

PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expériences de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des pratiques de fonctionnement d'équipes ou d'institutions.*

POUR PRÉPARER « L'ÉCOLE DE L'AN 2000 » UNE FORMATION EN MUTATION L'ÉCOLE NORMALE DE LIVRY-GARGAN

Résumé. *L'École Normale de Livry-Gargan se veut ancrée sur la réalité dynamique des besoins et des nécessités d'une formation d'enseignants aptes à construire une école du futur, solide, ouverte, en prise sur la culture qui la porte, et dont elle fait partie.*

Professeur dans cet établissement, D. Zay nous propose un article rigoureux et cohérent.

... Ainsi se dessine la silhouette vive de l'École Normale : ses concertations internes pour une population nouvelle et diversifiée d'enseignants en formation, ses prises en charge de l'environnement, sa participation à la recherche.

... Ainsi se campe le métier actuel du « professeur » d'École Normale : les performances de l'enseignant de lycée ne sont plus de mise, les visées d'une formation initiale enclose sont dépassées.

On s'interroge alors sur le sens de ces efforts et de ces projets à la lumière des considérations actuelles sur les Écoles Normales et des obstacles qu'elles rencontrent ; quel devenir pour « l'école de l'an 2000 » ?

S. B.

Abstract. *The college of education of Livry-Gargan desires to be rooted in the dynamic reality of the needs and necessities of a training which will produce teachers capable of constructing the school of the future ; a school at once solid, open, at one with the culture which has formed it and of which it is a part.*
A teacher in this establishment, D. Zay, offers us an article, at once rigorous and coherent.

... Thus is outlined the living forme of the Training Center : its way of working together for the good of a new and diverse population of teachers in training, its assumption of responsibility for the environment, its participation in research. ... Thus is defined the current rôle of the « professeur » in the training center : the level of performance of a teacher in a secondary school will no longer do. The vision of a narrow and limited initial training is a thing of the past. It is in the light of these present considerations concerning the college of education and the obstacles which it encounters, that we ask ourselves about the success of these efforts and projects : « What will the school of the year 2000 be like ? »

PREMIÈRE D'UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ÉCOLES NORMALES

À proximité du centre de Livry-Gargan, « ville fleurie », de la mairie, avec son environnement d'immeubles modernes, d'une part, et, du beau parc de l'ancien château, de l'autre, dans un quartier pavillonnaire, s'étend le territoire de l'école normale : parking, jardins, arbres, pelouses, tables et bancs de pierre, et, face à face, le gymnase, avec ses terrains de sport, et le bâtiment principal, grand, assez bas d'apparence, du fait des décrochements des quatre étages, hall et baies vitrées.

Comme en témoigne le projet des architectes de 1971, elle a été « la première des écoles normales construites au bénéfice des nouveaux départements de la région parisienne ». À cette époque, « la formation des maîtres de l'enseignement primaire était en cours de transformation profonde », les E.N. « ayant vu disparaître leur fonction d'enseignement secondaire par fermeture des classes préparant au baccalauréat » et apparaître la formation continue, officialisée en 1972, en application de la loi sur la formation permanente de 1971, préparée, dans le premier degré, par des expériences sur plusieurs départements dès 1969. À cette époque, on croyait à la pédagogie et aux vertus de l'éducation, renouant en cela avec l'idéal qui avait présidé au développement des écoles normales de la III^e République. Après la création de la première dès 1810, à Strasbourg, et leur généralisation à chaque département par la loi Guizot de 1833. Mais on était conscient aussi que les temps avaient changé et que ce n'était pas en reproduisant le passé qu'on pouvait répondre aux mêmes finalités.

Le projet des architectes se donne donc trois objectifs :

1. concevoir un lieu adapté aux besoins d'un public d'adultes, en favorisant rencontres et échanges entre eux et en leur ménageant « de larges possibilités de choix dans leurs activités de formation, ce qui suppose des installations polyvalentes et diversifiées » ;

2. « créer les conditions matérielles d'une formation pluridisciplinaire de plus en plus autonomisée et recourant de plus en plus au travail en équipe des formés et des formateurs » (1);

3. faire une place aux technologies nouvelles.

L'école normale de Livry-Gargan porte la marque de ses origines :

— première, pionnière, tournée vers l'innovation ;

— caractérisée par un fonctionnement en équipe ;

— centre d'échanges ouvert sur l'extérieur, creuset où se fondent les apports de formateurs de statuts différents et d'intervenants hors Éducation nationale : architectes, artistes, professionnels divers.

UN FONCTIONNEMENT EN ÉQUIPES (2)

En 1974, la structure était construite, mais les plateaux des étages étaient vides. Mlle Fleury, directrice de l'ancienne E.N. du département, au Bourget, émigre, avec une partie du personnel, dans le nouvel établissement. L'ensemble des professeurs et autres employés est amené à participer à la construction intérieure, à l'aménagement architectural, à l'acquisition du matériel, en même temps que s'élaborent les relations avec les partenaires extérieurs du « terrain » : instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs.

Le projet des architectes a été explicitement conçu pour un fonctionnement en équipes autonomes polyvalentes : quatre « plots » de même surface, disposant d'un grand espace et de salles cloisonnées et cloisonnables, sur quatre étages, en plus des salles spécialisées, laboratoire, arts plastiques, etc. Hasard, histoire, déterminants matériels... toujours est-il qu'à travers de multiples péripéties et des recrutements successifs de professeurs, on retrouve, à travers les ans, quatre équipes se répartissant également l'ensemble des formations initiales.

Cette organisation semble répondre aux nécessités de gestion d'une grande école normale :

1. des effectifs atteignant une centaine de professeurs, un millier d'élèves-maîtres, quelques deux mille stagiaires, ne laissent le choix qu'entre une dictature et une décentralisation des prises de décision ;

2. la deuxième solution paraît la meilleure pour deux types de raisons, les unes fonctionnelles, les autres conjoncturelles :

(1) Cf. J. ADER (1976).

(2) Cf. textes de P. BALAGGOUNE et al, et de E. GOUTMANN.

— fonctionnelles: les tâches de formation sont beaucoup plus diversifiées que celles d'enseignement, elles consistent non seulement à transmettre les contenus d'une discipline, mais à aider un instituteur à vocation polyvalente à faire la liaison entre plusieurs matières et à les faire acquérir par des enfants, c'est-à-dire à les motiver, à organiser leur travail, leurs problèmes relationnels, etc. Le PEN (professeur d'École Normale) est donc amené à travailler, non seulement en salle de cours, mais dans les classes, pour des élèves-instituteurs, mais aussi pour des enseignants en poste, dans leurs écoles ou en stage, sur des périodes de temporalité variée. Il est impossible de prévoir un emploi du temps fixe et l'administration ne peut contrôler les rendez-vous à prendre par les professeurs. Si elle le faisait, toute adaptation fonctionnelle aux besoins du « terrain » serait entravée. La solution consiste à donner à chaque équipe un crédit horaire dont elle est responsable.

Pour la gestion des affaires courantes, la directrice réunit, chaque fois qu'elle le juge nécessaire ou à leur demande, les coordinateurs « élus » par les membres de leur équipe, et, elle convoque le conseil de l'ensemble des professeurs pour les décisions générales. Par exemple, lors de la parution de la dernière réforme de 1986, le conseil des professeurs a choisi d'appliquer le texte officiel dans le cadre des projets d'équipes autonomes pluridisciplinaires, en arrêtant les lignes communes à respecter et les horaires par discipline conformément à la circulaire. Chaque équipe a ensuite statué sur la répartition des heures non attribuées précisément à une discipline, son mode de fonctionnement, les écoles, maîtres formateurs et circonscriptions avec lesquels elle travaillerait; des réunions entre coordinateurs réglant à l'occasion les problèmes de territoire entre deux équipes. Les documents produits par l'équipe: répartition horaire, emploi du temps, liste des écoles associées, etc., sont ensuite soumis à la directrice pour approbation.

Quand de nouvelles tâches se sont présentées, collaboration avec l'Université par exemple, des coordinateurs se sont désignés, qui ont rassemblé des équipes autour d'eux. C'est la règle qui joue en formation continue.

— La conjoncture dans laquelle fonctionnent les E.N. est très mouvante. Depuis 1969, date de promulgation de la première réforme visant à adapter les E.N., dont l'enseignement n'avait quasiment pas bougé depuis un siècle, face aux problèmes scolaires du XX^e siècle, les pouvoirs publics n'ont cessé d'hésiter entre les solutions à adopter: garder la formation des enseignants du 1^{er} degré dans des établissements sous contrôle du ministère, par l'intermédiaire des corps d'Inspection Générale, ou suivre la voie des autres pays occidentaux,

anglo-saxons, scandinaves, Allemagne, Autriche, dans lesquels formation des enseignants de tous niveaux et recherche sont associés dans des instituts ou départements universitaires. En 1969, alors que l'Espagne faisait passer les Écoles Normales à l'Université avec leurs personnels, la France choisissait de conseiller seulement entre les deux institutions une collaboration facultative, qui devenait, en 1979, une obligation elle-même supprimée en 1986. En même temps se posait le problème de faire cesser les recrutements « exceptionnels » de suppléants affectés sans formation dans les classes pour répondre aux flux annuels d'élèves non prévus. En bref, entre 1979 et 1985, en sept ans, douze régimes de formation différents ont été promulgués, plusieurs se chevauchant chaque année dans les Écoles Normales. Celles-ci devaient faire preuve d'imagination pour trouver des solutions souples, plus faciles à mettre en place dans une structure décentralisée.

L'ouverture de la formation professionnelle sur l'enseignement supérieur s'est effectuée dans les E.N. avant toute incitation des pouvoirs publics, comme en témoigne, entre autres, l'expérience des IREM (Instituts de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques) universitaires où collaboraient PEN et enseignants de tous niveaux, parce qu'elle répondait à des nécessités imposées par l'évolution des savoirs et des techniques. Elle n'est pas la seule.

INNOVATION ET OUVERTURE CULTURELLE

Si l'on prend comme définition de l'innovation celle retenue dans la recherche INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sur la formation des enseignants du 1^{er} degré en École Normale: « tout projet visant à introduire un changement dans le système éducatif », « innovation pédagogique ou institutionnelle », Livry-Gargan se situe au-dessus de la moyenne générale des autres E.N., dans les échantillons choisis, mais elle traduit une tendance générale, au moins sur la formation continue (1).

Quatre types d'innovations peuvent être dénombrés:

1. des innovations fonctionnelles, qui visent à adapter la formation à une meilleure prise en compte des nécessités apparues « sur le terrain » aux formateurs. Par exemple, la circulaire du 17 mai 1984 (B.O. n° 23 du 7 juin 1984) préconisait une organisation de la formation initiale en six modules indépendants, disciplinaires et pluridis-

(1) Cf. D. ZAY (1987).

ciplinaires, avec une épreuve de contrôle terminal constituée par la soutenance d'un mémoire de recherche « pédagogique ». Livry-Gargan a fait partie des 10 % d'E.N., sur les quarante étudiées à l'INRP en 1984-85, à regrouper les six modules en projets intermodules définis et gérés par chacune des quatre équipes, ce qui pouvait permettre à la fois une articulation du travail entre les différentes disciplines, avec les maîtres formateurs des écoles, et, une possibilité pour les instituteurs stagiaires de faire une recherche sur l'ensemble de leur formation (1).

2. D'autres innovations sont imposées par l'apparition de nouvelles techniques ou technologies. Ainsi, la vidéo, largement exploitée dans le privé pour la formation des hommes politiques ou des cadres, notamment commerciaux, utilisée dès les années soixante aux États-Unis en micro-enseignement, a été la base de l'expérience de Laboratoire d'Essais Pédagogiques créé en 1981 à Livry-Gargan et intégré au projet interdisciplinaire et intercatégoriel d'une équipe, avec la collaboration de l'Université Paris VIII en 1984-85 (2).

Plus récemment, l'E.N. a, bien entendu, participé au « Plan Informatique pour tous » (3).

3. L'évolution des savoirs, des recherches sur la constitution des connaissances, la prise de conscience que l'école ne peut remplir son rôle si éducation et culture restent séparées, si les élèves ne sont pas initiés aux sciences, aux arts, en contact avec ceux qui les font, les savants, les artistes, donc si les maîtres ne sont pas formés à accueillir et exploiter dans leur classe les apports d'intervenants extérieurs à l'Éducation nationale, ont amené des PEN de Livry-Gargan à rechercher ces collaborations, dès 1973, bien avant la parution du premier texte officiel relatif aux futurs PAE (Projets d'Actions Éducatives) en 1979, comme en témoigne, Danielle Loup, un des professeurs qui a vécu les débuts de l'E.N. Dès la promulgation des PAE EN par M. Savary en 1981, des équipes de Livry-Gargan ont lancé un PAE Théâtre (4), puis un PAE Environnement (5), qui, comme le Laboratoire

(1) Cf. B. BERMEJO-ZAMACONA & P. BAUDOUX (1985).

(2) Le LP est une expérimentation de la Direction des Écoles, qui a fait suite, en 1980, au CCEN (Comité de Coordination des Écoles Normales), créé en 1973 par des professeurs d'École Normale. Elle a touché cinquante E.N., dans lesquelles ont été constituées des équipes interdisciplinaires et intercatégorielles de formateurs, mettant les apprenants en situation d'analyser leurs pratiques, grâce à des technologies éducatives et à l'utilisation de la vidéo. Sur le travail en LP, cf. R. GIMENO & J.-L. VERGNAUD (1982) et D. ZAY (1983) et sur l'audio-visuel : les productions citées sous ce titre en bibliographie.

(3) Cf. R. GIMENO, J.-M. FRAS, P.-Y. VICENS (1984, 1985, 1986) ; J.-C. LALLIAS (1987).

(4) Cf. J.-C. LALLIAS et J.-L. CABET (1985).

(5) Cf. D. ZAY & J.-M. PAYET (1985).

d'Essais Pédagogiques, ont survécu à la suppression de ces expérimentations par M. Chevènement en 1984.

4. Du même mouvement participe la prise en compte de problèmes spécifiques, afin d'adapter l'école à la population qui la fréquente, par exemple, amener les enfants en échec scolaire dans les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) à faire des progrès en lecture, en proposant des activités autour du livre, qui passent par le jeu dramatique et la danse, avec des professionnels (1), ou rechercher, avec des personnels d'éducation spécialisée, des solutions pour l'intégration des enfants handicapés.

Ainsi sont nés à Livry-Gargan des stages intercatégoriels, formateurs de statuts et d'origines multiples, dans et hors Éducation nationale, enseignants de tous niveaux, de la maternelle au lycée, et personnels non enseignants, stages prolongés par des suivis assurés par les PEN dans les écoles.

Progressivement, et, notamment à partir de l'officialisation de la formation continue, à l'époque, justement où démarrait l'E.N. de Livry-Gargan, les PEN, confrontés aux demandes concernant le métier d'enseignant, étaient amenés à se transformer de professeurs du second degré, assurant la préparation du baccalauréat dans des établissements fonctionnant sur la norme des lycées, en formateurs d'adultes.

LE MÉTIER DE FORMATEUR

Les PEN de Livry-Gargan travaillent avec sept types de partenaires, de l'Éducation nationale ou hors Éducation nationale, locaux ou nationaux :

1. les milieux professionnels du 1^{er} degré : instituteurs et maîtres formateurs auprès de l'E.N. (IMF EN) et des inspecteurs départementaux (IMF IDEN), autrefois dénommés conseillers pédagogiques, IDEN ;

2. les universités : Paris XIII-Villetaneuse et Paris VIII (ex. Vincennes) à Saint-Denis, en préprofessionnalisation et préparation au concours de recrutement des instituteurs, ainsi que dans divers départements ou instituts universitaires : IUT de Paris XIII ou CHU (Centre Hospitalier) de Bobigny, par exemple, et pour des formations diversifiées correspondant aux spécialités des PEN : formation de documentalistes, d'informaticiens, etc. ;

(1) Cf. A. SACHS (1985, 1986).

3. la MAFPEN (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation nationale) pour la formation des personnels de collèges et de lycées, un PEN est détaché à plein temps à la MAF, d'autres y assument des responsabilités partielles, dans des commissions, comme l'Action Culturelle;

4. les municipalités, pour l'organisation de manifestations comme le Festival du Livre de Montreuil, pour des formations conjointes de personnels de l'Éducation nationale et de personnels municipaux, tel le stage « maternelle » sur l'Environnement en 1986-87, pour des actions concernant les BCD (Bibliothèques Centres Documentaires) ou les Maisons de la Culture, etc. ;

5. la formation de formateurs dans des stages nationaux, au Centre de formation des IDEN, dans les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux), dans des stages programmés par le Ministère, à l'intention d'Inspecteurs et de PEN, tel le prochain stage sur les pratiques théâtrales;

6. la participation à la préparation d'actions de formation, de sensibilisation, de documentation au Ministère, quatre PEN étaient détachés à mi-temps à l'Éducation nationale en 1985-86, dont trois pour l'informatique et l'étude de logiciels;

7. la participation ou la conduite de recherches dans différents organismes, locaux, Archives départementales par exemple, ou nationaux: INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), etc.

L'ouverture des Écoles Normales semble tout à fait dans la logique des déclarations des ministres successifs, qui ont proclamé la nécessité d'adapter l'école à la société contemporaine. Ne faut-il pas, en effet, dans ce but, commencer par former les enseignants à adopter une démarche dont ils n'ont pas eu, jusqu'à maintenant l'habitude ?

Si des PEN ont été amenés à diversifier leurs fonctions et à multiplier les interlocuteurs, c'est parce qu'ils y ont été plus ou moins contraints par l'exercice d'un métier qui ne les mettait plus à l'abri des pressions du monde extérieur. Instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, ne pouvaient pas se contenter d'avoir affaire à des « professeurs », purs produits de l'université et de l'enseignement secondaire, quelle que soit l'excellence de leurs connaissances disciplinaires. Ils ont mis ceux-ci en demeure de répondre aux difficultés d'exercice de la profession d'enseignant : désintérêt des élèves pour des matières scolaires qui ne correspondent pas à la culture médiatique et familiale à laquelle ils participent spontanément, difficultés

d'organisation entre les différents niveaux de vie et de scolarité des enfants, dans la petite enfance, à partir de l'accession à la maternelle après la crèche, entre maternelle et élémentaire, entre élémentaire et secondaire et, à chaque palier de scolarité, entre les différentes instances qui se partagent l'éducation des jeunes, centres de loisirs, de sports, bibliothèques municipales, etc., ou qui prennent en charge les ratés du système : structures pour l'enfance inadaptée, centres médico-pédagogiques, etc.

Répondre à ces questions, c'était aussi pour les formateurs, faire des recherches pour comprendre, pour apprendre, pour aider les autres à analyser les problèmes qu'ils rencontraient, à se décentrer et à construire eux-mêmes le savoir dont ils avaient besoin, ce qui est le propre d'une démarche scientifique.

La prise en considération de ces problèmes professionnels et la participation d'une partie du corps des PEN à l'ensemble des structures sociales éducatives au sens large est ce qui a permis de constituer au sein des E.N. un potentiel de formation de plus en plus demandé par des organismes divers, parce qu'il possédait cette capacité d'intégration et d'adaptation à la gestion de problèmes éducatifs complexes, dont la méconnaissance est la principale cause de l'échec scolaire. C'est parce qu'ils ont vu plus loin que la seule formation initiale des instituteurs sur le modèle d'une formation d'élèves de lycées que des « professeurs » d'École Normale sont devenus des formateurs d'enseignants.

Dans cette optique, l'innovation n'apparaît pas comme une chose bonne en soi du seul fait qu'elle introduit un changement dans le système éducatif, ce changement peut, en effet, correspondre à une mode passagère, à l'engouement d'un individu ou d'une catégorie d'acteurs sans rapport avec les besoins ressentis par ceux à qui ils s'adressent, ni avec les intérêts de la collectivité. Il semble que les initiatives prises à l'E.N. de Livry-Gargan ont eu des effets positifs quand, et seulement dans la mesure où elles visaient à adapter un système, des priorités définies identiquement pour tous les établissements de même niveau et leur population scolaire :

- aux nécessités du « terrain », régionales, locales, propres aux catégories d'acteurs concernés ;
- aux préoccupations des stagiaires instituteurs ;
- aux cheminements de la pensée pédagogique des formateurs, modifiant et reprenant les actions qu'ils entreprenaient, en fonction d'évaluations successives, afin de mieux atteindre les objectifs qu'ils se fixaient.

En ce sens, l'autonomie des équipes d'établissement paraît le plus sûr moyen pour que les rouages intermédiaires du système éducatif jouent leur rôle spécifique de relais adaptateurs des objectifs définis par les instances hiérarchiques centrales (1).

Une question se poserait alors : le principal obstacle à l'adaptation du système scolaire ne serait-il pas la politique centralisatrice des pouvoirs publics français ? Il y a longtemps que les études sur les systèmes sociaux et les organisations ont montré qu'un fonctionnement adéquat exigeait un double mouvement de retour d'informations entre les instances centrales chargées du contrôle et de la régulation et celles, périphériques, qui assurent les échanges avec l'extérieur (2). Privilégier la seule transmission du haut vers le bas, imposer des réformes sans prendre le temps d'évaluer les effets des précédentes, n'est-ce pas casser les tentatives de prise en compte de la réalité sociale à travers l'analyse des besoins des élèves que tout enseignant est plus ou moins amené à faire ? Ainsi, les dernières mesures prises à la rentrée scolaire 1986, calculant les services des professeurs d'E.N. sur la seule formation des instituteurs conçue de la manière la plus restrictive, disloquent les équipes d'établissement par des suppressions de postes, donnent un brutal coup d'arrêt à l'ouverture culturelle des écoles normales et consacrent leur repli frileux sur elles-mêmes, dont on peut douter qu'il permettra une formation préparant « l'école de l'an 2000 » (3).

Danielle ZAY

Professeur agrégé à l'École Normale de Seine-Saint-Denis,
chargée de recherche à l'INRP, chargée de cours à Paris VIII.

Un dossier collectif sur les activités novatrices de l'École Normale de Livry-Gargan a fait l'objet d'un tiré à part, disponible à l'INRP et à l'École Normale.

(1) Cf. D. ZAY (1987).

(2) Cf. M. CROZIER, *On ne change pas la société par décret*, Paris, Fayard, 1978.

(3) Dans cette logique, les écoles normales les plus frappées ont été celles qui avaient le plus diversifiée leurs fonctions et manifesté le plus de dynamisme, Livry-Gargan et Le Bourget, les deux établissements de Seine-Saint-Denis arrivant en tête, avec trente neuf suppressions (plus d'un tiers de l'effectif professoral), ramenées par la suite à vingt sept.

BIBLIOGRAPHIE

Quelques productions qui s'appuient sur des expériences menées à l'E.N. de Livry-Gargan.

PUBLICATIONS

- ADER J. (1976). — « Programme pédagogique de l'École Normale de Livry-Gargan », *Techniques et Architecture*, 308.
- ANTHEAUME P. & MAUREL M. (1982). — « L'enfant et la santé », fiches d'accompagnement des Instructions Officielles pour le Cycle Moyen.
- BERMEJO-ZAMACONA B. & BAUDOUX P. (1985). — *Évaluation de notre projet de formation intitulé « Vers une pédagogie de projet »*, mémoire dirigé par D. ZAY et M.-F. GRINSCHPOUN, EN de Seine-Saint-Denis, Université Paris XIII, mai 1985, 210 p., INRP, DP4, 94 p.
- (1985). — « Recherche et formation des participants dans une pédagogie de projet », *Observatoire Permanent des Formations*, 12, INRP DP4, pp. 54-58.
- COLLET G. (1986). — *Le cross au primaire*, ACEN-ASSU, EN de Livry-Gargan.
- CRINON J. (1986). — « La formation dans les écoles normales : unité ou diversité des modèles ? », *Observatoire Permanent des Formations*, 13, INRP DP4, pp. 42-46, & HIU J. (1984). — « Les zones d'éducation prioritaires », *Pour*, 94, pp. 55-62.
- Équipe formatrice (texte collectif des écoles) (1985). — « De l'équipe d'école à l'équipe formatrice, Des instituteurs en recherche », *Observatoire Permanent des Formations*, INRP DP4, pp. 45-53.
- FOURNIER C. & BRITAN O. (1985). — *Créer une BCD. Pourquoi? Comment?* Magnard.
- GIMENO R. (1983). — *Enquête et Traitement graphique de l'information*, EHESS (Laboratoire de Graphique), ENI de Livry-Gargan.
- GIMENO R. & FRAS J.-M., VICENS P.-Y. (1984). — « GRAPHIQ, un programme de traitement graphique de l'information », *Éducation, Télématique, Informatique*, Paris, CNRS, Laboratoire d'informatique pour les sciences de l'homme, n° 1.
- GIMENO R. & FRAS J.-M., VICENS P.-Y. (1985). — « T.C.A.O. Un plaidoyer pour une non utilisation à l'école élémentaire », *Élipse*, CDDP 93, n° 2.
- (1985). — *MATRIX, programme de traitement matriciel en basic du TO7 de Thomson*, Paris, CNDP.
- & ARCHIER B. (1985-1986). — « Cartographie et informatique dans l'enseignement », Communication au colloque international « Éducation et Cartographie », *Bulletin du Comité de Cartographie*, fascicule n° 106-107.
- GIMENO R. & JEAN D. (1985). — *Apprendre l'Histoire par le Graphique*, Laboratoire de Graphique de l'EHESS, EN de Livry-Gargan.
- & ZAY D. (1984). — *Graphique et évaluation : un exemple d'évaluation en Histoire*, ibid.
- GIMENO R. & VERGNAUD J.-L. (1982). — *Défense et illustration de la sphragistique*, EHESS (Laboratoire de Graphique), ENI de Livry-Gargan.
- LALLIAS J.-C. (1986). — *L'orthographe à l'heure de l'informatique*, Cedic-Nathan.
- & CABET J.-L. (1985). — *Les pratiques théâtrales à l'école*, Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, Ministère de l'Éducation nationale.
- LELEU M., CHAUVEAU G. & ROGOUAS CHAUVEAU E. (1985). — « Transformation : formation des enseignants et zones prioritaires », *Depuis 81, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaire*, CRESAS, 4, pp. 188-190.

Pratiques de formation (Analyses) (1985), « Former les enseignants ? Écoles Normales et Universités en question », Formation permanente, Université Paris VIII, 10.

LOUP D., SLAMA P., CHOUKROUN M. (1980). — *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan.

SACHS A. (1985). — « La parole du geste », *Informations sociales*, 7.

SACHS A. (1986). — « Les jeux corporels en milieu scolaire », *Pratiques Corporelles*, 70.

SAUVIAT J.-P. (1986). — *Motricité et petit matériel*, ACEN-ASSU, EN de Livry-Gargan.

ZAY D. (1983). — « L'analyse de l'implication et de l'institution dans la formation des enseignants par l'audio-visuel », *Pour*, 88, pp. 43-47.

(1986). — « Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? », *Revue Française de Pédagogie*, 74, pp. 99-113.

— *La formation des enseignants du 1^{er} degré (1987)*, la collection *Rapports de recherche de l'INRP*.

& PAYET J.-M. (dossier coordonné par) (1985). — *Ma ville ? Qu'est-ce qu'elle a ma ville ?* Pédagogie de projet, École Normale & Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de Saint-Saint-Denis, CDDP 93.

AUDIO-VISUEL

JEANNEAU Y. (1984). — *Atelier d'initiation à l'architecture en CE2*, vidéocassette, 3/4 pouce, U. Matic, couleur, 20 minutes, EN de Livry-Gargan, CNMHS (Caisse Nationale des Monuments Historiques et des Sites).

(1986). — *Approche du patrimoine en maternelle*, *ibid*.

& ZAY D. (1984). — *Mise en place d'une session de formation*, vidéocassette, 3/4 pouce, U. Matic, couleur, 20 minutes, EN de Livry-Gargan, Misson Media-Formation, DE, Ministère de l'Éducation nationale.

(1986). — *Évaluation en mathématiques en Laboratoire d'Essais Pédagogiques*, *ibid*.

LOUP D. (1980). — *Le fil d'Ariane - Méthode de lecture de l'image*, diapositives, Nathan.

INFORMATIQUE

LALLIAS J.-C. (1986). — *Orthobase - Base de données lexicales et orthographiques*, manuel d'utilisation et logiciel, Cedic-Nathan.

UNE FORMATION À LA CARTE POUR LES SURVIVANTS D'UN RÉGIME EN EXTINCTION

Recrutés au concours externe de l'École Normale d'Instituteurs en 1984 au niveau du baccalauréat (dernier concours à ce niveau), notre formation s'annonçait sous le signe de l'originalité. En effet, bien qu'ayant été recrutés au niveau du bac, nous tombions sous le coup de la nouvelle loi spécifiant que tout instituteur devait être titulaire d'un DEUG universitaire.

Mais c'était compter sans nous, car, contrairement à la majorité des élèves-instituteurs de cette promotion, nous étions neuf à posséder déjà un DEUG, cas non prévu par la loi.

Désireux d'avoir une réelle formation professionnelle que l'université ne nous semblait pas garantir, de par son enseignement non spécifique au métier d'instituteur, nous avons dû chercher par nous-mêmes une solution parmi les formations de l'EN. N'étant pas assez nombreux pour constituer un groupe

autonome qui aurait pu bénéficier de crédit et d'une formation spécialement adaptée à son cas, il nous fallait nous rabattre sur des formations existantes.

Nos nombreuses requêtes n'ont suscité qu'indifférence et manque d'intérêt sauf auprès d'un professeur-coordonateur, qui a su faire circuler l'information dans son équipe pédagogique, intéresser celle-ci à notre cas, qui nous a guidés dans nos démarches, orientés dans nos recherches et qui, enfin, nous a proposé de nous rattacher, pour l'année 85-86, à l'une des formations qu'encadrerait l'équipe (formation en un an des instituteurs stagiaires DEUG 84). Pour notre troisième et dernière année (86-87), refusant de recommencer une formation identique à celle de l'année précédente (proposition soumise par l'administration, ne sachant que faire de nous), nous avons proposé que chacun de nous ait une formation individualisée. Après avoir établi un bilan de ses deux premières années de formation pour révéler les acquis, les manques et les besoins, chacun établira son propre plan de formation. Cette formation à la carte pouvait comprendre, outre des cours à l'EN :

- des stages de formation continuée (habituellement réservés exclusivement aux instituteurs) ;
- des classes transplantées (classe de neige, classe verte, classe patrimoine...) ;
- la participation à un projet d'école ;
- des stages administratifs, etc. ;

en résumé, des possibilités qui ne sont pas offertes traditionnellement aux élèves-instituteurs, ce qui est peut-être regrettable, et qui plus est, une formation individualisée en fonction des besoins de chacun.

Il faut tout de même noter que nous avons dû nous « battre » pour obtenir la formation qui nous semblait s'adapter le mieux à notre cas ô combien particulier, mais que nous n'avons pas eu par ailleurs un statut différent de celui de notre promotion. Il faut espérer que notre expérience servira à montrer qu'il y a certaines étapes de la formation des instituteurs qui mériteraient peut-être d'être reconsidérées...

Djamila BELAGGOUNE, Dany BOEUF, Jean-Claude DANVIN,
Karine DURAND, René JEUNE, Valérie LEMOINE, Marina PONCET,
élèves-instituteurs.

LA VIE ASSOCIATIVE : L'ACEN pour une formation moderne

L'ACEN (Association Culturelle de l'École Normale), collectif de professeurs, maîtres formateurs, instituteurs en stage, normaliens, administratifs et personnels de service, chaîne de sympathie qui ne peut se forger sans une bonne circulation de l'information, la transparence de la gestion, la prise en commun de décisions importantes, c'est un outil au service de ceux qui veulent aller plus loin par des cheminements nouveaux :

- Projets d'Actions Éducatives dans les domaines de l'environnement, des pratiques théâtrales et chorégraphiques à l'école ;
- voyage d'étude en Guadeloupe ;
- édition de travaux contribuant à une pédagogie en mouvement ;
- réalisation d'expositions avec les classes où se déroulent des expériences associant des professeurs d'EN, des instituteurs, des normaliens, des intervenants extérieurs.

L'ACEN, c'est aussi un moyen de réunir les anciens élèves en exercice sur le département, dans les ateliers de pratique culturelle et sportive et la fête de fin d'année.

Est-il trop ambitieux d'espérer, qu'avec la multiplication des minitels et le serveur de l'EN, pourra circuler l'information sur les projets culturels, les stages, les sorties spectacles offertes à des conditions préférentielles, les rencontres sportives, les voyages d'étude, renforçant le caractère de centre d'action culturelle départemental de l'EN et contribuant à des stratégies nouvelles de formation ?

Emmanuel GOUTMANN, IMF, responsable Action Culturelle.

CARTE D'IDENTITÉ DE L'EN 1985/1986

Pour des raisons historiques et géographiques, la formation des instituteurs de Seine-Saint-Denis se trouve répartie entre deux établissements, 1/3 au nord (Le Bourget), 2/3 au sud (Livry-Gargan) sous la direction de Mlle FLEURY.

ENCADREMENT pédagogique :

- 3 directeurs
- 1 inspectrice-professeur
- 100 professeurs (PEN)
- 2 documentalistes
- 2 maîtres formateurs (IMF) : Action Culturelle, Audio-visuel
- 200 IMF répartis dans une trentaine de circonscriptions

Effectif élèves et régimes de FORMATION INITIALE :

- à l'EN : FP2, FP3, FIS-DEUG 84 (3 régimes de formation) : 354
- en charge d'un poste, formés par stages de six ou douze semaines à l'EN : FIS Internes 81, 82, 84 (2 régimes de formation différents) : 537
- en charge d'un poste, « tutorés » dans leur classe par des PEN et IMF : FIS Internes 83 : 220
- en charge d'un poste avant affectation à l'EN : FIS Internes 85, 86 : 57.

FORMATION CONTINUE :

- 103 stages, dont 33 en EN, 70 en circonscription (stages « de zones »),
- 317 semaines d'accueil,
- 1819 personnes accueillies,
- + animations dans les écoles et en circonscription.