

# ÉTUDES ET RECHERCHES

---

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevés ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

## LA RECHERCHE SUR LA FORMATION : QUELQUES HYPOTHÈSES PROVOCATRICES\*

**Michaël HUBERMAN**

*Résumé.* Après avoir souligné la nécessité d'accueillir des opinions diverses sur la recherche comme sur la formation, Michaël Huberman émet « quelques hypothèses provocatrices » sur ce que la recherche pédagogique contemporaine nous apprend sur la formation et ce que nous pouvons en faire sur le plan pratique. Il illustre son propos de deux exemples concernant d'une part la formation initiale et les débuts dans l'enseignement, d'autre part la maîtrise pédagogique et la formation continue.

Le constat de la « relative inopérance » des formations initiale et continue amène l'auteur à conclure à la nécessité de recherches scientifiques accompagnatrices plutôt que confirmatoires.

F. V.

*Abstract.* After emphasising the necessity of presenting various opinions, on research and on training, Michaël Huberman sets out « a number of provocative hypotheses » on what contemporary research has to teach us about training, and on its use on a practical level. He illustrates his argument with two examples concerning, on the one hand, initial training and the first years in teaching, and, on the other hand, mastery of the art of teaching and the pursuit of further training.

His conviction of the « relative ineffectiveness » of initial and further training leads the author to postulate the need for scientific researches of a formative rather than confirmatory nature.

---

\* Une partie des données présentée ici provient d'une recherche subventionnée par le fonds national suisse de la recherche scientifique [1.693.0-82].

## 1. AVANT PROPOS : LA MISSION DE LA REVUE

Lorsqu'une revue s'intéresse à un champ aussi vaste que la Formation et la Recherche, sa mission devient ambitieuse et, du même coup, équivoque. Ambitieuse, car ces deux domaines d'activité sont multiformes. Équivoque, dans le sens où ces domaines peuvent être définis de manière très différente, voire opposée, selon les préférences épistémologiques des acteurs. Par exemple, pour un protagoniste de la recherche-action, il n'y a aucune distinction fondamentale à opérer entre la conduite d'une activité de formation, qu'elle soit individuelle ou collective, et celle d'un travail de recherche portant sur cette même activité. Ainsi, la formation contiendra en quelque sorte une série de démarches de recherche, et la recherche ne pourra et ne devra pas être conçue indépendamment des interventions sociales ambiantes, telles que la formation. Plus fondamentalement, les « phénoménologues » prônant cette position tendraient à dire que, de toute façon, le vécu personnel, dont la formation n'est qu'une variante quelque peu formalisée, « sature » toute activité de recherche, que toute « objectivité » scientifique est donc illusoire, que tout concept développé au cours d'une démarche d'enquête systématique repose forcément sur une expérience personnelle.

En revanche, d'autres secteurs seraient amenés à opérer des distinctions entre la Formation et la Recherche, et je me mettrais à leurs côtés. J'aurais tendance, d'une part, à définir la formation plus étroitement, comme une activité délibérée, voire une activité instituée, visant la « professionnalisation » de l'acteur concerné (Huberman, 1986b). Non pas que ce soit la seule définition, ni la meilleure, ni celle que je développerais dans d'autres circonstances. Elle est d'ailleurs très restrictive. Simplement, elle nous permet de nous attaquer de front à des institutions et à des pratiques qui dominent, à l'heure actuelle ce secteur, et qui, de ce fait, devraient être rendues transparentes et, par la suite, améliorées. Par exemple, ce sont les Écoles Normales, les inspecteurs, les académies, etc., qui sont « responsables » des activités de formation initiale et continue du corps enseignant. Et il se trouve que les pratiques usuelles de ces établissements ou de ces agents sont fortement contestées à l'heure actuelle, contestées, justement, à travers les recherches portant sur l'apprentissage adulte en général ou sur les apprentissages réalisés (ou non) par les personnes passant par ces agents ou par ces établissements.

Autrement dit, une définition restrictive de la Formation m'oblige à me confronter directement au terrain contemporain de la formation initiale et continue, plutôt que de le dénoncer au nom d'un modèle prescriptif qui gommerait, par exemple, la distinction entre

« Formation » et « Vécu réfléchissant en situation » et qui appellerait ainsi à un démantèlement des dispositifs actuels que personne n'est prêt à envisager sérieusement.

Il est évident que d'autres définitions de la Formation sont à la fois légitimes et nécessaires, et qu'une des missions de cette revue est précisément de les accueillir et d'en dégager les incidences conceptuelles et pratiques. Il en est de même en ce qui concerne la Recherche — la recherche éducationnelle plus généralement ou la recherche portant spécifiquement sur la Formation. Là aussi, il est possible de trouver des protagonistes multiples...

## 2. À QUOI LA RECHERCHE SUR LA FORMATION SERT-ELLE ?

Admettons donc pour le moment ma définition restrictive de la Formation (le développement « professionnel » d'un enseignant ou d'un cadre à travers les dispositifs usuels de préparation initiale et de perfectionnement ultérieur), et de la Recherche (démarche d'enquête systématique qui suit les canons classiques de la validité et de la fiabilité en sciences humaines). Qu'est-ce que la recherche pédagogique contemporaine nous apprend sur la formation ? Que pouvons-nous en faire sur le plan pratique ?

Ce n'est évidemment pas le moment de faire une synthèse systématique de la recherche actuelle à ce sujet (un tel travail devrait figurer également parmi les tâches de cette revue). En revanche, j'essaierai de formuler une réponse globale à travers les deux illustrations qui suivront. Cette réponse sera provocatrice, peut-être même outrancière, aux yeux de certains. En la formulant, je serai amené à émettre les trois hypothèses suivantes :

1. La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale et continue, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante.

2. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à ces moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées.

3. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats, que ce soit dans la formation initiale ou continue. Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales (dans la forme de projets pilotes non étendus, de travaux conceptuels peu connus des responsables), vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place.

4. Par conséquent, nous aurions moins besoin de nouvelles recherches « confirmatoires » que de recherches rigoureuses qui développent et accompagnent de nouvelles pratiques.

### 3. QUELQUES ILLUSTRATIONS

#### 3.1. Formation initiale et débuts dans l'enseignement

Il est approprié, je pense, d'étayer quelque peu ces hypothèses par le truchement d'une recherche empirique illustrative. Ainsi, nous venons d'en terminer une à Genève (Huberman et collab., à paraître) qui porte à la fois sur la formation initiale et continue. Elle porte, en définitive, sur la carrière entière des enseignants, sur ce que nous avons appelé « le cycle de vie » professionnel. Nous voulions savoir, par exemple, s'il y avait des « phases » ou des « étapes » au cours de la carrière, si l'on évoluait ou non dans sa façon de concevoir ou de conduire le travail en classe, si plusieurs enseignants passaient par des remises en question, si l'on finissait par ressembler à l'institution dans laquelle on travaillait, si l'on se désinvestissait, ou non, lors des phases finales de la carrière, etc. Pour le savoir, nous avons conduit une petite série de recherches exploratoires (Huberman et Schapira, 1985), puis une grande étude de quatre ans auprès de 160 enseignants du secondaire de la Suisse Romande dont l'expérience variait de 5 à 40 ans. Il s'agissait d'entretiens semi-cliniques, d'une durée de 5-6 heures chacun, dont les résultats — extraordinairement riches et extraordinairement volumineux — étaient soumis à des analyses qualitatives et quantitatives. Quelques questions de l'entretien avaient trait spécifiquement à la formation initiale et continue.

Prenons un petit échantillon des réponses fournies à ces diverses questions. Prenons, par exemple, des réponses à une des échelles proposées aux enseignants; échelle qui suivait un récit plus biographique et devait identifier le nombre et l'envergure des problèmes rencontrés dans la première année d'enseignement. Les énoncés de l'échelle dérivait simplement des recherches empiriques antérieures (par exemple, Ryan, 1980; Cloetta et Hedinger, 1981; McDonald et Elias, 1983; Veenman, 1984), dans lesquelles on retrouvait systématiquement les mêmes difficultés.

Voici donc le tableau récapitulatif :

Tableau 1.

Préoccupations des débutants : distribution des réponses  
(n = 158)\*

Liste des préoccupations	Nb. de réponses « oui »	% de répondants qui cochent l'énoncé	
		réponses globales	groupe 5-10 ans d'expér. (n = 39)
Crainte de l'avis d'autrui	74	47 %	46 %
Sentiment de tâtonnement continu	72	46 %	63 %
Sentiment de ne pas être à la hauteur	62	40 %	46 %
Inconséquence (tantôt rigide, tantôt laissez-faire)	60	39 %	54 %
Sentiment de « survie » au jour le jour	60	38 %	44 %
Intimidé par les élèves	58	37 %	39 %
Difficultés de maintenir l'ordre	55	35 %	41 %
Épuisement physique ou nerveux	56	35 %	41 %
Difficultés de travailler autrement que par leçon frontale**	36	32 %	42 %
Découragement	46	29 %	44 %
Préoccupation de soi-même, plutôt que de la tâche à accomplir	31	20 %	13 %

\* Le nombre de données manquantes varie légèrement d'un item à l'autre.

\*\* C'est le seul item pour lequel le nombre de données manquantes (énoncé jugé non approprié, surtout par les enseignants plus âgés) est important (n = 49).

On note tout de suite que les pourcentages pour le groupe des plus jeunes (5 à 10 ans d'expérience) sont plus élevés, à une exception près, que ceux de l'ensemble. Globalement, le fait que 46 % des enseignants éprouvent le sentiment de tâtonnement continu et 40 % le sentiment de ne pas être à la hauteur laisse songeur. C'est tout de même une critique indirecte de la formation initiale, au moins en ce qui concerne la gestion pédagogique de la classe. Cette critique est renforcée par l'observation des cohortes plus récentes. Pour le groupe de 5 à 10 ans d'expérience, 63 % évoquent le tâtonnement continu, 44 % parlent d'inconséquence, 46 % ne s'estiment pas à la hauteur de la tâche, 44 % décrivent leurs débuts comme une survie au jour le jour, etc.

Le nombre « moyen » de préoccupations est de 3,6. Il y a des différences significatives entre les moyennes des enseignants des disciplines scientifiques (2,7) et annexes (2,8) d'une part et ceux des disciplines littéraires (4,2) d'autre part (F, avec 2, 151 dl, = 5,87, p.

004). Autrement dit, ceux des disciplines littéraires paraissent passer par des débuts nettement plus difficiles que les autres. Les débuts sont plus difficiles pour les jeunes maîtres, ceux de 5 à 10 ans d'expérience (moyenne sur la liste des préoccupations de 4,5) et de 11 à 19 ans d'expérience (3,9) que pour les autres (moyenne de 2,7). Ces différences sont également significatives (F, avec 3, 151 dl, = 4,07, p. < 01).

Ceci ne veut pas dire nécessairement que les jeunes enseignants soient moins bien formés que par le passé. En effet, ils sont plus nombreux à n'avoir aucune expérience préalable (remplacements, suppléances, colonies de vacances, etc.); ils ont débuté, peut-être, dans une conjoncture plus difficile (élèves moins soumis ou « dociles » comparés, par exemple, aux élèves des années 1950-1960); quelques-uns décrivent des débuts parallèles à leur formation, etc. Enfin, leur niveau de motivation pour cette carrière est, en moyenne, plus bas que celui de leurs aînés. Dans le récit plus biographique de leur carrière, les jeunes enseignants se plaignent passablement de leur formation initiale, alors que les groupes plus âgés (20-29 ans, 30-39 ans d'expérience) la décrivent de façon plus neutre ou même plus positive.

Qu'illustre ce tableau? D'une part, que les débutants de notre échantillon de Suisse romande ont eu beaucoup de problèmes, ce qui suggère des faiblesses dans leur formation initiale. Il est possible, toutefois, qu'un débutant ne soit JAMAIS bien préparé, que le choc de la prise de classe représente toujours un saut qualitatif important, quelle que soit la qualité de la formation reçue. Par exemple, on retrouve ce phénomène dans les recherches portant sur les débuts de carrières grossièrement analogues: celles des officiers d'armée, des chirurgiens, des ingénieurs (cf. Scanlon, 1972).

D'autre part, ce tableau reproduit en quelque sorte les résultats d'autres recherches portant sur la même question, qu'elles soient récentes (par exemple, McDonald et Elias, 1983) ou plus anciennes (par exemple, Wright et Tuska, 1968; Ryan, 1970); nord-américaines (par exemple, Ryan, 1980; McDonald, 1982), européennes (par exemple, Veenman, *op cit.*; Clark et Nisbet, 1963; Bolam, 1973; Cloetta et Hedinger, 1981; Günter et Massing, 1980) ou intercontinentales (par exemple, Otto et al., 1979; McArthur, 1981). Les pourcentages ne sont pas identiques, mais ils ne sont pas éloignés. Autrement dit, la recherche est relativement univoque sur le degré de préparation des enseignants face aux réalités de la gestion de la classe. À diplôme universitaire égal, il est même possible d'aller jusqu'à dire qu'un groupe de personnes, sans formation à l'école normale mais avec beaucoup d'expériences ponctuelles d'animation de jeunes, s'en sorte

mieux pendant les 2-3 premières années qu'une cohorte sans expérience préalable formée dans une école normale représentative de l'ensemble d'un pays.

Mais j'irai même plus loin. Par le truchement des recherches conceptuelles et empiriques, nous en savons assez long sur les composantes d'une formation initiale débouchant sur peu de préoccupations — qui produit des tableaux beaucoup moins douloureux que le tableau 1. Il existe plusieurs études qui distinguent les enseignants rencontrant relativement peu de « préoccupations » au départ de ceux qui en rencontrent beaucoup (par exemple, Moskowitz et Hayman, 1976; McDonald et Elias, 1983). Bien entendu, le nombre ou l'importance des préoccupations initiales ne détermine pas la qualité de l'enseignement par la suite.

En particulier, lorsque ces enseignants proviennent de différents dispositifs de formation ou de deux variantes du même dispositif (une « expérimentale », l'autre « conventionnelle »), nous sommes en mesure de lier les composantes du dispositif au vécu initial de ses diplômés. Brièvement, et de façon très générale, les dispositifs plus « efficaces » ont trois caractéristiques communes.

1. UN DISPOSITIF « CLINIQUE » DE FORMATION. Il s'agit ici de deux aspects du terme « clinique ». D'abord, l'enseignant, tout comme le médecin, fait face à des situations individuelles ou collectives par rapport auxquelles il opère le cycle suivant: diagnostic, dégagement d'une hypothèse, décision, intervention, contrôle des effets de l'intervention. Dans un modèle clinique de formation, l'enseignant est placé:

- devant des dossiers d'enfants (pour déceler ses lacunes, pour imaginer une intervention...);
- devant un élève en classe (pour l'interroger, pour déceler des lacunes...);
- ou devant un groupe d'élèves (pour les tester, pour imaginer une série d'interventions...).

C'est ici que les connaissances théoriques se confrontent directement aux complexités de la vie en classe.

Il y a une deuxième dimension du modèle clinique, celle de l'encadrement. Celui qui apprend sur le tas apprend par tâtonnements intercalés avec des observations d'autres enseignants qui font parfois des remarques, notamment lors des stages, mais ces remarques tendent à être vagues ou générales. Le candidat n'a donc pas l'occasion de reprendre la même situation autrement et de la retravailler de différentes façons, sous l'œil d'un enseignant entraîné à renvoyer un

tel feedback. Les recherches sont assez claires à ce sujet : sans l'occasion de se regarder faire (ce qui est impossible lors des remplacements, par exemple), le candidat ne se rend pas compte de la majorité des erreurs commises. C'est la séquence auto-observation — feedback — nouveaux essais — nouveau feedback qui entraîne le plus de modifications des conduites au sein de la classe (cf. Tuckman et al., 1969, Talbot et al., 1984).

Ainsi, « clinique » signifie également l'observation systématique des interventions d'un « novice » par un ou, mieux encore, par plusieurs « experts » qui donnent un retour d'information, font des suggestions, et regardent les interventions suivantes de la même façon. Cette démarche a souvent deux aspects. Il y a d'abord un volet « normatif » ; l'expert, sorte de « superviseur », travaille avec une liste de « compétences » (par exemple, pouvoir interroger plusieurs élèves par rapport à une notion donnée...); le candidat s'entraîne à la maîtrise successive de ces composantes. C'est la variante « micro-enseignement ». Le deuxième volet est plus individuel. C'est le *candidat* qui, au sein de la classe, identifie un problème sur lequel il aimerait travailler. Candidat et expert se mettent d'accord sur les situations qui seront observées, sur les indications à relever, sur le mode de feedback, etc. (cf. Goldhammer, 1976). Ce deuxième volet contient une composante-clé de la formation : il ne suffit pas de s'entraîner, d'observer autrui, de demander ou de recevoir un feedback. Il faut aussi en *discuter*, par rapport à des questions et des observations précises.

2. LA MISE EN RESPONSABILITÉ PROGRESSIVE. Si l'on regarde froidement le processus usuel par lequel un candidat parvient à la titularisation, on constate des cycles fragmentaires de « survie » en situation, en alternance avec les moments de formation « méthodologique » (dans la forme de leçons-type) et de formation « théorique » (cours ou discussions). Généralement, les cycles de « survie » développent un pragmatisme généralisé (trouver rapidement des solutions qui paraissent « marcher » et s'y accrocher jusqu'à preuve du contraire), plutôt qu'un professionnalisme diversifiant. Les cycles théoriques, déconnectés souvent de ce vécu, ont alors surtout un statut d'oasis.

*Si l'on regarde le point d'arrivée (la mise en responsabilité ultime) et que l'on imagine la succession des procédés les plus adaptés pour y arriver, ce n'est pas à coup sûr cette alternance là qui s'impose. Manifestement, il faudrait amener le candidat à la maîtrise progressive de l'animation de classe. La séquence la plus logique, celle entreprise dans plusieurs dispositifs de formation, serait la suivante :*

périodes d'observation, périodes de prise en charge minimale (d'un élève, d'un petit groupe, d'un atelier précis), périodes de prise en charge plus forte (d'un grand groupe, de la classe entière pendant de courtes périodes...), prise en charge entière. Ce serait ainsi, pour reprendre le jargon des recherches de base dans ce domaine, de l'entraînement « distribué » ou « gradué » (« distributed » or « graduated practice ») plutôt que de l'entraînement « intensif » (« massed practice »). Si nous avons une seule certitude dans la recherche sur la maîtrise des tâches complexes, c'est que l'entraînement « gradué » est supérieur à l'entraînement « intensif ».

3. UNE VARIÉTÉ DE MODES D'ANIMATION DE LA CLASSE. À ce propos, les recherches multiples sur les enseignants dits « efficaces » sont assez claires ; ceux-ci ont, entre autres, une plus grande gamme de méthodes que leurs collègues. Pour la plupart, ils n'y sont pas arrivés magiquement, parce qu'ils auraient eu un « don » particulier. Ils y sont arrivés parce qu'ils ont pu observer et s'entraîner à une variété de modes d'animation de classe et d'exploitation du matériel didactique dans des écoles de quartiers différents. Le défi est celui d'*organiser* ce processus lors de la formation plutôt que de le laisser au hasard.

On voit très vite en quoi ces trois composantes entraîneraient au minimum des débuts moins accidentés lors de la prise de fonction. Elles tendraient aussi à une plus grande « professionnalisation » de l'enseignement, en ajoutant une dimension plus réflexive, pour ne pas dire scientifique, à un métier dont le caractère de « flou artistique », souvent évoqué, est peut-être davantage le résultat, d'une formation initiale inadéquate qu'une caractéristique inhérente à la profession.

### 3.2. La maîtrise pédagogique et la formation continue

Attaquons-nous à présent à la formation continue, tout en restant dans le cadre de cette même recherche suisse.

Il s'avère que pour cet échantillon les problèmes des débuts évoqués ci-dessus, sont aigus mais non définitifs ; la plupart sont résolus dans l'espace de 3 à 5 ans, et le sont principalement par les apports suivants : les remarques positives des élèves (mentionnées par 89 % de l'échantillon), les remarques positives des collègues (60 %), le soutien d'un proche tel un parent ou un époux (60 %), l'aide technique d'un collègue (60 %), et le fait de recevoir du matériel didactique (54 %). Ceux qui reçoivent ces apports s'en sortent nettement plus vite

que ceux qui en sont privés. Notons en passant que de tels apports — jugés les plus utiles — *proviennent surtout de l'intérieur de l'établissement*. Notons enfin que la formation en parallèle (à l'université, dans le cadre des séminaires de formation continue) est un apport reçu par 46 % des répondants. Toutefois, 9 % de ceux-ci estiment que cette formation ne les a pas aidés ; parmi les 54 % de ceux qui ne se sont pas tournés vers la formation continue, 43 % pensent que celle-ci ne les aurait pas aidés à surmonter les difficultés du début.

Nous avons poursuivi cette analyse en vérifiant le niveau de maîtrise pédagogique au sein de l'échantillon, puis en demandant à nos interlocuteurs s'ils avaient essayé de remédier aux difficultés non maîtrisées. Pour constater ce « niveau de maîtrise », nous avons également puisé dans les instruments existants, notamment dans les « checklists » (par exemple, Cruickschank et al., 1974) contenant des aspects identifiés par les enseignants eux-mêmes.

Regardons d'abord, pour abréger, les dimensions pédagogiques qui paraissent les plus difficiles à maîtriser. Aucune n'est maîtrisée par plus de 60 % des répondants.

Tableau 2.

Difficultés pédagogiques moins bien maîtrisées : données marginales (n = 160)

Difficulté	Maîtrisée ?							
	oui		en gde partie		non		non approprié	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Accepter les critiques fondées de la part des collègues	95	59	16	10	34	21	15	10
Travailler autrement que par leçon frontale	91	57	13	8	42	26	14	9
Être efficace dans une classe de niveau hétérogène	65	41	24	15	59	37	12	7
Motiver les élèves peu intéressés au départ	64	40	49	31	44	28	3	1
Faire progresser les élèves sensiblement en retard	54	34	33	21	52	33	21	13

C'est surtout la colonne marquée « non » qu'il convient d'étudier. On y voit que la plupart des dimensions notées sont résolument pédagogiques, et que plusieurs posent problème. En termes d'acuité,

les dimensions pédagogiques non maîtrisées sont surtout : a) le travail dans une classe de niveau hétérogène, et b) les enfants en retard sur le programme. Autrement dit, ce sont les dimensions qui ne sont toujours pas maîtrisées par cet échantillon d'enseignants du secondaire chevronnés.

Comment y réagissent-ils ? Le premier constat, plutôt inquiétant, est qu'environ 25 % ne font aucune tentative pour y remédier. Pour ceux qui restent, voici les remèdes auxquels ils ont le plus souvent recours :

**Tableau 3.**  
Types d'essais pour remédier à la non maîtrise des facettes  
(n = 93)\*

Type d'essai	Nombre de réponses	% de réponses	% de cas
Petites expériences/interventions personnelles	56	39	58
Travail personnel sur sa discipline	31	22	32
Travail avec des collègues	19	13	20
Formation continue	18	13	19
Travail sur sa personne	11	8	11
Recours aux spécialistes	2	1	2
Autres	6	4	6

\* Réponses multiples (n = 143).

C'est un tableau instructif. Dans 90 % des cas — et donc vraisemblablement par rapport à toutes les facettes — on travaille seul, dans son coin, soit sur sa discipline, soit par le truchement de petites expériences pour remédier à la situation : l'essai — et — l'erreur quelque peu systématisé. Vient ensuite, mais à un seuil nettement moindre, le travail avec les collègues. À noter que la formation continue est utilisée relativement peu pour remédier à la non maîtrise sur le plan professionnel. Elle a probablement d'autres fonctions (de mise à jour, d'échange, de contact social) ; dans tous les cas, son apport proprement technique ou psychologique paraît réduit. Pour les facettes psychologiques (encaisser la critique, accepter les cours ratés, rapports avec autrui), il y a le travail sur sa propre personne. Enfin, le recours aux spécialistes est peu fréquent. Ce sont des filières personnelles et informelles qui l'emportent clairement sur les filières officielles ou institutionnelles (formation continue, spécialistes).

Là aussi, l'étude suisse n'apporte rien de nouveau ; elle confirme des tendances déjà constatées dans d'autres recherches empiriques

portant soit sur les dispositifs en place (par exemple, Sarrola et Biry, 1983 ; Joyce, Howey et Yarger, 1976 ; Joyce et Showers, 1980), soit sur les conditions dans lesquelles les enseignants cherchent des apports extérieurs pour améliorer leurs pratiques au sein de la classe ou même pour se renouveler plus généralement (par exemple, Hood et Blackwell, 1976 ; Louis et van Velzen, 1986).

Il se trouve que je m'intéresse moi-même depuis une bonne quinzaine d'années à cette question : dans quelles conditions l'enseignant cherche-t-il activement, utilise-t-il effectivement les apports externes à sa classe pour y opérer des transformations ? D'une part, la réponse à cette question nous permet d'organiser un dispositif approprié d'assistance technique ; d'autre part, la réponse constitue une clé de voûte pour la réussite de toute innovation éducationnelle entreprise ou importée dans l'établissement scolaire. Dans une revue récente de littérature (Huberman, 1986a), il s'avérait très rapidement que les modalités usuelles de formation continue étaient très mal articulées avec les modalités — et surtout avec les contraintes — de la gestion de la vie en classe. En identifiant les modalités qui *étaient* bien articulées — qui comportaient la rentabilité rapide, l'adaptabilité, l'extension du répertoire « instrumental », la disponibilité, la continuité de l'apport, etc. — on comprend tout de suite pourquoi l'on aurait surtout tendance à travailler seul ou avec un noyau de collègues. Que devient, par exemple, la « disponibilité » du formateur une fois terminée l'activité de formation continue dans sa forme usuelle ? Et la « continuité de l'apport » d'un inspecteur qui anime un séminaire de formation, puis passe en coup de vent ?

Visiblement, il faut chercher des « contre-modèles » de la formation continue ; des modèles calqués davantage sur les occasions et les contraintes de la quotidienneté de la classe. Là aussi, la littérature est abondante, en tout cas dans les pays anglo-saxons, en Scandinavie, aux Pays-Bas. On y trouve, globalement, deux variantes : a) la réorganisation de l'école de façon à assurer un apport formatif optimal (cf. Little, 1981, 1984 ; Vandenberghe, 1978 ; Howey, 1980), et b) la création de réseaux, liés à un dispositif de « ressources » matérielles et humaines (Cates, 1983 ; Huberman, 1986b). Visiblement, ce ne sont pas les modèles alternatifs qui manquent. C'est plutôt un problème conceptuel (concevoir, par exemple, qu'un dispositif de formation continue puisse être valide et exhaustif sans contenir un seul « cours » de perfectionnement), assorti d'une énorme hésitation à passer à l'acte.

## CONCLUSION

Ma conclusion est contenue dans la quatrième hypothèse, présentée en début de texte: en ordre de priorité, il nous faudrait des recherches rigoureuses accompagnant de nouvelles pratiques plutôt que de nouvelles recherches qui confirment ce que nous savons déjà sur les pratiques actuelles ou même des recherches qui décrivent des dispositifs prometteurs.

Bien entendu, c'est une hypothèse. Elle est d'autant plus hypothétique qu'elle ne s'adresse pas directement au contexte français, dans lequel de telles confirmations sont peut-être encore nécessaires. En outre, cette hypothèse — tout comme certaines « démonstrations » contenues dans ce texte — constitue une forme de provocation. Par exemple, elle pose un défi aux institutions de formation en place, les appelant à une auto-évaluation sans complaisance pour voir si, comme l'on dit en Amérique, elles font partie du problème ou de la solution. Mon hypothèse pose également un défi aux chercheurs, leur demandant si leurs intérêts conceptuels du moment recourent les priorités *effectives* dans le champ de la formation initiale et continue. Par ailleurs, elle taquine quelque tentation du vase clos et celle de l'auto-satisfaction, laquelle du reste ne serait peut-être pas justifiée si l'on examinait froidement et soigneusement leurs pratiques de l'extérieur. Enfin, les responsables régionaux et d'état sont évidemment concernés par les critiques ou les défis contenus dans cet ensemble d'hypothèses.

Je peux concevoir que cette revue devienne le lieu privilégié du débat entre ceux qui émettent de telles hypothèses et ceux qui se sentent concernés par elles. Et que ce débat débouche sur des pratiques et des cadres conceptuels que nous n'avons pas imaginés jusqu'ici.

Michaël HUBERMAN  
Professeur de Pédagogie.  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.  
Université de Genève.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLAM, R. (1973), *Induction Programmes for Probationary Teachers*. Bristol, University of Bristol.
- CATES, C. (1983), *Collaborative Arrangements that Support School Improvement: A synthesis of recent studies*. San Francisco, CA., Far West Laboratory for Educational Research and Development.

- CLARK, R. & NISBET, J. (1963), *The First Two Years of Teaching*. Aberdeen, Dept. of Education.
- CLOETTA, B. & HEDINGER, U. (1981), *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern, P. Haupt.
- CRUICKSHANK, D., KENNEDY, J. & MYERS, B. (1974), Perceived problems of secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 68, 2, pp. 155-159.
- GOLDHAMMER, K. (1976), *Clinical Supervision*. New York, Holt, Rinehart.
- GÜNTER, U. & MASSING, P. (1983), Präxisschock. *Bildung und Erziehung*, 33, 6, pp. 550-577.
- HOOD, P. & BLACKWELL, L. (1976), *The Educational Information Market Study*. San Francisco, CA., Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- HOWEY, K. (1980), *School-focussed In-service Education: Clarification of a new concept and strategy*. Paris, CERI, OCDE.
- HUBERMAN, M. (1983), *S'évaluer pour s'illusionner ?* Neuchâtel, Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- HUBERMAN, M. (1986a), Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. In M. Crahay & D. Lafontaine (eds.), *L'Art et la Science de l'Enseignement: Hommage à G. de Landsheere*. Bruxelles, Éditions Labor.
- HUBERMAN, M. (1986b), Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin, pp. 5-15.
- HUBERMAN, M., et collab., (1987), *La Vie des Enseignants*. Lausanne, Delachaux et Niestle, à paraître.
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1985), Assessing local causality in qualitative research. In D. Berg & K. Smith (eds.), *Exploring Clinical Methods for Social Research*. Beverly Hills, CA., Sage Publications.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A. (1985), Cycle de vie de l'enseignant secondaire: 3 recherches exploratoires. *Sciences de l'Éducation (France)*, n° 3, pp. 3-74.
- JOYCE, B., HOWEY, K. & YARGER, S. (1976), *Inservice Teacher Education*. Palo Alto, CA., Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1980), Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*. February, pp. 379-385.
- LITTLE, J. (1981), *School Success and Staff Development*. Boulder, CO., Center for Action Research.
- LITTLE, J. (1986), Seductive images and organizational realities in professional development. In A. Lieberman (ed.), *Rethinking School Improvement*. New York, Teachers College Press, pp. 26-44.
- LOUIS, K. & VAN VELZEN, W. (1986), *Supporting School Improvement: Strategies, structures and policies*. Leuven, Belgique, ACCO.
- McARTHUR, J. (1981), *The First Five Years of Teaching*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- McDONALD, F. (1982), *The Study of Induction Programs for Beginning Teachers*. Princeton, N.J., Educational Testing Service.
- McDONALD, F. & ELIAS, P. (1983), *The Transition into Teaching*. Berkeley, CA., Educational Testing Service.

- MOSKOWITZ, G. & HAYMAN, J. (1976), Success strategies of inner-city teachers. *Journal of Educational Research*, 69, 2, pp. 283-289.
- OTTO, E., GASSON, I. & JORDAN, E. (1979), Perceived problems of beginning teachers. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 7, pp. 28-33.
- RYAN, K. (1970), *Don't Smile until Christmas*. Chicago, Univ. of Chicago Press.
- RYAN, K., et collab. (1980), *Biting the Apple: Accounts of First-Year Teachers*. New York, Longmans.
- SARROLA, S. & BIRY, G. (1983), Les opinions et les attentes des enseignants à propos de leur formation continue. *Sciences de l'Éducation (France)*, n° 3-4, pp. 5-26.
- SCANLAN, J. (1972), Physician to student: The crisis of psychiatry residency training. *American Journal of Psychiatry*, 128, 9, pp. 97-100.
- TALBOT, S., DROUIN, D. & LEMIRE, V. (1984), Un système pour l'analyse du temps actif d'intervention positive. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 10, 3, pp. 487-502.
- TUCKMAN, B., McCALL, K. & HYMAN, R. (1969), The modification of teacher behavior: Effects of dissonance and coded feedback. *American Educational Research Journal*, 6, 4, pp. 607-619.
- VANDENBERGHE, R. (1978), The meaning of the demand for « practice-centered » in-service training. *British Journal of In-service Education*, 5, 1, pp. 33-42.
- VEENMAN, S. (1984), Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- WRIGHT, B. & TUSKA, S. (1968), From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 76, 3, pp. 253-281.