APPRENTISSAGE TOUT TERRAIN

Les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs

Dominique Villers

Ce titre était celui de ma thèse. Ce sont d'autres vicissitudes dont il sera ici question. Celles du doctorant sur le chemin de sa réflexion.

Retracer a posteriori les étapes de construction et d'écriture d'un travail de cette nature, est un "exercice de style" plus difficile qu'il n'y paraît à première vue.

En effet, que va-t-on choisir d'évoquer ? L'aspect "technique" et méthodologique de la construction d'un objet de recherche, de l'élaboration d'hypothèses, de l'organisation et de la présentation des résultats..., ou l'aspect "affectif", plus obscur, moins facile à mettre en mots, qui renvoie à la question des motivations personnelles et singulières de l'impétrant ? S'il est sans doute plus confortable de se retrancher derrière le premier aspect, le second traversera assurément cet écrit.

Le parcours professionnel

Je commencerai donc par retracer rapidement quelques étapes de mon parcours de formation professionnelle. En effet, c'est dans celui-ci que s'originent les questions qui ont présidé à la mise en œuvre de ma recherche. C'est également celui-ci qui a influencé la manière dont

Chemins de doctorants

Perspectives documentaires en éducation, n° 32, 1994

ma réflexion s'est organisée autour de cet objet spécifique qu'est la formation pratique des instituteurs.

Issue des premiers concours de recrutement post-DEUG, je fus un beau matin catapultée dans une classe d'une trentaine d'enfants dont le plus âgé atteignait l'âge de trois ans. La directrice que j'avais entrevue m'avait seulement indiqué les heures de récréation, sans me préciser plus avant comment faire pour encapuchonner trente bambins et me déplacer dans l'école en compagnie de cette horde. J'eus le temps de lui lancer un "comment-faire ?" inquiet, mais ma question demeura à jamais sans réponse.

Mes réponses, je me les fabriquais au fil du temps auprès des enfants, en ayant souvent recours aux conseils de collègues disponibles et à certains manuels de pratique pédagogique glanés çà et là. J'attendais impatiemment mon année de formation à l'Ecole Normale, qui, je n'en doutais pas, apporterait les réponses aux questions que je me posais.

Cette année d'Ecole Normale fut pour moi une relative déception. Moi-même ainsi que mes collègues de promotion, ne comprenions pas l'intérêt des cours qui nous étaient dispensés. On nous évoquait entre autres, les évolutions de la linguistique, de la grammaire ou de la numération, alors que nous ne possédions qu'un vague souvenir de la différence entre l'épithète et l'attribut du sujet, et que nous souhaitions connaître les techniques d'enseignement d'une soustraction et les manuels de lecture sur lesquels nous pourrions nous appuyer dans le cadre d'un cours préparatoire. On nous fournissait somme toute un bagage de savoirs théoriques, dont nous avions du mal à saisir la pertinence immédiate, tant nous étions inquiets de savoir comment faire dans les classes qui nous seraient confiées.

De mes deux années suivantes d'enseignement, je ne garde que le vague souvenir d'un bricolage de novice. Je faisais certes face au jour le jour aux situations de classe nouvelles qui se présentaient à moi, mais je restais très dépendante des manuels et du matériel dont je disposais.

L'élaboration d'un savoir professionnel

Je fus enfin, par les aléas des affectations, nommée en tant que remplaçante dans une école d'application. En poste fixe dans l'établissement, j'avais la charge de remplacer les maîtres formateurs lors de leurs déplacements. Je travaillais par ailleurs avec eux dans leur classe, ce qui me permit de découvrir et d'observer des pratiques différentes des miennes. Des pratiques passionnantes, souvent étonnantes, parfois dérangelantes, mais toujours questionnantes. En somme, je découvrais mon métier sous un jour nouveau.

J'avais de plus, l'occasion de travailler avec des étudiants débutants, ce qui me permit de mesurer, non sans étonnement, le chemin que j'avais moi-même parcouru dans ma propre prise en charge d'un groupe d'élèves. Je décelais très vite certaines de leurs maladresses, mais il m'arrivait aussi de me trouver séduite par leurs manières de procéder.

Cette collaboration quotidienne avec des pairs débutants ou non, cette confrontation de multiples façons de faire, cette possibilité qui m'était donnée de tester différentes modalités d'intervention et d'en discuter afin d'en évaluer la portée et les limites, m'avait permis d'acquérir sinon une expertise, tout au moins, une assurance et une habileté qui m'incitaient à réinterroger le sens de mes actions précédentes, qui m'apparaissaient dès lors, comme des savoir-faire quelque peu artificiels.

De cette année à l'école d'application, je garde le souvenir d'une construction, d'une appropriation de savoir et de savoir-faire spécifiques, difficilement accessibles hors d'une pratique de classe quotidienne. Mais d'une pratique sans cesse questionnée, qui, loin de se réduire à la simple application de ces "recettes" dont je fus longtemps dépendante, m'incitait à la réflexion, à la curiosité, voire à la création. Il y avait certes une forte identification aux maîtres qui m'accueillaient, mais très vite je me rendais compte que je me détachais de leur enseignement pour établir le mien propre. Je m'autorisais du même coup, à prendre une distance critique par rapport à ce que je voyais, lisais ou entendais, à faire des choix pédagogiques qui étaient les miens et par là-même à les expliciter. Je commençais à apprendre mon métier et je comprenais dans le même temps que cet apprentissage ne cesserait jamais.

Ce fut également à cette période que je commençais à relire mes cours de l'École Normale. Je fus surprise d'y constater la richesse de certains apports auxquels je n'avais prêté à l'époque que peu d'attention. J'en saisisais cependant toutes les limites. Je comprenais dès lors que si je souhaitais faire progresser mon enseignement, il me fallait renouer avec cette théorie que j'avais précédemment rejetée, et que ce savoir professionnel que je m'étais forgé me permettrait d'appréhender des références plus théoriques avec des outils intellectuels et pratiques nouveaux.

Le choix d'une réflexion et d'une recherche

De là est né mon intérêt pour la formation des instituteurs et plus particulièrement pour son aspect pratique. Pourquoi n'avais-je eu le sentiment de commencer ma formation que lorsque celle-ci avait officiellement pris fin ? Pourquoi était-ce auprès de maîtres formateurs que mon apprentissage avait pu prendre sens ? Qu'avais-je véritablement appris ? Quel type de savoir et de compétences avais-je acquis ? Pourquoi les étudiants que je vois aujourd'hui encore réclament-ils des passages plus longs dans les classes d'application ? Il se passait manifestement quelque chose d'essentiel sur les terrains de stage, que je souhaitais saisir. Or, peu d'études à ce jour s'étaient véritablement intéressées à cette question de la formation pratique, comme s'il suffisait d'en déclarer l'importance pour que celle-ci se fasse dans un mouvement spontané. Mais de quelle façon aborder cet objet qui offrait à lui seul de multiples facettes ?

La recherche à laquelle je participais parallèlement sous la direction de N. Mosconi (1), quant à la question de la place des stages dans le dispositif IUFM, me ramenait sans cesse à celle de la place des formateurs de terrain. Il me semblait en effet que ces derniers, dont l'officialisation de la fonction fut effective en 1946, d'abord appelés maîtres d'application devenus aujourd'hui instituteurs maîtres formateurs, étaient de par la définition même de leur rôle, les premiers acteurs concernés par la mise en œuvre de cette formation pratique.

Je pensais par leur intermédiaire, pouvoir appréhender les enjeux, les conceptions et les objectifs qu'ils assignent à cette formation. Je disposais pour ce faire d'une hypothèse simple, qui consistait à penser que par le biais de leurs pratiques de formation, je serais à même

de saisir la nature des compétences et des savoirs professionnels qu'ils visent à faire acquérir aux étudiants dont ils ont la charge. Que je pourrais mieux comprendre ainsi, le sens et la portée de la formation pratique aujourd'hui.

Très vite cependant, je me rendis compte que ce type de questionnement ne pouvait faire l'impasse d'un détour par l'histoire. Bien que n'étant pas historienne de formation, c'est sur le modèle historique que j'élaborais cette recherche (2).

Sur la base d'une lecture et d'une analyse des textes officiels de 1794 à 1991, je tentais de mettre en lumière le contexte d'émergence de la formation pratique et l'évolution des conceptions et des fonctions de cette dernière. Ce travail me permit alors de proposer une hypothèse centrale, selon laquelle la formation pratique telle qu'elle est aujourd'hui conçue par les formateurs qui la mettent en oeuvre, tendrait à passer d'une conception modélisatrice, vectrice de reproduction de pratiques existantes à une conception interactive à même de permettre au futur enseignant de se construire des savoirs et des compétences spécifiques adaptés et adaptables à un contexte professionnel évolutif (3). Il me fallait dès lors mettre à l'épreuve cette proposition de travail. C'est ainsi que je passai à la seconde étape de ma recherche.

Pour les raisons pré-citées, ce fut tout naturellement vers les instituteurs maîtres formateurs que je me tournais pour mes investigations sur le terrain. Il est certain cependant, que je reconnaissais à ces travailleurs de l'ombre de m'avoir permis de penser ma pratique et de m'avoir donné la possibilité d'enseigner. Peu sollicités par ailleurs, les interroger sur leur pratique participait pour moi d'une certaine manière, à une forme de reconnaissance de leur travail.

L'enquête effective fut précédée d'une phase exploratoire conduite sur la base d'entretiens individuels de type non directifs, auprès d'IMF volontaires, chargés de classe. L'analyse de ces discours m'a incitée à établir un échantillonnage davantage représentatif de cette population, et je décidais en conséquence de contacter également les formateurs déchargés de classe et les responsables d'école d'application.

Le département dans lequel s'est déroulée mon enquête comptait, en 1991, 145 maîtres formateurs tous statuts confondus. Après avoir volontairement écarté une vingtaine d'entre eux avec lesquels j'avais

eu préalablement l'occasion de m'entretenir pour d'autres travaux, j'identifiais sur la base d'une liste officielle, une quarantaine de personnes réparties sur l'ensemble du département, que je contactais par lettre puis par téléphone. La sélection de l'échantillon devait répondre à trois critères : être représentatif des fonctions occupées, représentatif de l'ensemble du département d'un point de vue géographique (les zones d'éducation prioritaires étant davantage concentrées sur le nord de ce département), représentatif enfin des trois cycles de la scolarité.

Toute méthode utilisée produit un certain nombre d'effets mais implique également de nombreuses limites. En effet, travailler sur des discours n'apporte que des indications partielles sur les pratiques effectives en situation. La mise en oeuvre d'un dispositif d'observation des procédures des maîtres formateurs au sein de leurs classes en direction des étudiants, m'aurait très certainement permis d'appréhender plus finement la nature de ces pratiques. Pour autant, il semblait que pour pouvoir donner sens à ces dernières, il était préalablement nécessaire d'avoir approché autant que faire se peut, les intentions qui les sous-tendent (4).

Or, c'est bien de cela dont il s'agit. Il me semblait en effet important de me centrer spécifiquement sur la parole des maîtres formateurs, d'entendre ce que ces professionnels avaient à dire de leurs fonctions, de leurs procédures, de leurs objectifs de formation, et non ce que d'autres auraient pu dire de ces formateurs ou à la place de ces derniers. Je ne privilégiais pas dans cette étude l'acte d'apprendre de l'étudiant en stage, car je souhaitais me centrer davantage sur le positionnement des formateurs quant à leur rôle pédagogique et quant au type d'acquisitions qu'ils tentent de favoriser en formation.

De ce point de vue, plusieurs éléments ont pu être dégagés. S'il est apparu qu'entre les pratiques formatives du maître d'application et celles du maître formateur, il n'existait pas de différence notable, il est possible en revanche, de souligner un changement de discours quant à ces pratiques et un déplacement de leur positionnement par rapport aux étudiants en formation. Si la référence au modèle est toujours prégnante, ces formateurs sont en mesure d'interroger les limites de ce qu'ils produisent. La question pour eux devient désormais de savoir comment aider les étudiants, avec et malgré le modèle qu'ils représentent. S'il y a modèle, il faut que celui-ci puisse être interrogé. En ce sens, il semble qu'ils se refusent désormais et du point de vue

de leur discours, à produire de nouvelles normes d'intervention, mais qu'ils visent davantage à susciter chez les étudiants une démarche de réflexion et de recherche, ainsi qu'une attitude d'intellection critique tant en regard des pratiques pédagogiques qu'en regard des résultats des recherches dans ce domaine.

D'autre part, si ce ne sont pas tant les modalités de formation qui ont changé, la conscience des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir semble quant à elle s'être modifiée. Avec elle, la certitude des discours que l'on tient face à ces savoirs. Les entretiens ont en effet montré que ces formateurs étaient à l'heure actuelle, dans un mouvement réflexif tant du point de vue de leur rôle, que du point de vue de la nature des savoirs et des compétences à favoriser chez les futurs enseignants. De ce doute émerge toutefois majoritairement, une centration sur des acquisitions de type technique. Si la profession d'instituteur recouvre bien avant tout pour eux, une dimension relationnelle essentielle, ils ne parviennent pas de ce point de vue, à se positionner quant à leurs procédures, certains allant même jusqu'à penser que cet aspect de l'apprentissage ne relèverait pas de leur responsabilité. Le stage reste, avant toute chose, le lieu où l'on apprend à faire. Il s'agit donc pour les formateurs, d'aider les étudiants dans l'élaboration de leur propre pratique, en les sensibilisant dans un premier temps, aux "techniques" essentielles, à l'exercice du métier.

Néanmoins, ils ne limitent pas leurs objectifs de formation à cette simple information. Tous insistent en effet, sur la nécessité d'une interaction constante entre les informations à recevoir, les savoirs à acquérir et les compétences à construire. J'ai donc tenté au cours de la dernière partie de mon travail, de nommer et de clarifier les savoirs tels qu'ils étaient appréhendés dans le discours des praticiens, afin d'examiner en quoi de tels savoirs mobilisés dans une pratique participaient à la construction de compétences spécifiques. C'est ainsi qu'il m'est apparu que les praticiens étaient à l'origine de la création d'un savoir singulier, que j'ai désigné sous le nom de savoir de la pratique, savoir formalisé dans un discours dès lors que celui-ci doit être transmis, mais ne prenant véritablement corps et sens que dans sa mise en oeuvre dans une pratique. Je tiens par ailleurs à souligner ici que cette grille de lecture qu'il m'a été donné de proposer, ne constitue qu'un état provisoire de ma réflexion et que celle-ci demanderait à être approfondie à bien des égards.

D'autres perspectives de recherches

C'est ainsi que dans le même ordre d'idées, cette recherche qui n'a permis d'éclairer qu'un des aspects de la formation pratique des instituteurs, pourrait être valablement poursuivie à plusieurs niveaux. De multiples questions s'offrent en effet au champ de cette réflexion. Dans les pratiques qu'ils mettent en oeuvre, les formateurs atteignent-ils les résultats escomptés ? Qu'en est-il des savoirs et des compétences véritablement acquis par les étudiants ? Qu'en est-il des pratiques qui en résulteront pour ces derniers, une fois leur formation initiale terminée ?

Par ailleurs, et sur un registre un peu différent, il serait sans doute pertinent d'interroger la position de ces formateurs dans le cadre du dispositif institutionnel. La formation pratique comme objet d'étude ne se réduit pas en effet seulement, à l'analyse des relations interpersonnelles entre un formateur et son stagiaire, ou à l'analyse des situations d'apprentissage et de leurs implications. Cette formation est aussi une réalité institutionnelle qui conditionne dans une certaine mesure l'évolution des pratiques. On pourrait en outre s'interroger d'une part sur les motivations des instituteurs à devenir maîtres formateurs, mais aussi et surtout sur les critères de sélection qui président à leur recrutement. Il semble en effet qu'ils demeurent encore à ce jour, désignés comme des modèles d'excellence de la profession par les instances hiérarchiques en place.

Ces pistes de travail sont loin d'être exhaustives. Elles devraient également s'étendre à la prise en compte des pratiques des formateurs en centre IUFM, ce qui permettrait d'avoir une vision encore plus complète de la façon dont la formation professionnelle des enseignants tend aujourd'hui à évoluer.

C'est donc sur de nouvelles questions que je parvenais au terme de cette recherche. C'est sur ces dernières que je souhaite terminer la présentation de mon cheminement. Pourtant, en relisant cet écrit, j'ai le sentiment de n'avoir pas traduit véritablement ce qu'a été pour moi le travail de la thèse.

En effet, je n'ai fait ici qu'évoquer succinctement les grandes étapes de la construction et de la rédaction de cette thèse. Or, je ne sais dans quelle mesure une présentation de cette nature est susceptible d'éclairer d'autres doctorants dans leur propre production. De plus, le tra-

vail de la thèse n'est pas que cela. Il s'agit avant tout d'une aventure singulière, le plus souvent solitaire (5), au cours de laquelle se mêlent périodes de plaisir et de souffrance, de doute et d'assurance, de peur et de confiance...

Et puis, il y a l'après. Cet après que l'on rêve, parce qu'enfin les vicissitudes seront terminées. Or, il faut réapprendre à vivre sans cette "seconde peau", perçue bien souvent comme encombrante, mais qui se révèle dès lors et curieusement, dans sa dimension protectrice. Aujourd'hui encore je m'interroge. Qu'est-ce qui pousse un individu à se lancer dans une telle entreprise ? Est-ce là le prix à payer ? Et du reste, le prix de quoi ? La seule chose dont je sois certaine à ce jour, réside dans le fait qu'il fallait que je parvienne au terme de ce pari. Instants de plaisirs fugaces qui font néanmoins vite la place à d'autres doutes, d'autres questionnements, d'autres vicissitudes. Reprendre ses valises, et continuer...

Dominique VILLERS

*Chargée de cours
Université Paris X - Nanterre*

Bibliographie

1. Formation pratique et histoire

- CHAUVIN, L. *L'éducation de l'instituteur*. Paris : Alcide Picard et Kaan, 1889.
- COMPAYRE, G. *L'éducation intellectuelle et morale*. Paris : Librairie classique Paul Delaplane, 1908.
- COUSIN, V. *De l'instruction publique en Hollande*. Paris : Levrault, 1837.
- GONTARD, M. *La question des Ecoles normales primaires de la révolution de 1789 à 1962*. 2e éd. Toulouse : CRDP, 1975.
- LAPREVOTE, G. *Les Ecoles normales primaires en France : 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1984.
- LELIEVRE, C. et NIQUE, C. *La République n'éduquera plus : la fin du mythe FERRY*. Paris : Plon, 1993.
- LEON, A. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : PUF, 1977.
- MUEL-DREYFUS, F. *Le métier d'éducateur*. Paris : Éditions de Minuit, 1983.
- NIQUE, C. *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris : Nathan, 1991.

- OZOUF, J. *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* (Archives). Paris : Gallimard, 1967.
- PECAUD, F. *L'enseignement public et la vie nationale*. Paris : Hachette, 1897.
- PROST, A. *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Le Seuil, 1992.
- PROST, A. *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Paris : Armand Colin, 1968. (Collection U).
- RENDU, A. *Considérations sur les Écoles normales primaires de France*. Paris : Librairie Normale de Paul Dupont et Cie, 1838.
- VINCENT, G. *L'école primaire française : étude sociologique*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme ; Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1980.

2. Des savoirs, des savoir-faire

- BEILLEROT, J. La théorie de la pratique : une nouvelle demande en formation ? *Pour*, janvier-février 1981, n° 75-76, p. 11-14.
- BEILLEROT, J. *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Thèse sur travaux sous la direction de G. VIGARELLO, Université Paris V-René Descartes, Note de soutenance, juin 1987.
- CHARLOT, B. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Éducation permanente*, janvier 1979, n° 47, p. 5-21.
- CHARLOT, B. Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 1990, n° 10, p. 5-17.
- DELBOS, G. et JORION, P. *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1990.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990.
- MOSCONI, N. Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leurs rapports à la pratique. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, octobre-novembre-décembre 1982, n° 4, p. 77-90.
- TARDIF, M. LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, printemps 1991, vol. XXIII, n° 1, p. 55-69.
- TOCHON, F. À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, janv-fév-mars 1989, n° 86, p. 23-34.
- TOCHON, F. La pensée des enseignants : un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 17, p. 75-98.
- TOCHON, F. Les savoirs de la recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et formation*, 1992, n° 11, p. 33-50.

3. Des formateurs, des stages, des pratiques (6)

- BAILLAUQUES, S. La question du modèle dans les discours des instituteurs. *Recherche et formation*, 1988, n° 4, p. 23-36.
- BERBAUM, J. *Apprentissage et formation*. 3e éd. corrigée 1992. Paris : PUF, 1984. (Que sais-je ? 2129.)
- BRUNET, S. Les difficultés de la direction, école primaire annexe et d'application de Poitiers-une parmi tant d'autres : organisation et fonctionnement. *Les écoles publiques*, n° 54, février 1957.
- CARBONNEAU, M. et HETU, J.C. Ecoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, octobre 1991, n° 10, p. 153-164.
- CHARTIER, A.M. et LE GOFF, J. Le formateur sur le terrain. *Études de linguistique appliquée*, oct. 1978, n° 32, p. 43-52.
- DEJEAN, J. *Analyse des pratiques d'éducation et de formation*. Paris : L'Harmattan, 1991. (Défi-formation).
- DRISS, A., LINARD, M., BIFEAULT, J.-P., AUMONT, B. et al. Pour une investigation mythologique dans la formation pédagogique. In *Pédagogie de l'institution pédagogique*. Paris : EPI, 1982. 192 p. (Connexions ; 37 : Psychosociologie, Sciences humaines).
- FERRY, G., CHARTIER, J., DEVINEAU-MALBEC, A. et al. *Initier aux savoirs de la pratique : les maîtres formateurs sur le terrain*. Nanterre : Université Paris X-Nanterre - Centre de recherches "Éducation et formation", 1993.
- FERRY, G. La fonction de formateur de stage en service social. *Première journées nationales d'études des formateurs de stages en service social*. Paris : CIEP, décembre 1985.
- FREYSSINET-DOMINJON, J. *Jeu de l'oe de la formation professionnelle des instituteurs*, document ronéoté. Paris : INRP, 1986.
- HOMEYER, M. et VILLERS, D. Formateur de terrain, une appellation non contrôlée ? *Recherche et formation*, 1991, n° 10, p. 73-86.
- IMBERT, F. et IMBERT, A.M. La problématique du terrain dans la formation initiale des instituteurs. *Pratiques de formation (analyses), Former des enseignants, Ecoles normales et Universités en question*, décembre 1985, n° 10, p. 35-48.
- Les formateurs de terrain et la recherche. In *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, actes du colloque d'oct. 1990. Paris : INRP, 1991.
- MOSCONI, N. dir. *Articulation entre les stages terrain et la formation en centre IUFM*. Nanterre : Laboratoire Education et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport terminal, avril 1993.
- MOSCONI, N. dir. *Places et fonctions des stages dans la formation des IUFM pilotes*. Nanterre : Laboratoire Éducation et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport d'étape, août 1991.

- SAUX, J. *La visite de l'enseignant en formation : pratiques de formation*, Reims : CNDP, 1985.
- STECH, S. Semestre pratique : un palliatif ou un remède ? *Recherche et formation*, 1991, n° 10, p. 109-120.

Notes

- (1) MOSCONI, N. dir. *Articulation entre les stages terrain et la formation en centre IUFM*. Nanterre : Laboratoire Education et Formation de l'Université Paris X Nanterre, Rapport terminal, avril 1993.
- (2) Outre un certain nombre d'ouvrages essentiels cités en bibliographie (je n'en cite du reste ici que quelques exemples), ma recherche a nécessité une sélection de textes officiels. Celle-ci s'est opérée à partir d'un certain nombre d'outils. Un dépouillement systématique des 6 tomes du recueil des textes officiels élaboré par O. GREARD (*La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* (1900), 7 vol., Delalain, Paris). La consultation du *Bulletin Universitaire* (contenant les ordonnances (1828-1849), règlements, arrêtés concernant l'Instruction Publique, Delalain, Paris, 1 vol. par an, deux années pour certains) ; du *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique* (publication officielle du Ministère de l'Instruction Publique (1850-1932) ; du *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale*, publication officielle du Ministère de l'Education nationale (1933). Certains textes ne figurant pas dans les documents pré-cités, m'ont conduit à la consultation de certains numéros du Journal Officiel.
- (3) Quelques ouvrages de référence sont mentionnés en bibliographie.
- (4) Je ne nie pas ici la nécessité de la mise en œuvre d'un dispositif d'observation de ces procédures, bien au contraire. Celle-ci devrait du reste maintenant pouvoir permettre la confrontation des discours aux pratiques effectives.
- (5) Aventure solitaire certes, mais je tiens à souligner ici l'aide précieuse que m'ont apporté J. BEILLEROT, G. FERRY, et N. MOSCONI. Je les en remercie.
- (6) On consultera avec intérêt l'excellente rubrique créée par J.HASSENFORNER, "**Chemins de praticiens**", in *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*.