

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont ils vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC PIERRE LADERRIÈRE*

F.V. — Pierre Laderrière, tu travailles à l'OCDE depuis 1964, tu es administrateur principal mis à la disposition du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) depuis une dizaine d'années. Comment le CERI fonctionne-t-il dans l'OCDE ?

P.L. — Le « Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement » est un organisme qui fonctionne à l'OCDE d'une manière autonome, ce qui signifie qu'il n'est pas, dans notre jargon juridique et administratif, dans la partie 1 du budget parmi les comités politiques permanents de l'OCDE, comme par exemple, le Comité de l'éducation qui, lui, débat des problèmes généraux de politique éducative dans le contexte économique et social. Le CERI est un centre alimenté par les cotisations des pays qui en font volontairement partie (en fait tous les pays Membres de l'OCDE), mais qui peut également, à cause de son autonomie de fonctionnement, recevoir des fonds extérieurs, c'est-à-dire des fonds publics additionnels de la part d'autorités

(*) Les opinions exprimées sont celles de l'intéressé et ne peuvent engager ni l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques ni les autorités nationales concernées.

nationales ou des fonds privés venant de fondations ou d'entreprises intéressées à financer des études et des projets pouvant leur être utiles dans leurs activités d'enseignement et de formation (1).

F.V. — Il y a deux ans, travaillant dans ce qui était alors « le centre de formation de formateurs d'enseignants » à Versailles, j'avais animé un stage sur l'innovation éducative dans les pays européens, stage dans lequel tu étais intervenu, et j'avais alors pu constater combien les formateurs, professeurs d'École Normale et directeurs, inspecteurs départementaux et conseillers pédagogiques connaissaient peu les publications et les travaux du CERI. Et pourtant l'OCDE a son siège à Paris. Comment expliquer cette méconnaissance ?

P.L. — C'est un problème assez complexe. L'OCDE publie un certain nombre de ses travaux, mais il ne les publie pas tous. Certains sont des travaux de diffusion restreinte pour les comités, et les délégués nationaux à ces comités décident, lorsqu'ils rentrent chez eux, d'en « publier » plus ou moins largement le contenu. Ceci veut dire que lorsque des travaux deviennent des publications de l'OCDE, il doit y avoir, par l'autorité nationale concernée, une action de diffusion ou au moins d'information. Nous ne pouvons pas escompter que le service des publications de l'OCDE organise et supporte seul la diffusion des ouvrages publiés dans chacun des 24 pays Membres, dont certains sont très éloignés de Paris, même si nous avons des bureaux spéciaux de publications à Tokyo ou à Washington. Il faut que les autorités nationales fassent l'effort d'informer tous les partenaires concernés par le fonctionnement des systèmes éducatifs de la publication de tel ou tel document important. Or, il y a des variations dans l'intérêt que les institutions nationales portent à la diffusion finale de nos travaux et malheureusement, il n'y a en France qu'un cercle très étroit de spécialistes et de décideurs qui s'intéresse à ces problèmes, alors que certaines analyses comparatives pourraient éclairer le débat politique intérieur en matière éducative.

F.V. — Il y a quelques mois dans « le Monde » est paru un article qui faisait état d'un certain manque de combativité, de vigueur de l'OCDE. On reprochait en quelque sorte à l'OCDE de ne pas vouloir prendre le risque de déplaire et donc de se refuser à être plus percutante ? Est-ce que ces critiques te paraissent fondées ?

(1) P. LADERRIÈRE: Un exemple de « producteur » d'éléments d'éducation comparée: l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques dans: Bulletin de l'Association francophone d'éducation comparée. AFEC n° 3-4, juillet 1974.

P.L. — Dans l'article en question, elles concernent en fait les orientations recommandées par l'OCDE en matière économique, monétaire, financière. On ne peut pas en déduire que ce jugement concerne la totalité des travaux des différentes directions de l'OCDE. Concernant en particulier le travail que nous avons fait depuis de très longues années en matière éducative à l'OCDE, je suis en désaccord avec les conclusions globales de ce journaliste. L'enseignement fait partie de secteurs qui ont été peu à peu agglutinés autour du noyau dur de l'OCDE: l'analyse des problèmes économiques, financiers et monétaires et, justement ces domaines bâtis autour de ce noyau dur ont, d'une certaine façon, mis en avant des conclusions parfois très novatrices. Conclusions très bien acceptées par les pays Membres et leurs décideurs politico-administratifs de haut niveau, dans la mesure où elles leur permettaient d'essayer de faire avancer au niveau national des innovations parfois difficiles à mettre en œuvre.

F.V. — Tu es dans cette structure depuis 1964 et tu as consacré une grande partie de ton temps à des travaux de recherche sur les politiques à mener vis-à-vis des enseignants, y compris leur formation. Peux-tu retracer l'historique de ces travaux et le déroulement de ces recherches ?

P.L. — Je n'ai pas travaillé seulement sur les enseignants. J'ai travaillé dans d'autres domaines qui avaient trait à la politique éducative globale et si je le précise, c'est parce que ce fut un élément très important de formation pour moi-même en précisant ainsi le contexte dans lequel il fallait considérer le problème de la formation des enseignants.

À leur origine, les travaux qui ont été menés sur les enseignants n'ont pas été centrés sur les problèmes de formation. Ils ont débuté par l'analyse de problèmes quantitatifs, c'est-à-dire sur le déséquilibre de l'offre et de la demande d'enseignants dans la période d'expansion des systèmes éducatifs à partir des années 60. La grille d'analyse, pour préparer des monographies nationales, comportait des questions sur la relation entre le problème du recrutement des enseignants et le problème de leur niveau et type de formation. Au cours de cette étude sur l'offre et la demande d'enseignement dont j'ai rédigé le rapport de synthèse (1), il est apparu deux choses: d'abord, on ne pouvait pas traiter du problème des enseignants en général sans aborder à la fois le quantitatif et le qualitatif, et dans le qualitatif, il ne fallait pas seulement analyser tous les problèmes liés au statut

(1) OCDE: Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, Paris, 1971.

social de l'enseignant et à l'utilisation des enseignants dans les écoles, mais il fallait aussi traiter des problèmes de formation pour arriver à cette utilisation efficace. C'est pourquoi nous sommes ensuite arrivés, dans le cadre de nouveaux travaux qui s'appelaient: « Politiques à mener vis-à-vis des enseignants » à traiter à la fois des problèmes quantitatifs et des problèmes qualitatifs dans les problèmes de formation (1). Enfin, nous avons effectué un travail plus intense et approfondi sur des problèmes de formation d'enseignants, en particulier au CERI. Le travail du CERI que j'ai également dirigé était un projet largement financé par les autorités américaines sur la formation en cours de service des enseignants. La demande émanait des autorités fédérales qui voulaient savoir ce qui se faisait dans les autres pays Membres de l'OCDE en ce domaine, au travers:

1. d'une série de monographies nationales avec une synthèse publiée (2);

2. d'une série d'études thématiques dérivées de la première phase qui s'est terminée à la fois par une grande conférence internationale sur la question et par la publication d'un rapport de synthèse (3). J'ai pu récemment négocier avec un spécialiste anglais, la publication, malheureusement en langue anglaise uniquement, d'un recueil d'articles de ces principales études de cas et thématiques (4).

Nous avons travaillé d'une manière assez systématique sur la formation des enseignants dans le courant des années 70. Nous avons terminé en 80, et là, l'idée a été de regrouper toutes les données accumulées sur le fonctionnement des écoles en relation avec la formation des enseignants. Nous avons alors abordé une sorte de période transitoire dans laquelle nous avons tenté d'analyser plus largement les stratégies d'innovation. Entre temps, il avait été intéressant de noter une « vague » extrêmement forte venue des pays anglo-saxons, sur le problème de la qualité de l'enseignement. Après réflexion sur ce sujet, il s'est avéré indispensable de reprendre, sous l'angle de la qualité de l'enseignement offert dans les écoles, les problèmes de formation. C'est donc depuis le début de cette année que nous avons attaqué une nouvelle activité qui, comme les travaux antérieurs, ne se contente pas d'analyser le seul rôle de l'enseignant et sa formation, mais tente d'appréhender l'ensemble du fonctionnement des établis-

(1) OCDE: Politiques à mener vis-à-vis des enseignants. Rapport général de la Conférence 1976, Paris.

(2) CERI: L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants - Pratique et théorie. OCDE, Paris, 1978.

(3) CERI: La formation en cours de service des enseignants - Conditions du changement à l'école, OCDE, Paris, 1982.

(4) D. HOPKINS (dir. publ.): In-service training and educational development: an international survey. Croom-Helm, Londres, 1986.

sements scolaires en relation avec les changements actuels affectant l'enseignement ; c'est pourquoi l'activité ayant trait à la formation des enseignants, telle qu'elle est reprise par le CERI, s'inscrit dans un projet plus large qui s'intitule : « formation des enseignants, organisation de l'école et direction de l'enseignement ». Voici pour l'historique des travaux.

F.V. — Si donc on reprend les différents volets des travaux que tu viens d'évoquer, il y a d'abord ceux commencés dans les années 70 autour de la formation. Nous sommes en 87 et les années 70 peuvent déjà sembler lointaines. Que retiens-tu aujourd'hui comme principales conclusions de ce travail ?

P.L. — Ce qui me semble essentiel dans le travail que nous avons mené, c'est que :

1. On ne pouvait pas parler de la formation des enseignants sans une analyse approfondie du rôle et des fonctions des enseignants dans les établissements. Ce qui m'a semblé un peu difficile à accepter dans les années 70, dans ce qui était publié et dans les nombreux colloques auxquels nous avons assisté, c'est que l'on faisait souvent un portrait optimiste de ce que devait être la formation des enseignants, mais pas toujours étroitement articulé sur les tâches exactes que les enseignants avaient à mettre en œuvre dans les établissements qui étaient en train de changer, parce que la population scolaire, les structures, les programmes changeaient. Ce profil n'était pas toujours non plus assis sur une réflexion prospective sur l'évolution des tâches dans les années à venir, par exemple la promotion de l'utilisation de l'audio-visuel ou l'apparition au début des années 70 de certaines technologies nouvelles de l'information.

2. Dans de nombreux pays Membres, il nous est apparu que l'acte d'enseignement restait solitaire, individuel, voire individualiste, au détriment de la nécessité absolue de la coopération entre les enseignants soit verticalement, soit horizontalement. Mais ce qui était beaucoup plus grave, c'est qu'on ne voyait pas dans les institutions chargées de la formation des enseignants une modification profonde de cette formation par et pour le travail en équipe.

3. On ne pouvait pas escompter que l'enseignant ait une attitude réflexive et participe lui-même à l'amélioration de son enseignement (programmes et méthodes) s'il n'avait pas atteint un niveau de formation générale suffisamment élevé. J'entends par là : formation de type académique, formation en matière de sciences de l'éducation et connaissance du contexte dans lequel l'enseignant aura à s'insérer. J'entends aussi par là, l'acquisition de qualités lui permettant de réfléchir sur la manière dont son enseignement conduit à des résul-

tats et lesquels, dans le cadre de son action. À ce moment là, on a mis en lumière sur la base de diverses enquêtes, la réelle incapacité de certains enseignants de la scolarité de base, à maîtriser, compte tenu de leur formation, une véritable réflexion scientifique sur leur pratique. Or, on ne pouvait pas escompter des progrès dans l'amélioration du fonctionnement des établissements et la qualité de l'enseignement offert, sans parler de tout ce qui relevait de l'acceptation et l'adaptation des innovations à mettre en œuvre, et en particulier des possibilités pour l'enseignant d'avoir une analyse critique des innovations prônées de l'extérieur (société en général ou autorités politico-administratives hiérarchiques) à partir d'une formation insuffisante ne permettant pas aux enseignants intéressés de rejeter éventuellement des innovations qui, à la pratique et à la réflexion, s'avéraient néfastes pour leurs élèves.

4. Un autre point très important sur lequel nous avons insisté, c'est le fait qu'on ne pouvait pas espérer de progrès dans tous ces domaines (la coopération, l'aptitude au regard critique, la possibilité générale d'accepter et de participer à l'innovation, etc.) sans une formation permanente. Au milieu des années 70, la notion d'éducation permanente des enseignants était encore dans l'enfance et les tentatives qui en avaient été faites n'avaient pas été toujours très efficaces, parce qu'elles continuaient justement à s'adresser à l'enseignant en tant qu'individu hors du contexte scolaire, d'une manière extrêmement ad hoc, parfois déterminée uniquement par un intérêt statutaire pour l'enseignant. Cette formation ne s'adressait que rarement aux besoins réels de l'établissement scolaire, révélés par les équipes pédagogiques participant à la réflexion sur leur pratique et à la mise en œuvre d'un projet d'établissement accompagné de son plan de formation. En conséquence, il n'y avait de possibilité d'avancer en ce domaine que sous la forme d'une plus grande prise en charge collective et par une participation des divers partenaires à ces actions de formation soit dans l'école même, s'adressant à des équipes pédagogiques, soit à l'extérieur par équipes ou individuellement, mais articulées sur les besoins réels, individuels ou collectifs, révélés par le fonctionnement de l'école. Ce qui est intéressant, c'est que cette conception s'est dégagée de l'analyse des besoins de formation en cours de service beaucoup plus que des besoins de formation initiale, d'abord parce que cette dernière était en crise à cause de la diminution des besoins d'enseignants et que c'est surtout à partir des besoins exprimés des enseignants au travers d'enquêtes ou d'actions de formation qui commençaient à être effectives, qu'on s'est aperçu qu'il fallait revoir par « feed back » la formation initiale et la reconstruire sur d'autres bases.

F.V. — Et donc ensuite, il y eut le programme ISIP.

P.L. — Oui, il y eut le programme ISIP qui, lui, n'était pas un programme axé sur la formation des enseignants. Il a été partiellement centré sur la formation d'une catégorie de spécialistes du système éducatif qui sont tous des anciens enseignants : ce sont les chefs d'établissement. Mais, dans le cadre du programme appelé « Projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école » (en anglais ISIP pour le sigle), il y avait trois sous-thèmes qui intéressaient indirectement et fondamentalement tous les enseignants.

Le premier portait sur la notion d'« auto-analyse du fonctionnement de l'établissement scolaire ». Nous sommes arrivés à la conclusion que dans le cadre des adaptations et des transformations auxquelles le système devrait faire face, on ne pouvait plus maintenant traiter toutes les écoles uniformément. Chaque école a ses problèmes particuliers à résoudre ; elle doit les mettre en lumière et ensuite tenter d'y répondre par un projet d'établissement, accompagné d'un plan de formation. Ce que nous avons conclu, c'est que, plus les enseignants s'inséreront dans ce mécanisme et prendront une part active à cette réflexion, plus nous avancerons vers des réponses adaptées aux problèmes de qualité de l'enseignement (1).

Le deuxième portait sur la formation des chefs d'établissement. Comme on le sait, les chefs d'établissement, dans la quasi totalité des pays Membres, sont d'anciens enseignants. Il est donc intéressant d'examiner les problèmes de motivation et de sélection. Pourquoi devient-on chef d'établissement ? Comment est-on sélectionné, formé ? Nous avons découvert que, dans la quasi totalité des pays de l'OCDE, cette formation n'était pas obligatoire (2). Aussi, compte tenu de l'origine « enseignante » des chefs d'établissement, la formation des enseignants devrait-elle inclure des éléments un peu génériques de gestion de systèmes éducatifs, y compris de gestion des écoles et des ressources mises à la disposition des équipes pédagogiques et c'est bien pourquoi je me fais l'avocat d'une autonomisation des établissements scolaires et à l'intérieur des établissements scolaires,

(1) D. HOPKINS : L'auto-analyse de l'établissement scolaire : un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école - Étude préliminaire. ACCO, Louvain, 1985.
R. BOLLEN, D. HOPKINS : La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire. Economica, Paris (à paraître).

(2) C. HOPES (dir. publ.) : Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école - Étude de cas de dix pays de l'OCDE. Economica, Paris (à paraître).
N.E. STEGO, K. GIELEN, R. GLATTER et S.M. HORD (dir. publ.) : Le rôle des personnels de direction dans l'amélioration du fonctionnement de l'école. Economica, Paris (à paraître).

d'équipes pédagogiques structurées qui pourraient gérer un minimum de ressources. À cet égard, je crois important de développer le concept développé antérieurement aux États-Unis, de gestion intermédiaire.

Le troisième secteur de l'ISIP (parmi les 6 mis en œuvre) qui intéresse la formation des enseignants, c'est celui des structures de soutien aux écoles. Nous entendons par là des structures de type formation en cours de service, des institutions chargées des conseils pédagogiques aux écoles, les instituts de recherche et développement et d'élaboration et de diffusion de matériels pédagogiques divers. Nous avons tenté d'analyser l'aide et la structure de cette aide qui peut être offerte aux enseignants et à leur école, lorsqu'ayant établi un projet d'établissement précis, ils peuvent faire appel à ces différentes institutions (1). On a insisté sur la nécessité de garantir l'autonomie de ces institutions qui, pour certaines d'entre elles et dans certains pays, restent sous la coupe administrative centralisée des Ministères de l'éducation. Symétriquement, il est clair qu'une autonomie relative est nécessaire aux écoles pour effectivement s'organiser de façon à répondre à leurs véritables besoins, à promouvoir un enseignement de qualité et à faire appel, d'une manière pertinente, aux diverses sources de soutien (2).

F.V. — Après le travail ISIP, le CERI renoue maintenant avec la formation des enseignants.

P.L. — C'est cela, et ce qui est intéressant, c'est que la réflexion qui est demandée par les pays Membres sur la formation des enseignants est venue de l'interrogation plus vaste sur la qualité de l'enseignement, car parmi les éléments considérés comme essentiels à la qualité de l'enseignement, il y a le problème de la formation des enseignants.

Nous allons nous retrouver d'ailleurs confrontés à la même problématique que celle rencontrée dans les années 70, c'est-à-dire l'interrogation sur les profils de fonctions et de tâches des enseignants dans la fin des années 80, avant de pouvoir se prononcer sur un certain profil de formation. Notre idée est de partir d'un certain nombre de problèmes concrets situés sur deux axes particuliers :

D'une part, nous allons essayer de clarifier les problèmes soulevés par une certaine méconnaissance, par le corps enseignant, tant des

(1) S. LOUCKS-HORSLEY, D.P. CRANDALL: Manuel d'analyse des systèmes de soutien à l'amélioration du fonctionnement de l'école. Les Amis de Sèvres. CIEP Sèvres (à paraître).

(2) W.G. VAN VELZEN et coll. (dir. publ.): Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école - Principes et guide pratique. Economica, Paris (à paraître).

disciplines techniques et professionnelles que générales, de l'évolution économique, sociale et technologique de la société et nous allons revenir à un thème déjà effleuré dans le courant des années 70, qui est l'initiation-formation en ce domaine. Nous allons essayer de voir comment attirer leur attention sur le contexte dans lequel leurs élèves vont entrer lorsqu'ils auront terminé leurs études.

D'autre part, nous allons analyser les tâches et les fonctions des enseignants en réponse à quatre questions précises qui se posent présentement aux écoles et appellent certainement des attitudes innovatrices et pour tous ces points, nous nous appuyerons sur des travaux antérieurs ou en cours du Centre : a) l'utilisation des nouvelles technologies de l'information ; b) les tâches des enseignants face aux problèmes multiculturels ; c) les tâches des enseignants face au problème de l'égalité des sexes dans les écoles ; d) les tâches et fonctions nouvelles ou le renforcement des anciennes, en réponse au problème de qualité de l'enseignement. On traitera de questions comme la place de l'évaluation des résultats des élèves, la mise en œuvre de programmes d'études adaptés aux besoins actuels des différents groupes d'élèves, la coopération entre les enseignants, la détermination du projet d'établissement, la manière de le mettre en œuvre et d'en contrôler les résultats, donc le problème de l'équilibre entre le centre et la périphérie dans l'évaluation du travail de l'école, des équipes pédagogiques et, à l'intérieur de ces équipes, de l'enseignant lui-même.

C'est donc à partir de tous ces thèmes, apparaissant comme emboîtés les uns dans les autres, que nous allons aborder le problème de la formation des enseignants. Il s'agissait là d'un premier volet de l'analyse.

Un autre volet est celui des institutions « offreurs » de formation, c'est-à-dire tout ce qui touche à la délivrance de la formation. Ce que nous aimerions, c'est faire le point sur la manière dont les différentes institutions, offrant la formation initiale et la formation en cours de service, ont évolué au cours de ces dix dernières années en termes de moyens et méthodes de formation comme en termes de collaboration avec d'autres institutions, y compris les écoles naturellement, et voir si, présentement, ces institutions sont à même de répondre au défi de qualité et de former les enseignants dont on a effectivement besoin.

Dans ces travaux qui s'étendront sur deux ans et demi-trois ans, nous ne pourrons pas, à mon avis, facilement évacuer, devant la demande renouvelée de formation élevée et qualifiante, le problème du statut de l'enseignant dans la société. Nous avons actuellement du

côté du Comité de l'éducation un groupe de travail qui est chargé d'analyser ce problème de la condition des enseignants et nous travaillons en étroite collaboration avec ce groupe.

F.V. — Pour te connaître quelque peu, je sais que tu es un grand connaisseur et un fervent amateur d'art. Sur ce point précis de l'enseignement artistique, quelle image te renvoie l'école française en général ? Que penses-tu de la sensibilisation qui est donnée aux élèves dans les disciplines artistiques et de la formation des enseignants en ces domaines ?

P.L. — Là, je vais être très clair et critique, et je ne crains guère la contradiction. Il y a en France un diagnostic qui montre l'insuffisance des formations artistiques par rapport à ce qui se passe dans d'autres pays. Je crois que c'est une très grande faiblesse qui est dénoncée par tous. Dans le cadre de l'examen par l'OCDE de la politique d'innovation technologique en France en février 1986 (1), j'ai été chargé, dans le rapport de référence, du chapitre sur le système de formation et nous sommes tombés d'accord pour dire que l'insuffisance des enseignements artistiques et corporels étaient des handicaps pour le dynamisme ultérieur de la société, y compris dans le domaine de la recherche, de la création et de la créativité, alors que c'était aussi un moyen de motiver les enfants de certains groupes minoritaires et de leur permettre de vaincre certaines difficultés scolaires. Je crains que les débats récents sur la qualité de l'enseignement aient été conçus d'une manière étroite ; il était nécessaire de s'interroger sur la qualité des programmes, mais nous n'avons pas profité de cette interrogation pour élargir le débat à ce que seraient des programmes réellement novateurs, intégrant en particulier une dimension créative, esthétique et corporelle au sens large (2).

F.V. — Aujourd'hui, dans la plupart des pays, on cherche beaucoup à rapprocher la recherche de la formation des enseignants. En même temps, en France, le débat sur la formation des maîtres vit une nouvelle zone de turbulences avec la mise en place d'une nouvelle formation et les suppressions de postes de professeurs d'École Normale qu'elle entraîne. La formation initiale des professeurs du secondaire ne donne pas vraiment satisfaction et la formation continue est en train de subir les rigueurs et contraintes budgétaires. À la lumière

(1) OCDE/C.E. : La politique d'innovation en France. Economica, Paris, 1986.

(2) P. LADERRIÈRE : Innovation scolaire et interdisciplinarité, dans Interdisciplinarité - Colloque international. 22 novembre 1984. Université de Liège. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation. Liège.

de ce qui se dessine dans les autres pays occidentaux, quel te semble être l'avenir de la formation des enseignants en France et de la place de la recherche dans cette formation initiale et continue ?

P.L. — Vers la fin des années 70, nous avons abouti à un nouveau profil de formation et notre interrogation est aujourd'hui la suivante: est-ce que les conclusions auxquelles nous étions arrivés restent valables dans la conjoncture que nous connaissons maintenant ? En gros, nous avons bâti un profil qui comportait une initiation à la recherche et développement et à la participation du futur enseignant à l'amélioration de l'enseignement ; c'était une formation que nous voulions à la fois universitaire et professionnelle pour tous les enseignants quels qu'ils soient. Nous n'avions pas conclu à la suppression des Écoles Normales, loin de là. Ce que nous souhaitions, c'est que l'on crée des établissements formant plusieurs catégories d'enseignants et ayant un statut de haut enseignement supérieur qui permette de faire bénéficier les futurs enseignants de l'esprit que peut donner une formation académique et réflexive. Quant à la structure que chaque pays peut donner à ces institutions, c'est évidemment variable et dépend de sa tradition politico-administrative. Pour nous, ce qui importait, c'était le contenu. En ce qui concerne ce contenu, le problème est maintenant de savoir si, à la lumière des débats qui ont émergé depuis le début des années 80 sur la qualité de l'enseignement, cela remet en question le profil que nous avons déduit des faits dans les années 70 sur la base d'un fonctionnement dynamique et innovateur des écoles (1). Nous n'avons pas actuellement la réponse à ce problème. Mon idée, c'est que des éléments du profil que nous avons déterminés restent parfaitement valables, mais que nous n'avions pas songé, dans le courant des années 70, à mettre spécifiquement en lumière, dans nos conclusions, certains d'entre eux que nous avons considérés comme faisant logiquement partie intégrante des tâches des enseignants. Je vais prendre un exemple précis: le problème du contrôle de la qualité. Quelles que soient les pressions extérieures, est-ce qu'on peut laisser sortir d'un cycle d'enseignement, en particulier au niveau de la scolarité obligatoire, des élèves qui n'auraient pas atteint un certain niveau par rapport à des normes sur lesquelles la profession a quand même un point de vue ? Une plus grande professionnalisation n'aurait-elle pu s'opposer aux diverses circonstances ayant conduit à cet état de chose ? On a également accepté que des

(1) P. LADERRIÈRE: Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l'OCDE). Notes de synthèse. Revue française de pédagogie n° 53 (oct.-déc. 1980), n° 55 (avril-juin 1981), n° 56 (juillet-sept. 1981).

élèves poursuivent certains cycles d'études, sans leur offrir la formation supplémentaire et l'aide adaptée à leurs propres besoins, qui auraient été nécessaires pour qu'ils y réussissent. On a très souvent constaté — j'ai travaillé moi-même sur cette question — que des difficultés scolaires ponctuelles se transforment en échecs scolaires puis en échecs sociaux sans que l'institution scolaire réagisse à temps (1). Est-il tolérable que ce phénomène ait lieu au cours de la scolarité obligatoire et que l'un des acteurs en soit l'enseignant ? Est-ce qu'en période dite « d'ajustement structurel » les sociétés occidentales pourront longtemps tolérer qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, on ait un pourcentage élevé de 15 à 20 % d'élèves qui ne sont pas correctement formés, soit pour poursuivre des études, soit pour entrer dans la vie active ou dans des formations adaptées plus rapides ?

Je dois finalement reconnaître que nous ne nous étions pas posé ce type de questions parce que nous pensions qu'il était dans la norme du système et dans la responsabilité du corps enseignant de veiller à ce qu'effectivement, dans les nouveaux programmes d'études, porteurs d'innovations nombreuses, et dont nous nous faisons les avocats dès le début des années 70 (2), le niveau des acquis des élèves soit vérifié de manière constante au fur et à mesure même que ces programmes étaient modifiés. Si donc nous avons à faire notre auto-critique, ce serait en ce domaine : ne pas avoir imaginé qu'il fallait beaucoup plus insister sur la relation équité-qualité dans l'enseignement, et sur la concrétisation de sa mise en œuvre dans les tâches de l'enseignant et donc, initialement, dans sa formation.

Il faudra étudier pourquoi certaines évolutions que nous attendions ne se sont pas produites. Nous pensions, par exemple, que les écoles normales par regroupement et accord avec les universités devaient constituer un corps de formateurs-chercheurs de haut niveau. Quelles ont donc été les résistances à ce changement ? Ces résistances peuvent naturellement avoir un caractère corporatiste, mais elles peuvent aussi révéler les difficultés rencontrées par les autorités officielles pour transformer des institutions qui sont là depuis longtemps, qui ont un passé prestigieux et ont apporté beaucoup à un moment donné au système éducatif. Nous avons sans doute à nous interroger sur le fait que lorsque nous avons souhaité les évolutions mentionnées ci-dessus, nous n'avons pas assez réfléchi aux stratégies de mise en œuvre des changements dans les institutions de

(1) P. LADERRIÈRE: L'échec scolaire est-il inéluctable ? Perspectives, vol. XIV, n° 3, 1984.

(2) CERI: Programmes d'enseignement à partir de 1980. OCDE, Paris, 1972.
CERI: L'élaboration des programmes d'études - Question de style. OCDE, Paris, 1972.
CERI: L'élaboration des programmes à partir de l'école. OCDE, Paris, 1979.

formation d'enseignants, et ceci, dans deux directions : d'une part, l'impact que peut avoir le statut de l'enseignant dans la société, d'autre part, la difficulté de restructurer le système de délivrance de la formation d'enseignants, à la lumière des rigidités existantes dans l'enseignement supérieur, quels que soient les types d'enseignement supérieur.

F.V. — Dans les préoccupations que tu exprimes ici, tu traites plutôt de la formation académique. Mais il y a aussi la formation professionnelle.

P.L. — Pour moi, la formation des enseignants forme un tout et, ce qui est grave, c'est qu'on a, dans certains pays, établi une séparation entre la formation académique et la formation professionnelle. Beaucoup d'experts qui ont travaillé avec nous ont mis en cause la formation séquentielle et le fait que dans cette formation séquentielle, ce sont des institutions différentes qui prennent en main les élèves-maîtres. En conséquence, on risque d'avoir des ruptures, des incompatibilités ou des insuffisances dans la formation globale. Dans les pays où les enseignants sont des fonctionnaires de l'État, ce sont parfois les normes garantissant le recrutement de ces derniers qui guident les modalités de recrutement des enseignants et non les besoins propres de l'enseignement.

Dans certains pays, ces réformes étaient très difficiles à gérer dans la mesure où il y avait une forte parcellisation des institutions responsables de la formation des maîtres. Je crois donc que l'image de l'enseignant dans la société et donc le statut que la société est prête à lui offrir sera déterminant dans la conception du lieu de formation de ces enseignants et dans la manière dont on articulera les diverses séquences de cette formation.

Dans la formation des maîtres, le problème n'est pas : « École Normale ou Université » ou suppression de l'une ou l'autre. Le problème, c'est d'arriver à une solution créative et non pas de rechercher systématiquement une réponse administrative miracle. Il faudra peut-être regrouper un certain nombre d'institutions, en les faisant travailler autrement. Il n'y a pas de raisons de se couper des forces vives et dynamiques existant dans chacune des institutions. Pour ma part, j'ai toujours été partisan d'Écoles Normales supérieures régionales qui regrouperaient les formations générales — offertes par contrat avec les universités — et la formation professionnelle permettant surtout de mettre ensemble des enseignants appelés à enseigner dans des établissements différents qui devraient se parler et pourraient le faire en cours de formation initiale et continue.

Ceci ne veut évidemment pas dire qu'une formation dominante doit absorber l'autre, mais qu'il faut reconstruire des systèmes de formation en ayant à l'esprit qu'il y a des continuités dans le système éducatif (pré-scolaire - primaire, scolarité obligatoire, scolarité secondaire, secondaire général et technique, etc.) et qu'il doit y avoir un dialogue entre les diverses catégories d'enseignants, qu'il doit y avoir des possibilités d'échanges entre les différents enseignants à différents niveaux du système éducatif et que c'est ainsi que le système éducatif peut progresser. Il faut surtout éviter les ruptures. Il y a des ruptures de style d'enseignement et d'apprentissage qui sont surtout préjudiciables aux élèves et une partie des échecs scolaires provient de ces ruptures de style au cours de la carrière scolaire de l'élève. Si on veut améliorer cette situation, il faut éviter les cloisonnements que nous connaissons actuellement dans la formation des enseignants en formation initiale comme en formation continue.

Propos recueillis par Francine VANISCOTTE