet argument est retenu pour justifier une attitude ponctuelle, on prend alors le risque que cette attitude soit répétée à l'identique dans chaque cours, et que donc rien ne change. D'autres ont été questionnés par des collègues sur les objectifs pédagogiques qui sous-tendent leur dispositif, et ils ont pu éprouver la difficulté qu'ils rencontraient à mettre en forme une réponse compréhensible par des personnes cependant de même profession... Ils ont pu s'apercevoir, au croisement de deux questions, que le dispositif éducatif qu'ils avaient mis en place était en contradiction (19) avec la posture éducative qui le faisait vivre (ainsi, ce qui allait de soi pour l'éducateur pouvait poser problème à l'autre de la relation, c'est-à-dire l'élève). Ce fut aussi la possibilité, pour certains, de constater que là où ils pensaient devoir tout préprogrammer pour l'apprenant afin d'être certain qu'il aurait tout pour apprendre, d'autres, dans d'autres disciplines, mettent en place des dispositifs où les élèves ont à construire, non seulement les stratégies de résolution, mais les situations-problèmes elles-mêmes... Ils ont également été surpris de ce qu'un collègue s'étonne des procédures d'évaluation à l'œuvre dans la situation rapportée. Ils se sont aussi entendus dire qu'ils n'avaient pas « pensé » à parler de cette difficulté qu'ils évoquaient là, ni avec l'élève lui-même, ni avec les délégués de classe, ni avec le professeur principal ou le CPE. Ou bien, au contraire, ils se sont aperçus qu'ils en avaient parlé justement avec tout le monde, que c'était en somme devenu, vraisemblablement abusivement, « l'affaire » de la communauté éducative.

148

L'hétérogénéité des statuts des participants facilite cette déstabilisation des référents professionnels implicites, dans la mesure où les « allant-de-soi » (20) ne sont pas exactement identiques. Cependant, la proximité professionnelle les rend acceptables et intégrables par la personne (21), si l'ensemble se déroule dans un climat chaleureux.

18 - Argument qui « tient » de façon quasi inébranlable dans les formations de type disciplinaire parce que l'effet de masse du groupe lui donne une grande force.

19 - C'est-à-dire identifier clairement un *double-bind* pédagogique (cf. G. Bateson).

20 - Au sens ethnométhodologique.

21 - Le travail de déconstruction d'un certain nombre de références professionnelles provoqué par cette rencontre avec les pairs d'autres disciplines me semble assez peu pertinent en formation initiale des enseignants, pour au moins deux raisons qui sont d'ailleurs liées : 1) Comment peut-on envisager de « déconstruire » quand on a à peine commencé à élaborer des constructions en propre ? 2) Comment peut-on être disponible aux détours d'altérités perçues comme terriblement éloignées (telles que celles d'autres disciplines), quand sa propre

reux. Alors, il devient également possible de faire l'expérience d'échanges conflictuels au cours desquels le conflit n'est pas investi pour convaincre l'autre d'une vérité unique qu'il faut lui rendre accessible, mais plutôt où le conflit devient au service d'une intelligibilité nouvelle à construire. C'est aussi la possibilité, pour le professionnel, aux prises avec sa situation à ses yeux difficile, de voir que celle-ci gagne à être nourrie de voix multiples, éventuellement discordantes, pour lui, pour ce qu'il peut avoir à en faire lui, sans aucune tentative de mainmise ou de prise de pouvoir dans les enjeux de la discussion, puisqu'il est au bout du compte *seul* avec son écriture comme avec son action propre dans cette affaire-là. Car que l'un des participants tente là de parler d'une place d'expert ou de supérieur dont il se serait doté, et il ne manquera pas quelqu'un pour lui rappeler qu'autour de cette table, personne ne sait d'avance mieux que les autres. Chacun, toutefois, sait autre chose, ou autrement, que l'autre, et qu'il tente donc de le mettre au service du problème posé, en contribuant à l'élaboration d'un *questionnement collectif*. On peut alors penser que les participants, de retour dans leurs établissements, auront une approche un peu différente du travail en équipe, et de sa nécessaire articulation avec la singularité, dans une dynamique conflictuelle.

L'invitation qui est faite, chaque fois, que l'intéressé prend des notes, garde trace de ces échanges, se révèle difficile à maîtriser. La force de l'engagement dans le débat fait rapidement perdre de vue la dimension opérationnelle de la discussion en termes d'interprétation organisée et systématique de la situation pour construire des propositions de solution déduites et valides. Il semble bien que ce soit davantage en termes de formation personnelle que fonctionne ce moment : le stagiaire paraît vivre cela comme une expérience de déconstruction forte de ses repères et de son identité professionnelle immédiate. Là où il pensait être « bon professionnel » (ce que la narration de la situation, d'après lui, reflétait), d'autres lui ont pointé la possibilité de penser autrement, sans que ces autres soient pour autant porteurs d'autres valeurs éducatives que lui, ni des « experts » coupés des réalités professionnelles. Là où il était persuadé qu'aucun doute et aucun espace d'interrogation n'existaient, ses pairs ont semé le trouble. Un travail important de réorganisation de sa professionnalité individuelle est à opérer, afin de reconstruire un nouvel ordre avec ce désordre.

identité professionnelle ne repose que sur la dimension disciplinaire, comme c'est bien souvent le cas pour les jeunes stagiaires IUFM. C'est pourquoi l'analyse de pratiques en formation initiale, nécessaire à la construction d'une professionnalité qui prenne en compte la complexité de la situation pédagogique, me semble devoir être conçue, dans ce premier temps, au sein de la référence disciplinaire (et en articulation avec le mémoire professionnel comme écriture formalisée des interrogations significatives). L'identité professionnelle naissante d'un enseignant est d'être « enseignant de telle discipline ». Ce qui n'empêche pas que le temps de formation initiale serve aussi à pointer les limites de cela, afin que la formation continue puisse être envisagée comme autre chose qu'une répétition de formation disciplinaire.

Avant de voir comment le travail conceptuel peut contribuer à renouer ce qui semble s'être en partie éparpillé, je veux juste évoquer une dimension supplémentaire que ces échanges entre pairs sur les co-références peut initier, celle qui concerne ce que la personne éprouve, davantage du registre de ses sentiments.

Implication personnelle et professionnalité

Cette dimension, lorsqu'elle peut être évoquée, semble être l'occasion, pour le stagiaire, d'un bénéfice assez grand dans la capacité à assumer la singularité et l'autonomie de l'autre de la situation éducative (i.e. la sienne propre et celle de l'élève). Réussir à évoquer ses propres peurs, mais aussi ses désirs de pouvoir et de toute-puissance, comme de retrait scellé dans l'impuissance, face à d'autres (ici les pairs), dans une confiance reconnue, semble donner une assurance d'une autre nature que celle simplement liée au rapport au savoir.

Dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques évoqués ici, cette expérience s'est avérée d'autant plus réalisable que le récit initial était à la fois précis et « invitant » pour ce type d'exploration. Il s'agit, dans cette exploration, de ne pas prétendre y jouer les apprentis sorciers, mais bien de relever ce que, de façon sous-jacente mais déjà là, il contient. On peut penser que le stagiaire qui « offre » cela attend en retour une forme d'aide pour aller plus loin. Quand apparaissent des termes tels que « insupportable », « provocation », « misérable », « désarmé », « impuissance », « absorbé »... leur reprise, sous forme d'invitation à les interroger comme d'éventuels nœuds de sens au même titre que le dispositif pédagogique décrit, a pu permettre au stagiaire d'approfondir cette dimension plus personnelle de son investissement professionnel. Il ne s'est jamais agi d'attendre une réponse publique à ces invitations, mais seulement de souligner que quelque chose était dit et entendu, de telle sorte que le stagiaire, dans son travail ultérieur de ré-écriture, puisse éventuellement s'appuyer aussi là-dessus. C'est toutefois ce renvoi fait par un autre, d'une autre place que celle de l'énonciation, qui, comme un écho pertinent, peut amener l'énonciateur à re-lire son texte comme, en partie, un autre texte, en même temps qu'il est lui-même devenu un peu autre, de cette confrontation avec ses pairs, pour le re-lire.

La diversité des partenaires de l'échange permet ainsi de concevoir un travail multi-référentiel d'interrogation et d'analyse des pratiques de chacun, ce qui est une des réponses à la complexité des situations vécues. Cependant, la multiplicité des voix possibles peut aussi rendre inintelligibles les différents apports, parce que se mêlant les uns aux autres, sans hiérarchie et sans différenciation. D'aide et de richesse, cela tendrait alors à se cristalliser en confusion et désordre. L'identité professionnelle des stagiaires, mise à l'épreuve par la confrontation avec des références décalées, mais en même temps construites sur des vécus professionnels de même nature, se trouve

en situation de déconstruction interrogative. En effet, à l'issue de ce travail d'examen conjoint des situations, beaucoup de questions se trouvent posées, de nombreuses pistes et hypothèses sont évoquées. Dans le meilleur des cas, on peut parvenir à la mise en forme explicite de demandes d'apports théoriques sur telle ou telle question, dans tel ou tel champ. Le détour par la conceptualisation est, dans notre démarche, conçu comme une possibilité de reprise du texte initial mis à mal et mis en failles par les discussions, bousculé par des apports expérimentiels et culturels éventuellement déstabilisants et souvent perçus comme épouffés. Il peut être perçu comme facilitateur d'émergence de formes « d'ordre par le bruit ».

Entre ces confrontations expérimentelles professionnelles et celles conceptuelles du champ de la littérature spécialisée, s'ouvre pour le stagiaire un nouvel espace d'entre-deux, de mise en pratique de formes d'alternance.

Le détour théorique

Nous l'avons dit, il arrive que certaines problématiques soient suffisamment élaborées pour que les apports théoriques nécessaires s'imposent d'eux-mêmes. C'est aussi, souvent, le formateur qui guide ce rassemblement synthétique de tout ce qui s'est échangé autour d'une situation, et qui suggère certains concepts qui lui semblent pertinents à approfondir pour « armer » la re-lecture de la situation.

L'une des principales difficultés pour le formateur est sans doute de réussir à montrer l'impérieuse nécessité de ce passage par un enrichissement théorique, sans que celui-ci fonctionne de façon dogmatique, sans qu'il vienne se substituer, – parce que plus formalisé et d'un niveau d'abstraction plus élevé –, aux apports antérieurs des confrontations multiples. L'un des dangers serait donc qu'une grille de lecture qui répondrait en partie aux questions soulevées apparaisse séduisante au point qu'elle effacerait des pistes de questionnement importantes pointées par le travail précédent ; qu'elle serve même à échapper, avec la bonne conscience d'une caution théorique, à certaines des zones obscures et pourtant fortement signifiantes que la situation porte en elle.

Ce qui se joue lors de ce travail de rencontre avec les savoirs est donc fondamental quant au rapport qui va s'élaborer entre le stagiaire et le champ scientifique de sa professionnalité. Ce rapport est évidemment empreint des contacts antérieurs qui ont existé et plus ou moins « bien » fonctionné : du rejet absolu (« *Cela ne sert à rien et c'est l'expérience seule qui m'a fait progresser* » ; « *Les théoriciens sont déconnectés du terrain et ce qu'ils disent n'a rien à voir avec mes élèves, ma matière...* » ; « *C'est un jargon insupportable dans lequel je refuse de rentrer, je ne comprends rien et cela ne m'apporte rien* ») à une fascination magique (« *Il faut toujours travailler en faisant d'abord émerger les représentations des élèves, c'est X qui l'a écrit* » ; « *Comme*

dit Y, on ne peut pas avancer si on ne fonctionne pas avec un contrat didactique clair...), de l'une à l'autre de ces extrêmes donc, on peut imaginer des positions intermédiaires (22). « L'entrée en théorie » devra donc, à mon sens, se faire la plus multiple possible, la plus contradictoire même, afin de rendre à ces savoirs théoriques constitués un statut scientifique et non idéologique. Elle doit permettre à chacun d'opérer une réappropriation du problème professionnel qu'il a identifié, en donnant à ce problème davantage de fermeté et de consistance, offrant ainsi au professionnel qu'il est davantage de prise sur la situation. Dans le même temps, ce parcours théorique élaboré en partie de façon collective, pointe un certain nombre d'universaux dans le domaine éducatif et pédagogique. Cela contribue à « décoller » la situation individuellement retenue de ses particularismes, et montre l'intérêt d'un travail d'investigation théorique qui se situe à un niveau « méta » par rapport aux situations, dans la mesure où il interroge les principes organisateurs de celles-ci.

Au-delà des apports magistraux que le formateur peut effectuer en écho aux préoccupations professionnelles, il m'a semblé positif de permettre aux stagiaires de se confronter directement à certains textes de la littérature spécialisée, et de les accompagner dans leur souci d'appropriation : travail sur la recherche bibliographique, travail sur une lecture plurielle d'un concept, travail de compréhension précise de la pensée d'un auteur, apprentissage d'une lecture problématique d'un texte et de l'écriture qui l'accompagne, recherche historique, réflexions épistémologiques sur la portée et les limites de la modélisation, les différentes méthodologies de recherche en sciences humaines... C'est l'ensemble de ces apports (cours, lectures, guidance du formateur) qui constituent ce que j'ai précédemment évoqué sous le terme d'hétéro-référence, et qui étayent la dimension hétéro-formative de ce dispositif d'alternance.

152

Dans la mesure où il s'agit pour les stagiaires de se confronter à ces savoirs théoriques pour en « faire » quelque chose (gagner en intelligibilité à propos de l'expérience sur laquelle ils souhaitent agir), le rapport qu'ils tissent ainsi avec le savoir théorique devient un rapport signifiant : la nécessité comme les limites de celui-ci se dessinent. On parvient ainsi à faire l'expérience concrète que la validité des savoirs réside dans ce qu'ils sont à interroger, à partager, à contextualiser, et non dans ce qu'ils constitueraient quelque chose de clos et bouclé à lâcher par bribes pré-digérées (23). En faisant l'expérience que, pour la situation qui est la leur, différentes

22 - Elles semblent néanmoins assez rares dans l'Éducation nationale, comme si cette professionnalité singulière ne pouvait se construire que dans un rapport idéologique aux savoirs sur elle-même.

23 - Ce qui, peut-être, modifie le rapport des stagiaires aux savoirs constitués de leur discipline...

analyses semblent conjointement valides (sociologique, cognitive, psychosociale, psychanalytique, systémique...) sans pour autant pouvoir considérer que l'une est intrinsèquement plus puissante que les autres, les stagiaires prennent un peu de recul par rapport à la vérité scientifique, et peuvent s'apercevoir que ce qui, en final, retiendra leur attention, sera ce qui leur « parle » le plus : ce qui ne doit pas pour autant balayer l'existence et la prise en compte des autres systèmes analytiques (24). Cela leur permet en outre de percevoir que, même bien « armé » théoriquement, on ne peut épuiser le sens d'une situation complexe.

C'est, de cette façon, une dimension de l'identité professionnelle comme capable d'assumer son renouvellement par la familiarité avec les domaines scientifiques de sa professionnalité qui peut naître, dans un rapport critique à ceux-ci.

Cette mise en œuvre requiert du formateur qu'il dispose pour son propre compte de modèles et de grilles de lecture pédagogiques et éducatifs à la fois ouverts et fermement maîtrisés, afin qu'il puisse aider à leur mise en sens par les stagiaires. Faute de quoi on risque bien de s'acheminer vers une répliation, par les stagiaires, de modélisations figées : celles de l'autre-qui-sait.

Ce travail d'explicitation de la situation par la confrontation à des modèles généraux de compréhension permet d'élaborer de façon plus rigoureusement raisonnée des propositions d'actions concrètes, tout en s'attachant à une certaine lucidité sur la portée de cette mise en forme (25). Le troisième détour à opérer est celui de la confrontation au terrain, non pas comme ultime moment qui validerait ou non les élaborations précédentes, mais comme moment de distanciation-réappropriation des acquis auto-co-hétéro-construits. Ce qui signifie aussi de s'interroger sur la façon de mettre le terrain en résonance avec la réflexion, ou, pour le dire autrement, sur la façon de créer un espace de dialogue (26) entre théorie et pratique, de telle sorte que les deux pôles sous tension continuent à s'enrichir mutuellement.

Le détour de terrain

Si, dans l'ordre de l'exposition, la dimension du terrain arrive maintenant, c'est parce que l'ordre des mots n'est pas celui de l'expérience, c'est-à-dire que les mots obligent à la succession quand les événements sont, eux, davantage dans la

24 - La reconnaissance de « la raison sensible » [cf. M. Maffesoli].

25 - C'est-à-dire instaurer avec la connaissance un rapport qui ne soit pas de l'ordre de la recette.

26 - Ou, pour reprendre Winnicott, un espace transitionnel, un espace où ça peut jouer de l'un à l'autre, pour réorganiser et s'approprier le dedans et le dehors, et leurs interactions réciproques.

simultanéité. Pour un professionnel, le terrain est sa permanence. On peut donc penser que les jeux d'aller et retour entre réflexion et terrain sont permanents. Néanmoins, l'expérience faite par les stagiaires de nouvelles modalités d'approche analytique les conduit à pouvoir porter un nouveau regard sur leur lieu professionnel. C'est cette démarche qu'il convient d'accompagner, en aidant le stagiaire à acquérir la possibilité d'un regard interrogatif lui aussi plus armé, plus rigoureux, dans la situation même. Que l'analyse des pratiques puisse, peut-être, devenir une entrée en recherche-action, par cette expérience initiale.

Un travail sur l'observation des situations s'avère donc nécessaire, travail qui tire autant que possible partie de l'alternance des regroupements. Cette observation participante (27), dès lors qu'elle commence à s'outiller et à se systématiser, avec toutes les difficultés de distanciation-présence qui lui sont inhérentes, révèle au stagiaire de nouvelles formes de complexité de sa professionnalité. Un certain nombre d'évidences, en particulier sur la « certitude » de bien « maîtriser » la « réalité » de ce que l'on vit, de « bien connaître ses élèves, ses collègues, son établissement » s'effacent peu à peu. Il s'agit que cet effacement se fasse au profit de gains en lucidité et en intelligibilité de certains aspects identifiés comme fortement pertinents au regard de la problématique, et non sous le sceau d'un pessimisme et d'une désespérance qui conduiraient à ce que certains ont pu appeler un « nihilisme » pédagogique.

Aider le stagiaire à repérer les éléments de compréhension qui lui manquent, construire avec lui une méthodologie de recueil, ou de prise d'information, qui pourra contribuer à objectiver ce qu'il perçoit dans l'immédiateté de l'action, le conduire éventuellement à rechercher à l'extérieur de sa salle de classe des éléments nécessaires, et, dans tous les cas, permettre à chacun de voir combien la trace écrite aussi immédiate que possible de ce que l'on vit est méthodologiquement importante si l'on veut disposer d'un matériau relativement fiable sur lequel s'appuyer, tout cela contribue à la construction de nouvelles compétences professionnelles par la déconstruction-reconstruction d'un nouveau rapport avec le champ de l'action.

On le voit bien, cette rigueur dans l'observation n'a de sens que pour se mettre au service d'une problématique (observer pour observer, sans objet/sujet de quête, est difficilement envisageable), elle-même déduite d'une situation professionnelle reconnue comme digne d'intérêt par celui qui y est engagé, et pointée comme source d'enseignement possible tant par la confrontation avec les pairs qu'avec les travaux spécialisés sur la question. On attend que l'ensemble débouche sur la mise en œuvre de stratégies éducatives et pédagogiques, de pratiques donc, qui prennent en compte

27 - Cf. R. Kohn, P. Nègre, *Les voies de l'observation*, par exemple.

autant que possible ces acquis, c'est-à-dire qui soient de l'ordre de la *créativité* et de l'*inventivité* liées à la prise en compte de la complexité et de la *spécificité du contexte* dans lequel elles prennent place. L'observation rigoureuse des pratiques futures permettra peut-être l'émergence de nouveaux points d'accroche du regard, eux-mêmes entraînant le praticien vers une quête intellectuelle et une confrontation collégiale d'un autre ordre, etc.

Mais, déjà, on sait bien qu'une expérience de formation par laquelle réussissent à se mettre en route des dimensions aussi diverses que celles que nous avons évoquées de l'identité professionnelle, et qui parvient en partie, à travers une écriture finale menée à son terme, à une réappropriation par la personne des déconstructions qu'elle a eu à accomplir, est une expérience forte de sens. Les divers espaces-temps d'entre-deux que les stagiaires ont eu à investir au long de ce parcours de formation ont contribué à donner à éprouver la dynamique de l'alternance, celle que permet la tension maintenue entre des dimensions éventuellement ressentie comme antagonistes, pour en penser et en vivre l'articulation. L'ensemble, éventuellement perçu comme éclaté et/ou juxtaposé, peut parvenir à se réorganiser par un ressaisissement personnel que l'écriture peut soutenir et même impulser. Les « éclats » de sens multiples qui ont pu surgir au fil des confrontations et des détours nécessitent de se rassembler autour du *sens singulier et propre* que le stagiaire est susceptible de construire pour lui-même.

Soi, etc.

Le premier mouvement sur lequel nous nous sommes appuyés était un mouvement de saisissement de la personne par elle-même *via* la production d'un récit qui opérait une distanciation/appropriation initiale : moment proprement d'auto-formation par une ré-flexion intra-personnelle.

Puis nous avons montré la pertinence de détours d'altérités de diverses natures (co- et hétéro-formation) pour enrichir la compréhension immédiate de ce qui était évoqué.

Le troisième temps du travail que nous avons mené était un temps de ressaisissement de la personne par et sur elle-même, la réappropriation de l'ensemble par la mise en œuvre d'une écriture individuelle qui permette le retour auto-formatif, non pas comme retour vers une réplique de l'origine, mais bien comme une réorganisation de cette origine qui assume les déplacements qui ont eu lieu.

L'écriture singulière de cette expérience que les stagiaires se sont efforcés de reprendre a tenté de donner forme à ce qui a fait sens pour eux. Une écriture qui,

dans le même temps qu'elle accompagnait chacun vers cette émergence en partie formalisée de reconstructions identitaires et de grilles de lectures étayées de la situation professionnelle, devait répandre à des exigences de lisibilité et de compréhension par d'autres. Une écriture qui, donc, devait partager une dimension hétéroformative.

Sans doute le temps très court de « latence » entre les différents moments de la formation a-t-il rendu l'exercice encore plus difficile. Mais, de façon très prégnante, j'ai pu constater combien la mise en forme des liens entre toutes les dimensions que la personne a engagées d'elle-même dans cette aventure étaient difficiles à rendre, voire impassibles. Néanmoins, les efforts fournis par les stagiaires qui sont allés jusqu'au bout de l'écriture, qui se sont astreints à des références bibliographiques, qui ont pris des notes d'observation qu'ils ont ensuite étudiées, et qui, enfin, se sont retournés pour regarder le chemin parcouru et tenter de comprendre comment ils ne partaient plus tout à fait le même regard sur leur métier, les élèves, les parents, les collègues, ces efforts ont semblé ne plus peser quand s'est dessinée l'idée que leur travail pourrait aboutir à publication. Alors, revenir encore sur l'écriture, l'affiner, la préciser, la proposer à « correction » avec, tout à la fois, la peur du jugement et la fierté de l'accomplissement, tout cela s'est fait, je crois bien, pour témoigner du fait qu'il est possible de devenir « auteur », tant de ses actes professionnels que du travail sur soi qui les sous-tend. Ce fut aussi, dans les cas les plus favorables, l'expérience que procure l'écriture un tant soit peu libérée, qui se nourrit d'elle-même, et qui ne se contente pas de rendre compte de la pensée, l'expérience de cette dynamique singulière entre pensée et écriture, où l'une et l'autre se répondent et se propulsent mutuellement.

156

Le formateur, dans son accompagnement de l'écriture-de-l'autre-devant-être-lue, me semble vivre pleinement l'un des paradoxes fondamentaux de la démarche de guidance : il est, en permanence, dans cette tension entre engagement et retenue. *Engagement* au sens propre de se donner en gage, d'avoir porié absolument sur cette capacité de l'autre à y parvenir, car faute de cet engagement, de cette confiance totale, l'autre a peu de chances de réussir cette confrontation forte et déstabilisante à soi-même (quelque chose comme « moi qui suis un(e) intellectuel(le) voilà la pauvre petite chose que je suis seulement capable de mettre en forme; eh bien, je renonce »). Et *retenue* parce que cet acte d'écriture est un acte de possession de soi-même qu'il ne faut en aucune façon détourner de ce qu'il a à être, ce dont seul son auteur peut décider. En tant que formateur, je suis donc tout à la fois responsable, au sens de cet engagement qui est le mien vis-à-vis de ceux qui m'ont eux-mêmes fait confiance pendant ce temps de formation partagée et qui m'assigne à l'obligation d'en répandre, et je ne suis pas responsable des écrits que j'accompagne, parce que ce ne sont pas les miens si je veux qu'ils puissent être en propre ceux de leurs auteurs. Cette tension paradoxale n'est pas toujours facile à vivre, et l'on peut être

tenté d'« améliorer le produit ». Mais ce serait penser que le produit, ici, dans ce contexte de formation, a du sens en soi, et ce serait un joli déni de l'autonomie de l'auteur, sous le prétexte du lecteur ! S'interdire cela, c'est, me semble-t-il, aller jusqu'au bout du projet d'alternance pensé comme indissociable d'une « tenue » (par opposition à des positions alternatives) de l'ensemble des détours, contours et retours par l'écriture. Alors, cette écriture ne peut pas, au-delà d'un certain point marqué par le fait que d'autres doivent pouvoir lire et comprendre, être contrôlée par quelqu'un d'autre que son auteur. Il est son propre chef, son propre garant, son propre juge. Ce qui n'interdit en aucun cas d'en parler et de répandre aux demandes, dès lors qu'elles ne sont pas demandes de substitution.

ALTERNANCE BRÈVE, ET APRÈS...

Au regard des formations par production de savoir d'un type plus classique (universitaires et/ou professionnelles), qui, au bout de deux ou trois années de formation en alternance, débouchent sur un mémoire conséquent, qui vient à soutenance, et qui est qualifiant pour la personne, l'expérience que nous avons menée peut-être qualifiée d'*alternance brève* (28).

Les exigences méthodologiques d'interrogation, et la prise en compte aussi importante que possible d'un certain nombre d'espaces d'entre-deux dans la formation, l'ensemble étant rassemblé dans une écriture personnelle, tout cela semble identifier cette pratique singulière d'ateliers d'analyse de pratiques comme relevant de formation par alternance.

Elle est « brève » dans la mesure où elle est concentrée sur six mois, ce qui laisse peu de possibilités pour jouer sur les temps de latence favorables à la maturation et à l'intégration des acquis issus des jeux de dialogue entre des pôles antagonistes. Elle est « brève », aussi, au regard de la « petite » production individuelle sur laquelle elle débouche, qui ne rend évidemment pas compte de l'ensemble de ce qui a pu être acquis. Dans la mesure où l'institution elle-même ne prend pas en compte de façon particulière l'investissement des stagiaires dans des formations de ce type, c'est-à-dire des formations où la production personnelle est forte et signifiante, on ne peut pas « compter » sur de l'écriture ni sur une recherche importante pendant les inter-sessions. C'est donc essentiellement sur le temps de formation en regroupement que cela peut avoir lieu, à quelques exceptions près.

28 - Comme il existe des « thérapies brèves », que l'on trouve par exemple évoquées par P. Watzlawick et J. H. Weakland, *Sur l'interaction*, 1981.

Cette question du temps comme durée, étendue manquantes, rend chacune des étapes très courtes, mais aussi très intense. Le temps comme « presse » peut ainsi devenir un temps fortement structurant, qui, d'une certaine façon augmenterait l'efficacité des processus en jeu, sous certaines conditions cependant. Ces conditions concernent tout d'abord la cohérence entre le dispositif de formation et les objectifs visés :

- travailler l'identité professionnelle dans des temps brefs de regroupement hors champ scolaire nécessite de *centrer* aussi fortement que possible la problématique dans la professionnalité de chacun, et de reconnaître cette problématique comme pertinente, parce que choisie par le stagiaire. S'astreindre ainsi à travailler avec ce que chacun offre *immédiatement* de lui-même est ici une nécessité liée au temps, mais dont la valeur formative s'avère fructueuse. C'est dans ce sens que travaillent les thérapies brèves, quand les auteurs déclarent que « le problème qui (leur) est soumis (leur) permet de connaître ce que le patient est prêt à consentir pour travailler à sa propre guérison. Il (leur) donne aussi tout à la fois une manifestation concentrée de ce qui ne va pas et une mesure concrète de tout progrès réalisé » (29) ;
- travailler ce qui est offert à partir des « comment ? » qui le sous-tendent plutôt que des « pourquoi ? » (30). Sinon, c'est tout le monde de l'éducation que le stagiaire s'apprête éventuellement à réformer, s'« échappant » ainsi à lui-même ;
- en interrogeant les « comment », il devient possible d'identifier des nœuds plus pertinents que d'autres à tenter de dénouer, et de définir ce qui sera reconnu comme une avancée dans l'élucidation des pratiques *via* l'action. La modestie de ces buts, modestie contrainte par le temps, laisse cependant ouvertes les avancées ultérieures de chacun. Ce que P. Watzlawick et J. H. Weakland (31) résument ainsi : « Nous croyons maintenant que des changements, en apparence mineurs, dans le comportement visible ou dans l'appellation qu'on lui donne, permettent souvent de déclencher des développements progressifs ».

29 - *Ibid.*, p. 364. Nous ne sommes évidemment pas dans un contexte thérapeutique quand nous parlons de formation et d'identité professionnelles, mais nous demeurons dans le champ des problématiques du changement. Dans la mesure où la dimension pédagogique l'emporte pour nous sur la dimension didactique, la question des interactions est fédératrice des autres questionnements, ce qui rend de surcroît la référence à la thérapie systémique pertinente.

30 - Les « pourquoi ? », dans ce contexte de brièveté, ne permettant pas de construire un recadrage opérationnel de la situation interrogée. Leur opérationnalité se révèle quand ils permettent un retour de la personne sur elle-même : c'est un autre travail, plutôt de type Balint, à mes yeux complémentaire de celui évoqué ici, et qui gagnerait à trouver lui aussi une place et une reconnaissance institutionnelles en formation continue.

31 - *Ibid.*, p. 362.

Ces conditions sont aussi, et de façon non négligeable, à rapporter aux prolongements qui devraient être possibles s'ils se révèlent nécessaires :

- en premier lieu, des prolongements intra-personnels, vraisemblablement inévitables, qu'il serait sûrement souhaitable d'accompagner en partie, dans la mesure où ils sont susceptibles de donner lieu à des pratiques professionnelles innovantes si la personne se sent soutenue, étayée d'une manière ou d'une autre (on pourrait imaginer l'existence de « répondants » à des questions de cet ordre) ;
- des prolongements institutionnels qui permettraient d'« assurer » que des retours dans des formations de ce type, aménagées pour ceux qui ne seraient plus tout à fait novices, seront toujours possibles (afin que cette expérience n'apparaisse pas comme un moment isolé dans une carrière, mais s'inscrive, pour ceux à qui elle convient, dans un dispositif d'auto-formation plus large) ;
- des prolongements qui s'attacheraient à valider d'une façon ou d'une autre ces acquis professionnels, ou qui déboucheraient sur une forme de reconnaissance institutionnelle. Il pourrait s'agir, déjà, d'un soutien pour que ces travaux trouvent sans trop de difficultés des réseaux de publication et de diffusion, ce qui ne semble pas encore être le cas. Si, comme le reconnaissent un certain nombre d'enseignants-chercheurs (A. Abraham, C. Blanchard-Laville, M. Cifali, P. Perrenoud...), cette pratique qui vise à la construction d'une professionnalité enseignante plus maîtrisée contribue à l'élaboration d'une culture professionnelle renouvelée, il me semble important que les moyens d'élaboration et de diffusion de cette culture ne soient pas seulement remis entre les mains de quelque « bonne volonté », toujours largement aléatoire ;
- enfin, on peut craindre qu'un certain sentiment de frustration fasse suite à ce type d'expérience, dans la mesure où, de retour dans leur établissement, les stagiaires risquent de se sentir quelque peu seuls, tant pour questionner ce qui leur arrive que pour agir. C'est peut-être, dans un premier temps, par la constitution de réseaux de professionnels partageant en partie des préoccupations de même type que l'on peut contribuer à répondre à cette forme de découragement ultérieur (32).

32 - Certains stagiaires se sont sentis tellement isolés dans leur établissement après cette expérience qu'ils ont parlé d'eux-mêmes comme de « martiens », « petits bonshommes verts venus d'une autre planète, parlant étranger, et perçus comme dérangeant fortement les autres ». Si cela est dit avec humour, le sentiment très fort d'incompréhension qui est ainsi traduit ne permet pas à celui qui le vit d'actualiser avec aisance sur le terrain ce qu'il aura acquis en formation. Ce qui, à terme, contribue à renforcer l'adage selon lequel « la théorie est décidément déconnectée de la pratique », quand le projet était celui du lien !

Conclusion

L'analyse de pratiques, dont nous avons ici relaté une des mises en œuvre possibles, nous a semblé être un lieu où peut se réorganiser, par des jeux de déconstructions-reconstructions multiples, l'identité professionnelle des enseignants et des éducateurs, intégrant, par une lucidité nouvelle, un peu plus de la complexité du monde scolaire. Nous avons montré comment, en jouant sur différents entre-deux que la situation d'alternance rend possibles, on pouvait aider les stagiaires à faire l'expérience de mises à distance de leur propre individualité au travail, tout en les aidant à s'approprier ces distanciations par un travail de réflexion soutenu par l'écriture. Ainsi, la boucle semble-t-elle se boucler sur elle-même, de soi à soi, sous la forme d'une de ces boucles récursives (33), ou clôtures opérationnelles (34), qui, bien que semblant fermées sur elles-mêmes, s'auto-éco-ré-organisent et travaillent à l'émergence de nouveau : il s'agit, ici, d'auto-co-hétéro-formation, où les coupures-liens entre soi et soi se sont jouées par la mise sous tension conjonctive entre soi et ses pairs, entre des pratiques professionnelles et des acquisitions conceptuelles, entre du vécu immédiat et de l'observation médiatisée par quelques outils heuristiques, entre des espaces d'interrogations et d'ouverture, et des lieux de ressaisissement et de rassemblement autour de points de référence affermis...

L'identité professionnelle de l'éducateur, devenue plus à même de se mouvoir entre ces différents espaces qui la constituent, semble devenue plus à même, également, de les rejoindre quand ils pouvaient apparaître *a priori* étrangers les uns aux autres. Cette identité professionnelle a pris forme avec les récits et analyses qu'elle a su se construire. Dès lors, elle peut à nouveau se re-saisir d'elle-même, à partir de cette auto-référence assumée, dans une réactualisation permanente de soi au travail, parce que ce qui interroge devient susceptible de s'inscrire dans du « déjà-là » formalisé, comme de peindre les manques du « déjà-là » pour le mouvoir, le contraindre à des détours-retours dont le professionnel a déjà fait l'expérience.

33 - Cf. E. Morin, 1980.

34 - Cf. F. Varela, *op. cit.*, 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1996). – « Crise, antinomie et enseignement », in *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*, Paris, Nathan.
- BATESON G. (1977). – *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Paris, Seuil.
- BATESON G. (1980). – *Vers une écologie de l'esprit*, tome 2, Paris, Seuil.
- BLANCHARD-LAVILLE Cl., FABLET D. (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI M. (1994). – *Le lien éducatif, Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- JURANVILLE A. (1993). – « Aspects psychologiques et psychanalytiques de la formation par le DUEPS », in *Les formations par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, pp. 123-126.
- KOHN R., NÈGRE P. (1991). – *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.
- LERBET-SÉRÉNI F. (1994). – *La relation duale*, Paris, L'Harmattan.
- LERBET-SÉRÉNI F. (1997). – *Les régulations de la relation pédagogique*, Préface d'A. de Peretti, Paris, L'Harmattan.
- MAFFESOLI M. (1996). – *Éloge de la raison sensible. Essai*, Paris, Grasset.
- MEIRIEU P. (1991). – *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MORIN E. (1980). – *La Méthode (II). La vie de la vie*, Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI R. (1992). – *La méthode des cas*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1995). – « À quelles conditions l'analyse des pratiques pédagogiques peut-elle contribuer à les changer? », Université d'été, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Saint-Jean d'Angély, 28 août-1^{er} septembre 1995.
- RICOEUR P. (1991). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROGERS C. (1968). – *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- SELVINI-PALOZZOLI M. et al. (1978). – *Paradoxe et contre-paradoxe*, Paris, ESF.
- SIBONY D. (1991). – *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Seuil.
- VARELA F. (1989). – *Connaître. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- VIOLET D. (1996). – *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- VIOLET D. (coord.) (1997). – *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan.
- WATZLAWICK P. et al. (1975). – *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (1981). – *Sur l'interaction*, Paris, Seuil.
- WINNICOTT D. (1975). – *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.



DE LA MISE EN MOTS DU TRAVAIL À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

LA FORMATION D'ÉTUDIANTS DE LICENCE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD*, BERNARD ROTHAN**

Résumé

L'analyse d'un corpus de productions d'étudiants de licence donne lieu à la réflexion présentée ici. La démarche proposée aux étudiants vise à décrire une situation de travail vécue, comprendre les enjeux, les intérêts et les limites de cette expérience, imaginer quelle formation pourrait préparer aux activités concernées. Elle représente un défi puisque les jeunes étudiants découvrent ces activités professionnelles, souvent sur le mode de la précarité et pas nécessairement dans le champ éducatif alors que les étudiants professionnalisés s'annoncent en capacité et en recherche d'expression et d'analyse de leur pratique. La description « d'un aspect d'une situation de travail vue de l'intérieur » fait émerger le travail réel. Ce sont donc des situations de travail pleines d'une complexité habituellement masquée, des activités à prescription faible ou inexistante et par conséquent jamais traitées en objectifs de formation qui sont données à voir.

Par ailleurs, les effets produits par l'initiation à l'analyse du travail semblent dépasser ceux qui étaient escomptés par les objectifs de départ. Qu'elle permette une thérapie de la souffrance au travail via l'expression désormais autorisée de la difficulté, l'émergence du rapport aux dimensions collectives, la valorisation du travail, la contribution à la quête identitaire, ou encore un travail sur l'éthique et la déontologie, elle manifeste une prodigalité des effets qui interroge la place à lui accorder, tant en formation initiale que continue, dans un cursus de Sciences de l'éducation.

163

* - Patricia Champy-Remoussenard, Université Nancy 2, ERAEF (Équipe de recherche sur les acteurs de l'éducation et de la formation, Sciences de l'éducation).

** - Bernard Rothan, Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (Éducation nationale); Université Nancy 2, ERAEF.

Abstract

The reflexion presented in this paper is based on the analysis of a corpus of reports produced by third year students preparing their degree. The method proposed to the students aims at describing a real life work situation, understanding the stakes, interests and limits of this experience, imagining what type of training could prepare to the concerned activities. It constitutes a challenge, since the young students discover these professional activities, often in a precarious way and not necessarily in the educational field while the professionalised students position themselves as able and striving to express and analyse their practice. The description of "one aspect of a work situation seen from inside" brings out the actual work. Thus, the work situations which are described are full of a usually masked complexity, they are activities with weak or nonexistent instructions and therefore never translated into training objectives. In addition, the effects produced by this initiation to work analysis seem to exceed those which were expected by the initial objectives. It allows a therapy of the work suffering through the now authorised expression of difficulty, the emergence of the link with collective dimensions, the improved status of work, the contribution to the search for identity, or else a work on ethics and deontology; it also reveals an abundance of effects which questions the importance which it should be granted in preservice as well as inservice training in a degree course in educational sciences.

C'est sur la base de travaux sur l'utilisation de l'analyse du travail en formation (Remoussenard, 1994) mettant en évidence les dimensions cachées du travail et la difficulté qu'on peut rencontrer pour les traduire en objectifs, méthodes et contenus de formation que nous avons imaginé un module de formation destiné aux étudiants de licence de Sciences de l'éducation et visant principalement les trois objectifs suivants :

- sensibiliser les étudiants aux multiples utilités et utilisations de l'analyse du travail dans un contexte de formation ;
- générer du lien entre la réflexion sur la pratique des professionnels de l'éducation et la réflexion sur les pratiques des autres professionnels que sont appelés à devenir une majorité de leurs élèves ou que constituent déjà leurs publics d'adultes en formation continue ;
- jouer le rôle d'introduction à des démarches d'analyse des pratiques et d'échange d'expériences qui pourront prendre place dans la suite de leur cursus et y constituer des stratégies pédagogiques privilégiées.

C'est sur ce dernier point que nous insisterons dans les pages qui suivent en réfléchissant aux perspectives ouvertes par l'initiation à l'analyse du travail dans une perspective de mobilisation de l'expérience, fondement parmi d'autres de la formation dite d'adultes, qu'il convient de réenvisager dans des contextes qui, comme celui de la licence en Sciences de l'éducation, conduisent à associer formation initiale et formation continue des formateurs (1).

Le travail demandé aux étudiants de licence suppose qu'ils s'efforcent, dans un premier temps, de décrire un aspect d'une situation de travail vécue par eux, puis qu'ils réfléchissent, dans un second temps, aux enjeux, aux intérêts et aux limites de cette description, enfin qu'ils imaginent, dans un troisième temps, quelle serait la formation susceptible de préparer aux activités concernées par la situation de travail décrite.

La description sollicitée est une description « personnelle, fine, authentique d'un aspect d'une situation de travail vue de l'intérieur », dans une perspective d'éclairage du travail qui vise à faire émerger les situations de travail telles qu'elles sont vécues au quotidien, autrement dit de tenter de donner à voir le travail réel.

Placés dans cette posture qui les confronte à la nécessité d'une description sur un mode authentique, les étudiants choisissent fréquemment de décrire des activités dont on pourrait dire qu'elles sont à prescription faible ou inexistante, des facettes des situations de travail qui relèvent quelquefois de ses aspects cachés voire clandestins, de dimensions telles que le plaisir et la souffrance au travail. Ces activités sont souvent aussi celles qui ne sont, la plupart du temps, jamais traduites en objectifs, contenus, moyens de formation, celles qui se situent du côté de ces aspects du travail que la formation institutionnelle ignore le plus souvent et restent de l'ordre des apprentissages dits « sur le tas », situés dans le champ des influences éducatives diffuses (Lesne, 1984), de l'ordre de compétences qu'elles ne préparent pas et par conséquent ne valident ni n'évaluent (Marquart, 1981). La réflexion sur les situations de travail qui ont fait l'objet du choix et de la description des étudiants soulève par conséquent des questionnements sur la transmission des savoirs expérimentiels et ce faisant, interpelle tant la logique de transmission des savoirs académiques que l'acquisition de compétences.

1 - L'expression formation de formateurs doit être comprise dans une acception très large. On ne désigne pas ici les seuls enseignants de l'Éducation nationale mais aussi les formateurs en formation continue, et ceux qui peuvent se réclamer d'une légitimité de spécialistes de la formation dans une perspective large de gestion des ressources humaines.

Reflets de l'hétérogénéité des publics, les types de situations décrites sont très variés : surveillance d'une heure de permanence pour un surveillant, préparation de la réunion d'information des parents en début d'année pour une enseignante du primaire, prise en charge du standard téléphonique dans un service de médecin de garde...

Mise en mots, analyse des situations de travail, analyse des pratiques, au-delà du choix des modes de désignation, ne pas brûler des étapes nécessairement distinctes les unes des autres

Bien qu'il soit question ici de pratique et d'analyse de *pratique*, il faut préciser que la consigne de l'exercice que nous proposons aux étudiants ne comprend pas ce terme mais celui de *situation de travail*. Le mot *travail* paraît davantage évocateur de l'activité quotidienne. C'est un terme partagé par tous, quelles que soient les professions, alors qu'on peut faire l'hypothèse que le mot *pratique* introduit déjà une visée explicative, et sinon une capacité, du moins une velléité d'analyse, et enfin qu'il a cours seulement dans certains milieux professionnels.

Ce choix reflète notre intention de sensibiliser ce public à la *mise en mots* des situations de travail en vue de leur *analyse*, démarche qui paraît constituer un préalable intéressant à des expériences ultérieures d'analyse des pratiques. Il s'agit de construire un amont nécessaire à l'*analyse des pratiques*. Dans un article au titre, à cet égard, évocateur, G. Fath parle de *Dire authentiquement avant d'analyser* (Fath, 1996). Nous faisons l'hypothèse qu'il est également nécessaire de comprendre les enjeux d'une explicitation du travail avant d'aborder ceux de son analyse et de sa formalisation. Or, l'analyse des situations de travail, via une expérience de mise en mots mobilisant l'expression écrite, peut constituer cette étape préalable, ces prémices à des tentatives d'analyse de pratiques alors plus riches, parce qu'auront préalablement été caractérisés les enjeux et l'intérêt d'un dire sur le travail, ainsi que ceux, éminemment complexes, de son utilisation.

Il est bien précisé, dans la consigne, que la situation de travail à décrire ne fait pas obligatoirement partie des activités éducatives. Les séquences pédagogiques préparatoires à l'exercice de description du travail nous font d'ailleurs travailler avec les étudiants sur des extraits d'entretiens ou des écrits résultant également d'une tentative de description du travail vécu, dans des domaines volontairement éloignés du champ des pratiques éducatives (métiers artisanaux, industriels). C'est également autour de ces exemples que sont évoqués, pour la première fois les enjeux de la description et de l'analyse du travail. Le principe qui sous-tend cette démarche veut que, quelle que soit la situation de travail choisie, son analyse puisse se mettre au service

de la propre formation de l'étudiant, c'est-à-dire d'une prise de conscience de l'intérêt qu'il y a à porter une attention particulière à l'analyse de ses situations de travail, quelles qu'elles soient. Afin de ne pas inscrire l'analyse des pratiques éducatives dans une conception et un espace de développement trop restreint, il faut tenter de l'ouvrir à d'autres champs de pratiques, d'autres situations de travail, visant finalement en cela la formation de professionnels de l'éducation davantage ouverts aux autres univers professionnels.

La composition des groupes d'étudiants en licence de Sciences de l'éducation nécessite par ailleurs que la mise en mot de l'expérience soit possible pour tous, y compris pour ceux, nombreux, qui occupent des emplois, qu'on peut qualifier d'emplois d'attente, dans des domaines professionnels variés. Dans une potentielle perspective de valorisation, la description joue d'ailleurs un rôle positif contribuant à rendre plus sereine la relation parfois difficile que ces étudiants entretiennent avec ces emplois, caractérisés par leur précarité et leur faible reconnaissance sociale (ménage, garde d'enfants, vente en magasin, standardiste ou même des emplois du secteur éducatif au statut fragile : surveillant, aides-éducateurs).

L'analyse des pratiques est sans conteste un mouvement en expansion (Maillebouis, Vasconcellos, 1997). Les démarches d'analyse de pratiques semblent notamment susciter depuis quelque temps un intérêt certain dans les milieux de la recherche sur l'éducation et parmi les acteurs de la formation d'enseignants, après avoir vu leurs premiers développements dans le domaine de la formation des adultes et des travailleurs sociaux. Mais, indice d'un certain clivage entre éducation et économie, entre école et entreprise, on peut remarquer que la terminologie en usage évite le recours à l'expression *analyse du travail*, pourtant couramment utilisée dans les milieux de la production. L'enseignant, le formateur, ne travailleraient-ils pas, ne produiraient-ils pas ? Et l'établissement scolaire, l'organisme de formation ne seraient-ils pas des organisations productrices de formation et d'apprentissage ?

167

L'analyse des pratiques professionnelles traiterait des « questions relatives au rapport entre la connaissance et l'action » et tenterait de porter un nouveau regard sur « l'action ». L'interrogation fondamentale serait celle de « savoir si les connaissances ainsi produites sur l'action s'avèreraient ensuite utiles dans l'action » (Vasconcellos, Maillebouis, 1997) ? Mais ces analyses des pratiques ne pourraient-elles aussi se mettre au service des personnes, (aspirants) producteurs de biens et de services, mais aussi producteurs de pensée et de jugement, rendant possible ainsi la lecture de ce qui détermine les activités professionnelles et plus largement de percevoir ce qui est en jeu dans les pratiques de gestion des « ressources humaines » ?

L'analyse des situations de travail est portée par de nombreuses branches des sciences humaines et sociales. L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail

(Schwartz et *alii*), la psychopathologie du travail devenue psychodynamique du travail (Dejours et *alii*), l'ergonomie (Teiger et *alii*), la didactique professionnelle (Pastrée et *alii*), ou encore la socio-anthropologie du travail (Bouvier), l'analyse sociologique des situations de travail (Lesne, Marquart, Montlibert) figurent parmi les démarches qui privilégient une recherche d'accès au travail réel, au travail appréhendé dans sa complexité. Parmi ces réflexions nous nous inscrivons tout particulièrement dans une perspective qui essaie de dépasser, voire d'interpeller des perspectives de formalisation à visée exclusivement normative.

En effet, nous faisons l'hypothèse que l'analyse du travail, si elle se fixe ce type d'objectifs, draine des réflexions sur la construction des compétences, qui, elles-mêmes, sont susceptibles d'alimenter une réflexion sur les compétences des acteurs du système éducatif et sur la formation initiale ou continue de ces acteurs.

C'est en tentant de décrire, d'analyser et de mettre en perspective l'expérience menée depuis trois ans dans le module d'enseignement intitulé « Déterminants de la relation travail/formation », que nous allons maintenant évoquer les enjeux et les effets pluriels d'une initiation à l'analyse des situations de travail.

Attentes et besoins du public

Le public accueilli par la licence en Sciences de l'éducation peut être caractérisé par la diversité des positionnements des étudiants à l'égard de l'expérience professionnelle. Certains modules d'enseignement sont en effet le théâtre d'une cohabitation entre publics professionnellement insérés (majoritairement dans les secteurs de l'éducation et de la formation, de la santé et du travail social) et de jeunes étudiants en formation initiale en cours ou en recherche d'insertion dans ce même champ d'activité. La tentation de parler de public mixte est forte même si l'expression s'avère quelque peu réductrice car certains étudiants ne peuvent relever d'une de ces deux catégories tant leur trajectoire est singulière.

Les étudiants professionnellement insérés, en particulier ceux intervenant dans le champ éducatif, revendiquent des espaces d'expression et d'analyse des pratiques. La demande est dense : « ... pouvoir trouver des espaces de paroles pour échanger, partager, et analyser ses pratiques, afin de trouver peu à peu son identité professionnelle », et certains déplorent que « ces espaces-là n'existent pas dans les écoles [...]. Ils expriment le besoin de partager [leur] vécu et [leurs] expériences, le besoin bêtement ordinaire de se rassurer et d'être rassuré. » (2)

2 - Les citations en italiques sont extraites des travaux des étudiants.

Parmi les raisons, explicites ou implicites, de certaines reprises tardives d'études universitaires, ce désir de s'exprimer et d'être entendu n'est pas le moindre, signe vraisemblable d'une recherche de légitimation de pratiques probablement vécues comme non conformes. Et, cette « souffrance professionnelle » résultant du sentiment de non conformité va se risquer à la déstabilisation associée aux apprentissages qu'occasionne l'analyse des situations de travail : « ... *rechercher son perfectionnement à travers l'analyse sans complaisance de sa propre pratique [...], le changement ne peut s'opérer, comme tout autre apprentissage d'ailleurs, sans une certaine souffrance. Cette souffrance étant d'abord celle de la remise en cause.* » Les étudiants professionnalisés se proclament donc en capacité et en recherche d'expression et d'analyse de leur pratique et s'y engagent non sans risques.

Motivant leur retour plus ou moins tardif à l'université, ces mêmes étudiants revendiquent un besoin de « *théoriser la pratique* » qui semble en lien avec le désir souvent frustré de témoigner de cette pratique et d'affirmer leur identité professionnelle. Au-delà, on peut lire dans cette motivation affichée la recherche d'une « banne » prescription, susceptible de sécuriser et d'aider à maîtriser un métier difficile ou encore de confirmer des options idéologiques ressenties comme trop timides.

Les étudiants en formation initiale aboutissent en licence de Sciences de l'éducation à l'issue de parcours divers. En relation plus ou moins précise avec l'éducation et l'enseignement, leur projet professionnel requiert confirmation ou déconstruction. Un processus d'émergence de besoins et d'attentes, via l'analyse du travail, permet à nombre d'entre eux de clarifier, de consolider leur projet. Il peut apparaître comme propice et fructueux de mettre au service de la construction d'un projet professionnel, la description et l'analyse de ces activités professionnelles que les jeunes étudiants imaginent ou découvrent tout juste, le plus souvent sur le mode de la précarité et non nécessairement dans le champ éducatif.

Le rapport au travail, au vécu de la situation de travail et à la perspective de pouvoir exprimer ce vécu est donc nécessairement différent pour ces différents types d'étudiants. Il s'agit pourtant de fédérer la réflexion et les activités d'apprentissage des uns et des autres autour d'un exercice dont les consignes pourront être appliquées et l'intérêt perçu par tous. Par conséquent, la thématique de l'unité proposée et les objectifs de l'exercice que nous évoquons ici représentent un véritable défi car la physionomie du public rend nécessaire une approche de l'analyse de pratiques et une organisation pédagogique qui puissent permettre à la fois la confrontation et la conjonction d'une inévitable pluralité des points de vue sur l'expérience de travail et d'une diversité de degré de maturation du rapport à la situation de travail.

Du travail (d)écrit au travail prescrit

Le réel vécu par l'acteur est toujours plus problématique que celui du prescripteur ou du scientifique. Pourtant, on constate un glissement fréquent de la posture de description à la posture de prescription. C'est notamment le cas lorsqu'est sollicité un avis sur les formations à dispenser en vue de répondre aux besoins perçus lors de la description. Est à souligner, en effet, la forte propension des étudiants à passer du registre de l'intelligibilité à celui de la recommandation et de l'exhortation dogmatique – « *il faut... on doit...* » – qui se traduit par des propositions de formation comportant cette dimension fortement prescriptive, parfois associée à une injonction moralisatrice : « *Il faut aimer les enfants.* » La prescription peut même être fermement exigée et la soumission hiérarchique consentie. Marginalement, des doutes s'expriment cependant sur l'impossible conformation : « *Je ne pense pas qu'une formation idéale soit possible, à moins d'arriver à faire de chaque personne, un modèle identique, sans envies, ni besoins, ni même désirs : en faire des personnes automates, pour ne pas dire des machines, des ordinateurs !* »

La demande d'une prescription précise et explicite n'est donc pas absente et la conception des « apports théoriques » semble parfois se réduire à une formalisation de pratiques au sens de procédures normatives idéales. Dans les propos des étudiants les plus âgés, cette demande de prescription – consubstantielle au métier ? – est également fortement présente. Elle recouvre au premier chef un besoin de sécurité : « *Je ressens aussi le besoin d'être protégée par des textes* », mais son incomplétude est soulignée : « *En matière de pédagogie, rien n'est vraiment "obligatoire".* » En effet, « *les démarches pédagogiques sont plutôt suggérées et chaque enseignant est finalement libre d'enseigner avec la méthode de son choix pourvu qu'il atteigne les objectifs prévus* ». Cependant une prescription inachevée peut présenter de l'intérêt : « *Si la demande institutionnelle n'est pas formulée clairement, elle est cependant présente dans mon esprit comme un garde-fou qui m'oblige sans cesse à me dire : "c'est sans doute cela qui est attendu de moi [...] pourtant je ne dédaigne pas de travailler dans ce flou car je le prends comme une liberté d'interpréter la tâche comme je l'entends".* » À l'école, la prescription s'exerce de plus en double tension entre l'institution et les attentes des parents : « *Les critères de réussite des parents ne sont pas toujours ceux de l'école.* »

De manière générale, les propos traduisent un mouvement d'oscillation entre besoin de prescription, de certitude et besoin d'autonomie, d'espaces d'invention de la pratique.

Les effets et vertus de la description

La description écrite est loin de jouer le seul rôle de médiateur vers la visibilité et la lisibilité de la situation de travail. Elle semble avoir de multiples vertus qui vont être évoquées maintenant, en prenant largement appui sur les propos des étudiants.

La description comme thérapie de la souffrance au travail

Le travail, quand il n'est pas caractérisé en soi comme une forme de souffrance, inflige un certain nombre de souffrances contre lesquelles il faut lutter. L'exercice de description semble s'apparenter quelquefois à une maïeutique de la souffrance au travail. Il est l'occasion de dire la souffrance à travers l'expression des problèmes, des questions, l'occasion d'avouer, de s'avouer et de dire à d'autres que le travail est source de difficultés, parce qu'il remplit de questions et de problèmes celui qui le vit.

Il sera ici davantage question de souffrance que de plaisir mais il convient de rappeler que la mise en mots peut désigner tout autant l'un que l'autre au travail. Il arrive d'ailleurs souvent que souffrance et plaisir se mêlent étroitement, comme dans le cas de cette tentative de description d'un conseil de classe où l'enseignant évoque des « *difficultés à ne pas trop brouiller l'expression d'une situation où l'ambivalence domine; on aime et on déteste en même temps... [où il faut] réussir à prendre suffisamment de distance avec un aspect de la vie institutionnelle qui [...] "fait mal", [...] révolte... »*.

De la nécessité d'exprimer la difficulté du travail

Source potentielle de souffrance mais aussi de plaisir au travail, la rencontre avec la difficulté inspire de nombreuses fois les tentatives de description. Il est pourtant difficile de décrire la difficulté professionnelle. Toujours susceptible d'être désignée comme une forme d'incompétence ou une faute, elle se tait le plus souvent. La perspective qui consiste à la donner à voir se heurte potentiellement à l'idéologie du professionnalisme (Daniellou, 1995), qui suspecte en permanence la difficulté, la défaillance, la faute, l'hésitation, le défaut, le malaise, le mal être, comme autant de signes ou de symptômes d'un manque de professionnalisme.

Est-il en outre particulièrement difficile aujourd'hui de dire la difficulté au travail? Nous ferons comme C. Dejours (1997) l'hypothèse que c'est bien le cas parce que la précarité générant (et générée par) la peur de perdre ou de ne pas retrouver un emploi, muselle les plaintes qui pourraient s'exprimer et provoque, plus fortement que jamais le besoin d'espaces protégés où exprimer ces aspects du travail, d'occasions de prise de paroles qui ne puissent porter à conséquence.

La difficulté peut revêtir de multiples visages. C'est, pour cette institutrice, le surgissement de l'imprévu lors de la réunion d'information destinée aux parents : « *Et puis tout à coup, la question à laquelle je n'avais pas pensé arrive : quelles punitions donnez-vous ?* » Or, parce qu'elle est occasion d'apprentissage par excellence, la confrontation avec l'imprévu est de ces difficultés qui contribuent à la construction des compétences et développent l'autonomie nécessaire à toute situation de travail.

C'est pour cette surveillante, les petits jeux cruels qui fondent la relation entre le surveillant et les élèves perturbateurs : « *Ils cherchent à me contrarier et jouent un jeu avec la surveillante que je suis. Dès lors que mon regard se porte vers eux, d'un air innocent, ils feignent de travailler...* » C'est pour l'enseignante recevant les parents d'un enfant en difficulté et proposant une aide psychothérapeutique des moments de tension émotionnelle forts, au fil d'un dialogue à risque : « *Les parents s'obstinent. Contradictions, confusion, échec de leur propre scolarité en arrière-plan [...] nous voilà plongés dans le roman familial. Les souvenirs resurgissent... "On a tous fait ça". Silence... Si vous insistez, on veut bien essayer. Si ça marche, vous nous payez une bouteille de champogne.* »

La situation de travail exige la maîtrise de situations de communication complexes, fragiles, risquées parce que surdéterminées par un contexte, des arrière-plans eux-mêmes complexes. Au standard des médecins de garde, c'est la nécessité de sauvegarder le calme en mobilisant la patience qui est une difficulté de tout moment, pour éviter que la communication téléphonique ne débouche sur un conflit ou sur un risque majeur pour la vie d'une personne dès lors qu'on ne parviendrait pas à faire exprimer le renseignement crucial, l'adresse de celui qui appelle : « *Car après avoir attendu 10 minutes que la personne reconstitue son adresse, je dois faire face aux neuf lignes qui sonnent et qui ne manqueront pas de me faire remarquer "qu'on a le temps de mourir avant d'avoir du secours". Je leur réponds calmement.* » Ici l'exploit, c'est le calme, le défi de tenir cette attitude si difficile en vue d'un objectif qui doit tout gouverner : venir en aide.

La difficulté c'est aussi pour l'instituteur en maternelle ce moment de solitude, où il va devoir remplir le dossier des élèves « en difficulté » : « *Maintenant, il va falloir le dire en l'écrivant, l'écrire noir sur blanc pour les Autres et laisser une trace indélébile pour l'avenir.* »

La solitude et les dimensions collectives du travail

La solitude est l'une des sources de souffrance le plus souvent mentionnées, notamment par les enseignants. Sa mise en questions renvoie à la place variable que prennent les dimensions collectives dans les situations de travail (Rothan, 1995). Certaines activités semblent engendrer une forme de souffrance liée à un sentiment de

solitude et à l'absence d'une prise en compte collective des situations de travail. Cette souffrance est d'abord causée par l'impossibilité d'une parole autour du travail : « *On peut très bien parler de notre travail à des collègues ou à d'autres personnes mais beaucoup d'éléments restent à l'intérieur de notre esprit [...] La mise en mots correspond à une sorte d'exorcisme qui fait que l'on peut voir la situation de travail autrement.* » Parler, en parler, manque et ce manque occasionne de la souffrance. Or, une des principales dimensions collectives du travail semble résider dans les discours qu'on échange à son propos (Boutet, 1995).

La solitude de l'enseignant apparaît jusque dans les propos concernant les propositions de formations. Se manifeste d'abord l'isolement, traduit dans les attentes exprimées en direction d'un collectif fuyant : « *disposer encore d'une écoute de nos besoins/pouvoir compter sur une équipe pédagogique/mettre en commun des pratiques de classe* ». Dans sa « bulle-classe » l'enseignant est menacé et agressé par le contexte social – parents, collègues, attentes de l'institution et finalités du système éducatif imprécises –, par « *tous les enjeux qui pèsent de l'extérieur sur la bulle-classe (quels enfants pour quelle société?)* ».

Cet isolement peut aller jusqu'à l'expression d'un ressentiment à l'encontre de la mutité institutionnelle : « *exprimer mon ressenti et [...] mon ressentiment [...] la peur et le plaisir d'être écoutée enfin* » et la demande de travail en équipe qui est forte : « *Il faut enfin pouvoir travailler en équipe [...] l'instit pourra déculpabiliser puisqu'il ne sera plus seul à porter le fardeau [...] Pourquoi est-ce que je la sens si lointaine cette équipe éducative? Pourquoi est-ce qu'elle n'est pas là quand surviennent les incidents et les difficultés?* »

Ces souffrances, ces attentes liées au déficit des dimensions collectives se traduisent notamment par l'expression d'attentes fortes à l'égard d'une prise en compte collective de l'exercice proposé. C'est par conséquent le retour collectif sur l'exercice de description réalisé en solitaire qui va contribuer à le rendre formateur, en en faisant une opportunité d'échange, de transmission et de partage des savoirs des uns vers les autres.

La description, esquisse de valorisation du travail et de celui qui l'effectue

De manière générale la sollicitation d'un discours sur son travail met celui qui y répond dans la position de pouvoir valoriser, donner une valeur, quelquefois inhabituelle à son activité. Beaucoup travaillent dans l'ombre, souffrant que leur travail ne soit pas plus visible et par conséquent que sa valeur (utilité sociale...) ne soit pas davantage perçue par autrui. Les occasions de dire le travail sont, pour certains, rares. Il y a là un manque, une frustration, une absence de reconnaissance qui peut conduire à des formes d'aliénation sociale et qui est ici comblée en partie et momentanément par l'exercice proposé.

L'enseignante qui n'a jamais droit au regard des adultes sur son activité le trouve à l'occasion de l'exercice de description. « *Pour vérifier si ma description était assez claire, j'ai voulu faire lire ces lignes à des néophytes et j'ai découvert que c'était important pour moi de faire reconnaître mon travail. Je travaille la plupart du temps en dehors du regard des adultes, et je n'ai donc pas de reconnaissance sociale de mon travail.* »

Un étudiant décrivant son petit boulot de standardiste, perçoit une autre image possible de lui-même au travail. Par qui, comment est-elle reflétée, quelle est la perception des autres ? Comment montrer, se prouver, et prouver aux autres quelle est l'utilité sociale de sa pratique ? Décrire déplace vers de nouvelles mises en scène du travail et de soi au travail : « *L'autre intérêt est de montrer la façon dont on travaille à ceux qui s'en font une fausse opinion. Beaucoup de personnes pensent en effet qu'être derrière un téléphone est une situation passive.* »

Renaissance du désir

La description est également perçue comme une opportunité pour trouver des nouvelles motivations pour exercer les activités décrites. Parce qu'on est davantage à même de comprendre ce qui se passe dans ces situations de travail, parce qu'on accède à un regard neuf, à une certaine lucidité, parce que les difficultés ont pu être dites, parce qu'on se sent reconnu ou désormais davantage en capacité de l'être, on est à même d'imaginer, de susciter des évolutions de cette activité. L'exercice permet de réinventer le travail ou du moins de pouvoir penser qu'il sera différent, de se fixer de nouveaux objectifs, créer de nouvelles sources de motivation. C. Desjours parle de « renouvellement de l'orexis » (désir) « sans lequel il n'y aurait pas d'engagement dans l'action ». La description redonne du sens, redonne du goût, de la saveur, de l'appétit, du désir... Elle peut être l'occasion d'une réconciliation, le moment de renouer avec le travail qu'on se réapproprie, qu'on fait à nouveau sien parce qu'on l'a mis ou tenté de le mettre en mots : « *Je me suis rendue compte que j'étais utile pour la première fois.* »

La démarche peut aussi motiver un changement de cap, une reconversion, la construction d'un nouveau projet. En effet, la remotivation passe aussi par une mise en lumière, un type d'éclairage, une incontournable crise de lucidité qui suscite parfois des constats sans concession : « *Je juge que ma fonction n'est pas correctement remplie et qu'elle ne peut l'être.* »

Quête identitaire, quête éthique...

La difficulté est souvent d'ordre éthique et déontologique : à quoi mon métier m'autorise-t-il et jusqu'à quel point (Baudouin, 1994) ? Dans toutes les professions de la relation, ces questions martèlent le quotidien. Qu'en est-il de ma relation avec autrui, comment ma situation de travail me demande-t-elle de la définir ? La façon dont on vit sa propre situation de travail, quels effets va-t-elle avoir sur une trajectoire, sur un équilibre familial, sur le fonctionnement d'un quartier, d'une société ? Ces questions donnent potentiellement le vertige parce qu'elles font appréhender à ces publics ce qui fonde leur pratique actuelle ou future comme pratique différentielle, touchant aux deux aspects fondamentaux de la pratique sociale globale : la contribution à la production de l'homme social, la contribution à la reproduction de la société (Lesne, 1984).

Dire et analyser ce que l'on fait, c'est tenter de dire, de comprendre et de faire comprendre ce qu'on est. L'exercice de description participe d'une quête de soi au travail qui met au premier plan la question des valeurs qui se manifestent derrière la pratique quotidienne. A. Malicot de l'Association des Compagnons du devoir où la conception de la formation affiche la prise en compte de cette question des valeurs, montre que les valeurs s'inscrivent dans la profondeur des aspects apparemment les plus techniques du métier : « Il faut apprendre la rigueur et les valeurs du métier. Je vais prendre un exemple simple : le dessin technique ou le "trait". Chez nous, tous ont besoin de faire des plans et le trait pose question car on se dit parfois que le trait n'est plus aussi bon qu'il a été. Pourtant les compagnons sont maîtres du trait. Mais le trait c'est quoi ? C'est effectivement un savoir-faire technique mais c'est surtout une exigence personnelle de rigueur. Un dessin doit être parfait ou ce n'est pas un dessin. Derrière la pratique du "trait", se manifeste tout un ensemble de valeurs. » (*Stratégies et Formation*, n° 1, 1996)

175

Comment chacun concilie-t-il ses valeurs personnelles avec les valeurs du métier ? Faire son travail, c'est agir en se référant à un ensemble de règles explicites ou implicites, partagées ou non dans le milieu professionnel qui est le sien. Si chaque métier a son style éthique (Abel, 1991), chaque individu confronté à sa situation de travail est continuellement renvoyé à ces règles ou points de repères qu'il adopte ou qu'il doit souvent se définir à lui-même, quand le collectif n'en n'est pas ou plus le véhicule.

Les attentes exprimées à l'égard d'une plus forte prescription ne sont pas sans lien avec le système de valeurs : « ... *D'un travail prescrit qui tient en une phrase, décrire un travail réel qui implique l'individu dans ses choix personnels : professionnels et idéologiques.* » Certaines situations de travail produisent un questionnement éthique : lors du renseignement des dossiers des élèves, « *Je consulte les dictionnaires à ma disposition, leur donnant un peu le rôle de juge. Mais arrive le moment où je suis*

obligée de laisser tomber le couperet : je dois écrire; et ce verdict des mots choisis est terrible, car l'enjeu est de taille : l'avenir d'un enfant, son avenir scolaire, certes, mais à voir plus loin, son avenir personnel et social, son futur d'homme et d'individu ». Ce questionnement éthique interpelle les formations possibles : « Faut-il introduire ou enseigner l'éthique... jusqu'à l'utopie... croire à l'impossible et accepter pourtant les limites de notre action. » Les questions éthiques traduisent une nécessaire préoccupation des limites identifiées à une pratique.

Ces remarques incitent à penser l'éthique, à l'opposé de nombre d'usages actuels de cette notion qui, à travers le recours à des comités et autres instances d'éthique, devient, dans une logique individualiste et individualisante, le paravent qui interdit l'appréhension et la problématisation collective de divers problèmes sociaux.

De façon générale, la sollicitation de discours sur le travail, qu'il passe par l'écrit ou l'oral ne fait-il pas surgir, au premier plan des difficultés évoquées, celles qui relèvent d'un incontournable rapport à l'éthique (quelles sont les valeurs que traduit, trahit le vécu de l'activité de travail ?) et du besoin d'un minimum de construction déontologique collective ?

La mise en mots de la souffrance, des difficultés, des états et situations-limites au travail renvoie à ce type de préoccupations, qui sont signes que l'homme au travail reste toujours en quête de sa propre identité et que si cette quête n'est pas suffisamment relayée par des occasions de confrontation à la pratique et à la quête des pairs (via la formation par exemple), elle peut générer tant de souffrance qu'elle freine alors l'évolution des pratiques. Si l'imagination peut générer la discussion éthique, elle s'alimente sans doute des démarches qui suscitent l'expression individuelle et collective des souffrances d'ordre éthique.

Les effets produits par la mise en mots semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés par les objectifs initialement fixés à cette démarche. Il serait sans doute utile que tous les acteurs qui suscitent ces démarches de mise en mots du travail – en vue d'objectifs et d'usages divers (analyse de postes, validation des acquis professionnels, élaboration de référentiels...) – soient sensibles à cette prodigalité des effets de l'exercice.

De l'authenticité entre subjectivité et objectivité

L'effet principal de la tentative de description est de faire percevoir la difficulté qu'il y a à déboucher sur une description considérée comme authentique et à constater la propension à camoufler le travail réel, ou en tout cas certaines des dimensions de la situation de travail.

Tout d'abord, la description suppose un choix, la nécessité d'une sélection, d'une mise en scène de certaines informations plutôt que d'autres. L'exercice conduit à s'interroger sur ce que signifie décrire. En décrivant, parce qu'on choisit, parce qu'on trie, on transforme, on risque de falsifier, de proposer une vision transformée de la réalité. Très vite conscients de ce processus d'altération du réel, les étudiants butent sur ce qu'ils croient constituer la nécessité d'une posture de description objective, comme si la subjectivité de leur position de descripteur pouvait aller à l'encontre des consignes qui exigent de l'authenticité. La subjectivité, sitôt sollicitée et reconnue comme dimension irréductible de l'exercice, est donc potentiellement combattue parce que source de difficultés.

Les étudiants s'avèrent en fait porteurs d'un *a priori* épistémologique sur la description du réel et par conséquent sur l'analyse de la pratique. La recherche de l'objectivité et la découverte malaisée de la subjectivité transparaissent dans les écrits. Comme le montre G. Devereux (1980), le « subjectif » est le plus souvent appréhendé par les scientifiques comme une source d'erreurs systématiques. La difficulté des étudiants à affronter le subjectif, s'appuie sur cette conception et entraîne une crainte de fournir une description, qui, en vertu de ce type de représentation, pourrait être erronée. Pour un certain nombre d'entre eux, le fait de s'engager dans une démarche où la subjectivité est sollicitée (même si le terme n'est pas employé par nous) (3) après avoir constitué une surprise débouche sur le plaisir et une certaine forme de soulagement.

Les premiers pas sont hésitants. L'entreprise semble ne pas avoir de sens : « *Avant de commencer la description, je me suis dit : ce n'est pas possible, je ne pourrai jamais décrire un aspect de ma situation de travail en deux ou trois pages, étant donné que c'est toujours la même tâche que je fais... Que dire à ce sujet ? Il n'y a rien à dire.* » Le caractère apparemment répétitif du quotidien, la routine paraissent ne pas donner l'occasion de dire grand chose. Le processus de description enclenché entraîne le descripteur dans une dynamique qu'il ne supposait pas possible : « *Je ne pensais en parler si longtemps, avoir autant de choses à dire.* » Comme si la description déroulait une réalité jusque-là restée pliée. Et c'est dans ces plis que sont donnés à voir tous ces aspects du travail qui en font l'épaisseur, la densité, la complexité.

3 - Le terme « subjectif » ne figure pas dans la consigne. Par contre, est utilisé le terme « authentique ». Parmi les antonymes d'authentique, on trouve falsifié, faux, irréel. Il s'agit par conséquent d'un terme qui peut susciter cette relation ambiguë à la subjectivité et à l'objectivité.

D'autres étudiants, peu nombreux, ne parviennent donc pas à s'éloigner de la représentation qu'ils se font d'une description objective, appauvrissant par conséquent la perspective de l'exercice, se montrant sourds à la consigne, s'astreignant à une description la plus neutre possible et par conséquent vidée de ce sens du vécu qu'on y attendait.

Au-delà des comportements et des situations observables, l'enjeu est de donner accès à une réalité en profondeur, toujours peu ou prou masquée et par conséquent souvent mal connue, mal comprise. « *L'intérêt et la difficulté de la description se rejoignent en un même point. Ce qui est intéressant à dire est difficile à prononcer car il faut rechercher les mots justes. Le mot doit renfermer à la fois l'action que l'on fait dans sa situation de travail et l'état d'esprit dans lequel on se trouve à ce moment-là.* »

L'authentique est ce qui est conforme à la réalité vécue. Introduire le terme « authentique » renvoie à la potentielle infidélité susceptible d'être commise par le descripteur à l'égard du réel. Par ailleurs la nécessité de tout dire tel que cela est vécu, oblige à une démarche de sincérité absolue, à des aveux, à une sorte de confession. C'est ainsi que sans doute soucieux de respecter cette consigne, les personnes vont précisément écrire ce qu'on ne dit pas habituellement (faute, erreur, difficulté, irrégularité). Le terme authentique est un terme important. Il véhicule avec lui la mise en garde à l'égard d'un mode d'expression qui camouflerait, travestirait, ne renverrait pas au vrai, au réel. Seul le vécu est vrai, une situation vécue et non idéale. Par conséquent, le vécu n'est pas idéal, il est aussi souffrance, insatisfaction... Avec le terme « authentique », la consigne demande de jouer le jeu, de ne pas tricher, d'accepter un dévoilement.

178

La description ne permet pas de tout dire et rend *a contrario* quelquefois possible la découverte des aspects du travail dont on ne parle pas d'habitude, questionnant par là même notre conception du travail, l'écart qu'il y a entre la façon dont on le donne en général à voir et la façon dont il est vécu. C'est la distinction travail prescrit/travail réel qui resurgit là avec force, dans cet écart entre travail montré et travail vécu, alors même qu'est tenté à travers la description un certain type de formalisation de ce qui n'est pas prescrit, parce que peut-être non pas *non formalisable mais non avouable, pas dicible*.

Ces aspects ne seraient prescrits, ni par ceux qui demandent de faire le travail ni par ceux qui transmettent les savoirs susceptibles de rendre compétents pour faire le travail. S'affiche ici une complexité cachée, refoulée, qui pourtant semble incontournable puisque dans l'immense majorité des cas, ce sont précisément des situations de travail pleines de cette complexité habituellement masquée qui ont été choisies par les étudiants.

Certains aspects du travail seraient par ailleurs particulièrement difficiles à traduire. Ainsi en va-t-il de la description des sentiments de celui qui travaille. La situation de travail est pleine de sentiments qui la font telle qu'elle est. Ces sentiments qui précisément rendent la description difficile. « *J'ai essayé d'expliquer ce que je ressens lorsque je suis en présence d'élèves.* » De même, la description de l'ambiance est délicate : dire ce qu'est la situation de travail dans son contexte global, dans un espace-temps singulier. C'est la traduction de ce contexte, de cette ambiance qui est considérée comme difficile à restituer par cette employée d'un service administratif : « *Découper, disséquer ce qui se passe dans un tourbillon... recréer l'ambiance dans laquelle se déroulent ces échanges, le bruit, la porte qui claque, les va-et-vient, le téléphone qui sonne, le public qui vient en nombre.* »

La démarche est spécifique qui vise, pour d'autres, à se décrire soi-même, à se dépeindre, qu'il s'agisse des traits du visage pour le peintre ou de l'activité professionnelle. Il est en effet difficile d'être acteur et observateur d'une même situation. En cela l'exercice proposé place l'étudiant dans une position nécessairement complexe à tenir et le conduit à s'interroger sur ce que signifie une telle posture de description. Dans les écrits produits, surgit par conséquent le thème du dédoublement nécessaire à l'exercice, de la quête d'une position supposée extérieure. Il s'agit de sortir de soi, pour se (faire) comprendre : « *... pour une description objective, il faut arriver à se dédoubler, se regarder travailler afin d'essayer d'avoir cet œil extérieur* », « *... point de vue double qu'il m'a fallu adopter, "jouer" sur les deux tableaux : celui d'observateur objectif et celui d'acteur. Être le montreur de marionnettes-marionnette moi-même. L'observateur devenant juge et parti tout à la fois.* »

Non conscient au départ, le caractère singulier de l'expérience s'affirme dès qu'est adoptée la posture de description. Elle confronte au non généralisable, à l'émergence d'une quotidienneté de la situation de travail et écarte la tentation de la généralisation qu'on pourrait au contraire qualifier de propension au catalogage et qui désigne les limites de postures proches de l'entomologie qui caractérisent notamment l'élaboration de nombre de référentiels de compétences, de formation... (Pallez, Kletz, Moisdon, 1993).

Comme le montre G. Delbos (1993), « le savoir pratique est lié à un "ça dépend" qui en souligne la singularité. Il se satisfait de n'être cohérent que localement. » Cette spécificité du savoir pratique est bien perçue par ceux qui décrivent leurs situations de travail, telle qu'ils les vivent. En fait la pluralité des situations à donner à voir entre en conflit avec la perspective synthétique du donner à voir.

Les difficultés rencontrées lors de la description conduisent à s'interroger sur le choix du mode descriptif. Comment décrire et avec quels outils langagiers ? Quel mode descriptif adopter ? Cette question est là encore très présente.

Certains évoquent le récit : « *J'ai essayé de ne pas tout ramener à ma personne "je" mais sans y parvenir. Ainsi, faire un récit m'a paru le plus efficace et surtout une façon de ne rien oublier de ma situation de travail.* » D'autres, l'écriture du théâtre : « *Ne pas tomber dans la caricature, la farce... Cette dernière image a enclenché l'idée d'une présentation dramatisée, théâtralisée.* »

Les allusions directes à l'écriture littéraire ne sont pas rares dans les travaux réalisés. Par ailleurs, les modes d'expression choisis révèlent des tentatives conscientes ou non d'adoption de ce type d'expression. On l'évoque pour caractériser un type de mise en mots qui pourrait tout dire contrairement à celui auquel on s'essaie, comme en témoigne cet extrait : « *Il est difficile de décrire le ressenti, c'est assez insaisissable et diffus.[...] La mise en mots ne dit pas tout. La pensée n'est pas totalement exprimée. Les mots sont quelque peu réducteurs : ils ne parlent pas assez, ils n'en disent pas assez long. Seuls les gens de plume savent faire s'exprimer les mots et savent sortir la "substantifique moelle".* »

La référence à une écriture dite littéraire marque l'opposition avec une écriture scientifique qui serait précisément déshumanisée parce que rejetant ce qu'on appellera les affects, les émotions, les ressentis... On peut se demander jusqu'à quel point. Il faut donc dans ce genre de démarche, susciter, encourager, et donc ne pas se priver de l'écriture littéraire... En tout cas, la démarche menée avec les étudiants de licence suggère d'inciter à recourir à tout outil qui permettra le mieux de dire l'expérience.

Une formulation qui dépasse la formalisation

G. Fath (1995) considère ce qu'il appelle la formulation comme une manière de dépasser une perspective de formalisation, « privilégiant le plus souvent la vue qui mène à la théorie, étymologiquement, au détriment de toute l'épaisseur sensorielle et imaginaire de l'expérience » pour accéder à un « autre degré d'élaboration épistémologique ». Les consignes associées à l'exercice poussent l'étudiant à écrire, à décrire, à dérouler, déplier les mots. Elles le mettent en garde contre des modes d'expression qui appauvriraient la représentation de la situation de travail. Il faut non seulement dire le travail mais avec les mots qu'il faut et la prononciation appropriée. Il faut travailler le langage dont on dispose habituellement pour en faire le traducteur fidèle et talentueux de l'expérience de travail.

Les démarches qui convoquent la mise en mots écrite du travail font place à une interrogation sur les outils langagiers qui sont fournis à la personne pour atteindre son objectif de description. Elles obligent par conséquent à ce qu'on les considère comme occasions d'un passage vers ou d'un accès à l'écrit.

Dès lors qu'on attend, qu'on exige une description authentique, il faut se demander quel mode de description, quels outils descriptifs on adopte pour aboutir au résultat escompté c'est-à-dire pour formuler sans en rester à la pauvreté d'une trop rapide formalisation.

Rapports au savoir

Le rapport au savoir apparaît à l'occasion des propos tenus en termes de proposition de formation. Il est mis à jour par la description et également potentiellement modifié par elle.

La pratique professionnelle semble avoir transformé le rapport au savoir par la prise de conscience de l'existence d'autres formes d'apprentissage que celles qui relèvent d'une formation institutionnelle : « *J'ai pris conscience de manière importante de la formation théorique qui me manque et que, comme pour d'autres tâches je faisais et j'apprenais sur le tas.* »

Enclins à reproduire la transmission subie, les jeunes étudiants imaginent des formations de type disciplinaire. Pour intervenir en soutien scolaire, « *il est indispensable que [l'intervenant] acquiert des notions dans différentes matières (mathématiques, français, histoire...).* Il doit arriver à être polyvalent [i.e. pluridisciplinaire] ». Une conception transmissive du métier d'enseignant est fortement présente, générative de compétences : « *De cette manière, le formé ayant une formation complète, aura par conséquent plus de compétences.* » Mais la démarche peut présenter des limites : « *Il est très difficile d'imaginer une formation pour acquérir des compétences abstraites, des compétences qui ne se mesurent pas sur une machine, dans le manie-ment d'un outil ou dans le travail d'un matériau [...]. Comment apprendre à quel-qu'un à sentir un stagiaire ?* » Enclins à reproduire une transmission subie et/ou pratiquée, les étudiants-enseignants se réfèrent fortement au même modèle disciplinaire et transmissif.

Les savoirs scientifiques « académiques » semblent dominants, objets, chez l'étudiant inséré professionnellement d'un espoir d'aide à la résolution des problèmes professionnels et/ou d'attente de la validation de pratiques souvent idéologiquement fondées sur des valeurs d'équité et de justice. Cette légitime demande praxéologique s'exprime dans une quête de « théorisation » se réduisant souvent à une demande de formalisation technique, un souhait d'une prescription univoque susceptible de réconcilier, d'une part, tradition élitiste, pureté et logique disciplinaire et, d'autre part, valeurs démocratiques, compassion et désir d'aider les enfants issus des classes sociales économiquement et culturellement défavorisées. Les savoirs professionnels d'action, d'expérience n'ont pas disparu : apparaissent de rares appréhensions d'un savoir non universitaire, perceptible dans les représentations du travail, de la

formation, et leurs liens. Toutefois, le modèle n'est pas absent qui tente d'inclure la « vraie vie » et le « vrai travail », en plus de la formation académique disciplinaire, en plus de la formation réglementaire et prescriptive.

Un travail d'éducation ?

Une sensibilisation à l'analyse des situations de travail dans un cursus de licence en Sciences de l'éducation produit potentiellement des effets immédiats que nous avons évoqués ici et en laisse escompter d'autres encore hypothétiques sur lesquels nous concluons.

L'expérience tend tout d'abord à montrer que la description de la situation de travail est possible pour tous, quelle que soit la durée ou la nature des situations vécues. Par conséquent, la perspective de sensibilisation à l'analyse des situations de travail peut être proposée à un public d'étudiants en formation initiale, dès lors que ceux-ci se trouvent un minimum engagés dans des activités de travail, même si on ne peut pas toujours attribuer à celles-ci un statut d'emploi à part entière. L'expérience peut donc constituer une opportunité intéressante pour favoriser la cohabitation d'un public de formation initiale et de formation continue, et contribuer à résoudre les difficultés associées à la poursuite d'objectifs pédagogiques satisfaisant ces deux publics.

L'intérêt de la démarche tient en outre au fait qu'elle donne les moyens de construire les bases de situations de formation qui pourront par la suite se centrer sur l'analyse des pratiques et sur l'échange d'expérience, générant un appétit désormais partagé au sein d'un public potentiellement déchiré par la diversité des attentes et des besoins.

L'initiation à l'analyse des situations de travail paraît par ailleurs de nature à faire évoluer les pratiques, notamment dans des dispositifs censés affirmer la relation travail/formation. Il peut s'agir des dispositifs de validation des acquis professionnels (loi de 1992), des dispositifs de formation en alternance soucieux de mettre en place une réelle pédagogie de l'alternance ou encore de la construction des référentiels des métiers, des compétences et des formations à laquelle contribuent des professionnels de la formation et de l'éducation.

C'est notamment eu égard au développement de ces nouveaux dispositifs que les professionnels de l'éducation et de la formation sont appelés à conquérir de nouvelles compétences et à construire une nouvelle forme de légitimité, afin ne plus prêter aussi facilement le flanc aux critiques dénonçant leur trop grande extériorité à l'égard des autres univers professionnels.

Et, en contribuant à l'évolution des compétences, de la légitimité, l'exercice d'analyse des situations de travail conduit à un nécessaire travail sur l'identité professionnelle.

Enfin, une perspective de ce type incite à envisager, dans le cadre d'une réflexion motivée par l'évolution des situations de formation et des pratiques professionnelles le dialogue désormais incontournable entre Sciences de l'éducation et Sciences du travail.

BIBLIOGRAPHIE

ABEL O. (1991). – « Éléments d'introduction à une éthique professionnelle », *Autres Temps*, n° 31, pp. 5-21.

BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J. (coord.) (1996). – *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 279 p.

BAUDOUIN J.-M. (1994). – « La réflexion éthique contemporaine », *Éducation permanente*, n° 121.

BEILLEROT J. (1996). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 51

BOUTET J. (1993). – « Activité de langage et activité de travail », *Éducation permanente*, n° 116, pp. 109-117.

BOUVIER P. (1989). – *Le travail au quotidien : une démarche socio-anthropologique*, Paris, PUF, 190 p.

CHAMPY-REMOUSSENARD P. (1994). – *L'analyse à caractère sociologique des situations de travail et ses utilisations potentielles en formation professionnelle : le cas de la fonction Entretien Routier au ministère de l'Équipement*, thèse de doctorat, Nancy II.

CHAMPY-REMOUSSENARD P. (1997). – « Limites de la formalisation des savoirs professionnels », *Actualité de la Formation Permanente*, n° XX, pp. 14-18.

CIFALI M. (1996-2). – « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Éducation permanente*, n° 127.

DANIELLOU F., GARRIGOU A. (1995). – « L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, pp. 73-93.

DAVEZIES P. (1993-3). – « Éléments de psychodynamique du travail », *Éducation permanente*, n° 116, pp. 33-46.

DELBOS G. (1993). – « Eux ils croient... nous on sait », *Ethnologie française*, XXIII, 3, Science/Parascience.

DESJOURS C. (1995). – « Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, pp. 181-224.

DESJOURS C. (1997). – *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris; Seuil, 197 p.

DEVEREUX G. (1980). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Aubier, 474 p.

FATH G. (1995). – *Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel*, Colloque international « Les professions de l'éducation et de la formation », Lille.

FATH G. (1996). – « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 57.

LESNE M. (1984). – *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, EDILIG (coll. « Théories et pratiques de l'éducation permanente »), 233 p.

MAILLEBOUIS M., VASCONCELLOS M. D. (1997). – « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 41, pp. 35-67.

MARQUART F. (1981). – « Évaluation certifiante et dialectique de l'évaluation de la valeur et de la recherche du sens », *Connexions*, n° 34.

MARTINI F. (1994). – « Analyse de l'activité et parole subjective : le cas d'applicateurs de boue dans une station thermale », *Le travail humain*, t. 57, n° 2, pp. 179-193.

PALLEZ F., KLETZ F., MOISDON J.-C. (1993). – « Buffon dans l'entreprise », *Annales des Mines*, pp. 16-28.

ROTHAN B. (1995-3). – « Devenir formateur en formant. À propos de la rénovation des centres « publics » de formation d'apprentis », *Éducation permanente E.N.*, n° 124, pp. 25-41.

ROTHAN B. (1997). – « De la déshumanisation rampante au cynisme triomphant. Questions de pratiques », *Les cahiers du PPRECIS*, n° 3, pp. 27-34.

SCHWARTZ Y. FAITA D. (dir.) (1988). – *L'homme producteur : autour des mutations du travail*, Paris, Economica, pp. 77-82.

Stratégies et compétences (1996). – n° 1, oct., entretien avec A. Malicot.

TEIGER C. (1995). – « Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles », in *Paroles au travail* (sous la dir. de J. Boutet), Paris, L'Harmattan, 267 p.

NOTES CRITIQUES

OUVRAGES RÉCENTS SUR LA FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS

Deux ouvrages belges originaux et complémentaires

CHARLIER Évelyne, CHARLIER Bernadette (1998). – *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université (Collection « Pratiques pédagogiques »), 133 p.

CHARLIER Bernadette (1998). – *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université (Collection « Pratiques pédagogiques »), 276 p.

Les bons ouvrages relatifs à la formation continuée ne sont pas pléthore, surtout en langue française. C'est la raison pour laquelle nous pouvons saluer la parution quasi simultanée de ces deux ouvrages réalisés par nos deux collègues Évelyne Charlier et Bernadette Charlier, chargées de recherche aux Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix à Namur. Ces deux ouvrages développent une philosophie semblable ; mais ils sont loin d'être redondants. Je voudrais ici d'abord faire état de quelques aspects communs ; par la suite, en présentant successivement le contenu de chacun des ouvrages, je mettrai en évidence leur spécificité et leur complémentarité.

Ces deux ouvrages ont de nombreuses qualités communes :

- ils allient un aller-retour constant entre théorie et pratique ;
- les cadres théoriques sont conceptuellement rigoureux et ouverts à la littérature anglo-saxonne ;
- la référence à une pratique concrète est longuement développée, jusque dans des détails qui permettent une transposition à d'autres contextes ;
- les processus en jeu dans la formation sont explicités, décrits et finement analysés ;
- la proximité du concret et du vécu des enseignants s'allie avec une juste distance critique ;

- ces deux ouvrages sont bien rédigés ; concis, ils vont droit à l'essentiel ;
- la table des matières, claire et structurée, fournit des repères parlants permettant une lecture ciblée.

Similitude supplémentaire : ces deux ouvrages se réfèrent à une même recherche-formation de longue durée réalisée avec neuf enseignants d'école primaire. Nous la décrivons sommairement plus loin. La visée des deux chercheuses était d'étudier « des conditions favorables à la liaison formation-pratique ». Le premier ouvrage, davantage centré sur le dispositif de formation, débouche sur les conditions à mettre en œuvre pour favoriser l'articulation de la formation et de la pratique professionnelle. Le second ouvrage, davantage centré sur le processus d'apprentissage tout au long de la formation, aboutit aussi, dans ses conclusions, à des propositions diverses à l'usage des enseignants en formation, des décideurs et des formateurs d'enseignants.

Autant dire d'emblée que ces conclusions ne sont pas vraiment généralisables à tous les enseignants. Ce n'est d'ailleurs nullement l'ambition des chercheuses, qui affirment clairement mener des recherches exploratoires. Il importe donc de contextualiser les conclusions tirées de l'un et l'autre des ouvrages. Ces propositions découlent de façon cohérente des divers processus et témoignages analysés. Mais on ne peut les généraliser sans quelques précautions.

En fait, ce qui fonde le plus les conclusions des deux ouvrages et les perspectives concrètes qu'ils engagent, ce sont les assises théoriques sur lesquels elles se fondent. C'est particulièrement patent dans le deuxième ouvrage comme je le préciserai plus loin.

Cette remarque quant aux limites de généralisabilité du modèle de formation continuée et des principes d'une formation d'enseignants n'enlèvent rien à la qualité de chacun de ces ouvrages. Précisons maintenant plus en détail ce que trouvera le lecteur dans chacun d'eux.

La formation au cœur de la pratique (Évelyne Charlier et Bernadette Charlier)

L'ouvrage est structuré en quatre parties. La première propose un *cadre théorique* qui permet à tout formateur de s'interroger sur les présupposés qui guident ses choix de formateurs. Ce cadre est structuré autour des trois questions « Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre à enseigner ? Qui sont les enseignants en formation continuée ? » Les conclusions des trois premiers chapitres correspondant à chacune de ces questions proposent des check-lists de questions que les formateurs sont invités à se poser pour analyser dans quelle mesure ils ont pris en compte les conditions d'efficacité des formations qu'ils conçoivent. Elles engagent tout formateur d'enseignants à réfléchir préalablement sur ses propres conceptions de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre et sur ses représentations de l'enseignant en formation. Voici,

entre parenthèses, quelques-unes de ces questions relatives à diverses facettes de l'enseignant en formation (pp. 40-41) : les enseignants ont une histoire (quelles sont les stratégies de formation susceptibles de favoriser un développement professionnel harmonieux à un moment donné de la carrière de l'enseignant?...); les enseignants sont plongés dans l'action (quelle sera la place de leurs préoccupations immédiates dans la formation?...); les enseignants ont une pratique qu'ils peuvent analyser (quelles conditions de formation créer pour aider les formés à prendre du recul par rapport à leur pratique?...); les enseignants sont insérés dans un groupe social (quelles sont les conditions susceptibles d'aider l'enseignant à exploiter les acquis de sa formation sur le lieu de travail?...); les formés sont à la fois des enseignants et des apprenants (en quoi leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement peuvent-elles influencer les conduites en cours de formation?...); les enseignants évaluent leurs apprentissages et sont responsables de leurs actions (quelle est leur implication dans la stratégie d'évaluation du formateur?).

La deuxième partie présente *la recherche-action-formation*. Neuf enseignants ont accepté de participer à une formation de longue durée, une demi-journée par semaine durant deux années scolaires. L'objectif affiché pour les enseignants était de développer des compétences en informatique de façon à ce qu'ils deviennent des relais pour les collègues de leurs établissements et qu'ils puissent concevoir des environnements informatiques intégrant l'ordinateur (chapitre 4). La visée des deux chercheuses était d'étudier des conditions favorables à la liaison formation-pratique. Elles ont adopté une posture d'analystes centrée sur les modalités de régulation (chapitre 5). Le dispositif a été structuré en cinq grandes étapes : 1. « Faire connaissance » ; 2. Expériences et essais dans les classes ; 3. Élaboration d'un cahier des charges ; 4. Réalisation et développement du produit ; 5. Synthèse.

La troisième partie de l'ouvrage (pp. 75-100) tente de montrer comment des enseignants ont vécu l'articulation entre formation et pratique au cours de la formation. Cette partie propose en fait un résumé particulièrement clair et concis des résultats de la recherche présentée dans l'ouvrage de Bernadette Charlier que nous commenterons par la suite. Centrée sur les conceptions que les enseignants ont de l'apprentissage, cette partie montre tout à la fois la diversité des expériences d'apprentissage possibles, de même qu'elle permet d'affiner, sans pour autant mettre en cause, les choix des formatrices.

Le chapitre 8, intitulé « Éléments d'un modèle pour une formation continuée des enseignants », explicite de façon claire et systématique l'ensemble des propositions et fondements du dispositif de formation mis en œuvre. Sa conclusion présente les « conditions à mettre en œuvre pour favoriser l'articulation de la formation et de la pratique professionnelle » (1) :

1 - On pourra également trouver une description de ces conditions par Évelyne Charlier sur la base de la même recherche-action-formation dans le chapitre 5 de l'ouvrage édité par

- une formation organisée autour d'un projet de groupe ;
- un environnement de formation ouvert ;
- une formation intégrée dans le parcours professionnel ;
- une formation articulée au projet pédagogique de l'institution ;
- une formation prenant en compte des différences individuelles ;
- un rôle à prendre en charge, la gestion de l'environnement de formation ».

Apprendre et changer sa pratique d'enseignement (Bernadette Charlier)

Pour l'essentiel, cet ouvrage relate la recherche-action-formation dont il a été question ci-avant mais principalement sous l'angle d'une question de recherche : l'auteur étudie, dans un contexte de formation continuée, les relations entre les démarches d'apprentissage et le changement de pratiques d'enseignement. Il s'agit là d'une question centrale pour comprendre l'effet de la formation continuée sur les pratiques d'enseignement. Cet ouvrage est issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Vu la complexité des situations étudiées, la recherche a été focalisée sur l'analyse des manières et des conditions dans lesquelles les conceptions d'enseignants, en formation continuée, à propos de leur apprentissage, intègrent leurs visions du changement de pratique d'enseignement. En effet, « dans le contexte d'une formation continuée, chaque enseignant construit sa propre conception de son apprentissage : "J'apprends des connaissances qui me permettent d'évoluer dans ma classe." ; "J'avais un projet, maintenant je sais par quel bout m'y prendre pour le réaliser." ; "J'ai compris !" ; "Je suis devenue personne-ressource pour les autres"... Chaque conception témoigne de significations accordées par l'enseignant à ce qu'il apprend et à ses manières d'apprendre. Elle rend compte également de la valeur accordée à son apprentissage et du projet dans lequel il s'insère. » (p. 16). Non seulement, la qualité de la formation dépend des conceptions préalables que les enseignants ont de l'acte d'apprendre, mais aussi leur conception de l'acte d'apprendre évolue au long de la formation. L'étude des conceptions que les enseignants ont de leur démarche d'apprentissage mais surtout l'étude de l'évolution de ces conceptions nécessitent une méthodologie adéquate et rigoureuse. C'est le défi qu'a magistralement relevé Bernadette Charlier.

L'ouvrage est structuré en trois parties. La première propose un *cadre conceptuel* fondé sur une large littérature scientifique, principalement anglo-saxonne. Le pre-

L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud, *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996. Titre du chapitre : « Former des enseignants-professionnels. Propositions pour une formation continuée articulée à la pratique ».

mier chapitre propose une définition originale du concept de « conception », en contraste et en articulation avec le concept polysémique de « représentation ». Les quatre chapitres suivants abordent successivement : les relations entre les conceptions et l'expérience de l'apprentissage que font des adultes et des enseignants ; la place des conceptions de l'apprentissage dans l'apprentissage de l'enseignement ; la question du changement de pratiques et des représentations de ce changement ; et enfin, le lien entre les conceptions et l'histoire de vie du sujet. Sur chacune de ces questions, le lecteur trouvera des synthèses remarquables et concises de la littérature récente. La deuxième partie présente la *méthode de recherche*. Les options sont clairement affichées et discutées : une recherche exploratoire, descriptive et impliquée selon une approche constructiviste. La recherche monographique consiste en une analyse structurale des discours de quelques enseignants en formation. Dans le cadre d'une recherche-action-formation, chaque enseignant a été interviewé à trois reprises, ce qui devait permettre la mise en évidence de l'évolution des conceptions et des représentations.

La troisième partie présente quatre *analyses de cas d'enseignants*. À chaque fois, l'enseignant est présenté : les étapes de sa carrière, les thèmes majeurs qui traversent son histoire. Ensuite, chaque cas reprend pour les trois interviews réalisées durant la formation, des extraits de discours et leur analyse avec la technique d'analyse structurale. Cette présentation détaillée permet au lecteur d'entrer dans les démarches d'analyse mise en œuvre ; il peut ainsi les critiquer et en rapporter les résultats à sa propre expérience ou à ses propres travaux.

Bien que présentées de façon concise, ces analyses de cas sont moins faciles à lire. Il s'agit pourtant d'un exemple remarquable d'une analyse structurale en référence à des cadres théoriques qui fondent l'interprétation. Ces analyses débouchent dans les conclusions sur des propositions diverses et pertinentes à l'usage des enseignants en formation, des décideurs et des formateurs d'enseignants.

Des ouvrages pour qui ?

Le public premier de l'ouvrage de Bernadette Charlier est sans doute un public de *chercheurs* ou de futurs chercheurs en éducation. L'intérêt pour eux réside dans la rigueur conceptuelle de la partie théorique, dans l'argumentation des fondements et dans l'illustration détaillée d'un mode original de production de savoirs scientifiques à partir d'interviews de quelques sujets. Pour des *étudiants* aussi, ceux qui font une maîtrise en sciences de l'éducation, la première partie constitue une référence théorique consistante pour chacun des thèmes abordés.

Des *formateurs* trouveront dans la partie théorique des condensés judicieux de « matières » parfois diluées dans d'autres ouvrages. Mais peut-être les formateurs pressés, davantage centrés sur les dispositifs, se satisferont-ils du résumé du travail de recherche tel que condensé au chapitre 7 de l'ouvrage publié par Évelyne Charlier et Bernadette Charlier. Ce dernier ouvrage est d'ailleurs clairement destiné à des

formateurs d'enseignants et futurs formateurs d'enseignants. En une bonne centaine de pages, tout formateur y trouvera de façon condensée et particulièrement claire quelques idées fortes et originales. Les concepteurs de formation continueront dans les deux ouvrages matière à réfléchir sur les options qui fondent leurs choix habituels pour les formations qu'ils organisent. Plus largement, tout enseignant devrait trouver dans ces ouvrages matière à réflexion sur son propre développement professionnel et sur les démarches qu'il met en œuvre pour se développer professionnellement.

À titre de *conclusion*, relevons quelques options fondamentales sur lesquelles reposent les deux ouvrages analysés :

- la formation continuée n'a de sens que si elle s'inscrit dans le développement professionnel des enseignants ;
- la professionnalité se construit tout particulièrement par la pratique collective de projets innovants et par une réflexion dans et sur la pratique ;
- et, *in fine*, l'hypothèse étayée par la recherche de Bernadette Charlier : « Lorsqu'un enseignant poursuit un but en venant en formation, il construit une conception de l'apprentissage intègre l'idée de changement de pratique quand la formation lui paraît efficace pour atteindre son but et quand elle est suffisamment proche de sa ou de ses pratique(s) de référence. » (p. 260)

Léopold PAQUAY,
Université catholique de Louvain

CAUTERMAN Marie-Michèle, DEMAILLY Lise, BLIEZ Nicole, SUFFYS Séverine et *al.* (1998). – *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF, 224 p.

La formation continue des enseignants est-elle utile ? Question provocatrice, au moment où l'opinion du public, des « usagers » de l'école comme on dit, répercutée et amplifiée par voix officielle, semble remettre en cause le principe même de la formation continue des enseignants au motif de perturbation dans le fonctionnement du service...

Loin de rentrer dans le jeu de la polémique, les auteurs (enseignants de lycées et collèges, formateurs en IUFM ou à la MAFPEN, professeurs d'université) lui opposent une démarche à la méthodologie rigoureuse et font de la question de l'efficacité de la formation continue des enseignants un objet de recherche. Telle qu'elle est abordée, cette étude intéressera aussi bien les décideurs, en quête d'une évaluation sérieuse et objective des effets de la formation continue, que les formateurs, toujours soucieux de mesurer l'impact et les retombées de leurs actions de formation sur les pratiques d'enseignement des formés.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré à la définition de la problématique de l'évaluation de la formation continue des enseignants aujourd'hui et à l'élaboration d'une méthodologie appropriée. S'il n'est pas de stage de formation continue qui ne s'achève traditionnellement par un bilan de la session de stage, cette évaluation sommaire va rarement au-delà d'une grille ou d'un questionnaire remplis à chaud par les stagiaires et faisant état de leur degré de satisfaction à l'issue de cette période de stage. La formation continue des enseignants est peu et mal évaluée dans ses réalisations pratiques, elle ne l'est pas davantage au niveau des politiques publiques : les implications stratégiques de l'évaluation des actions de formation sont telles qu'on navigue entre le Charybde d'une évaluation simplifiée et biaisée et le Scylla d'une évaluation « experte » générant un rapport technocratique au phénomène éducatif. Ces carences et ces difficultés – qui tiennent autant à la nature complexe de la formation, de ses objectifs et de ses pratiques qu'à l'importance de ses enjeux institutionnels – soulignent la nécessité et l'urgence d'une évaluation de la formation continue des enseignants. Reste à savoir s'il est possible et comment, de développer une évaluation des opérations de formation continue qui soit à la fois spécifique, rigoureuse et non réductrice.

Devant la grande difficulté d'une observation directe des pratiques des enseignants et la lourdeur des autres solutions évoquées (recours à l'inspection, ou suivi longitudinal d'opérations de formation), les auteurs font le choix de centrer leur étude sur *l'évolution des représentations liées au métier*, à l'issue d'un stage de formation. Plus précisément encore, on s'intéressera aux « modifications des postures professionnelles dans le sens, d'une part, d'une réimplication dans le métier, d'autre part, d'un renforcement du postulat de l'éducabilité de l'apprenant ». Il y a donc ici, dans la délimitation de l'objet de l'étude, un « rapport aux valeurs » que les auteurs reconnaissent, assument et explicitent en prenant appui sur une analyse théorique de l'identité professionnelle enseignante, elle-même traversée par des « orientations politico-idéologico-éthiques » multiples et contradictoires à partir desquelles les enseignants construisent le sens de leur métier, leur rapport au savoir et aux élèves. Quatre postures principales – qui peuvent être nuancées par des tendances (élitistes ou démocratiques) – sont identifiées pour servir de repères à l'estimation du changement : *les intellectuels* qui fondent leur identité professionnelle sur le savoir ; *les militants* dans la défense de l'école laïque ou de l'école démocratique ; *les employés* pour lesquels l'enseignement est un métier comme un autre ; et enfin, derniers venus, *les professionnels* qui situent leur action dans le cadre englobant d'une organisation (la classe, l'établissement, la zone...) et s'attachent à la formalisation de leurs savoirs professionnels.

Pour mettre à jour les facteurs de changement, et par là, déterminer les conditions de l'efficacité d'une action de formation, les auteurs vont entreprendre une recherche de nature essentiellement qualitative, en comparant deux types de stages : les stages académiques, relevant du « Plan académique de formation » (PAF) et les stages en établissement, dits « Groupe Formation en établissement » (GFE), les premiers

réunissant des candidatures individuelles en provenance d'établissements différents, tandis que les seconds répondent à une demande émanant d'un établissement. Cette comparaison doit permettre « d'éprouver l'idée selon laquelle les formations les plus utiles sont celles qui s'articulent plus étroitement à la spécificité de l'établissement ». Le recueil des données de l'enquête se fera d'un côté auprès de stagiaires appartenant à des établissements divers et ayant participé à des stages de types et de contenus divers, d'un autre côté, auprès des chefs des établissements où exercent les enseignants interviewés. Enfin, la question de la temporalité étant incontournable lorsqu'il s'agit de mesurer le changement, les stagiaires seront soumis chacun à trois entretiens successifs : avant le stage, juste après le stage et au cours de l'année scolaire suivante.

L'analyse de ces entretiens est guidée par une volonté de présenter une analyse sociologique du rapport de l'individu à son métier. Ses représentations de son changement seront donc référées au contexte dans lequel il se produit, à savoir l'établissement, sans pour autant négliger la dimension inévitablement personnelle du changement professionnel : le changement confronte les enseignants à la modification de leur image d'eux-mêmes et de leur représentation du métier, ce qui ne va pas sans une réorganisation des plaisirs et des défenses, parfois difficile ou douloureuse. C'est ainsi que la recherche explorera trois hypothèses, très intriquées et difficiles à étudier isolément, à savoir :

- il existe un « effet établissement » sur les pratiques de son corps enseignant ;
- les formations de type interactif-réflexif ont un impact plus grand que les autres ;
- les dynamiques personnelles jouent un rôle important dans les effets produits par la formation continue.

192

Chacune de ces hypothèses est développée dans chacun des trois chapitres qui présentent les analyses des résultats de l'enquête : « Les effets de la formation dans l'établissement » ; « Les effets de la formation sur les individus » ; « Les facteurs de changement ».

Concernant les effets de la formation dans l'établissement – résultat au premier abord surprenant, contraire à l'idée admise – il n'apparaît pas de différence significative entre les stages PAF et les stages GFE quant aux changements produits par le stage dans les pratiques des enseignants : qu'il s'agisse de développer une culture professionnelle commune ou de favoriser la prise d'initiatives au-delà du cadre de la classe, le facteur le plus important se trouve dans l'établissement lui-même plus que dans le type de stage suivi. Plus précisément encore, le rôle du chef d'établissement apparaîtra ici comme primordial : c'est la manière dont il définit et conduit la politique de l'établissement, faisant de la formation un outil stratégique, qui détermine les conditions de l'efficacité des stages.

Quant aux effets de la formation sur les individus, ils sont extrêmement délicats à cerner. La perception du changement professionnel chez et par les individus est souvent brouillée, voire contradictoire, car elle mêle sans distinction aspects personnels et professionnels. Trois cas de figures peuvent être rencontrés : *le changement effectif*, lorsque le stagiaire attribue au stage l'impulsion d'une dynamique de changement qui le conduit à un plus grand investissement dans le travail et à une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant ; *le changement paradoxal*, « lorsque l'enseignant poursuit une dynamique personnelle malgré un stage qui ne lui a pas apporté ce qu'il en attendait » ; le changement non effectif, lorsqu'il n'y a que velléité de changement ou changement très superficiel. Enfin, on ajoutera une quatrième catégorie, minoritaire, reflétant un *immobilisme* complet, lorsque le stage n'entraîne aucune conséquence.

L'analyse minutieuse des discours des enseignants relevant de la première catégorie permet de mettre en évidence quelles sont les caractéristiques des dynamiques personnelles qui permettent aux stagiaires de tirer bénéfice des stages. Les stages favorisent le changement de regard sur les élèves, encouragent la dédramatisation des difficultés rencontrées et appuient la capacité à prendre des initiatives. Mais pour être efficace, la formation doit s'inscrire dans un projet personnel déjà amorcé : c'est alors qu'elle prend tout son sens de formation continue.

Pour préciser les facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner le changement des pratiques professionnelles, trois axes seront explorés : *les propriétés du stage*, le rapport entre l'acte de formation et l'acte d'enseignement, la relation entre formateur et formé ; *les propriétés de l'individu*, son rapport au savoir, sa trajectoire professionnelle, son image de soi, son rapport au temps de travail ; enfin, *les propriétés de l'établissement*, le rôle du chef d'établissement et de l'équipe d'enseignants.

Au bout du compte, les résultats de la recherche permettent de confirmer et d'affiner les hypothèses de départ. L'évaluation de la formation continue des enseignants, à travers l'analyse des représentations des changements dans leurs pratiques professionnelles des formés conduit à deux conclusions importantes :

- La formation continue n'est pas un remède miracle agissant à tout coup et par soi seul. Ses effets sont certains, mais non spectaculaires ni immédiats. Et surtout, ils ne se produisent que si une conjonction de facteurs favorables – qui ne dépendent pas tous du stage lui-même – est réalisée : « Le changement se produit au confluent de facteurs favorisant concernant la personne, son établissement, les caractéristiques du stage et du formateur. » En particulier, la formation ne prend sens et n'est véritablement efficace que dans le cadre d'une politique cohérente de

l'établissement, et réciproquement : « Le pilotage d'un établissement inclut le pilotage du dispositif de formation continue. » Mais pour autant, la formation continue resterait sans effet si elle ne rencontrait, du côté des stagiaires, un terrain favorable et une volonté de changement : « Il s'agit d'encourager des compétences, non de pallier les manques. »

- Ainsi comprise, dans sa complexité, la formation continue des enseignants reflète une des caractéristiques principales du métier d'enseignant, l'aspect relationnel : les facteurs qui permettent de rendre compte de l'efficacité d'une action de formation sont moins d'ordre organisationnel que d'ordre « curriculaire, relationnel et politique ».

Cette étude a le grand mérite de poser la question de l'évaluation de la formation continue des enseignants comme objet de recherche, en dehors des pressions liées au contexte économique et politique, en dehors de l'urgence liée à l'action. Mais le souci d'aborder la question avec sérénité n'exclut pas un parti pris sur lequel on peut s'interroger. C'est ouvertement que les auteurs défendent le modèle idéal du « bon enseignant », celui qui privilégie le rapport aux élèves sur le rapport au savoir, fait montre de capacité à prendre des initiatives et à travailler en équipe, s'investit personnellement dans l'exercice de son métier... bref, le « professionnel démocrate ». En conséquence, se profile une image idéale de la « bonne » action de formation, à l'aune de laquelle pourront être évaluées les actions de formation : celle qui se déroule sur un mode interactif, en insistant sur la qualité de la relation entre le formateur et le formé plus que sur les contenus ou les dispositifs. Mais l'énonciation et l'élucidation des valeurs qui animent la recherche ne suffisent pas, nous semble-t-il, à exorciser les risques encourus : dans la mesure où cette conception valorisée de l'objet de la recherche fonde le parti pris de l'approche qualitative qui en est faite, on peut se demander si l'on ne retrouvera pas à la fin et sans surprise simplement, ni plus ni moins, ce que l'on a posé au départ.

Enfin, si l'étude contribue sans nul doute à mieux situer les enjeux institutionnels et les ressorts personnels de la formation continue des enseignants en analysant finement leur intrication et en alertant sur les difficultés méthodologiques de l'évaluation de la formation, l'exclusivité de l'approche qualitative développée ici laisse les acteurs de la formation continue démunis quant aux moyens à mettre en œuvre pour réaliser une évaluation appropriée de leur propre action. Faut-il alors conclure avec les auteurs que mieux vaut pas d'évaluation du tout qu'une mauvaise évaluation ?

Marie-Agnès MAHIEU
IUFM de Rouen

COMPTE RENDU

GAUTHIER Clermont, JEFFREY Denis (dir.) (1999). – *Enseigner et séduire*. Laval (Québec) : Presses de l'Université Laval, 223 p.

Cet ouvrage collectif regroupe douze contributions de chercheurs en sciences de l'éducation autour d'une notion « équivoque » : la séduction. Les auteurs, sans exception, refusent de choisir entre réprobation et apologie. Il ne s'agit donc pas d'une mutuelle exclusion, mais d'une enquête où l'on explore la stratégie de la séduction pédagogique comme jeu, comme plaisir, comme déploiement de mises en scène pour susciter l'envie d'apprendre ou pour faire de la classe un espace vivant. En aucun cas les dangers de la séduction ne sont éludés ou sous-estimés. Les modèles de séducteurs auxquels on nous renvoie sont aussi hétéroclites que la notion elle-même : Valmont, Don Juan, Casanova, Schéhérazade, le séducteur de Kierkegaard, mais aussi le Christ et, bien sûr, Socrate, pour qui Aline Giroux nous invite à relire le *Banquet* de Platon et de Xénophon.

Mais la séduction fait peur autant qu'elle attire. Tout enseignant serait-il nécessairement exposé à jouer, à feindre, à charmer, voire à « enchanter » ? Un sourire, un trait d'esprit, de la bienveillance, du transfert. Mais aussi du contre-transfert, qu'il convient de savoir maîtriser. Comme le soulignent deux contributions (chapitres 4 et 5) l'enseignant doit renoncer au plaisir de plaire, toujours menacé par la manipulation pour susciter chez ses élèves le plaisir d'apprendre. On comprend ainsi que la séduction dérape lorsque l'enseignant oublie que ce n'est pas lui l'objet d'amour mais le savoir qu'il se doit de transmettre (« La séduction en éducation ne doit pas avoir pour objet les personnes en tant que telles mais bien la connaissance », p. 72). Ainsi, le contre-type des « instituteurs immoraux » de Sade est bien là pour montrer que les élèves ne sont pas dans une classe pour entrer dans une lutte pour la reconnaissance. Mieux même, « la dignité est la permission qu'une société donne à un individu d'exister sans passer par la demande de reconnaissance » (p. 55). Dans un cadre ainsi éclairci où personne ne serait dupe du jeu qu'il joue (à tous les sens du terme), la séduction devient charme au sens de douceur, et par-là, nous dit-on, favorise la classe comme espace d'apprentissage des valeurs. Pour confirmer et élargir cette analyse sont évoquées en contrepoint : la vie politique, la disparition du corps dans les nouvelles technologies (Internet), mais aussi la poésie (québécoise) et « la langue de l'amour » (l'italien).

L'ouvrage fait d'abord penser à une collection un peu forcée et on se prend à redouter un exercice artificiel. S'il est assez peu novateur dans ses propositions, il se laisse lire agréablement. L'abondance des anecdotes tirées de la vie scolaire et les exemples littéraires n'y sont pas pour rien. D'où vient donc ce sentiment de rester sur sa faim ? A-t-on voulu faire sa part à une réhabilitation paradoxale de la séduction ? L'opération est presque réussie. Car on passe trop vite sur de véritables problèmes

de déontologie (une affaire de négationnisme, notamment), comme si les sanctions méritées étaient connues, et les transgressions aussi clairement identifiées. Parfois l'optimisme du propos paraît euphémiser les problèmes. Ainsi parle-t-on un peu trop rapidement « d'un usage éthique de la séduction » (p. 10). Le pragmatisme revendiqué dans l'introduction ne devrait pas dispenser de se demander s'il est possible de contourner aussi facilement l'assise de l'autorité comme question préalable à la mise en jeu pédagogique. Les auteurs semblent unanimes pour déplorer la sous-estimation des dimensions affectives dans la formation des enseignants. Si ce livre y contribue, quel sera son écho ?

Jean-François REY
IUFM Nord-Pas-de-Calais

NOUS AVONS REÇU

BAILLAT Gilles, VINCENT Chantal, VINCENT Jean (1999). – *PE2, se former en IUFM*. Paris : A. Colin-Bordas, 143 p.

BARBOT Marie-Josée, CAMATARRI Giovanni (1999). – *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, 244 p.

CAUTERMAN Marie-Michèle, DEMAILLY Lise, SUFFYS Séverine et al. (1999). – *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF, 224 p.

196

FONVIELLE Raymond (1999). – *Face à la violence : participation et créativité*. Paris : PUF, 178 p.

IUFM de Caen (1999). – *Recherche-Innovation. Actes de la recherche IUFM Caen 1998*. Caen : IUFM, 356 p.

LAHANIER-REUTER Dominique (1999). – *Conceptions du hasard et enseignement des probabilités et statistiques*. Paris : PUF, 236 p.

MONTCLAIR Bernard, RICCO Pierre (1999). – *Former des éducateurs. Une pédagogie citoyenne : l'école de la Haute-Folie*. Toulouse : ERES, 163 p.

OCDE (1999). – *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*. Paris : OCDE, 171 p.

TERRAL Hervé (ed.) (1999). – *L'école et la République. Une anthologie*. Paris : CNDP, 229 p.

VIGARELLO Georges (1999). – *Histoire des pratiques de santé. Le sain et le malsain depuis le Moyen-Âge*. Paris : Seuil, 396 p.

ACTUALITÉS

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 (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

DÉBAT

COMMENT L'ÉDUCATION ET LA FORMATION SONT-ELLES ÉTUDIÉES ?

J'avais écrit en 1991 (1) un essai de définition de la recherche dont une partie des raisons de l'écrire tenait aux débats que provoquait la mise en place des IUFM. Il était alors question du rôle de la recherche dans la formation des enseignants, question d'ailleurs que nous traînons depuis 30 ans. Il n'est pas certain que la dernière décennie ait clarifié les problèmes en suspens de ce moment-là. En France, la situation reste crispée entre les champs de la formation et ceux de la recherche ; de même, à l'intérieur des « groupes universitaires », les conflits latents ou explicites sur les conceptions de la recherche sont constants. Au contraire de ce que certains croient pendant que d'autres l'affirment, à savoir que les recherches à l'université sont, par essence et par définition scientifiques, il semble plus modeste et plus rigoureux, de se demander une fois encore, mais « *qu'en est-il de fait des modalités d'investigation des réalités sociales et humaines ?* », « *qu'en est-il du point de vue de ceux qui s'y consacrent, dans des métiers parfois bien identifiés ?* ». Tous les cas que nous allons envisager sont ceux de personnes qui « font » une ou des recherches. Une fois établi ce premier point, essentiel, on aura à se demander quelles conséquences tirer de l'analyse présentée.

Encore une précision pour bien situer le mode d'analyse. Aujourd'hui encore devant un manuscrit de livre, un article, une thèse, il n'est pas toujours possible de savoir à quelles théorisations et méthodologies l'auteur se rattache ou desquelles il se recommande. Se réclamer d'approches plurielles, multiples, inter ou pluridisciplinaires, ne changent rien à la difficulté de savoir de quoi il s'agit, pour un lecteur supposé compétent, voire expert. On assiste alors souvent à une auto définition catégorielle : tel

1 - La « recherche, essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, avril 1991, pp. 17-31.

fera de la recherche-action-innovation, tel autre de la recherche-formation-action, pendant qu'un troisième se recommandera de la recherche développement, etc. Dans à peu près tous les cas, le maximum conceptuel est concentré dans « le trait d'union », alors volontiers utilisé (2) pour signifier sans doute le noyau d'une grande densité de liens ; mais, lesquels ?

Certes, on comprend bien que des auteurs, jeunes ou expérimentés, se lancent dans des voies qu'ils pressentent fécondes ou originales. Le problème alors est la rigueur ou la valeur démonstrative de leurs arguments. Si la manière de recueillir les données et de les traiter, si la synthèse théorique ne sont admises par personne comme étant valides c'est que l'on a quitté le monde de la recherche pour un autre genre et si oui, lequel ? C'est peut-être aussi pour répondre à ce type de questions que nous avons imaginé la typologie suivante. Comme nous œuvrons en éducation et formation, ce sont ces champs qui nous fourniront les exemples et les illustrations, mais les classements proposés dépassent notre aire professionnelle immédiate.

On reformule encore la question à laquelle nous cherchons à apporter réponse : depuis un siècle, en Europe (puis dans le reste du monde) qu'avons-nous inventé comme modalités de productions d'informations et de connaissances sur une réalité humaine donnée ? Il va de soi d'emblée, qu'il y a plusieurs façons de faire, sans pour autant qu'elles soient variées à l'infini, si on accepte qu'une façon de faire est un dispositif suffisamment stabilisé et reproductible. Enfin, nous tentons de repérer des faits « sociaux » établis, sans jugement de valeur, intellectuels ou moraux. Si un groupe de personnes fait un certain travail, ce n'est pas la même chose de « faire son Molière » : « non ils n'existent pas », que dire, certes, ils travaillent, mais regardons ce qu'ils font pour chercher leur éventuelle originalité et spécificité.

Un premier ensemble qui comprend trois catégories, est original en ce que les investigations sont des réponses issues de demandes ou de commandes sociales (selon la terminologie d'aujourd'hui, largement inspirée par la psychologie sociale). On trouve là, dans l'ordre d'apparition sur la scène de l'Histoire :

1. L'enquête, le fait d'enquêter : interroger, observer, recouper, se documenter, etc. Une enquête au service d'une finalité ou d'une mission : informer ou juger. C'est ainsi que les enquêtes sont à la base du métier de journaliste, puis de policier ou de juge.
2. Un deuxième cas, connu lui aussi depuis le XVIII^e siècle et qui se répand au XIX^e siècle, provient d'une commande injonctive d'une instance de décision ou de hiérarchie : « Faites un rapport sur... ». Les rapports des Inspections générales dans toutes les administrations sont des exemples types. On ne se laissera pas abuser par le fait que jadis l'ordre était donné à une personne, aujourd'hui éventuellement à une personne certes, mais en lui suggérant de s'entourer de collaborateurs. Cela ne change rien sur le fond, de ce mode social d'investigations.

2 - Cf. Jean Dubost, *L'intervention psychosociologique*, PUF, 1987.

3. Enfin la troisième modalité, est celle connue comme une « commande d'étude », qui sera d'ailleurs souvent d'évaluation. Elle est énoncée dans une situation politique telle qu'elle permet au « commandité » une réelle liberté de pensée et de faire, pour mettre en œuvre des analyses, des méthodes, des préconisations qui relèvent largement de sa souveraineté d'auteur d'étude (dans le cas où le commandité n'a pas de liberté, on en revient au mode précédent).

Peut-être qu'il serait possible d'identifier dans ce premier groupe un quatrième type d'investigations, à condition qu'il existe bel et bien socialement et qu'il se distingue des autres par des modalités institutionnelles, politiques et économiques qui lui assurent une certaine autonomie de champ; mais il ne saurait y avoir de très nombreux types.

Entrons maintenant dans le deuxième groupe des modes d'investigation qui comprend quatre catégories et dont le point commun pourrait être de ne pas en connaître au départ, ni la durée exacte, ni toutes les démarches.

4. La première catégorie est représentée dans notre domaine par la « recherche pédagogique » qui se distingue surtout par ses objets et son intention, contribuer à répondre précisément à la question « comment mieux faire ? ». C'est une sorte d'ingénierie qui peut donc parvenir à la production d'outils ou de techniques. La recherche pédagogique est alors prescriptive, comme peut l'être l'étude de problèmes (cf. A. Prost, *L'éloge des pédagogues*, 1985).

5. La recherche qui vise à produire des données nouvelles sous forme d'instruments. Elle recourt à toutes sortes de méthodes et se caractérise toujours par une grande rigueur « technique ». Il s'agit aussi bien « des données statistiques » d'une réalité sociale, que d'un atlas ou une encyclopédie, ou une nomenclature.

6. On arrive « enfin » à la recherche selon le (/ou les?) modèles de sciences sociales et humaines. Une recherche empirique et théorique à la fois, qui parcourt des étapes obligées comme la revue de littérature, la définition de l'objet, la problématique théorique de l'objet, les modalités d'enquêtes et les résultats. Le modèle type de cette recherche est la thèse, considérée à elle seule, comme un genre particulier.

7. La recherche d'ordre théorique ou recherche philosophique: comparaison de systèmes, approfondissement conceptuel.

Il reste une huitième activité, mais qui n'est pas directement préoccupée d'investigation proprement dite. Il s'agit de montrer, de faire valoir, de valoriser, de diffuser, les connaissances et les savoirs acquis par les praticiens des sept catégories précédentes. La diffusion ne va jamais sans la production d'une « dose » d'idéologie, plus ou moins consciente dans l'esprit des auteurs, comme dans celui des lecteurs. Huitième activité donc, dont la variété sociale est grande: essai, article de revue, émission de télévision, compte rendu d'ouvrage, etc.

Ici aussi, on accepte l'idée qu'il peut manquer une ou deux catégories, mais elles resteront peu nombreuses si on veut identifier chacune par une spécification intellectuelle et sociale. Ainsi, nous avons renoncé à prendre en considération la conceptualisation des pratiques par les agents concernés, au seul motif, non que l'investigation ne soit pas originale, ni qu'elle ne soit productive de connaissances de l'action, mais au motif que la conceptualisation s'accomplissait dans des conditions le plus souvent non communicables à autrui, aussi bien en termes de processus de recherches que de résultats.

*
* *

L'intérêt de cette catégorisation est au moins triple. Après avoir admis qu'il existait des théorisations et des méthodes différentes, dès lors qu'elles avaient droit de cité dans une communauté universitaire, et donc que chacune était légitime, la conséquence immédiate en était que l'évaluation de chaque théorie ou méthode est spécifique aussi: on n'évalue que dans la cohérence et la reconnaissance épistémologique: un sociologue n'a rien à dire d'une expérimentation, un historien ne peut se prononcer sur une démarche clinique. Admettons acquise cette volonté de pluralité tolérante. Pour ce qui est des investigations présentées dans le présent texte, on se trouve en face du même problème: il serait absurde de juger un essai comme une base de données statistiques. Donc, ici aussi, il faut demander aux praticiens des catégories d'investigation de définir les critères, même « sommaires », d'un classement allant de mauvais à très bien.

Le deuxième intérêt est plus socio-institutionnel, dès lors qu'on accepte de ne pas confondre évaluation et recrutement. Admettons, par exemple, que les établissements d'enseignement supérieur ne soient concernés que par les catégories 3 à 8 (bien évidemment, si j'appartiens à une unité de journalisme, je devrai inclure le 1). On peut tout à fait imaginer, ce qui se passe d'ailleurs sans guère de formalisation, que des critères plus ou moins élaborés existent pour juger la qualité de chaque catégorie. Il serait tout à fait nécessaire d'exprimer la grille réelle de chaque critère. Puis, l'opinion, les jurys, la renommée, les associations, les comités de lecture, etc. établissent, selon ce qui les concerne, des jugements de valeur « intellectuels ».

Un recrutement, quant à lui, que ce soit pour un poste ou la participation à un colloque ou la constitution d'une commission, doit être capable de dire ce qui convient aux décideurs en termes de catégories d'investigations. Car à faire semblant de proclamer « tous égaux, tous scientifiques », on dénie la réalité. Une université peut, pour certains postes, vouloir des candidats très bons en 4 ou 5, ou au contraire très pointus en 6, pendant que sa voisine aura besoin de personnes expérimentées en 3 et 8. Dans tous les cas, une chose est essentielle, recruter les meilleurs de la catégorie.

Enfin, pour rester en éducation et formation, on peut imaginer que la discipline *sciences de l'éducation* devrait offrir des cursus professionnalisants en 3, 4, 5, car il

existe là, déjà, des débouchés, offrir donc, sans doute des DESS spécialisés. Certes, on peut se poser la question de savoir si le meilleur professionnel de 3 n'est pas celui qui a fait 6, au moins une fois ; sans doute, mais ne soyons pas irréalistes. Tout le monde ne peut pas être docteur pour exercer des métiers à boc + 5.

Jacky BEILLEROT
Université Paris X Nanterre

RENCONTRES ET COLLOQUES

ECER 99 (EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH)

Colloque européen sur la recherche en éducation organisé par l'EERA (European Educational Research Association/Association européenne de recherche en éducation)

L'EERA, qui regroupe les associations nationales de chercheurs en éducation en Europe, a tenu son colloque annuel du 22 au 26 septembre 1999 au Centre de Formation continue de l'Université d'Helsinki à Lahti (Finlande). Environ 550 universitaires, venus de toute l'Europe, en particulier de Scandinavie, d'Angleterre et d'Écosse, d'Espagne, de France et de Hollande y ont assisté.

Les dix-huit réseaux thématiques constituant l'EERA (1) ont sélectionné des communications présentées dans cent soixante-deux sessions d'une heure trente de types variés : symposium, table ronde, « poster », communications individuelles. Les sessions se sont déroulées en parallèle dans les salles respectivement attribuées aux différents réseaux, ce qui permet à ceux-ci d'y tenir aussi leurs réunions pendant les temps libres. De nombreux chercheurs non européens ont également fréquenté le colloque et y sont intervenus.

Le foisonnement de communications rend impossible un compte rendu exhaustif des thèmes abordés (2). Nous donnerons un aperçu de quelques sessions, fréquentées par un large public international et qui nous paraissent plus particulièrement significatives.

1 - Deux de plus ont été agréés par le Comité exécutif de l'EERA à l'issue du colloque. Ce comité est composé des représentants désignés par les associations de chercheurs en éducation qui versent une cotisation annuelle.

2 - La liste des intitulés des réseaux peut donner une idée des thèmes généraux donnant lieu à débat. Elle a été diffusée dans le compte rendu d'Élisabeth Régnault à la réunion de l'ÆCSE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation) du 20 mars 1999.

En philosophie de l'éducation, le sens de ce que revêt le terme de nos jours a été posé sous divers aspects.

L'éducation est-elle une discipline de plein droit? (Rosie Turner-Bisset, Université de Hertfordshire, Angleterre). La communication s'est appuyée sur des références théoriques à Schwab, qui fait de l'éducation une discipline académique à travers quatre disciplines universitaires: l'histoire, la psychologie, la sociologie et la philosophie. La définition de l'éducation est-elle à trouver dans la vraie nature de la science de l'éducation? (Risto Ikonen, Université de Joensuu, Finlande).

Si la science de l'éducation ne peut conduire à étudier un objet scientifiquement, au sens classique du terme, du fait de la nature ambivalente du terme éducation, qualifié par des chercheurs de « concept essentiellement contesté », néanmoins l'auteur s'efforce de sauver la nature scientifique de la recherche en éducation et de montrer que les difficultés à définir le concept d'éducation dépendent au moins en partie de problèmes de langage.

Si la venue d'une « société savante » ou d'une « société pédagogique » semble permettre un partage universel du savoir par les peuples et un monde meilleur, quelle sorte de savoir est en voie d'être partagé? (Éliane Ricard Fersing, IUFM de Créteil, France) (3).

Trouve-t-on dans l'histoire des idées des moments comparables à ceux de « moderne » ou « post moderne »? Platon et les Sophistes? Rousseau et l'Encyclopédie? Sommes-nous sûrs de posséder la vraie conception du langage? N'avons-nous pas besoin de revoir les liens entre science et culture, pensée technique et symbolique et de nous demander si nous n'oublions pas l'origine et les fins du savoir et leurs conséquences sur la classe d'élèves?

Les perspectives comparées en éducation ont été notamment envisagées sous deux angles:

- Changements de politiques éducatives et choix d'un établissement scolaire (Piia Hirvenoja (Université de Turku, Finlande).

Cette communication a exploité les résultats d'une recherche visant à comparer les situations de choix d'un établissement scolaire en zone urbaine, les choix des parents et les effets de choix politiques en Scandinavie, en Europe centrale et dans les contextes éducatifs anglo-saxons. Ce choix est étudié sous trois aspects:

- le pôle institutionnel: paramètres du choix d'un établissement au niveau central et au niveau local;
- les ressources propres: les caractéristiques de l'établissement;
- la demande: les raisons des choix des familles.

3 - Éliane Ricard Fersing est devenue la troisième coordinatrice du réseau « Philosophie de l'éducation » à l'issue du colloque.

• La culture pédagogique humaniste comme fondement de l'intégration des systèmes éducatifs dans un espace unifié d'éducation (Yelena Popova et Y. V. Bondarevsaya, Université pédagogique de Rostov, Russie).

La recherche présentée a analysé l'articulation entre une culture pédagogique humaniste définie comme centrée sur la personne et la culture pédagogique des établissements scolaires. La prédominance de la première en milieu scolaire apparaît comme favorisant un environnement culturel susceptible de protéger le monde de l'enfance et comme un prérequis à la création d'un espace éducatif européen.

Dans le champ de la formation professionnelle, des leçons ont été tirées comparativement dans sept pays européens sur l'éducation permanente (*lifelong learning*) dans les « organisations apprenantes » (*learning organizations*).

Jim Stewart et Sally Sambrooke (*The Nottingham Trent University*, Angleterre) ont identifié dans leur recherche des facteurs de facilitation et d'aide dans le développement d'organisations apprenantes, facteurs associés à des stratégies d'HRD (*Human Resource Development*) (4) et d'autres qui jouent le rôle d'obstacles. La communication a tenté d'explicitier les raisons des similarités et des différences dans les pays participant à l'enquête. Deux résultats de la recherche ont attiré l'attention :

- d'abord, le même facteur peut être à la fois facilitateur et inhibiteur ;
- ensuite, quelques facteurs positifs peuvent être considérés comme des conditions nécessaires mais insuffisantes pour créer une orientation vers l'apprentissage.

Martin Mulder, rédacteur en chef de la nouvelle revue de l'EERA, l'*EER* (*European Educational Researcher/Le chercheur européen en éducation*) (5) et principal coordinateur du réseau le plus important de l'EERA, celui sur la formation professionnelle (6), a défini des modèles et des variations d'HRD dans les organisations apprenantes aux États-Unis, au Japon et en Europe, dans une communication conjointe avec ses collègues de l'Université de Twente aux Pays-Bas, Saskia Tjepkema et Hilder Hilder ter Host.

Leur recherche n'aboutit pas à des résultats tranchés qui permettraient de distinguer des pratiques concrétisant le concept d'organisation apprenante par rapport à des

4 - Développement des ressources humaines, terme de gestion utilisé pour le développement des salariés des organisations et qui se réfère à la théorie du capital humain.

5 - À la réunion des responsables de réseaux invités à participer à l'élaboration de la revue, Martin Mulder a indiqué que le choix du titre de la nouvelle revue, qui remplace le précédent Bulletin de l'EERA, correspondait à la volonté de créer une revue européenne sur le modèle de l'*American Educational Researcher*, celle de l'AERA (*American Educational Research Association*), qui avec plus de 20 000 membres dans le monde entier et des colloques annuels attirant plus de 10 000 participants, est la plus importante association de chercheurs en éducation au monde.

6 - Network 2: *Vocational Education and Training* (VETNET).

modèles divergents en Europe, aux États-Unis et au Japon. Il semble que sous certains aspects de très grandes différences existent entre les régions, mais sous d'autres, les pratiques sont comparables.

Les contextes, les politiques liés à des recherches en partenariat dans des projets européens ont été traités, notamment, à travers deux communications.

1. Le rôle des universités occidentales dans le développement d'une nouvelle génération de chercheurs en éducation en Lituanie (Palmira Juceviciene, Université de technologie de Kaunas, Lituanie, présidente de l'Association de recherche en éducation lituanienne et, à ce titre, membre du comité exécutif de l'EERA).

À partir d'une enquête sur les universités lituanienes, l'auteur fait apparaître comment les conventions conclues avec les universités occidentales ont permis aux premières de mettre en place des études doctorales de niveau comparable et de s'intégrer à la communauté européenne.

2. Reijo Laukkanen (Délégation permanente de la Finlande à l'OCDE en France), John Schostak, Barbara Zamorski et Nigel Norris (Université d'East Anglia, Angleterre) ont exposé les résultats de six recherches et programmes d'évaluation européens commandités, trois au niveau multinational et trois au niveau national. Ils analysent des tentatives de redynamisation de l'éducation locale et nationale dans un contexte d'émergence d'une identité européenne globale et tentent d'élaborer un modèle « réaliste », pragmatique, de développement en partenariat, issu des travaux théoriques de Bhaskar, en philosophie, et de Sayer en sociologie, modèle centré sur les conflits, les tensions et la quasi impossibilité d'atteindre ce qu'on entend généralement par partenariat, au sens d'accord entre parties prenantes.

Le « discutant » de la session, Russell T. Osguthorpe (BYU University, Utah, USA), responsable du second site mis en place au sein d'un des principaux réseaux américains de « partenariat école-université », le NNER (*National Network on Educational Renewal/Réseau national de renaissance en éducation*) a opposé un modèle plus consensuel, issu des travaux de John I. Goodlad, fondateur du NNER, et de ceux de chercheurs québécois tel Carol Landry (Université du Québec à Rimouski).

Les coordinateurs de chaque réseau ont été invités à sélectionner quatre communications pour proposition de publication dans le futur « Yearbook » de l'EERA, édité par Christopher Day (Université de Nottingham, Angleterre), principal coordinateur du réseau 1 de l'EERA, celui sur la formation continue (*Continuing professional development of teachers*), Dolf van Veen (ESAN/Hogeschool Amsterdam, Pays-Bas), principal coordinateur du réseau 5 (*Children and youth at risk and urban education/Enfants et jeunes à risques et éducation en zone urbaine*), et Peter Doebrich (DIPF, Francfort, Allemagne), coordinateur du réseau 11 (*Quality assurance in school development and the teaching profession/L'assurance qualité dans le développement des établissements et de la profession enseignante*).

Trois thèmes ont été choisis pour les conférences plénières :

- *Globalisation, OCDE et production d'une politique en éducation*, par le professeur Bob Lingard (Université du Queensland, Australie) : il a décrit la montée d'une

communauté politique mondiale en éducation avec des organisations internationales, telle l'OCDE, qui agissent en tant qu'acteurs politiques et non pas seulement comme catalyseurs de l'action des autres. L'éducation est en train de perdre ses critères propres et son discours se fond dans celui de l'économie mondiale.

- *Réflexions sur le passé et l'avenir de la recherche en éducation en Europe*, par le professeur Daniel Kallos (Université d'Umea, Suède), coordinateur du TNTEE (*Thematic Network on Teacher Education in Europe*/Réseau thématique de formation des enseignants en Europe), qui, de 1996 à 1999, a été le plus important réseau thématique financé par la Commission européenne et qui a donné naissance à un réseau de l'EERA en 1998 ;
- *Société d'information et stratégies nationales d'éducation*, par le professeur Erno Lehtinen (Université de Turku, Finlande).

La conférence plénière de Daniel Kallos a mis en relief les points les plus saillants de la recherche en éducation, qui apparaissent à travers ce type de colloque européen. Il a passé en revue son itinéraire intellectuel de chercheur en éducation pendant les trente dernières années, en explorant les critiques des « anciennes » catégories normatives, le développement de nouvelles identités dans la recherche, de nouvelles catégories de problématiques, l'accroissement de recherches non commanditées et l'absence de paradigme dominant. Il a soutenu que la montée d'un « marché » de la recherche internationale a conduit à accroître les contrôles, le renforcement d'une pensée conservatrice et une nécessité de se mettre en prise avec les idées hégémoniques et de combiner différents « niveaux » de recherche.

Martin LAWN, Université de Birmingham, Angleterre,
Secrétaire général de l'EERA

Danielle ZAY, Université Lille 3,
Coordinatrice du Réseau 15 de l'EERA (« Partenariats de recherche
en éducation »)

207

L'EFFICACITÉ DE NOS SYSTÈMES DE FORMATION

Le Programme national de recherche 33 du Fonds national suisse de recherche scientifique sur l'efficacité des systèmes de formation s'est achevé avec le terme de l'année 1999. À l'automne de cette année-là, le groupe d'experts du Programme et la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) ont organisé ensemble du 29 septembre au 2 octobre, à l'Université de Neuchâtel en Suisse, un Congrès intitulé : « Formation et éducation pour le XXI^e siècle : visions, modèles, efficacité ». Plus de 400 personnes y ont participé.

Les résultats du Programme

Ce Programme a permis la réalisation de 37 projets de recherche auxquels ont participé 170 chercheuses et chercheurs. À la fin du Programme, environ 35 ouvrages, 50 rapports de valorisation et 500 articles scientifiques sont disponibles (liste des publications sur le site www.skbf-csre.ch).

Ce Programme de recherche a contribué de manière décisive à la réalisation de projets de portée nationale et internationale. Nous savons par exemple aujourd'hui ce qu'il en est des connaissances et des compétences des jeunes suisses dans le domaine des mathématiques et des sciences naturelles en comparaison internationale. Nous connaissons les compétences en lecture des adultes suisses en comparaison de ceux de douze autres pays, l'efficacité de l'enseignement des langues secondes, les avantages économiques et sociaux, tant individuels que collectifs qui résultent du plurilinguisme, ainsi que les processus et les effets de la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes. Dans le domaine de la formation des adultes, les chercheurs ont examiné les tensions entre régulation marchande et régulation étatique; ils ont aussi exploré la diversité des biographies de formation des adultes. Et bien d'autres projets encore.

Le Programme a par ailleurs contribué au développement du potentiel de recherche en sciences de l'éducation, ainsi qu'à son institutionnalisation.

Globalement, il a été constaté que les systèmes de formation ne sont pas des entités opératives simples et fermées. Ils sont par nature plurifonctionnels et à multiples strates, les causalités y sont complexes et les liaisons molles. Le fonctionnement des systèmes de formation mobilise toujours des représentations, des opinions, des suppositions, des normes, des valeurs et des connaissances, souvent contradictoires. La recherche en éducation vise à augmenter et à consolider le stock de connaissances portant sur les processus et les systèmes de formation, étant entendu que la recherche scientifique se situe en général au plan descriptif-analytique et renonce au plan normatif-prescriptif. On sait cependant que, dans le domaine de l'éducation, la délimitation de ces deux plans est incertaine la plupart du temps.

Une meilleure connaissance des effets et de l'efficacité des systèmes et des processus de formation peut contribuer à l'évaluation formative de ces systèmes. Par ce biais, les résultats scientifiques peuvent entrer dans les systèmes concernés comme des inputs et influencer leur fonctionnement, leurs processus de pilotage et de régulation. Les résultats de la recherche ne sont plus alors du domaine de la « pure connaissance », mais se muent en interventions. C'est ainsi que se pose aussi la question de l'efficacité de la recherche.

Comme l'efficacité de la politique de l'éducation, celle de la recherche dépend toujours aussi de la communication avec les acteurs du système de formation et avec ceux de l'espace public. C'est la condition même d'une influence dans l'un et l'autre champ. La transformation des systèmes de formation dépend fortement de cette communication. En tant qu'espace de communication, ce Congrès a cherché précisément

à jeter des ponts entre les travaux de recherche du PNR 33 et les visions et les modèles prospectifs de l'éducation et de la formation pour le XXI^e siècle.

Thèmes traités au cours du Congrès

Le Congrès a abordé trois thèmes principaux selon trois modalités différentes : les conceptions de l'efficacité dans la recherche en éducation à l'occasion d'un symposium international ; la structuration et l'institutionnalisation de la recherche au travers d'ateliers ciblés et les rapports de la recherche avec la politique de l'éducation lors d'un Forum publique.

Les conceptions de l'efficacité dans la recherche en éducation

Le paradigme de l'efficacité sollicite la politique, l'administration, la pratique pédagogique et la science. Dans quelle mesure et comment ce paradigme, qui s'impose comme base de la croissance économique, peut-il être transposé aux systèmes sociaux, et plus particulièrement au domaine de l'éducation ? Quelles indications la science fournit-elle à ce sujet, que nous apprennent les résultats du PNR 33 ? La signification des concepts d'efficacité et des formes d'évaluation a été appréhendée aux différents niveaux du système : micro-systémique (processus d'apprentissage/enseignement individuels ou en groupes), meso-systémique (établissements scolaires) et macro-systémique (systèmes de formation).

La structuration en réseau de la recherche en éducation

Des conséquences et des leçons ont été tirées de ce Programme pour le développement des potentiels de recherche en Suisse. Des acteurs du champ éducatif et des chercheurs ont analysé les forces et les faiblesses de la recherche en éducation, en particulier dans le contexte du Programme et ont dégagé des pistes pour son renforcement institutionnel et pour le développement de synergies. Des groupes de travail ont traité de ce thème à propos de recherches menées dans les domaines de la pédagogie interculturelle, de l'apprentissage des langues, des technologies de l'information et de la formation, de l'optimisation des processus d'apprentissage et d'enseignement, de l'évaluation des performances et des compétences, de la qualité des écoles, de l'organisation et du développement scolaires, de la formation des enseignants et de l'économie de l'éducation.

La politique de l'éducation

Un Forum a également permis de débattre de la nature et de la qualité des liens existant entre les sciences de l'éducation et la politique de formation. Des chercheurs, des personnalités politiques – dont la présidente de la Confédération helvétique – ont fait part de leurs représentations et de leurs attentes. Ils ont notamment traité des formes que pourraient et devraient prendre au siècle prochain les systèmes de

formation en Suisse, en Europe et dans le monde; des prestations qu'ils devraient fournir pour satisfaire aux besoins individuels et collectifs d'une société démocratique; des possibilités d'intégration sociale qu'ils sont capables d'offrir, de leurs potentiels d'innovation et de leurs limites et surtout des priorités à dégager pour une politique éclairée de la formation.

Et demain ?

Afin de renforcer et de fédérer les potentiels de recherche de Suisse, le Fonds national de la recherche va constituer des pôles de recherches nationaux, organisés autour d'institution-leaders, et dont le financement permettra le développement de recherches dans la durée. Les participants au Congrès de Neuchâtel ne peuvent que soutenir ce projet et espérer la constitution de plusieurs pôles de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation, afin de faire fructifier les résultats du Programme de recherche 33 et de mettre à profit les compétences de recherche constituées à cette occasion.

(Bref compte rendu issu de divers documents du Congrès)

Jacques WEISS
IRD, Neuchâtel (Suisse)

PROCHAINES RENCONTRES

5^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris par l'APRIEF avec le concours de l'INRP, la Biennale de l'an 2000 se tiendra à la Sorbonne du 12 au 15 avril 2000. Elle rassemblera un grand nombre de conférences, communications, rencontres, colloques et notamment des groupes de discussion sur des thèmes comme: La professionnalisation des enseignants et des éducateurs; L'alternance pour la formation professionnelle; L'accès à l'information et l'enseignement à distance; L'intervention éducative, etc.

Tous les résumés sont consultables par thème, par titre et/ou par auteur à l'adresse suivante: <http://www.inrp.fr> (Rubrique « Biennale »).

Pour tous renseignements : INJEP - Biennale 9-11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi.
Tél. : 01 39 17 26 50; Fax : 01 39 16 80 09; e.mail : biennale@wanadoo.fr

LE CONGRÈS ADMES-AIPU

Durant cette semaine du 10 au 15 avril 2000, parallèlement à la Biennale se déroulera un congrès organisé par l'ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) et l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) en partenariat avec l'UNESCO.

À cette occasion, un tarif spécial sera offert à ceux qui s'inscrivent aux deux manifestations (Biennale + Congrès). Ils bénéficieront d'une réduction de 30 % pour l'inscription à la Biennale : 450 F - 30 % = 315 F (48 euros).

Pour tous renseignements : voir ci-dessus, la 5^e Biennale.

ACTUALITÉ DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES ACTIVITÉS PHYSIQUES, SPORTIVES ET ARTISTIQUES EN MILIEU SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET ASSOCIATIF

Journées d'études organisées par le département « Didactiques des disciplines » de l'INRP et le groupe d'étude « Didactique et intervention dans le domaine des activités physiques et sportives » de l'Université de Paris VII, les 11 et 12 mai 2000 à l'Hôtel Concordia, Paris 5^e.

Organisateur : Bernard David, Département « Didactiques des Disciplines », INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 85 - Fax : 01 43 54 32 01 - e-mail : bdavid@inrp.fr

AUTOUR DE LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

Ce colloque international organisé par le Laboratoire de didactique et d'anthropologie des enseignements scientifiques et techniques de Bordeaux se tiendra à l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2 du 26 au 28 juin 2000.

Organisation : DAEST, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedex. Tél. 00 33 (0)5 57 57 19 26 ; e-mail : DAEST@u-bordeaux2.fr

209

CONGRÈS DE L'ASSOCIATION MONDIALE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (AMSE)

Le 13^e congrès international de l'AMSE se tiendra à Sherbrooke (Québec) Canada, du 26 au 30 juin 2000.

Le thème du congrès est « La recherche en éducation au service du développement des sociétés ».

Pour tous renseignements : Pauline Hamelin. Tél. : 819.821.7412 ; fax : 819.821.7428 ; e-mail : phamelin@courrier.usherb.ca

ATEE : LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS ET LA COOPÉRATION GLOBALE

L'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) organisé à l'Université de Barcelone son 25^e congrès annuel, du 28 août au 2 septembre 2000.

Inscription au congrès : CDLCAT, Secrétariat du XXV^e Congrès de l'ATEE, Agnès Creus / Josefina Grané, Rambla de Catalunya, 8, 08007 Barcelona. Tél. : + 34 93 317 04 28 - Fax : + 34 93 412 89 07.

Internet : <http://www.cdcat.es> - e-mail : secretaria@cdcat.icnnet.es

TEACHING AS LEARNING IN "OPEN CONTEXTS" "NORTH" AND "SOUTH" PRACTICES

Conférence européenne sur la recherche en éducation organisée par l'EERA (European Educational Research Association) en septembre 2000 à Edimbourg (Écosse).

Contacts : Professor Bob Moon and Dr Anna Chronaki, School of Education, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom.

e-mail : R.E.Moon@open.ac.uk

A.Chronika@open.ac.uk

Appel à COMMUNICATION

LES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Colloque INTERNATIONAL AECSE ORGANISÉ PAR LE CREFI

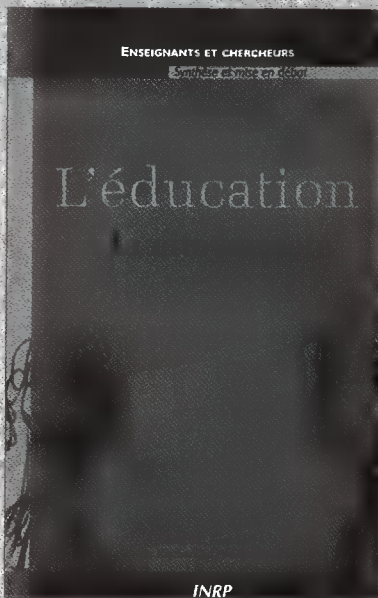
Le colloque international AECSE organisé par le CREFI (Centre de recherches en éducation, formation et insertion, Université de Toulouse-le-Mirail) en partenariat avec l'ENFA de Toulouse, le LEMME de l'Université Paul Sabatier et l'UFM de Toulouse aura lieu les 2, 3 et 4 octobre 2000 à Toulouse.

Principaux thèmes à développer : les pratiques d'étude, de formation ; les pratiques de décision, d'évaluation ; les pratiques de bilans ; les rapports aux savoirs ; les dispositifs de formation ; les recherches dans l'enseignement supérieur ; la formation et la professionnalisation des enseignants du supérieur...

Les propositions de communication sont à envoyer entre janvier 2000 et le 8 mars 2000 à : Secrétariat du colloque CREFI-AECSE, Département des Sciences de l'éducation et de la formation, Université Toulouse-le-Mirail, 5, allée Antonio-Machado - 31078 Toulouse cedex.

Annie Thomas : 33 (0) 5 61 50 42 98

ou sous forme électronique : annie.thomas@univ-tlse2.fr en précisant colloque PES2000, et vos coordonnées téléphoniques et postales.



ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

Collection dirigée par
Jacky Beillerot,
Françoise Clerc
et Monique Grandbastien

Faire progresser ensemble les recherches et les pratiques éducatives, tel est le projet de l'INRP.

Chaque ouvrage de la collection Enseignants et Chercheurs est un dialogue articulé en trois parties. L'auteur lance le débat : il fait le point des recherches conduites en France et à l'étranger sur un sujet d'actualité. Une équipe de praticiens (enseignants, formateurs, cadres éducatifs) s'empare de ce texte et le confronte aux problèmes que pose l'exercice quotidien de leurs métiers. Leurs questions, leurs réactions constituent la deuxième partie de l'ouvrage. Enfin, l'auteur s'efforce d'y répondre et prolonge ainsi sa réflexion.

L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est probablement l'aspect de l'éducation scolaire où les particularités culturelles, sociales et politiques pèsent le plus lourd. Plus qu'un autre aspect, elle nous renvoie aux spécificités de chacune de nos écoles, aux manières différentes dont se tissent les relations entre les familles, les États, les associations religieuses ou non, au poids confié aux institutions scolaires dans la construction et la reproduction du lien social et politique.

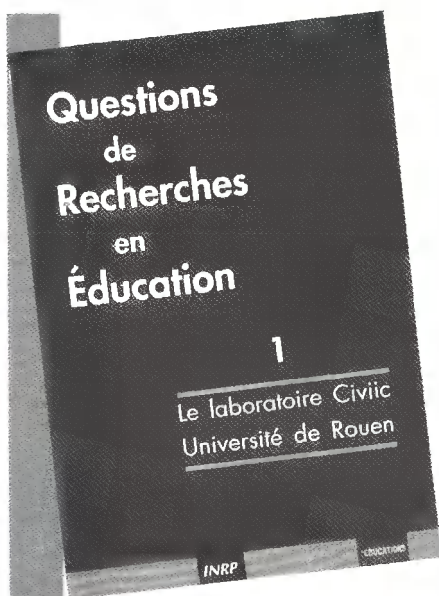
La citoyenneté se définit-elle comme l'appartenance à une communauté politique ou est-elle envisagée de façon plus large à la fois dans son contenu et dans les appartenances auxquelles elle fait référence ? L'éducation à la citoyenneté doit-elle concerner l'ensemble de la collectivité enseignante et éducative ou doit-elle être prise en charge par une discipline scolaire ?

Institut National de Recherche Pédagogique

Service des publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
www.inrp.fr

Toute commande d'ouvrage doit être
accompagnée d'un titre de paiement
libellé
à l'ordre de l'agent comptable de
l'INRP

Réf. BB 047 - ISBN 2-7342-0651-X
1999 - 128 p. (16 x 24 cm)
Prix : 80 F - 12,20 €



Réf. BB 049 - ISBN 2-7342-0653-6
1999 - 288 p. (16 x 24 cm)
Prix : 95 F - 14,48 €

Publiée trois fois par an, la série *Questions de recherches en éducation* est co-éditée par l'Institut national de recherche pédagogique et la revue *Éducatives*.

Questions de Recherches en Éducation

Le laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et formation) conduit des recherches autour de deux axes.

Le premier axe concerne la question des transformations actuelles des métiers de l'éducation et de la formation, avec ce que cela suppose d'évolution des compétences professionnelles et de positionnement identitaire. Les travaux portent principalement sur l'étude des configurations organisationnelles, sur l'analyse des gestes professionnels et des figures de la résistance, ainsi que sur la question des didactiques comparées.

Le second axe, à orientation plus philosophique, examine de différents points de vue la question de l'explicitation des valeurs dans la pratique éducative, aussi bien du côté de l'histoire que des pédagogies et de la formation.

Cet ouvrage rend disponible l'état des recherches du laboratoire des sciences de l'éducation de l'université de Rouen, avec ses lignes problématiques et ses résultats actuels.

Questions de recherches en éducation se propose de rendre rapidement accessibles les thèmes des travaux en éducation et formation dans les laboratoires de sciences de l'éducation (et connexes) et les résultats proposés en temps réel.

Chaque numéro de *Questions de recherches en éducation* est confié à un laboratoire universitaire qui fait état de ses recherches en éducation et formation.

INRP

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Tél. 01 46 34 91 56
www.inrp.fr

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2000

France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)

Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)

Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)

Étranger : 270 F (41,16 euros)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.
Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2000)

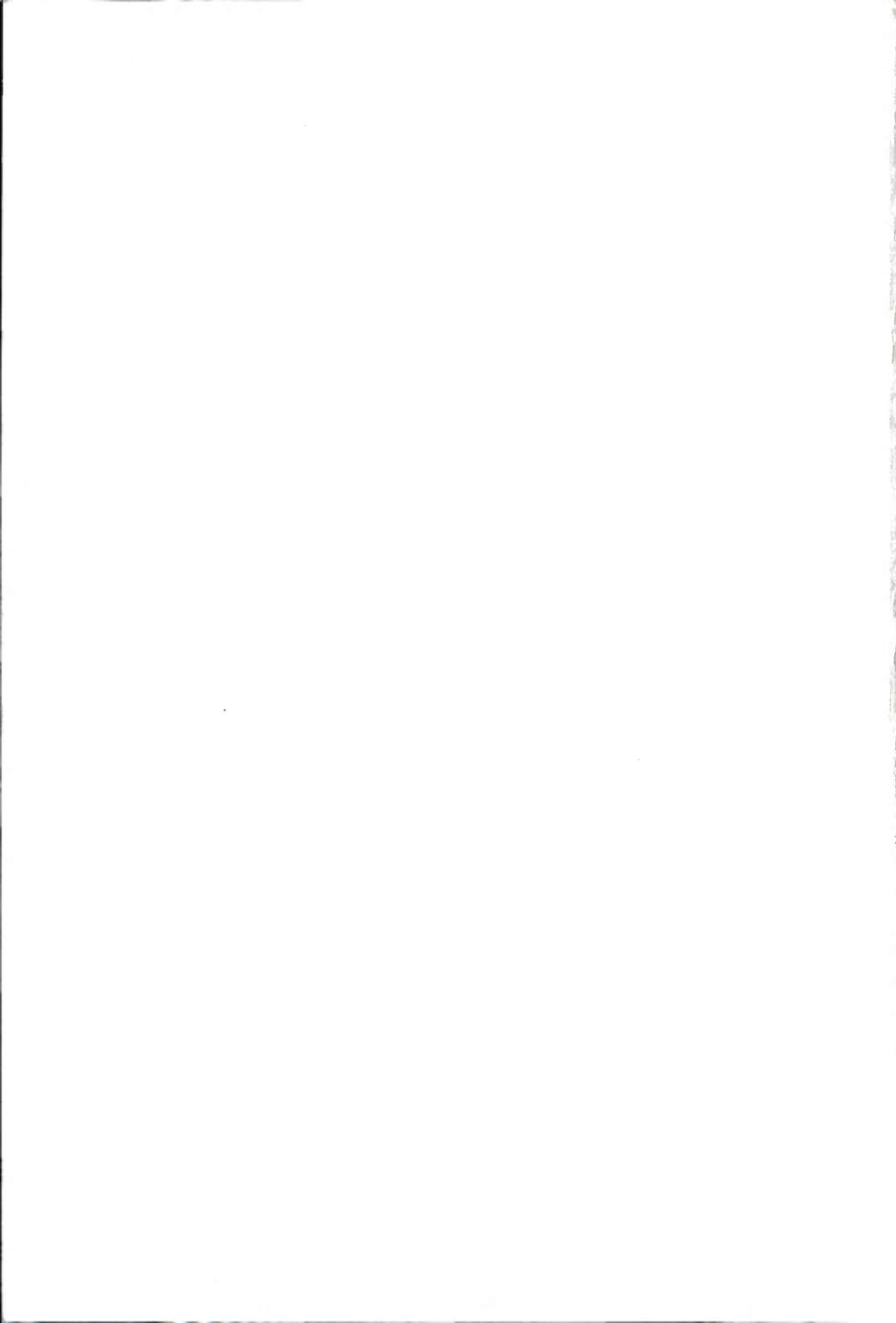
France (TVA 5,5 %) : 75 F. ttc (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - Étranger : 78 F.

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formation continue
des enseignants :
les MAFPEN et après...

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, Lille III

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Orléans

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur des Universités, IUFM de Lille

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

M. HUBERMAN : Professeur, à l'ISPPF, Lausanne (Suisse)

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique)

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malgloive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isombert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Husselet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.

ÉDITORIAL

ARTICLES

Antoine PROST – *L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990*

Francine DUGAST – *MAFPEN... Rétrospective*

Marguerite ALTET – *Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire*

Claire POUCHAIN-AVRIL – *Logiques de formation et assignations identitaires (à partir de l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille à des enseignants du second degré)*

Jean-François MARCEL – *La démarche de Recherche-Formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants*

Jean GUGLIEMI – *Regards croisés sur les MAFPEN*

Yves CHEVALLARD – *L'IUFM et la formation continue : un enjeu décisif*

*
* *

Frédérique LERBET-SÉRÉNI – *Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation continue de personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement*

Patricia CHAMPY-REMOUSSENAUD et Bernard ROTHAN – *De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : la formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation*

Formation continue des enseignants : Les MAFPEN et après...

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



9 782734 206668

ISBN 2-7342-0666-8 • ISSN : 0988-1824