

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE, EN FRANCE : QUELQUES POINTS DE REPÈRE\*

**Michèle TOURNIER**

**Résumé.** *L'apparition de l'idée de la formation des Enseignants par la recherche résulte de la rencontre de plusieurs courants : l'enseignement pour l'innovation dans les années 60, l'apport des mouvements pédagogiques, l'essor de la psychosociologie, l'exigence d'une évaluation systématique... Le colloque d'Amiens de 1968 lança cette idée dans le public mais celle-ci, en raison des événements, ne fut pas reprise. Elle suivit cependant son chemin jusqu'en 1981, date de l'arrivée au pouvoir des socialistes. Défendue par A. DE PERETTI, R. CARRAZ elle sembla vouloir prendre corps dans les «missions académiques à la formation». À l'I.N.R.P., elle connut et continue à connaître un intéressant développement. Où en est-elle actuellement : opinion des Enseignants à partir de quelques témoignages disponibles. Problèmes soulevés : les uns ayant trait aux moyens à mettre en œuvre, les autres liés à l'efficacité de ce mode de formation. Faut-il encourager tous les types de recherche ?*

**Abstract.** *The emergence of the idea of training teachers by means of research results from the meeting of several currents of thought : teaching as a means of innovation in the sixties, the contribution of pedagogical movements, the rise of psychosociology, the demand for a systematic evaluation. The Amiens conference of 1968 publicly launched this idea, but, owing to events of the time, it was not taken up. Nonetheless, it made its own way until 1981, when the socialists came to power. Defended by A. de Peretti and R. Carraz, it seemed to be on the point of realising itself in the «Missions Académiques à la Formation». At the I.N.R.P. it underwent, and continues to undergo, an interesting development. How does the idea stand at present : the opinion of certain teachers is given below. Certain problems arise : some relating to means and methods, some to the effectiveness of this means of training. Should one encourage all types of research ?*

**Le développement en France de l'idée de formation des enseignants par la recherche est à replacer dans l'histoire plus générale du développement, tardif et difficile, des sciences de l'éducation (1).**

(\*) L'essentiel de cet article a fait l'objet d'une communication au XI<sup>e</sup> congrès de l'ATEE à Toulouse — Sept. 86 — et a été publié dans les Actes « Recherche en Sciences de l'Éducation et Formation des Enseignants », Toulouse, Privat, 1987, pp. 95-105.

(1) Les Sciences de l'Éducation. Enjeux et finalités. Fascicule produit par l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, 1985. TOURNIER (Michèle). — Les Sciences de l'Éducation dans la formation des ensei-

Comme dans de nombreux pays, la recherche qui relève de ce champ ne se fait pas uniquement à l'université. Elle se pratique aussi dans d'autres lieux, en particulier à l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), dans une optique un peu différente. Actuellement, on peut dire que la recherche universitaire est plus souvent liée à la recherche dite fondamentale tandis que la recherche extra-universitaire, comme celle de l'I.N.R.P., est plus souvent en rapport avec la pratique quotidienne des enseignants, bien que la recherche universitaire attache de plus en plus d'importance à celle-ci et que la recherche extra-universitaire ne néglige pas les approches dites fondamentales.

À la fin des années 60 se fait jour la conviction que si les réformes entreprises depuis la fin de la seconde guerre n'avaient jamais produit les résultats escomptés, la cause en était à rechercher en grande partie dans l'insuffisance de la formation pédagogique des enseignants : les instituteurs aussi bien que les professeurs (l'organisation du CAPES remonte à 1952) étaient invités à reproduire les modèles d'enseignement mis au point par leurs prédécesseurs alors qu'en raison d'une relative démocratisation du système scolaire et d'une évolution rapide des conditions de vie, on ne pouvait plus enseigner aux élèves, qui ne sont plus tout à fait les mêmes, les mêmes choses de la même façon. Il fallait donc enclencher dans cette formation sclérosée un processus d'évolution, une stratégie du changement. C'est là qu'est née l'idée d'intéresser directement les enseignants à la recherche en éducation.

La forme que prend peu à peu cette idée n'est sans doute pas sans rapport avec les évolutions de la recherche à l'étranger, en particulier outre-Atlantique. Dans les années 50 et au début des années 60 s'est développée la « recherche opérationnelle », dans laquelle les problèmes à traiter étaient définis et étudiés par les enseignants eux-mêmes avec l'aide d'un chercheur expérimenté.

Dans les années 70 la recherche-action, forme de la recherche participante, empruntant une démarche de type ethnométhodologique se dégage de la recherche opérationnelle. Répondant à la demande sociale de transformer les conditions de l'enseignement, elle s'inscrit avant tout dans une stratégie d'innovation et cherche à élaborer des connaissances généralisables (1).

---

gnants. Contribution à la XX<sup>e</sup> conférence européenne des sociétés d'éducation comparée. Genève, 1981, pp. 3-4.

(1) DE LANDSHEERE (Gilbert). — La recherche expérimentale en éducation. — Paris : UNESCO, 1982. Voir l'analyse pp. 15-19.

Plusieurs courants nous semble-t-il, viennent appuyer le mouvement qui se développe alors :

1. *les mouvements pédagogiques liés à l'éducation « nouvelle »*. En préconisant une pédagogie de l'intérêt, ces mouvements, conduits par les enseignants eux-mêmes, suscitent chez l'éducateur une attitude active, à l'écoute des besoins de l'enfant. Ils l'invitent à développer un esprit de recherche, à prendre des initiatives empiriques reposant sur l'observation et l'intuition et dont les résultats sont laissés à son appréciation globale selon la formule « enseigner c'est chercher ». Ils jouissent d'une relative influence sur le corps enseignant, en particulier dans le premier degré.

2. *La psychosociologie* (K. Lewin, C. Rogers, M. Pages, A. de Peretti) dont l'essor vient renforcer les mouvements de rénovation pédagogique en attirant l'attention sur la relation maître/élève, le groupe-classe, les stratégies du changement, le développement de la personne, délaissés jusque-là au profit des contenus, objet traditionnel de l'enseignement.

3. *Le développement progressif d'une exigence d'évaluation systématisée*. Les Golden Sixties sont marquées par une grande effervescence pédagogique dans le monde. On ne parle plus que d'innovation. C'est en 1968 que l'O.C.D.E. crée le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (le C.E.R.I.).

À vrai dire, dans les milieux pédagogiques, la différence entre recherche et innovation n'est alors pas toujours très claire. Pour fixer les idées nous emprunterons au C.E.R.I. sa définition de l'innovation. Il désigne ainsi « toute tentative visant consciemment et délibérément à introduire dans le système d'enseignement, un changement dans le but d'améliorer le système ». Dans les milieux pédagogiques de ces années-là, il était fréquent de rencontrer l'idée de « recherche » associée à celle de grand déploiement de moyens (travail avec des équipes se rencontrant régulièrement...) et celle « d'innovation » liée à une entreprise de proportion plus modeste, concernant une ou quelques personnes, avec des moyens moindres. Pour l'université française d'alors, comme fréquemment à l'étranger, la méthode expérimentale restait le modèle de la recherche pédagogique scientifique (1).

Comme l'explique Jean Hassenforder « tout innovateur moyen est un homme d'action, un pionnier dont le caractère enthousiaste répugne souvent au contrôle minutieux ».

---

(1) DE LANDSHEERE (Gilbert). — La recherche en éducation dans le monde. — Paris, P.U.F., 1986, p. 281.

Au début des années 1970 apparaît chez ceux qui pratiquent l'innovation l'exigence de mieux contrôler leur démarche. C'est ainsi qu'on se met à distinguer l'innovation « spontanée » ou « sauvage » de l'innovation « contrôlée », « validée ». De même la recherche pédagogique se dégage de la simple animation pédagogique. Les notions d'innovation et de recherche sont fréquemment présentées comme complémentaires mais finissent par se distinguer par une visée principale d'action pour la première, de connaissance pour la seconde.

4. *La prise en compte des rapports entre les partenaires de la recherche.* N'ayant pas le plus souvent de formation à la recherche, les enseignants qui veulent entreprendre une recherche et non simplement expérimenter une innovation font souvent appel à des chercheurs qui savent conduire une recherche. Mais, très rapidement, ils revendiquent la maîtrise des situations pédagogiques. Ils ne veulent pas se laisser déposséder par les chercheurs qui risquent de ne pas répondre vraiment à leurs questions. De leur côté, les chercheurs s'interrogent sur la légitimité de recherches sans participation des enseignants. Autrement dit, se pose le problème de relations sur un pied d'égalité entre enseignants et chercheurs.

## I. LE LANCEMENT DE L'IDÉE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE (1966-1968)

Contrairement au monde anglo-saxon et à la Suède (chez qui la recherche pédagogique a pris une si grande importance qu'elle précède et accompagne les réformes) dans la France des années 60, en pleine vitalité pédagogique, la recherche en éducation est presque inexistante, faute de moyens. Les réformes sont élaborées dans les cabinets ministériels et n'ont jamais les effets attendus en l'absence d'une bonne connaissance du terrain et de ses réactions.

### *Les colloques de Caen (1966) et d'Amiens (1968)*

En novembre 1966, l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (1) réunit à Caen un colloque qui souligne l'impérieuse nécessité de promouvoir la recherche en éducation, de

---

(1) Cette association dont le président est le Professeur André LICHNEROWICZ, professeur au Collège de France, membre de l'Institut est composée d'intellectuels occupant généralement des fonctions élevées, venant de tous les horizons.

favoriser l'expérimentation dans les établissements et de donner une véritable formation pédagogique aux enseignants (1). Une dynamique est ainsi enclenchée qui aboutit l'année d'après à l'entrée des sciences de l'éducation à l'université (dans trois universités), à la création d'une structure ministérielle de recherche (2) et au développement de ce qui deviendra l'I.N.R.P. (3). Sur sa lancée, la même association organise l'année suivante, en mars 1968, à Amiens, un nouveau colloque centré cette fois sur la formation des maîtres et la recherche en éducation, résolument tourné vers l'avenir, donc vers le changement et l'innovation. Dans ce colloque « on peut, sans trop d'erreurs, voir converger les efforts de la recherche pédagogique (faite dans ce qui sera plus tard l'I.N.R.P.), les espoirs et les expériences des mouvements d'éducation nouvelle..., des laboratoires universitaires de psychologie et de pédagogie » (4).

En raison de « l'explosion du savoir », il ne s'agit plus seulement pour l'élève d'acquérir des connaissances, ni même d'apprendre à apprendre mais « d'apprendre à devenir » (A. Lichnerowicz). « L'adaptation et le perfectionnement constant de l'activité éducative ne peuvent se concevoir que par une liaison constante avec les organismes de recherche et par une participation personnelle et collective à la recherche pédagogique, de telle sorte que l'esprit de recherche imprègne l'attitude et les démarches de tout le personnel éducatif... Avant d'être le spécialiste d'une discipline ou d'un groupe de disciplines, il lui faudra être... un spécialiste (tout à la fois praticien et chercheur) de l'éducation (5). » Le colloque lie étroitement l'innovation et la recherche qui la contrôle et la stimule et à laquelle elle fournit des thèmes d'investigation (6). Il demande que les enseignants se livrent à des activités de recherche à titre personnel ou collectivement, en liaison avec les instituts de formation qui se spécialiseront dans la recherche appliquée (7).

(1) L'université face à sa réforme. Le colloque de Caen. In : Revue de l'enseignement supérieur, 1966, n° 4.

(2) Pour une école nouvelle. Formation des maîtres à la recherche en éducation (le colloque d'Amiens). Paris, Dunod, 1969, p. 239.

(3) En 1967, Louis LEGRAND fut nommé responsable du seul service de recherche qui alors existait. À la suite de cette nomination qui était accompagnée de postes et de crédits nécessaires à une expansion « Le Monde » titrait « L'An I de la recherche pédagogique ». In : De Landsheere (Gilbert). — La recherche en éducation dans le monde. *Op. cit.*, p. 168.

(4) BEST (Francine). — L'éducation nouvelle en France. In : sous la direction de MIALARET (Gaston) et VIAL (Jean) : Histoire mondiale de l'éducation. T. IV. — Paris : P.U.F., 1981, p. 123.

(5) Pour une école nouvelle. *Op. cit.*, pp. 42-43.

(6) Pour une école nouvelle. *Op. cit.*, pp. 327-328.

(7) Pour une école nouvelle. *Op. cit.*, p. 334.

Ces recommandations n'ont guère vieilli et un certain nombre d'entre elles seront reprises plus tard en 1982 par A. de Peretti dans son rapport.

Malheureusement, à la suite des événements de 1968, les propositions du colloque restent lettres mortes. L'effervescence dans laquelle se tint le colloque ne doit pas tromper. La plupart des enseignants et des décideurs ne sont pas prêts à les accueillir. Pour beaucoup l'enseignement reste un don, l'art de transmettre des connaissances que l'on possède quand on connaît bien son sujet. Pour les participants, par contre, elles demeureront une sorte de charte.

## II. L'EXISTENCE MOUVEMENTÉE DU COURANT NOVATEUR (1968-1981)

### 1. *L'atmosphère générale*

Alors que régulièrement des voix s'élèvent pour souligner la portée des mutations qui sont en train de se produire (Arthur Töffler dans « Le choc du futur » en 1971 parle d'une « accélération du changement ») et que l'importance de la recherche, de la technologie et donc de l'enseignement sont de plus en plus reconnus, des ouvrages prospectifs écrits par des personnalités ayant touché de près le monde de l'éducation, ne mentionnent jamais le rôle éducatif que peut avoir la recherche pour les enseignants.

Il faut attendre 1980 pour qu'une petite évolution se dessine avec le rapport de Pierre Aigrain « Construire l'avenir », livre blanc sur la recherche, dans lequel il voit dans la formation « à et par la recherche », dans tous les secteurs d'activité, un moyen de répandre les connaissances scientifiques dans la société et de faire évoluer les esprits pour qu'ils épousent mieux leur temps. En ce qui concerne l'enseignement, il n'est encore question que des agrégés à qui seraient données des facilités pour passer leur thèse (1).

À mesure que l'on approche des années 80, le problème de la formation des enseignants, qui n'a guère évolué (il n'existe toujours pas de formation continue organisée pour les professeurs et leur formation pédagogique initiale se réduit à peu de chose), se pose de façon de plus en plus aiguë. Certaines écoles normales sont en fièvre.

---

(1) AIGRAIN (Pierre). — « Construire l'avenir ». Livre blanc sur la recherche présenté au Président de la République. Paris, Documentation française, 1980, pp. 44 et 47.

Il n'est question à cette époque que de relation entre théorie et pratique mais la plupart des enseignants ignorent tout des avantages qu'ils pourraient tirer de la recherche pédagogique (1).

## 2. *Les évolutions dans le camp des partisans de la formation des enseignants par la recherche*

Il semble qu'au fil de ces treize années le nombre des ralliements à l'idée de la formation des enseignants par la recherche se soit considérablement accru, si l'on en juge par le nombre et la représentativité de ceux qui s'expriment.

Nous allons examiner ces évolutions sous différents points de vue.

### a) *Du point de vue des structures: le blocage apporté par la centralisation.*

En 1972 dans un ouvrage qui fut remarqué sur « l'innovation dans l'enseignement » (2), Jean Hassenforder attribue aux structures centralisées de la France sa difficulté à promouvoir l'innovation. En fait, le décret du 12 juin 1972 envisage deux types d'expérimentation: les unes qui s'inscrivent dans le cadre de recherches sur programme national (établi par le ministère, l'I.N.R.P....) et les autres, les « opérations déconcentrées », les expériences « spontanées » dans un établissement, à propos desquelles le recteur doit être tenu informé. De l'avis des enseignants du terrain, ces expériences n'étaient pas toujours encouragées. En 1980, les missions de l'Inspection Générale seront modifiées dans un sens plus favorable à la recherche.

### b) *Les appuis extérieurs: position des organismes internationaux.*

Autour des années 75, ces organismes ont apporté un soutien très ferme à la notion de formation des enseignants par la recherche. L'O.C.D.E. y voyait:

— en formation initiale, la possibilité de mettre un terme à l'imitation des leçons-types et d'habituer les étudiants-enseignants à l'analyse critique des situations éducatives;

(1) BERBAUM (Jean). — L'utilisation de la recherche en éducation dans la formation des enseignants. In: « Les sciences de l'éducation », avril-septembre 1980, n° 2-3, p. 36. Sur 600 questionnaires envoyés à des formateurs d'enseignants sur l'usage qu'ils faisaient de la recherche et de quelle recherche ils souhaitaient disposer, l'auteur n'a reçu que 31 réponses parce que les formateurs ne se sentaient pas concernés.

TOURNIER (Michèle). — La relation entre théorie et pratique dans la formation des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> degrés. Rapport de Recherche I.N.R.P., 1981.

(2) HASSENFORDER (Jean). — L'innovation dans l'enseignement. Castermann (E3), 1972.

— en formation continue, la possibilité d'associer les enseignants à la recherche-action et de battre en brèche la résistance au changement (1).

En 1976, Gilbert de Landsheere dans « la formation des enseignants de demain » l'ouvrage patronné par la Fondation européenne de la Culture, dans le cadre d'une réflexion sur les besoins pour l'an 2000, soutient ce type de formation : « on n'enseigne pas ce que l'on sait mais ce que l'on est » (2).

c) *Multiplication des déclarations favorables à cette thèse dans la seconde partie des années 70.*

Citons : en 1977, l'ouvrage de Bertrand Schwartz « Une autre école » pour le compte du courant socialiste et « La formation des enseignants » de Gaston Mialaret (qui fut président du groupe français d'éducation nouvelle), dans lequel il établit une intéressante gradation entre l'innovation spontanée et la recherche (3) ; en 1978, le colloque de Rennes ; et en 1979, le colloque de l'Université de Nanterre sur la formation des enseignants.

En 1980, l'Université de Vincennes organise un colloque où, pour la première fois, se rencontrent chercheurs et praticiens. Cette rencontre fait apparaître les attentes très différentes des uns et des autres par rapport à la recherche. L'expression au grand jour de ces difficultés et de cet antagonisme constitue la première étape sur la voie de leur réduction.

d) *Le rôle de certains organismes*

Plusieurs organismes ont joué un grand rôle dans le développement de l'idée de formation par la recherche. La place nous manque pour étudier celui des instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (I.R.E.M.) qui ont été créés de 1968 à 1974 (4). Nous ne nous attarderons que sur l'I.N.R.P. d'une part, qui a ainsi bénéficié de

---

(1) POSTIC (Marcel). — La liaison entre formation des enseignants et recherche en éducation vue par les experts internationaux de l'éducation. In : Les Sciences de l'Éducation, n° 2-3, avril-septembre 1980, p. 26.

(2) DE LANDSHEERE (Gilbert). — La formation des enseignants demain. Casterman, 1976, p. 255

(3) MIALARET (Gaston). — La formation des enseignants. Paris, P.U.F., 1977. Que sais-je ? p. 57.

(4) GABORIEAU (Jean-Pierre). — L'utilisation par les I.R.E.M. de la recherche pédagogique dans la formation des enseignants. In : Les sciences de l'éducation, n° 2-3, avril-septembre 1980, pp. 73-78.



l'expérience acquise ailleurs et sur les Écoles Normales d'autre part, en raison de l'importance qu'elles ont prises par la suite.

### 1. Le rôle de l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.)

L'I.N.R.P. dont la cellule-mère, le Musée Pédagogique, a été créée en 1879 pour faciliter la tâche de l'enseignant, est placé sous tutelle ministérielle mais jouit d'une autonomie scientifique, interprétée un peu différemment selon les ministres.

Sans entrer dans les détails, notons que, malgré des relations parfois conflictuelles avec le ministère de tutelle, les effectifs de l'I.N.R.P. durant ces treize années ont plus que décuplé, passant de moins de dix chercheurs groupés en un service en 1967 à un ensemble de sept services de recherche rassemblant environ 120 chercheurs en 1980.

C'est durant ces années que s'expérimente une forme de travail mettant en relation les chercheurs de l'I.N.R.P. (anciens enseignants qui se sont spécialisés dans la recherche ou spécialistes de disciplines non scolaires : psychologues, sociologues, psycho-sociologues, etc.) et les enseignants du terrain. C'est le cas en particulier dans la recherche lancée par Louis Legrand dans les C.E.S. expérimentaux (1) ou encore dans les travaux sur l'école élémentaire effectuées au C.R.E.S.A.S. (2), dirigé par Mira Stambak. On aboutit à des formes de recherche dans lesquelles les problèmes étudiés sont ceux qui sont apportés par les enseignants (3) et pour l'approfondissement desquels des rapports d'égalité s'instaurent. « Le praticien fournit des éléments pour la réflexion du chercheur qui fournit lui-même des éléments nouveaux au service de la problématique des enseignants » (4). « C'est la recherche-action qui se met en place » écrira plus tard Francine Best (5). La figure de « l'enseignant-chercheur » du premier et du second degré émerge peu à peu.

---

(1) Les C.E.S. : collèges d'enseignement secondaire.

(2) Le C.R.E.S.A.S. (centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire) a été rattaché en 1969 à l'I.N.R.P.

(3) CROS (Françoise). — Les collèges expérimentaux : un exemple de relation chercheurs-praticiens. In : *Revue française de Pédagogie*, n° 65, octobre-décembre 1983, p. 93.

(4) CROS (Françoise). — Ce que suggère un collège expérimental. In : *Cahiers pédagogiques*, n° 217, 1983, p. 17.

(5) BEST (Francine). — *L'éducation nouvelle*. *Op. cit.*, p. 122.

## 2. Les écoles normales d'instituteurs

En janvier 1968, les écoles normales font savoir qu'elles « constituent un terrain privilégié pour y développer les expériences de recherche pédagogique appliquée » (1). En 1971, une centaine d'entre elles (soit plus de 250 professeurs) sont engagées dans un programme de recherche animé et coordonné par l'I.N.R.P., les I.R.E.M. etc. Elles sont conscientes de leur apport potentiel à la recherche : un ensemble de professeurs de différentes disciplines habitués (dans une certaine mesure) à travailler ensemble en collaboration avec des instituteurs praticiens et des inspecteurs. Ces professeurs sont intéressés par une démarche de recherche, rigoureuse certes, mais enracinée dans la pratique quotidienne, et revendiquent pour eux-mêmes la reconnaissance d'une fonction de recherche comme seul moyen de permettre aux instituteurs en formation initiale ou en formation continue (2) d'acquérir une formation adaptée au milieu local et les motivant en profondeur (3). Ils seront par la suite de plus en plus nombreux à acquérir une formation aux méthodes de la recherche.

Remarquons en passant que dès cette époque apparaissent des convergences considérables dans la conception de la recherche que développera l'I.N.R.P. et celle des écoles normales. Elles sont sans doute dues aux liens étroits qui existent entre certains chercheurs de l'I.N.R.P. et les professeurs de ces écoles.

## III. LE BOND EN AVANT ET LA RENCONTRE DE L'OBSTACLE (1981-1985)

La recherche en éducation n'a pas bénéficié de la considération que la nouvelle législature (1981-1986) accordait à la recherche en général (marginalisation au grand colloque sur la recherche de 1982, retombées incertaines du colloque sur la recherche concernant l'éducation et la formation de septembre 1985).

---

(1) NOEL (Georges), ROGNIAUX (Henri). — Un investissement indispensable. Bulletin du S.N.P.E.N., n° 3, spécial, janvier 1968, p. 4.

(2) Rappelons qu'à cette époque et encore actuellement, seuls les instituteurs disposent d'un texte concernant une formation continue structurée.

(3) ROJAT (Jean). — Pour la recherche pédagogique. ROMIAN (Hélène). — La recherche pédagogique et les écoles normales. In: Former des maîtres, bulletin syndical du S.N.P.E.N., n° 17, mai 1971, pp. 10-11 et 12-14.

## 1. Le bond en avant

Ministère Alain Savary (mars 1981 - juin 1984).

a) *Les prises de position des personnalités chargées officiellement de faire des propositions sur la formation des enseignants et sur la recherche en éducation.*

● *Le rapport de Peretti sur la formation des personnels de l'Éducation nationale.*

A. de Peretti reprend l'idée émise au colloque d'Amiens (1968) de créer des instituts universitaires où les enseignants pourraient recevoir une formation et s'initier ou participer à des recherches: « la formation des enseignants implique une initiation à la recherche pédagogique et, en particulier, à des recherches-actions. Les formateurs doivent être capables d'aider les futurs enseignants et les enseignants en exercice à participer à des recherches, et en susciter eux-mêmes (1).

● *Le rapport Carraz sur la recherche en éducation.*

Le rapport insiste sur la « nécessité d'une meilleure formation à la recherche et par la recherche » et précise même qu'« un enseignant qui veut consacrer une part importante de son temps à la recherche devrait pouvoir bénéficier d'une formation théorique et technique du niveau de celle des chercheurs. Parallèlement, tout enseignant devrait être formé de façon à pouvoir saisir et mettre en pratique les résultats de la recherche » (2).

b) *Les réalisations*

● *Les M.A.F.P.E.N.*

En 1982, sont créées des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (M.A.F.P.E.N.) coordonnées au ministère par une Mission d'Étude sur la Formation et la Recherche en Éducation (M.I.F.E.R.E.). Elles ont pour vocation de prendre progressivement en charge la formation de tous les personnels et de développer la recherche au niveau académique en y faisant participer les enseignants; elles sont la suite donnée par le ministère au rapport de Peretti. Dans la réalité, les possibilités diffèrent beaucoup d'une académie à l'autre.

● *Au niveau de l'I.N.R.P.*

L'I.N.R.P. dont le directeur était devenu en 1982 Francine Best, ne pouvait que prendre une part active à ce mouvement général:

---

(1) PERETTI (André de). — La formation des personnels de l'Éducation nationale. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Paris, Documentation française, 1982, p. 124.

A. de PERETTI est un ancien directeur d'un des services de recherche de l'I.N.R.P.

(2) CARRAZ (Roland). — Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Paris, Documentation française, 1983, p. 59.

restructuration de sa collaboration avec les terrains qui compte actuellement 4 000 enseignants de tous les niveaux, associés à ses recherches, répartis dans toute la France, les professeurs bénéficiant de décharge de service ; développement considérable de la recherche-action ; préparation d'un colloque sur ce thème (fin 1986) ; journées de réflexion en 1983 sur les rapports entre recherche et formation avec les enseignants associés d'une part, avec les chefs de mission académique d'autre part...

c) *Le retentissement de la notion de formation par la recherche dans le milieu des enseignants et des formateurs.*

La notion s'est beaucoup répandue durant cette période. A. Prost qui fut chargé du rapport officiel sur les lycées défend dans son dernier ouvrage « Éloge des pédagogues » (1985) l'idée de la formation par la recherche.

Le nombre d'enseignants qui préparent des thèses de 3<sup>e</sup> cycle s'est mis à croître considérablement. Ce même mouvement peut être constaté dans d'autres professions apparentées comme celle des formateurs d'adultes pour qui l'engagement dans une démarche de recherche représente soit une « démarche d'auto-qualification », soit la possibilité de s'initier à des pratiques utiles (1). Ce besoin de faire de la recherche est encore renforcé par le sentiment du rapport difficile entre les pratiques et les théories. « Les pratiques résistent. Elles ne se laissent pas toujours transformer par les théories, selon un schéma linéaire de continuité ou de réduction » (2).

## 2. Les hésitations. Le coup de frein ?

Ministère J.P. Chevènement (juin 1984 - mars 1986)

Il semble qu'à la fin de la législature l'institution, s'appuyant sur d'autres tendances de l'opinion, ait voulu ralentir l'engouement pour la recherche. Est-ce pour tenir compte des arguments de ceux qui comme J.C. Milner dénigrent la recherche en éducation au nom de la qualité des contenus transmis ? Est-ce par peur d'être débordé par des demandes d'enseignants ou de formateurs désireux d'obtenir un horaire d'enseignement réduit pour pouvoir mieux se consacrer à la recherche, ce qui entraînerait une augmentation des recrutements ? Toujours est-il qu'en 1985 plusieurs projets ont été stoppés : comme

(1) BARBIER (Jean-Michel), JOBERT (Guy). — Éditorial. In : Éducation permanente, n° 80, septembre 1985, p. 3.

(2) Les Sciences de l'Éducation, *op. cit.*, p. 7.

celui qui invitait les élèves-instituteurs à produire un mémoire de recherche à l'examen final et comme celui qui reconnaissait l'activité de recherche dans les heures de service imposées aux professeurs d'école normale et acceptait une défalcation d'heures pour les titulaires de doctorat.

#### IV. OÙ EN SOMMES-NOUS AUJOURD'HUI ?

Il n'existe à notre connaissance aucune étude permettant de dresser un état de l'ensemble des pratiques existantes et d'en évaluer les effets. On ne dispose que de témoignages — par exemple F. Cros (1) et H. Romian (2) — et d'enquêtes limitées. Ainsi, une enquête de l'I.N.R.P. auprès d'enseignants associés à ses recherches fait apparaître des opinions très variées. La plupart estiment que recherche et formation sont complémentaires, mais certains considèrent qu'elles n'ont aucun rapport, voire des rapports antagonistes, tandis que d'autres les assimilent purement et simplement (3). Les effets formateurs de la participation des enseignants à des recherches semblent cependant aujourd'hui largement admis. Habitude de prendre du recul par rapport au vécu, aptitude à se poser des questions et à s'auto-former, capacité à analyser une situation pour y apporter des réponses adéquates, sans être désarçonné par la nouveauté et l'imprévu, ce qui constitue pour reprendre les termes de G. Ferry « La démarche de maîtrise » (4). Et selon A. Prost « on ne peut conduire d'innovation féconde sans un dispositif de description tout d'abord, puis d'observation, de contrôle et d'évaluation. Dans la plupart des cas, il s'agit peut-être moins de produire des connaissances que des attitudes » (5). Le progrès est dans un processus constant d'ajustement des pratiques grâce à ce « regard clinique » dont parle A. Prost qui consiste en un « constant va-et-vient » entre la pratique et l'observation des résultats de cette pratique (6).

---

(1) CROS (Françoise). — Les collègues expérimentaux. *Op. cit.*, n° 65, p. 101.

(2) ROMIAN (Hélène). — Pour une pédagogie scientifique du français. Paris, P.U.F., 1979, pp. 235 et 237.

(3) Enquête dépourvue par BOURDONCLE (R.) et LOUVET (A.) dans : Étapes de la recherche. Bulletin d'information de l'I.N.R.P., n° 12, novembre 1984, p. 2.

(4) FERRY (Gilles). — Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris, Dunod, 1983.

(5) PROST (Antoine). — Éloge des pédagogues. Paris, Seuil, 1985, p. 192.

(6) PROST (Antoine). — *Op. cit.*, p. 193.

À quel moment doit intervenir, dans la formation des enseignants, leur participation à des recherches ? Quelle doit être son importance dans l'ensemble des processus de formation initiale et continue ? Peut-on ou non imaginer une généralisation de la participation à des recherches de l'ensemble des enseignants en exercice ? Quel type de recherche doit être pris en compte ? Recherches portant sur les pratiques et les outils d'enseignement ou également recherches portant sur les disciplines enseignées ? Autrement dit pour répondre à l'interrogation de A. Prost : faut-il chercher de bons professeurs d'histoire (des professionnels de l'enseignement) ou de bons historiens ? (1).

Ce sont actuellement des questions qui restent posées.

Michèle TOURNIER  
Chargée de recherche à l'I.N.R.P.

---

(1) PROST (Antoine). — Recherche en sciences de l'éducation et formation des enseignants. In: Actes du colloque de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Toulouse, Privat. 1987.