

La formation méthodologique et le renouvellement de la formation didactique et disciplinaire nous semblent effectivement prioritaires. Une analyse factorielle montre comment sont associées l'ensemble de ces attentes et comment on peut les regrouper en cinq types. Cela incite à diversifier les plans de formation académiques.

Les attentes concernant les modalités d'organisation des formations (durée globale, distribution du temps, lieu, organisateurs, formateurs) sont également détaillées. Ainsi les associations de spécialistes et les mouvements pédagogiques sont les organisateurs de formation qui attirent la confiance la plus grande. Cela me satisfait, car j'ai toujours pensé qu'une formation professionnelle devait être largement prise en charge par la profession elle-même, mais de manière non monopolistique. De même, pour le type de formateur souhaité, on trouve une forte réserve à l'égard des corps d'inspection. Il est effectivement difficile d'avoir à la fois une fonction hiérarchique et une fonction de formation. Mais que les corps d'inspection soient peu sollicités pour la formation ou cantonnés à des rôles techniques serait à mon avis très mauvais.

On trouvera bien d'autres informations dans ce travail riche et passionnant. On aimerait qu'il soit refait d'ici quelques années pour saisir les évolutions des attentes et des comportements de formation continue et l'influence des politiques mises en œuvre par les missions académiques.

André de PERETTI



CAUX (Jacqueline). — *La formation des directeurs d'établissements spécialisés. Étude et bilan de cette formation au CNEFEI de Suresnes.* — Université de Paris-X, 1985. — 125 p. — Mémoire de Maîtrise en sciences de l'éducation.

Le propos de l'auteur est de comprendre ce qui s'est passé pour elle et les autres stagiaires durant l'année de formation qu'ils ont vécue ensemble au Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (CNEFEI) de Suresnes, établissement qui prépare au diplôme de Directeur d'établissement spécialisé (DDES).

Elle part de l'hypothèse qu'une formation professionnelle, surtout quand il s'agit d'une formation à un poste de grande responsabilité, s'accompagne toujours d'un changement personnel et donc d'une formation personnelle.

Or, que constate-t-elle? La formation personnelle n'apparaît nulle part dans le programme et pourtant des changements se sont produits qui vont plus loin qu'une simple acquisition de connaissances spécifiques.

Nous laisserons de côté la partie historique de l'étude pour nous centrer sur la deuxième partie, c'est-à-dire sur l'analyse de la formation telle qu'elle a eu lieu en 1983-84, vue du côté des formateurs d'une part, du côté des formés d'autre part, sur la base d'un questionnaire envoyé à chacun des deux groupes et du vécu de l'auteur. La troisième partie, très courte, est consacrée à un essai de théorisation du processus.

Quand les formateurs décrivent ce qu'est à leurs yeux un bon directeur d'établissement ils placent la barre très haut. Certes, les stagiaires ont été l'objet d'une pré-sélection mais les formateurs ne s'interrogent pas assez sur le processus par lequel des psychologues, des instituteurs, des rééducateurs se trouvent tout à coup capables de la franchir. Leur enseignement est plutôt traditionnel. En législation, il s'agit de transmettre des connaissances; en psychopédagogie les sujets traités sont banals. Seule la préparation du Mémoire qui s'étend sur toute l'année et représente un travail ardu permet une relation plus personnalisée entre formateurs et formés.

Dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions, les anciens stagiaires sentent pourtant qu'ils ont beaucoup gagné en assurance et qu'ils ne le doivent pas seulement aux solides connaissances acquises qui leur permettent de résoudre leurs problèmes techniques. L'élaboration du Mémoire a nécessité un gros investissement qui a souvent entraîné le stagiaire à s'interroger en profondeur sur l'acte éducatif. Mais il y a plus. Ce qui a surtout compté c'est le stage en résidence de 9 mois au cours duquel le stagiaire a été coupé de sa vie habituelle et a pu se consacrer entièrement à sa formation, à l'accueil d'impressions et d'informations nouvelles, à la réflexion et à la discussion entre collègues. Pour la plupart d'entre eux cet espace momentanément hors du temps a été l'occasion de nouvelles ouvertures et quelquefois de remises en question.

L'étude s'achève sur un essai d'interprétation du processus éducatif étudié en prenant pour guide O. Reboul, R. de Sainsaulieu, G. Ferry, R. Kaës et la théorie de « l'écart ». Il ne manque pas de force et apporte une tentative de réponse cohérente aux multiples questions que J. Caux s'est posée durant toute l'étude.

Il serait souhaitable que des mémoires de ce genre, véritables études de cas, sortent des tiroirs des examinateurs et bénéficient d'une diffusion qui les rende accessibles au public intéressé. Leur analyse de secteurs peu étudiés permet d'élargir la connaissance du monde de l'éducation.

Michèle TOURNIER