

# VERS UN INVENTAIRE ANALYTIQUE DES TRAVAUX SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

*Raymond Bourdoncle  
Georges Adamczewski  
Claude Lessard  
Françoise Ropé  
Michelle Tournier*

**L**A FORMATION des enseignants et des formateurs fait l'objet d'un nombre croissant de documents. Une telle multiplication des données bibliographiques rend nécessaire un travail d'inventaire systématique et d'analyse qui n'a pas été réalisé jusqu'à ce jour.

Nous présentons ici les premières étapes de la construction d'une banque de données qui réunira et permettra d'analyser les travaux rédigés en français et produits entre 1970 et 1988 en Belgique, au Canada, en France et en Suisse. Sont successivement abordés les contextes historique et documentaire de ce travail, les objectifs et les publics visés, les notions principales utilisées et le champ de l'investigation.

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988*

# 1. La situation actuelle

## 1.1 Le développement des recherches sur la formation

Depuis les années 60, l'accroissement formidable de la demande d'enseignement a amené l'institution scolaire et universitaire à connaître de nombreux changements auxquels différentes modifications structurelles ont tenté de répondre. Ce furent notamment la mise en place de la scolarité jusqu'à 16 ans, la création des C.E.S. et celle des IUT. Entre 1968 et 1970 se juxtapose à cette demande d'enseignement l'exigence d'une formation professionnelle continue pour tous, qui aboutira aux lois de juillet 1971 sur la formation permanente. Il y a alors conjonction entre une demande économique de formation pour répondre à la croissance et aux mutations technologiques et une demande sociale émanant des parents et des syndicats d'enseignants.

Pour répondre à cette demande, la formation des enseignants et des formateurs est fortement sollicitée. Face aux coûts que cela entraîne, on souhaite une meilleure efficacité et donc une meilleure formation des enseignants<sup>1</sup>. La création en 1967 des premiers enseignements pour la licence en sciences de l'éducation manifeste la volonté de créer une liaison étroite entre recherche et formation des enseignants, ce qui est réaffirmé hautement au Colloque d'Amiens un an plus tard.

Cette préoccupation se retrouve au même moment dans les études internationales de l'OCDE (Laderrière, 1980 et 1981).

Le développement de la formation professionnelle des adultes après 1971 donne une impulsion décisive à la formation de formateurs. Cela se manifeste notamment par la mise en place de centres de formation de formateur au Conservatoire des Arts et Métiers, dans les académies (CAFOC), puis dans certaines universités. Parallèlement à ces manifestations institutionnelles, des revues traitant de la formation se créent. Citons en particulier *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1967), *Education Permanente* (1969), *Objectif Formation* (1973).

Après 1980, de nouvelles initiatives mettent au premier plan la formation des enseignants et ses liens avec la recherche. C'est, en 1982, la publication du rapport officiel sur la formation des personnels de l'Éducation Nationale, rédigé par A. de Peretti et suivi par la création des Missions académiques à la formation des personnels. Puis, en 1984, sont lancés les premiers appels d'offres annuels visant à encourager la

1. Cette préoccupation se retrouve au même moment dans les études internationales de l'OCDE (Laderrière, 1980 et 1981).

participation des universités à la formation des enseignants et des formateurs, ce qui contribue à la mise en place dans la plupart des universités de services communs qui se fédèrent en 1985 en une Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et Formateurs (ARCUFEF). Enfin, en 1987, paraît la revue *Recherche et Formation*, qui s'attache à couvrir le champ de la recherche sur la formation des personnels éducatifs.

Dans d'autres pays francophones, des développements similaires sont observables. C'est ainsi qu'au Québec, dans le contexte de la réforme scolaire des années soixante, les universités se sont vues confier la responsabilité de la formation et du perfectionnement des maîtres, jusqu'alors du ressort des écoles normales, pour la plupart confessionnelles. Les universités ont répondu à l'appel en mettant sur pied un grand nombre et une grande variété de programmes de formation d'enseignants des divers ordres d'enseignement (de la maternelle au collège), de diverses spécialités et de divers secteurs (général/professionnel, régulier/spécialisé, jeunes/adultes). L'arrivée à l'université de la formation des maîtres est aussi contemporaine de la constitution et du développement des sciences de l'éducation. La création et le développement de la *Revue des Sciences de l'Éducation* témoignent de ces réalités et des problématiques qui tentent de les comprendre.

Ces quelques faits relevés parmi bien d'autres montrent que la formation des enseignants et des formateurs est un secteur en mouvement, où la recherche est de plus en plus présente et revendiquée. Peut-être s'agit-il d'un champ de recherche en émergence. Pour contribuer à sa structuration, il devient urgent d'y effectuer des repérages et de construire des outils documentaires adaptés.

## 1.2 L'insuffisance des instruments documentaires

Les grands instruments bibliographiques américains (*ERIC, Sociological Abstracts, Psychological Abstracts, Dissertation Abstracts International*), canadiens (*Education Index, EDUQ, ONTERIS*), européen (*EUDISED*), anglais (*British Education Index*) et français (*Bulletins signalétiques de sciences de l'éducation, de sociologie, de psychologie et de science administrative*) ont tous un champ très vaste. Ils n'ont évidemment pas été conçus en fonction du domaine précis qui nous intéresse ici.

Mis à part ERIC<sup>2</sup>, ces grandes banques documentaires permettent surtout le repérage des documents. Leur interrogation, certes indispensable, ne va pas sans de nombreuses difficultés, comme l'a montré M.C. Derouet-Besson (1983), à propos d'un autre champ. Nous pourrions également reprendre à notre compte les critiques que leur adressaient G. Gagné, L. Sprenger-Charolles, R. Lazure et F. Rope (1984), à propos des recherches en didactique du Français : manque d'exhaustivité, obligation de consulter plusieurs sources ayant des systèmes de descripteurs différents, descripteurs et mots clés trop généraux pour permettre des interrogations précises du domaine particulier, collections hétéroclites par manque de critères de scientificité pour la sélection des travaux.

Il existe cependant dans les pays anglo-saxons et dans les organisations internationales de nombreuses présentations synthétiques des recherches sur la formation des enseignants, sans compter des bibliographies spécialisées<sup>3</sup>. Pour les pays francophones, la moisson est moins riche : moins de 10 documents, des bibliographies pour la plupart et très peu de documents synthétiques<sup>4</sup>. Face à l'abondance anglo-saxonne, on ressent là un manque.

En France, à l'INRP, le Centre de Documentation Recherche assure au niveau national les missions de soutien et de traitement documentaires des recherches concernant l'éducation. A l'occasion de son informatisation, il encourage la création par les équipes de recherche intéressées de mini-banques de données spécialisées dans leur domaine. Ce faisant, il compte stimuler les recherches à caractère documentaire et favoriser l'élaboration de produits sans doute moins extensifs et plus pointus, mais aussi plus appréciatifs et peut-être plus approfondis, comme ces travaux de synthèse si rares en français.

2. La mission précise du ERIC Clearinghouse on Teacher Education à l'intérieur du réseau spécialisé des 16 Clearinghouses qui constituent l' Educational Reseach Information Center, permet une analyse plus fine des documents, une interrogation plus appropriée et la production de travaux de synthèse. Pour une évaluation critique, voir Malrieu (1983)

3. En nous limitant aux textes directement accessibles au Centre de Documentation Recherche de l'INRP, nous en avons repéré plusieurs dizaines, quelques-unes à caractère général, la plupart à caractère thématique dont beaucoup issus de trois encyclopédies de recherche (International Encyclopedia of Education, 1985; Encyclopedia of Educational Research, 1982; Handbook of Research on Teaching, 1986).

4. Nous avons trouvé une bibliographie belge très copieuse (Beaujot, Charlier, Gillet 1982) et une bibliographie et une synthèse québécoises (Rochais 1980 a et b) et pour la France, quatre bibliographies, trois de l'INRP (1975, 1979, 1981) et celle de G. Ferry (1983). Mis à part ce dernier ouvrage qui présente une approche synthétique des travaux, mais à partir d'un point de vue particulier, nous n'avons pas trouvé de présentation d'ensemble de ce domaine.

Ainsi l'extension des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs, les lacunes des instruments documentaires existants et la possibilité qui nous est donnée de construire un instrument mieux adapté nous ont conduit à proposer la création d'une mini banque de données bibliographiques consacrée à la formation des enseignants et des formateurs.

## 2. Les objectifs de la banque

Notre objectif général est de construire les outils nécessaires pour mieux percevoir les opportunités présentes et les évolutions futures de la conjoncture scientifique en matière de formation des enseignants et des formateurs. A cette fin, nous nous proposons d'abord d'établir une mini banque de données bibliographiques consacrée à ce domaine.

Le but d'une telle banque est de fournir non seulement le signalement des ouvrages portant sur la formation des enseignants et des formateurs, mais aussi leur analyse à l'aide d'un thésaurus spécialement adapté à notre objet. Cette partie analytique est conçue pour être utilisée par tous les chercheurs et les formateurs intéressés par la recherche sur ce sujet.

Cet inventaire analytique permettra d'établir des bilans rétrospectifs à caractère thématique ou méthodologique. Ainsi on envisage de faire progressivement le bilan des travaux portant sur les institutions de formation, leurs processus de recrutement et d'évaluation, leurs méthodes et leurs modèles de formation, les caractéristiques de leurs formateurs et de leurs formés et les rapports entre la théorie et la pratique. On envisage aussi de passer en revue les méthodes utilisées. Ces états de question et revues de méthodes contribueront à faire le point sur les évolutions dans le domaine. Ils permettront aussi de dégager les résultats sur lesquels les recherches convergent et ceux où elles divergent, ce qui peut aider à dresser un état des connaissances plus solide, car issu de plusieurs sources.

A partir de cette connaissance des recherches passées et de leur évolution, une réflexion prospective sur la nécessaire structuration du champ et sur les questions de recherche à privilégier sera menée. Un tel travail est susceptible d'aider les personnes et les équipes intéressées et, pourquoi le cacher, la nôtre en particulier, à mieux orienter leurs politiques de recherche et leurs projets.

L'ensemble des travaux sera marqué par le souci constant de mieux articuler recherche et formation. Les outils et les bilans seront conçus de manière à favoriser l'intégration de la recherche dans la pratique

professionnelle des divers agents de l'éducation et à les aider dans leurs décisions. C'est dire que la banque devrait intéresser à la fois les chercheurs, les formateurs, les enseignants, les étudiants et les décideurs.

### 3. Le champ de la banque

Pour pouvoir juger du degré d'exhaustivité d'un inventaire, il est nécessaire de délimiter avec précision le champ couvert. Enonçons-le d'une phrase avant de l'expliciter. Il comprend les travaux de recherche, de soutien à la recherche, de réflexion et de proposition portant sur la formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation. Il s'agit des textes rédigés en français entre 1970 et 1986, dans les pays suivants : Belgique, Canada, France et Suisse. Nous délimiterons le champ couvert en précisant successivement le sens donné aux principales notions, les types de documents retenus, les sujets traités et les limites temporelles, géographiques et linguistiques.

#### 3.1 Le sens des mots

Une vingtaine d'ouvrages terminologiques, lexiques, dictionnaires, glossaires et vocabulaires d'éducation ont été consultés afin de clarifier les termes de base qui définissent le champ couvert par cet inventaire (Delobel, 1987). S'il y a d'une source à l'autre, une certaine diversité dans la façon de définir les termes enseignant, formateur et formation, on peut néanmoins sans trop risquer de se tromper, mettre en avant, pour les fins de cette recherche, des définitions relativement simples et claires de ces termes.

Entendons par enseignant, suivant la définition qu'en donne l'UNESCO, "toute personne officiellement désignée pour participer à l'enseignement dans un établissement d'enseignement public ou privé. Généralement, cette personne doit avoir terminé avec succès un programme d'étude et de formation pédagogiques dans une institution appropriée" (1984 : 49-50). Cette définition a le double avantage de placer en quelque sorte l'enseignant en milieu scolaire et d'attirer l'attention sur la formation, ce qui est l'objet même de cette banque de données et des synthèses envisagées. Par ailleurs, le verbe "participer", selon nous, pose problème, dans la mesure où il ouvre la porte à l'inclusion possible de personnels comme les parents, voire même les élèves plus avancés ou divers agents sociaux qui pourraient être sollicités à l'occasion pour contribuer d'une manière ou l'autre à l'ensei-

gnement dispensé dans un établissement. Si ces participations sont à bien des égards souhaitables, il est préférable de limiter, pour les fins de cette banque de données, l'extension du terme enseignant aux personnes dont l'enseignement est l'occupation principale, pour qui il s'agit d'une profession. D'ailleurs, l'expression "personnel enseignant", couramment utilisée pour désigner l'ensemble de ceux qui enseignent dans un établissement ou un système d'éducation, par rapport à d'autres catégories de personnel qu'on peut y trouver, confirme qu'un enseignant, c'est d'abord et avant tout quelqu'un qui a officiellement pour fonction d'enseigner. Il s'agit donc, pour reprendre les termes de la définition de l'Unesco, d'une participation "pleine et entière" à l'enseignement, qui comporte notamment une prise en charge responsable de la fonction, une formation, une carrière, un statut, etc..

De plus la définition proposée par l'Unesco rend nécessaire de clarifier la notion d'enseignement. A cet effet, la distinction proposée par Mialaret entre l'enseignement et l'apprentissage semble appropriée : "alors que l'apprentissage désigne l'action du sujet qui apprend, qui est "apprenti", l'enseignement est l'action de la personne qui met l'autre dans la situation d'apprendre. L'enseignant est le sujet de l'enseignement, qui a un double objet : a) l'enseigné-sujet apprenant; b) la ou les connaissances à apprendre"(1979 : 204). Bref, enseigner, c'est faire en sorte que quelqu'un apprenne quelque chose.

En somme et pour conclure, en modifiant un peu la définition de l'Unesco, on pourrait considérer comme enseignant "toute personne officiellement désignée comme ayant la charge d'enseigner aux élèves/étudiants dans un établissement d'enseignement public ou privé. Généralement, cette personne doit avoir terminé avec succès un programme d'étude et de formation pédagogiques dans une institution appropriée".

L'enseignant peut être qualifié de maître, d'éducateur, de professeur, d'instituteur, d'instructeur, de moniteur, voire même de formateur. Ces termes, et d'autres qui pourrait s'ajouter à cette liste, renvoient à différentes dimensions de sa fonction ou de l'ordre d'enseignement où il l'exerce. Il n'y a pas lieu ici de définir chacun d'eux, puisque pour nos besoins, les éléments du paragraphe précédent sont suffisants.

Si l'enseignant se définit tant par sa fonction que par le contexte d'exécution de celle-ci, on peut définir le formateur d'adultes comme "toute personne susceptible de concevoir, d'organiser, d'animer des actions de formation" (Mialaret, 1979 : 231) s'adressant à des adultes en contexte scolaire ou extra-scolaire. Cette définition a l'avantage de

mettre en lumière la multiplicité des tâches du formateur d'adultes, la spécificité de sa clientèle et la diversité des contextes de formation.

Le terme formation est le plus difficile à cerner de façon précise. En fait, il est multidimensionnel, ainsi que le souligne Mialaret : "Alors qu'il avait un sens proche de la notion d'achèvement et qu'il suggérait quelque chose d'accompli (ex.: "j'ai une formation d'historien"), il a pris désormais une acception plus large : il comprend à la fois les notions d'objectif (ex.: formation de l'esprit critique), de modalité (ex.: formation sur le tas), de résultat ("il n'a aucune formation") et d'action éducative sur un sujet. Il englobe l'acte d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire et l'initiation à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle. Par là toute formation suppose une réflexion sur le système de valeurs qui la fonde et requiert la mise en action de ce qui a été acquis, de façon théorique et pratique. C'est la personne tout entière, dans les fondements mêmes de sa personnalité, qui est concernée par l'acte de formation" (1979 : 231-231)

La formation peut être caractérisée de plusieurs manières : elle peut être initiale, continue ou permanente; elle peut être aussi générale ou professionnelle, théorique ou pratique, fondamentale, de base, en alternance ou en cours d'emploi; elle peut être formelle, informelle ou non formelle. Réduite à la transmission/acquisition d'information, elle sera synonyme d'instruction; dans ses visées plus larges, elle recouvre le terme éducation. Elle peut être de divers types, comme par exemple le perfectionnement, le recyclage ou la mise à jour. On le constate la multiplicité des termes renvoie à la diversité des pratiques et des systèmes de formation.

La formation initiale, suivant l'UNESCO, comprend le "premier programme complet de formation conduisant à l'exercice d'une profession"(184 : 51). Par ailleurs, la formation continue désigne les activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par des moyens pédagogiques appropriés les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur" (Titmus, 1979 : 141).

Il n'y a pas lieu de définir les autres éléments de cette nébuleuse en expansion que constitue l'univers de la formation. Il suffit pour le moment de prendre acte de son existence variée, de sa nature liée à la notion d'"acte d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire, et l'initiation à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle" (Mialaret, 1979).



## 3.2 Les types de documents retenus

Parmi la multitude des documents parus sur la formation des enseignants et formateurs, lesquels retenir, lesquels écarter? Etant donné l'orientation et les objectifs de la banque, nous retiendrons d'abord, et de la manière la plus exhaustive possible, les travaux de recherche. En nous inspirant des réflexions de Cardinet et Schmutz (1976), de Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987) et de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1985), nous considérons comme recherches les travaux présentant les trois caractéristiques suivantes :

- référence à des modèles susceptibles d'être reconnus par la communauté scientifique ;
- mise en oeuvre d'une méthodologie explicite, reproductible et communicable ;
- présence d'au moins l'une des visées suivantes : description, explication, compréhension, prédiction, transformation<sup>5</sup>.

Ce sont ensuite les travaux que l'on peut considérer comme des points d'appui de la recherche, qu'il s'agisse de méthodologie, de bibliographie ou d'encyclopédie traitant de la formation.

Viennent enfin les travaux pouvant servir de matériaux pour la recherche. On ne peut les ignorer, car ils influencent les activités de formation, les manifestent ou y contribuent. Parmi la masse des documents disponibles, ont été retenus ceux qui présentent un certain caractère réflexif ou interprétatif et dont une proportion importante traite de la formation. Ce sont :

- Les rapports officiels demandés par le gouvernement ou issus d'organismes représentatifs. (En général, ils font un bilan de la situation présente et proposent des réformes.)
- Les essais, qui développent, sous une forme libre, un point de vue
- Les témoignages, récits de vie, comptes rendus de formation qui décrivent une expérience vécue.
- Les monographies, études détaillées d'un sujet bien circonscrit, comme une institution.
- Les statistiques, ensemble de données numériques ayant fait l'objet d'un traitement
- Les programmes de formation, documents présentant succinctement le contenu et les modalités d'organisation des actions de formation.

5. Ce dernier critère, emprunté à la banque Emile 3, permet en outre de classer les recherches selon leur visée principale (voir Sprenger-Charolle, Lazure, Gagné et Ropé, 1987).

Ont été écartés les nombreux manuels et outils de formation qui, à eux seuls, pourraient faire l'objet d'une autre banque. De même, nous n'avons pas retenu les nombreux périodiques d'information générale, souvent redondants et d'intérêt inégal. Les journaux syndicaux, qui abondent eux aussi en informations de portée limitée, ont subi le même sort, mais non les dossiers constitués par les syndicats. Enfin il a paru peu utile de traiter les textes administratifs déjà dûment répertoriés et aisément accessibles.

### 3.3 Les sujets traités

La formation des enseignants, des formateurs et des personnels d'éducation se situe à l'intersection de deux domaines d'investigation, la formation et la profession. Tous les travaux qui se réfèrent conjointement à ces deux aspects appartiennent d'emblée au champ considéré. Certains travaux généraux ne traitant que de l'un de ces aspects doivent aussi y être inclus, car ils sont souvent utilisés en formation des enseignants et des formateurs. Ainsi des travaux sur la formation en général, comme par exemple celui de Lesne sur le travail pédagogique (1977), intéressent la formation des enseignants et des formateurs, parce qu'ils fournissent des cadres conceptuels. Il en va de même pour certains travaux consacrés au métier d'enseignant, à l'acte d'enseigner et à ses résultats qui aboutissent à des conclusions concernant la formation des enseignants et des formateurs. Enfin, les articles de didactique qui présentent un modèle de formation généralisable sont également intégrés.

Pour rendre compte de tous ces travaux, il est nécessaire d'utiliser au moins l'un des descripteurs du thésaurus<sup>6</sup> qui caractérisent la formation des enseignants et des formateurs à travers ses partenaires, ses

6. Le thésaurus est un répertoire organisé de termes normalisés, les descripteurs. Sa constitution s'avérait nécessaire pour pouvoir rendre compte de l'essentiel du contenu de chaque document à l'aide de descripteurs, facilement interrogeables. Nous avons procédé en trois étapes :

1) Examen des thésaurus existants, utilisés par des banques de données traitant de l'éducation (Francis, EUDISED, ADEP, ERIC, Emile 3).

2) Etude des catégories élaborées dans les synthèses de recherches sur la formation.

3) Consultation d'experts : universitaires, documentalistes, professeurs d'école normale. Lors de la première étape nous avons confronté les thésaurus existants à des listes de mots compilés par nous-mêmes et appartenant au champ de la formation. La nécessité de construire un thésaurus spécifique et organisé est alors apparue. Pour ce travail d'organisation, les catégorisations mises à jour dans les synthèses se sont avérées d'une grande utilité. Actuellement, cette construction a priori est testée et améliorée par des essais d'indexation de textes très divers. Cette dernière étape de la constitution du thésaurus sert aussi d'étape préalable à la mise en route de la phase d'indexation.

institutions, ses modalités, son objet, son organisation et son dispositif. Traiter au moins de l'un de ces six objets est en effet le critère principal d'appartenance au champ. Nous allons brièvement les décrire, en y ajoutant le contexte de la formation des enseignants et des formateurs, dont peuvent aussi traiter les travaux, mais qui ne suffit pas pour appartenir au champ.

- *Le contexte de la formation des enseignants et des formateurs*

Par contexte de la formation, nous désignons certaines réalités qui, sans faire partie de la formation des enseignants et des formateurs, la conditionnent ou même la rendent possible. Nous y incluons les idées influant l'enseignement, les positions des instances sociales organisées, le nombre de jeunes à scolariser et donc d'enseignants à former, les ressources et règlements mis en oeuvre, les représentations sociales envers l'enseignement et enfin les caractéristiques socio-professionnelles des enseignants en place. Ignorer tous ces aspects contextuels donnerait de la formation une image incomplète et irréaliste, car coupée des racines sociales qui lui donnent forme et existence.

- *Les institutions de la formation des enseignants et des formateurs*

Nous désignons ainsi tous les organismes qui effectuent cette formation. C'est la mission essentielle de nombre d'entre eux qui se répartissent la tâche selon les ordres d'enseignement, de l'école primaire à la formation des adultes. D'autres, dont la fonction principale est ailleurs, ont la responsabilité de certaines formations. Enfin, les centres de ressources, qu'ils soient spécialement destinés à la formation des enseignants et des formateurs ou non, rendent accessibles des moyens de formation, sans prendre en charge la formation elle-même. Le fonctionnement, les moyens et les relations de ces organismes entre eux et avec les lieux de la pratique professionnelle ont une influence sur les formations qu'ils mettent en oeuvre. A ce titre les travaux traitant de ces aspects doivent être analysés.

- *Les personnels d'éducation et de formation*

Les personnels d'éducation, ce sont d'abord les enseignants tels qu'on les a précédemment définis. Ce sont aussi les personnels assimilés, anciens enseignants exerçant des fonctions nouvelles en rapport avec l'enseignement : directeurs d'établissement, bibliothécaires-documentalistes, inspecteurs et conseillers pédagogiques. Ce sont enfin les personnels qui contribuent à la mission éducative des établisse-

ments scolaires, surveillants et conseillers d'éducation, psychologues et conseillers d'orientation, personnels de santé et de service.

A la différence des enseignants, les formateurs s'occupent des personnes qui ont terminé leur première formation. Il faut distinguer parmi eux, d'une part, les formateurs d'adultes et d'autre part, les formateurs d'enseignants et les formateurs de formateurs. Les premiers nous intéressent en effet au simple titre de leur formation, alors que les seconds nous intéressent au double titre de la formation qu'ils reçoivent et de celle qu'ils donnent aux autres personnels.

#### • *La formation*

La plus grande partie des descripteurs porte évidemment sur la formation elle-même. Elle est subdivisée en plusieurs aspects: type, conception, contenu, organisation, dispositif, processus et évaluation.

Par type de formation nous désignons l'aspect générique de cette activité, c'est à dire son profil général (autoformation, formation initiale, formation continue, etc.). Vient ensuite la conception de la formation, qui permet de mettre en articulation finalités, buts et objectifs et ce, en fonction d'une théorie.

Le contenu de la formation se répartit en plusieurs sous catégories : formation générale, disciplinaire, didactique, pédagogique, psychosociologique et administrative, chacun de ces ensembles recouvrant la variété des contenus plus précis de l'activité formatrice.

La mise en oeuvre de la formation commence par son organisation, qu'elle soit institutionnelle, pédagogique, matérielle ou temporelle, et par le choix d'un dispositif adéquat, tant au niveau de la méthodologie générale et des méthodes que des techniques et outils utilisés. S'engage enfin le processus formateur lui même et ses nécessités d'évaluation.

### 3.4 Les délimitations temporelle, géographique et linguistique

A quel moment faire démarrer notre investigation? Les années 60, dominées par l'explosion de l'enseignement du second degré, sa réorganisation et des besoins massifs d'enseignants, ont fait passer au second plan les soucis de formation. Au contraire, les initiatives en faveur de la formation et de la recherche dès la fin des années 60 (licence en Sciences de l'éducation, Colloque d'Amiens) favorisent le développement quantitatif des recherches à partir de 1970. L'extension de la formation des formateurs après la loi de 1971 fait naître des be-

soin de recherche pour définir les savoirs, les qualifications et la formation nécessaires à cette nouvelle profession. Il semble donc judicieux de faire démarrer la recension en 1970.

De même au Québec, l'intégration des écoles normales à l'université s'est réalisée vers la fin des années soixante, de telle sorte que c'est au cours des années soixante-dix et quatre-vingt qu'on a pu assister au développement de recherches dans ce domaine.

Malgré les différences institutionnelles que connaît la formation des enseignants d'un pays à l'autre, les difficultés rencontrées sont en grande partie semblables et les acquis des recherches peuvent être utiles à tous les pays de niveaux économiques et éducatifs similaires. C'est pourquoi il a semblé nécessaire d'associer, dans la mesure du possible, des équipes de quatre pays dont la langue maternelle est le français: la France, la Belgique, le Canada et la Suisse francophones. Chaque équipe prendra en charge la collecte et l'analyse des travaux portant sur son pays, y compris ceux qui viennent d'organismes internationaux.

La plupart des travaux répertoriés sont en français. Cependant les travaux en anglais ou allemand sont inclus s'ils traitent de la formation des enseignants et formateurs dans l'un des quatre pays francophones concernés ou s'ils présentent une synthèse des travaux faits en Angleterre ou aux Etats-Unis.

## **Conclusion : rapprocher la formation des enseignants et celle des formateurs**

Un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs s'avère nécessaire dans le contexte actuel marqué par le développement important de ces travaux et le sous-développement de leur traitement documentaire. Nous avons voulu ici esquisser sinon une définition, du moins une délimitation du domaine qui nous intéresse et en expliciter les principaux concepts.

Il comprend à la fois la formation des enseignants et celle des formateurs. La similarité de leurs intérêts pour les savoirs et leur transmission les rapprochent, l'évolution de leurs fonctions aussi. L'enseignant est de plus en plus amené, comme le formateur, à participer à toutes les étapes de la réalisation d'un projet (projet d'établissement, action de rénovation) et à mettre en oeuvre des capacités nouvelles de travail en équipe, de mobilisation des ressources et de négociation avec l'environnement. Le formateur doit, pour certains publics, reprendre la formation de base et le développement des capacités opératoires dont

l'enseignant s'occupe chez l'enfant. Les méthodes et les concepts à l'oeuvre dans les deux domaines s'échangent peu à peu.

Ainsi, longtemps souhaités, notamment lors de la mise en place du réseau de formation continue des adultes dans les établissements secondaires, des liens d'interfécondation s'établissent entre la formation initiale et celle des adultes, entre la formation des enseignants et celle des formateurs. Traiter ensemble les travaux consacrés à l'une et à l'autre, c'est aller dans le sens de cette évolution et, nous l'espérons, y contribuer.

**Raymond Bourdoncle**

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

**Georges Adamczewski**

Chercheur associé à l'INRP

**Claude Lessard**

Université de Montréal

**Françoise Ropé**

Chercheur associé à l'INRP

**Michelle Tournier**

Chercheur à l'INRP

### Bibliographie

- Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation.- *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités.* -Paris : AECSE, 1985.
- BEAUJOT C., CHARLIER P., GILLET A.- *La formation des maîtres. Bibliographie systématique et analytique.* Liège, Institut Supérieur d'enseignement Pédagogique, 1982.
- CARDINET J., SCHMUTZ M.- "Critères pour un catalogue des recherches pédagogiques"- *Paedagogica Europae*, 1976, 1, pp. 37-73.
- DELOBEL P.-*Les notions d'enseignant et de formation. Recueil de définitions.* Document de travail.- Université de Montréal, 1987
- DEROUET-BESSON M.C.-"A propos d'un travail de bibliographie critique sur l'espace scolaire : apports et difficultés d'usage des banques de données internationales" *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1983, 2, pp. 25-32.
- DUNKIN M.J. (ed.).-*International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.*- Oxford : Pergamon, 1987.
- FERRY G.-*Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris, Dunod, 1983, 112 p.
- GAGNE G., SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., ROPE F.-"Inventaire analytique et états de question des recherches en didactique du français (langue maternelle)." *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1984, 4, pp. 31-44.
- I.N.R.D.P.-*Rôles nouveaux des enseignants et leurs incidences sur la formation. Bibliographie.* Paris, INRP (Section documentaire du Services des études et recherches pédagogiques), 1975, 24 p.

- I.N.R.D.P.-*Formation des enseignants. Ouvrages et publications récentes.* Paris, INRDP (Section documentaire du Services des études et recherches pédagogiques), 1979, 3 p.
- I.N.R.P.-*La formation du personnel enseignant. Bibliographie d'articles.* Paris, INRP (Centre de documentation recherche), 1981.
- LADERRIERE P.-"Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (bilan des travaux de l'OCDE)." *Revue française de pédagogie*, 1980, 52, pp. 58-68.
- LADERRIERE P.-"Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (bilan des travaux de l'OCDE)." *Revue française de pédagogie*, 1981, 55, p.60-66 et 56, pp. 48-56.
- LANIER J., LITTLE J.-"Research on Teacher Education." in WITTRICK M. (ed.).- *Handbook of Research on Teaching.* New York, MacMillan, 1986, pp. 527-569.
- LESNE M.- *Travail pédagogique et formation d'adultes.* Paris, PUF, 1977.
- MAIRIEU D.-"La base de données ERIC : évaluation de son utilisation et discussion des choix du système". *Brises*, 1983,3,pp. 53-62.
- MIALARET G. (dir.).-*Vocabulaire de l'Education : Education et Sciences de l'Education.* Paris : PUF, 1979.
- MITZEL H.E. (ed.).-*Encyclopedia of Educational Research.*-London : Free Press, 1982.
- PECK R., TUCKER J.-"Research on Teacher Education." in TRAVERS R. (ed.).- *Second Handbook of Research on Teaching.* Chicago, Rand McNally, 1973, pp. 940-978.
- ROCHAIS G.-*Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec. Tome 2 : La formation des maîtres, 1962-1979.* Montréal, Gouvernement du Québec (Commission d'étude sur les universités), 1980, 120 p.
- ROCHAIS G.-"Formation et perfectionnement des enseignants. Revue bibliographique de quelques tendances (1975-1980). *Prospectives*, 1980, février-avril, pp.65-69.
- SRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., GAGNE G., ROPE, F.-"Propositions pour une typologie des recherches". *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1987, 11, pp. 49-72.
- TITMUS C. et al.-*Terminologie de l'Education des adultes.* Paris : UNESCO, 1979.
- UNESCO -*Terminologie de l'enseignement technique et professionnel : édition révisée* 1984. Paris : UNESCO, 1984.