

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE. QUELS ENJEUX ?

M. TIXERONT - N. LESELBAUM

Résumé. Les Centres Pédagogiques Régionaux assurent depuis 1952 la formation professionnelle des enseignants du second degré en organisant des enseignements de pédagogie générale, une initiation à la didactique des disciplines et une formation pratique à l'aide de différentes formules de stages. Depuis 1980, le volume de ces formations s'est fortement développé. Les auteurs se proposent d'observer ces aménagements récents dans 6 centres, sur 6 formations générales et une formation disciplinaire. Pour ce faire, ils ont élaboré une grille d'observation qui leur permet de décrire successivement :

- l'organisation matérielle de la formation : lieu, dates et durée, convocation, intervenants, participants-stagiaires ;
- son contenu : objectifs, thèmes traités ;
- son déroulement : méthodes employées, attitudes des participants.

R. B.

Abstract. The regional teachers' training colleges have, since 1952, undertaken the various professional training of secondary teachers, providing various courses in general education and in specialist subjects. Since 1980, the scope of these courses has vastly increased. The authors propose to discuss these recent developments in 6 colleges, covering the material of 6 general courses and of specialist course. In order to do this, they have prepared a grid which will enable them to discuss successively :

1. The essential organisation of the course : place, dates and length, meeting place, people taking part.
2. Content : objectives and themes.
3. Progress of the course : methods employed, attitudes of participants.

1. LES BUTS DE LA RECHERCHE

La formation professionnelle des enseignants du second degré, certifiés et agrégés, est confiée en France depuis 1952 aux Centres Pédagogiques Régionaux. Cette structure a subi des réaménagements, sans que pour autant soit modifiée sa mission essentielle : former aux pratiques de l'enseignement les futurs professeurs des lycées et collèges. La formation conduite dans les Centres Pédagogiques Régionaux est triple : d'une part, elle dispense les connaissances élaborées qui fondent une pédagogie générale ; d'autre part, elle initie à la didactique des différentes disciplines ; enfin, elle assure les conditions d'une formation pratique par des stages dits « en situation » et « en responsabilité »

On sait que cette formation professionnelle se situe après la formation universitaire dans les diverses disciplines et que l'acquisition de connaissances théoriques, très spécialisées et d'un haut niveau est dissociée du temps de l'apprentissage du « métier d'enseignant »...

L'étude conduite à l'Institut National de Recherche Pédagogique s'explique notamment par le fait que le volume de la formation des stagiaires dans les Centres Pédagogiques Régionaux (organisée jusqu'en 1980 par le texte fondateur de 1952) a dans les cinq dernières années considérablement augmenté. Les textes officiels (1) ont introduit dans ce système de formation qui, jusque-là, était resté figé, des aménagements profonds. Ce sont ces aménagements que nous avons tenté d'observer, en assistant à quelques-unes des actions de formation conduites dans six Centres Pédagogiques Régionaux pour en décrire le fonctionnement.

Notre observation a cherché plus particulièrement à répondre aux quatre questions suivantes :

— comment s'articule la formation académique et la formation professionnelle des professeurs ?

— L'évolution des formations en Centre Pédagogique Régional s'organise-t-elle autour d'un projet global et cohérent ? Et si oui, lequel ?

— La multiplicité et la variété des actions de formation reflètent-elles la diversité des instances dont dépendent ces actions de formation ou celle des besoins et des demandes des stagiaires ?

— Est-il possible de dégager un (ou des) modèles implicites de ce qu'est (ou doit être) l'enseignement, à partir des pratiques observées ?

Nos observations ne prétendent pas être exhaustives. Leur objectif n'est pas de passer au crible chacune des interventions programmées dans les Centres Pédagogiques Régionaux, encore moins de porter un jugement de valeur sur elles. Nous avons voulu seulement approcher ce qu'est la pratique réelle de la formation, prendre la mesure de ce qui distingue les pratiques observées, des *intentions* affirmées dans les circulaires officielles et connaître l'orientation générale des programmes de formation et des objectifs de chaque action.

Ainsi, nous avons élaboré de façon empirique des outils d'observations et d'analyse que nous avons réunis dans une grille afin de

(1) Cf. Les Bulletins Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale du 17/07/1980, du 11/08/1981 et du 12/05/1985.

décrire la nature des liens entre la formation générale et la formation didactique proposée dans les Centres Pédagogiques Régionaux, la convergence (ou dispersion) des actions de formation et leurs articulations avec les besoins et demandes.

La grille ainsi utilisée nous a permis une certaine objectivité et homogénéité de l'observation conduite sur seize journées de formation.

Trois axes ont servi de trame à la grille :

1. Les conditions matérielles de tout genre et les contraintes institutionnelles : sont-elles de nature à entraîner un bon fonctionnement ou un dysfonctionnement ?

2. Le contenu de la formation, ses thèmes traités, ses objectifs : s'articulent-ils intelligiblement entre eux, avec les autres aspects de la formation, avec les besoins et/ou demandes ?

3. Le déroulement des journées de formation et des attitudes des participants : permet-il de dégager les modèles sous-jacents à la pratique des formations ?

2. LES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Parmi les actions de formation étalées sur seize journées observées dans six villes, douze ont trait à la formation générale ; quatre concernent la didactique de la philosophie.

La disproportion de l'ensemble des données recueillies sur la formation générale et sur la formation didactique s'explique par le caractère quasi-confidentiel que prend souvent cette dernière ; conduite par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ou des conseillers-tuteurs mandatés par leur Inspecteur Pédagogique Régional, elle se déroule « à part » de la formation générale ; son calendrier est souvent difficile à connaître, et elle est dispensée la plupart du temps (surtout en philosophie) dans des groupes où la présence d'observateurs apparaît incongrue.

À l'inverse, notre présence lors des actions de formation générale entre novembre 1983 et février 1984 a été aisément acceptée. Nous avons regroupé les principales données dans deux tableaux (tableau des journées de formation générale pages 40-41 — tableau des journées de formation à la didactique p. 42).

TABLEAU DES JOURNÉES DE FORMATION GÉNÉRALE

	Centre 1	Centre 2	Centre 3	Centre 4	Centre 5	Centre 5
Formation générale						
Durée de l'action de formation	— 1 jour	— 1 jour — 1 jour	— 2 fois 1 jour — 2 fois 1 jour — 1/2 jour 2 fois	— 2 jours — 1 jour	— 1 jour — 1/2 jour	— 1 jour — 4 fois 1/2 jour
Lieux de formation	Centre pédagogique de formation	Établissement scolaire 2nd cycle	— Collège — Théâtre municipal — Établissement scolaire	— Institut d'orientation — Centre pédagogique de formation	— Centre pédagogique de formation	— Centre pédagogique de formation
Thèmes	Psychologie de l'adolescent	— Vie scolaire et vie administratif. Statut des fonctionnaires — Relations dans la classe	— Vie scolaire et vie administratif. — Relations entre partenaires de l'éducation — La psychologie: qu'en attendez-vous? — Processus d'influences inter-person.	— Vie de l'établissement — L'orientation — Bilan de la formation du 1 ^{er} trimestre Analyse des besoins des stagiaires	— L'orientation — Temps de travail des élèves et rythmes scolaires	— Sensibilisation aux techniques de l'audio-visuel — Formation à l'audio-visuel

Qualité des intervenants	Universitaire (Professeur)	Provisaires, principaux, conseillers d'orientation	— Équipe « vic scolaire » (2) — universitaire — universitaire	Équipe « vic scolaire » (2) — Directrice du Centre de formation	— Équipe d'éducateurs — « Amateurs du Centre de formation	— Professeurs ayant une spécialité
Méthodes	Présentation commentée de bibliographies	— Étude d'un document ; questions-réponses — Conférence	— Travaux de groupes — Travaux sur documents Elaboration de « produits » Evaluation — Exposé magistral — Compte rendu d'un travail de recherche	— Jeux de rôles Travaux de groupes ; évaluation d'une synthèse — Concertation travail en « ateliers » ; mise en commun des propositions ; évaluation	— Travail par groupes à partir d'enquêtes menées par les stagiaires — Idem	— Analyse préalable des besoins — Réponse aux demandes ; — Évaluation
Objectifs ponctuels	Donner des sources d'information	— Informations pratiques — Information théorique ; susciter l'implication ; favoriser échanges	— Favoriser implication et investissement — Idem — Fournir des sources d'information — Sensibiliser à la relation	— Intégration dans le milieu éducatif — Investissement du stagiaire dans sa formation	— Prise de conscience du fonctionnement du système éducatif — Prise de conscience du « vécu » des élèves	— Transmission de savoir-faire — Idem

(2) Équipe « vic scolaire » : dans chaque académie autour du Recteur, quelques chefs d'établissements, conseillers d'orientation, etc., forment une équipe qui participe aux actions de formation des futurs enseignants et cadres de l'Éducation Nationale, tout en exerçant, dans leurs établissements.

**TABLEAU DES JOURNÉES DE FORMATION
À LA DIDACTIQUE**

Didactique	Centre 1	Centre 3	Centre 6
<i>Lieux</i>	Lycée	Centre de Documentation Pédagogique	Centre de formation
<i>Durée</i>	2 journées	1/2 journée	2 journées 1/2
<i>Thèmes</i>	Didactique de la discipline en fonction des besoins des stagiaires	La lecture des textes en philosophie	Pourquoi la conscience est-elle une notion difficile ?
<i>Intervenants</i>	Inspecteur Régional (I.P.R.)	Tuteur	Inspecteur Régional (I.P.R.)
<i>Méthode</i>	Questions/ réponses à partir d'un document distribué	Recherche didactique en commun Régional (I.P.R.)	Exposé de l'Inspecteur
<i>Objectifs</i>	Apprentissage de savoir-faire	Appropriation de méthodes déjà constituées	Apprentissage de la construction d'un cours

3. ANALYSE DES DONNÉES

3.1. L'organisation matérielle de la formation

(Choix des lieux, temps imparti à telle ou telle action, contraintes auxquelles sont soumis les professeurs-stagiaires, choix des intervenants.)

Les lieux où se déroule cette partie de la formation des futurs enseignants sont très divers : on observe généralement que dans les académies qui occupent un large espace géographique (plusieurs départements) un effort est fait pour faciliter l'accès aux réunions des stagiaires éparpillés sur le territoire et pour économiser leur temps : une même action, dirigée (ou non) par les mêmes intervenants, sera programmée simultanément (ou non) dans les différents chefs-lieux des différents départements. La nécessité de cette dispersion, dont les avantages sont évidents, peut nuire à l'homogénéité de la formation (mais, est-ce un objectif à se fixer ?) et surtout faire obstacle au vœu de concertation, de négociations et d'échanges des formateurs et des formés et à l'articulation des différentes actions.

Les lieux retenus (lycée, collèges, locaux appartenant aux Centres régionaux d'information, d'orientation et de formation) ne semblent pas avoir été choisis en fonction d'une intention globale et raisonnée. On pourrait imaginer, en effet, que la diversité des lieux de formation répond au désir de marquer une rupture entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant en formation ; ou encore que le changement de lieux de formation favorise chez le stagiaire la prise en compte d'une réalité multiple qui déborde le cadre scolaire... On pourrait imaginer que cette diversité de lieux de formation vise à faire prendre conscience des échanges nécessaires entre les partenaires divers de l'éducation, etc.

Mais il semble que cette diversité répond seulement à des contraintes matérielles, et les lieux choisis se trouvent souvent inadéquats aux actions de formation même si un effort réel est accompli par certains centres de formation pour adapter le choix des locaux au travail envisagé.

Les dates retenues pour les stages et leur durée témoignent du même souci de respecter l'ensemble des obligations auxquelles sont soumis les stagiaires (services d'enseignement) et de rendre compatibles les différents aspects de leur formation : très généralement on utilise la journée et/ou la demi-journée qui en principe est réservée chaque semaine à la formation animée par le Centre. Cependant, on n'évite pas toujours l'interférence de plusieurs actions de formation (exemple : les stages en Sciences Économiques et technologiques).

D'autre part, le thème retenu, le choix des intervenants et/ou des modes d'intervention, une certaine conception des objectifs divers, font qu'un stage peut se dérouler aussi bien dans le cadre d'une demi-journée que d'une journée entière, ou de deux, ou de trois (parfois échelonnées), ou occuper l'espace d'une semaine. Le danger principal est bien évidemment ici le risque de morcellement des actions de formation ; penser et assurer la nécessaire continuité des actions de formation à l'intérieur d'un programme cohérent est difficile lorsque l'éparpillement dans le temps s'ajoute à la diversité des lieux. Ce morcellement s'oppose aussi à la constitution et/ou à la stabilité de groupes de futurs professeurs, et occulte l'idée selon laquelle la formation passe aussi par l'intégration et la participation à une communauté enseignante.

La durée de l'action de formation, ainsi que le choix des dates apparaît rarement comme ayant donné lieu à une négociation ; très souvent, le calendrier en est communiqué aux stagiaires après leurs prises de fonction dans les établissements. Les stagiaires se plaindront

souvent, le calendrier en est communiqué aux stagiaires après leurs prises de fonction dans les établissements. Les stagiaires se plaindront souvent qu'une ou deux séances n'aient pas précédé leur premier contact avec les classes; les intervenants se plaindront d'une incompatibilité entre leurs objectifs et la durée d'intervention allouée par la direction du Centre pédagogique. Dans les meilleurs des cas, le choix des lieux, de la date, de la durée des réunions font l'objet d'une réflexion préalable, appuyée sur l'expérience des années précédentes, et ces choix sont élaborés en commun par tous les partenaires de la formation. Reste qu'à tort ou à raison les stagiaires font toujours état d'une surcharge d'obligations diverses.

Les convocations révèlent les mêmes diversités dans les politiques suivies par les différents Centres pédagogiques: elles peuvent avoir été expédiées d'un mois à une semaine à l'avance (il semble, en outre, que les délais de réception varient beaucoup suivant les établissements); elles sont plus ou moins explicites quant au contenu de la séance, et à ses objectifs; elles mentionnent ou non le nom des intervenants et leur qualité; bref, elles favorisent ou découragent d'avance l'implication et des formateurs et des formés en rendant possible ou non un travail préalable d'information ou de réflexion, ou en le demandant explicitement.

Les intervenants ont des statuts très variés: Proviseurs, Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale, Inspecteurs d'Orientations, Conseillers d'orientation, Directeurs d'Écoles Spécialisées, Conseillers auprès du Recteur, Professeurs d'École normale, Animateurs des Centres de Documentation Départementaux, Professeurs formés au travail en groupe, Représentants de fédérations de parents d'élèves, Inspecteurs, Conseillers-tuteurs, Universitaires... Diversité qui reflète bien la complexité du monde éducatif mais qui reflète aussi la fragmentation et, quelquefois, la dispersion des tâches d'éducation: si, souvent, dans la formation générale (au moins six fois dans l'ensemble des cas observés), ce sont des équipes de formateurs qui élaborent le programme, les objectifs et assurent l'animation des séances, dans nombre d'autres cas, et toujours en didactique de la discipline, les intervenants sont seuls (particulièrement les Universitaires et les Inspecteurs pédagogiques régionaux) et leurs actions ne sont pas coordonnées aux autres interventions; la cohérence de ces actions avec l'ensemble du programme et son objectif global n'est pas toujours claire ni explicitée. Ce défaut s'accroît lorsqu'on pratique une « sous-traitance » des actions de formation.

Quant aux *participants-stagiaires*, leur présence est tantôt obligatoire, tantôt facultative, tantôt optionnelle; l'existence de listes

d'émargement ne paraît pas être déterminante pour expliquer les taux variables d'absences, de retards, de départs en cours de séance; il est vrai qu'aucune sanction n'existe. L'assiduité et la ponctualité ne semblent pas impossibles lorsque les conditions d'une implication personnelle ont été réunies. Ajoutons que la différence de taille des groupes (qui vont de la centaine ou plus, à des mini-groupes de cinq ou six stagiaires sollicités par l'Inspection de la discipline) rend difficile l'évaluation précise de la participation.

3.2. Le programme des journées de formation

a) *Les thèmes retenus et les objectifs poursuivis:*

Les libellés des programmes officiels de formation générale (B.O.) assurent une base de départ commune aux choix des différents C.P.R. Les thèmes retenus sont cependant très différents d'une académie à l'autre, même lorsqu'ils se maintiennent dans ce cadre, encore davantage s'ils s'en démarquent plus ou moins: on traitera ainsi, durant les séances, des aspects institutionnels de la vie enseignante, ou de ses aspects administratifs (orientation, vie scolaire, statut des fonctionnaires), de ses aspects relationnels (relations dans la classe, relations entre les divers partenaires de l'éducation...), des conditions psycho-socio-culturelles de la transmission des savoirs (psychologie de l'adolescent, psychologie du groupe, rythmes scolaires, apports divers des sciences psychologiques aux pratiques pédagogiques...); ou bien l'on s'orientera vers l'acquisition de techniques (formation à l'audio-visuel, à l'informatique, au travail de groupe...) ou bien on consacrera une ou plusieurs séances à l'analyse des besoins des stagiaires et/ou au bilan de la formation.

Les actions de formation dans la didactique de la discipline peuvent, elles, être consacrées à l'élucidation d'une partie du programme des élèves, ou d'un point quelconque de la discipline, ou à la réflexion sur des pratiques (exemple: la lecture des textes philosophiques).

La pluralité des contenus est ici encore signe de richesse dans la formation, signe que la multiplicité et l'étendue des besoins ont été pressenties et qu'on s'efforce d'en embrasser la plus grande partie compte tenu des contraintes de temps.

Si, cependant, on observe quelquefois frustration et déception tant du côté des formateurs que de celui des formés, cela tient moins au programme choisi ou à son aspect nécessairement fragmentaire qu'à son mode de choix et à sa mise en œuvre: dans la plupart des cas, ce sont les Directeurs de Centre qui ont arrêté le programme de

formation générale, les Inspecteurs, le programme de formation en didactique. Il n'y a eu concertation ni entre les formateurs, ni a fortiori entre les formateurs et les formés. L'articulation entre elles des actions de formation reste nébuleuse; en particulier, il semble n'exister nul pont entre la formation générale et la formation à la didactique de la discipline. Quelquefois, l'absence de concertation préalable est corrigée par l'effort de consultation des stagiaires, lors des séances, en vue de choisir l'approche du thème.

La multiplicité des thèmes induit celle des *objectifs*. À une même séance peuvent être attribués des objectifs multiples: communiquer des informations pratiques, augmenter le capital des connaissances théoriques des formés, fournir un outil d'analyse d'une situation donnée, ou transmettre des savoir-faire ou des recettes, susciter l'implication du futur maître dans sa formation et dans sa pratique au lycée ou au collège, favoriser les échanges entre formés, entre formateurs et formés, ou encore rendre possible la « catharsis » en offrant l'occasion au néophyte angoissé ou révolté de décrire « son » expérience et de s'en distancier. Rarement explicités dans les convocations, ces divers objectifs le sont le plus souvent lors de l'ouverture des séances.

b) *Les méthodes employées:*

De la diversité des thèmes et des objectifs, des différents niveaux d'élaboration de la réflexion préalable au choix des programmes, découle un fourmillement de méthodes plus ou moins réfléchies, rodées et maîtrisées: on passe d'une conférence ex-cathedra pour grand public à un cours d'universitaire pour public spécialisé, à une séance de travail minutieusement préparée, pour laquelle on a demandé aux stagiaires un travail préalable d'information ou de réflexion, qui fait alterner le compte rendu d'enquêtes, les travaux sur documents, les travaux de groupe, les jeux de rôles, les synthèses en réunion plénière, les débats, etc., et qui débouche sur un travail ultérieur de mise au point personnelle ou collective. L'intervenant monopolise la parole ou s'efface pour laisser la place aux demandes, critiques et revendications. Quelquefois un équilibre heureux s'établit. L'information mutuelle et l'implication de tous manifestent que les partenaires se sont reconnus comme collègues, majeurs, égaux et tous concernés par une tâche commune. Ces moments de grâce sont rares. La conscience des manques (chez les formés mais aussi chez les formateurs) est plus aiguë que celle du profit qui est sans doute plus important que ne le laissent supposer les réactions immédiates.

Il est prévu quelquefois à l'issue des stages une séance d'évaluation (auto ou co-évaluation); sa pratique est difficile mais elle semble répondre à un besoin profond.

c) *Les attitudes*

Il nous a paru, au cours de l'étude, que les comportements et attitudes des stagiaires ne pouvaient être observées de façon réellement objective: les observateurs se trouvaient eux-mêmes impliqués à plus d'un titre (auditeurs, enseignants, spécialistes de philosophie, souvent conseillers ou tuteurs en exercice...); et, surtout, nous ne disposions pas d'un outil adéquat qui aurait pu arracher cette observation à sa subjectivité. Il existe des grilles d'observation fondées sur une typologie des attitudes: exemple: grilles de Flanders ou de Postic (1) mais leur utilisation était rendue difficile par le nombre souvent élevé des participants aux actions observées. Enfin, une telle observation n'aurait été possible que si les enquêteurs avaient été plus nombreux et avaient donc pu se partager les tâches.

Nous pouvons cependant affirmer que les réactions des stagiaires varient extraordinairement en fonction des multiples aspects des actions liées aussi bien au temps, aux lieux, à la taille et à la forme des groupes qu'aux thèmes dont on traite, à la méthode choisie, au statut et à la personnalité des intervenants. De la passivité fuyante et du rejet à l'activité responsable et enthousiaste, toute la gamme des attitudes est présente et leur métamorphose continuelle. S'il fallait chercher des constantes, on pourrait peut-être faire état d'une anxiété diffuse, liée sans doute à l'ambiguïté du statut d'élève-professeur et à la complexité de la situation nouvelle qu'affrontent les stagiaires lors de leur année en C.P.R.; complexité que réfléchit l'organisation même de la formation.

Nous nous proposons de préciser ces premières remarques dans les conclusions tirées des entretiens conduits auprès des stagiaires et qui nous ont permis de comprendre les raisons de cette diversité d'attitudes et de comportements (cf. Rapport de Recherche, Institut National de Recherche Pédagogique, à paraître en 1987).

(1) Cf. Indications bibliographiques.

CONCLUSION

Lorsque l'on compare les actions de formation conduites dans les différents C.P.R. et à l'intérieur de chacun d'eux, sur des sujets identiques, on ne peut que conclure à une extraordinaire diversité tant dans les contenus de la formation (malgré les programmes officiels) que dans ses modes d'organisation et de fonctionnement. Cette diversité ne conduit pas seulement à distinguer souvent de façon très radicale formation générale et formation didactique de la discipline. Elle est manifeste à l'intérieur de chacun des domaines.

En outre, l'émiettement et la disparité des pratiques de la formation et surtout une vision ambiguë des statuts, de l'ambivalence des rôles de chacune des instances engagées et l'obscurité qui règne quant au partage des responsabilités et du pouvoir de décision expliquent les tensions de certains stagiaires débordés.

L'explicitation des objectifs, des raisons du choix du lieu et du temps, l'effort d'articulation des différentes parties de la formation, la concertation préalable à tous les niveaux favoriseraient bien évidemment l'implication de tous les acteurs de l'action. Mais cette explicitation est rendue difficile par la multiplicité même des instances de formation.

La dispersion des stagiaires, la diversité des tâches des uns et des autres, l'absence peut-être d'un consensus réel sur les finalités dernières et l'importance de la formation ainsi que sur la question de savoir qui en dernier ressort a (ou devrait avoir) autorité en cette matière, apparaissent comme causes fondamentales du malaise tant des formateurs que des formés. Il nous a semblé que le dysfonctionnement, là où il apparaît, révèle des conflits de pouvoirs.

Bien des questions naissent en effet des remarques qu'on peut faire sur l'importance variable relative, accordée dans chaque C.P.R., aux formations générales et aux formations de didactique de la discipline, sur l'hétérogénéité des thèmes et des méthodes de ces formations : faut-il privilégier l'information ou la formation ? l'appropriation d'un savoir académique ou l'approche réflexive d'une pratique ? Ces deux approches s'excluent-elles ou se complètent-elles ? La demande (largement majoritaire) par les stagiaires d'informations toujours jugées incomplètes (informations pratiques et savoir académique) et de recettes (réponses automatiques à des difficultés ponctuelles) n'oculte-t-elle pas un refus d'auto-formation, c'est-à-dire l'acceptation du statut nouveau d'enseignant ? Les divers objectifs peuvent-ils être atteints simultanément ou doit-on les dissocier ?

Comment les hiérarchiser et au nom de quel modèle implicite de formation ? À notre avis, ces divers points devraient être éclairés mais à notre connaissance, ils ne l'ont pas été.

Il est certain que des modèles sous-jacents de la formation et de la profession fonctionnent de façon occulte chez tous les partenaires et orientent les choix, les pratiques et les réactions. La pluralité de ces modèles n'est pas un mal en soi, bien au contraire ; mais il conviendrait qu'ils soient tirés au clair, réfléchis, formulés, que leur opposition ou leur complémentarité fasse l'objet d'une analyse.

Pourtant, on peut dégager de cette étude quelques idées forces.

Les dysfonctionnements se réduisent là où sont possibles, là où sont instaurés :

- l'analyse des besoins et des demandes ;
- la concertation préalable ;
- la définition nette des finalités et des objectifs ;
- l'articulation des demandes de formation, des contenus et des formes de cette formation ;
- la coordination des actions de formation ;
- les conditions matérielles et autres de l'implication des partenaires.

M. TIXERONT

Professeur associé à l'INRP

N. LESELBAUM

Chargée de recherche à l'INRP

Équipe de Recherche-INRP : DARQUETS L., FRANK J.,
GOMAR M., MOSCONI N., PRADELLES A., PELPEL P.,
PROST P., RICHER J., TIXERONT M.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- PERETTI (A. de). — Les points d'appui de l'enseignement. INRP (pp. 429-483).
- MASSONAT - PIOLAT - KOHN. — Formation par l'observation des situations éducatives, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, 1978.
- MORRISSON - MAC INTYRE. — Profession enseignante. — A. Colin, Paris, 1975.
- PELPEL (P.). — Conseil et formation : un guide pour le conseil pédagogique. C.R.D.P., Paris, 1984.
- POSTIC (M.). — La relation éducative. — PUF, Paris, 1979.
- PROST (A.). — Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, 1973.