

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la Revue Recherche et Formation.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

Cachet de l'établissement:

Date:

Signature

TARIFS

(au 1^{er} octobre 1987)

Abonnement annuel (2 numéros)

France 120 FF TTC

Étranger 130 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 60 FF

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79 ou 80

Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP
(sauf pour les TOM-DOM, la Corse et les libraires)

Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement
à l'adresse suivante:

IN.R.P. - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05



RECHERCHE ET FORMATION

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION:
RECHERCHES ET PRATIQUES
EN FORMATION

Tome 2 - n° 2 - 1987

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
Direction de Programme de Psychosociologie
de l'Éducation et de la Formation



SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

- C. SEIBEL, M. HUGON: Recherche-Action, Formation: quelle articulation? 9
- Y. ABERNOT, J.-C. TURLOT: Approche qualitative multidimensionnelle de l'enseignant, perception et attentes des étudiants 21
- V. LANG: De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants 37
- M. LECOINTE: Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs, en France, de 1979 à 1986 51
- M. TOURNIER: La formation des enseignants par la recherche, en France: quelques points de repère (1966-1986) 65

ENTRETIEN : avec Pierre LADERRIÈRE 79

PRATIQUES DE FORMATION

- S. YIZHAKI: L'académisation des Écoles Normales va-t-elle assurer un avenir meilleur à l'enseignant? L'exemple israélien 93
- J.-D. ROHART: Une expérience de pédagogie interculturelle: prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique 103
- L. LAURIN, R. NE, R. REFUGGI, B. VALLET: Articulation Recherche-Formation à partir d'une expérience dans le domaine de l'éducation physique et sportive dans l'académie de Grenoble 115

AUTOUR DES MOTS

- G. ADAMCZEWSKI: Approches de la recherche 127

NOTES CRITIQUES 135

Auba (J.), Leclercq (J.M.): Les enseignants dans les sociétés modernes, une même interrogation (*B. Charlot*). — Bourdoncle (R.), Lumbroso (M.): La formation continue des enseignants du second degré. Enquête sur les comportements et les attentes de formation continue et leurs déterminants (*A. de Peretti*). — Caux (J.): La formation des directeurs d'établissements spécialisés. Étude et bilan de cette formation au CNEFEI de Suresnes (*M. Tournier*). — Cormier (R.), Lessard (P.), Valois (P.): Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique (*N. Leselbaum*). — Delaire (G.): Le chef d'établissement, pratique de la fonction (*M. Delclaux*). — Imbert (F.): Pour une praxis pédagogique (*B. Aumont*). — De Peretti (A.): Pour une école plurielle (*M. Vial*). — Zay (D.): La formation des enseignants du 1^{er} degré en école normale (*M. Ferrero*)

ACTUALITÉ 153

DANS CE NUMÉRO...

Pour rester fidèle à l'objectif que nous nous sommes fixés pour la revue, nous avons voulu pour ce deuxième numéro faire appel à des auteurs dont les points de vues sont divers, voire divergents et à des textes évoquant des méthodologies et des approches théoriques plus ou moins complémentaires. Notre but étant d'offrir à chacun matière à alimenter sa propre interrogation selon sa sensibilité, on se sent plus en phase avec tel ou tel type de méthodologie de recherche. Ce sont peut-être parfois les prises de positions les plus éloignées qui provoquent les avancées les plus fécondes de la réflexion.

Ce numéro propose plutôt des articles de réflexions ou d'opinions que des articles faisant état de résultats de recherche ; ainsi l'article introductif fait le point sur les apports de la recherche-action dans la formation. Mais pour riche que soit cette méthodologie de recherche, il ne s'agit pas pour nous d'en faire un modèle de réponse unique à la recherche en éducation. Le deuxième article d'ailleurs, vient en contrepoint puisqu'il expose une méthodologie de recherche beaucoup plus pointue fondée sur l'analyse factorielle des correspondances. Il en est de même pour les sujets retenus dans la rubrique Pratiques de Formation qui vont du plus général au plus particulier. Dans ce numéro, nous proposons donc un article à visée large qui expose une expérience au niveau d'un pays d'un point de vue organisationnel avec un objectif de réforme de la formation de l'ensemble des enseignants. Mais nous avons tenu parallèlement à faire paraître un article relatant une expérience personnelle d'un enseignant dans sa classe.



ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevés ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

RECHERCHE-ACTION, FORMATION : QUELLE ARTICULATION ?

Marie-Anne HUGON - Claude SEIBEL

Résumé. L'I.N.R.P., au cœur de la problématique de la « Recherche-Action » a organisé, en 1986, un colloque pour élucider cette notion. Les auteurs de l'article, responsables du colloque, nous montrent comment la formation se trouve en interaction forte avec la « Recherche-Action » car celle-ci engage dans une interaction dynamique de co-formation tous les acteurs de la recherche. Malgré cela, le transfert des acquis de la Recherche-Action reste un problème non encore complètement résolu : il faut pouvoir rendre compte de la « densité du vécu » de la recherche pour éviter l'écueil du modèle inapplicable, pour permettre d'en transférer les résultats dans des situations concrètes, pour enclencher de nouvelles dynamiques, pour pouvoir transposer son organisation dans des actions de formation.

A. L.

Abstract. The I.N.R.P. in the midst of the problems subsumed under « Recherche-Action », organised, in 1986, a conference aimed at elucidating this notion. The authors of the article, themselves involved in running the conference, explain how training is to be found in close interaction with « Recherche-Action », since this latter brings together, in a dynamic interaction, all the participants in the research. In spite of this, the transfer of knowledge acquired by « Recherche-Action » is a problem still imperfectly resolved : one must be able to render an account of the « density of the lived experience » within the framework of the research, if one is to avoid the dangers of an inapt model, to be able to transfer results to concrete situations, to harness new dynamics, to translate one's organisation into the active work of training.

INTRODUCTION

La relation recherche-action, formation était au centre des débats du colloque « recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation » organisé par l'I.N.R.P. les 22, 23 et 24 octobre 1986, à Paris. Ce fut l'objet d'une table ronde présidée par André de Peretti (1). Mais ce thème fut également discuté au cours des diverses tables rondes et des ateliers de ces rencontres. Les quelques pages qui suivent, présentent un premier bilan des travaux du colloque sur ce thème (2).

L'intérêt manifesté par les participants (enseignants, formateurs, chercheurs institutionnels) n'est guère surprenant. En effet, malgré leur caractère multiforme, les recherches-actions sont toutes marquées par une volonté commune : associer pratiques de recherche et pratiques sociales (dont les pratiques de formation relèvent) puisqu'elles mettent en œuvre et étudient, en collaboration avec les acteurs de l'éducation, des transformations du système éducatif. Et, comme le montre une revue de la littérature consacrée aux démarches de recherche-action, il existe depuis bien longtemps un consensus pour souligner le caractère intrinsèquement formateur des processus de recherche-action. On renverra, par exemple, aux travaux d'Henri Desroches qui a analysé les démarches de recherche-action comme des stratégies pédagogiques efficaces dans le domaine de l'éducation des adultes (3). On peut citer également les recherches de l'I.R.D.P. qui ont mis en évidence les fonctions formatrices de la recherche-action (4). Ainsi, les recherches-actions constitueraient une réponse originale aux besoins de formation continuée des travailleurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants du premier ou du second degré, formateurs de maîtres ou encore chercheurs professionnels.

Au cours du colloque, la dimension formative d'une participation à un processus de recherche-action pour tous ceux qui s'y impliquent, a été réaffirmée. Mais, les participants se sont également attachés à préciser quelles nouvelles compétences, quels nouveaux

(1) Cette table ronde organisée par des chercheurs de l'I.N.R.P. (DP 4) réunissait A. de PERETTI, Christine BARRE-de-MINIAC (I.N.R.P. - DP 4), Michel BATAILLE (Université Toulouse-le-Mirail), Charles DELORME (CEPEC), Jean-Marie DUFOUR (E.N. Metz), Philippe MEIRIEU (CRAP), Claude PAIR (Strasbourg).

(2) L'ensemble des travaux du colloque sera publié à l'automne 1987.

(3) Henri DESROCHES. — *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. — Paris, 1971.

(4) Cf. Jacques WEISS. — *Les trois fonctions de l'observation interactive*. In: *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*. — Genève, 1981 (pp. 117-127).

savoir-faire, les pratiques en jeu dans les recherches-actions demandaient des partenaires, enseignants ou chercheurs, discutant ainsi à quelles conditions ces stratégies de recherche étaient effectivement des stratégies de formation. La relation recherche-formation au sein d'une recherche-action n'a pas été envisagée exclusivement du point de vue de l'analyse des processus internes aux démarches de la recherche. Se pose pour les recherches-actions, comme pour toute recherche en éducation, la question de la possibilité et des modalités de communication, de diffusion et de transfert des résultats vers l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Certes, toutes les recherches en éducation ne recèlent pas conjointement la double finalité de transformer, en les améliorant, les pratiques *et* d'accroître les connaissances sur le fait éducatif qui constitue la seule finalité directe des recherches dites classiques. Il est tout à fait cohérent dans le cas de ces dernières recherches que seule une diffusion écrite (parfois orale) des résultats soit explicitement prévue : la connaissance produite participe à la transformation lente des mentalités et des comportements des acteurs. On ne peut exclure cependant que, faute d'appropriation réelle dans l'action, de nombreuses recherches seront laissées de côté, surtout si elles dérangent ; il est possible même qu'elles soient détournées soit par une mauvaise utilisation des résultats, soit par l'oubli des hypothèses spécifiques qui les fondent.

Pour l'ancien responsable de la Direction des Lycées au ministère de l'Éducation nationale, Claude Pair, « la recherche ne se conçoit pas sans communication de ses résultats : si les acquis de la recherche-action ne sont pas communicables, renonçons à la recherche-action et limitons-nous à l'innovation qui est non seulement très respectable, mais indispensable » (1). Or, parmi les dispositifs de transformation des pratiques des acteurs de l'éducation, la formation, initiale mais surtout continuée, fournit un mode de communication et sans doute de transfert des résultats des recherches en éducation qui, sous conditions, apparaît comme particulièrement pertinent dans le cas des recherches-actions. Ce sont ces conditions que la table ronde n° 3 du colloque s'est efforcée de cerner tant du côté des produits de la recherche que des dispositifs de formation.

Pour André de Peretti, il existe une « non-séparabilité » des trois concepts : recherche, action, formation ; mais on ne peut que suivre Michel Bataille lorsqu'il montre la nécessité de dominer un

(1) Table ronde n° 3.

principe paradoxal : pour affirmer la non-séparabilité de deux objets, il faut nécessairement les penser comme distincts avant de pouvoir les articuler puis les coordonner dans la durée et dans l'espace. Cette articulation est sans doute différente selon les finalités envisagées et selon les étapes de la recherche. Le colloque permet d'apporter des éléments de réponse à quatre types de questions :

- à quelles conditions les recherches-actions sont-elles des processus de formation ?
- à quelles conditions les acquis des recherches-actions sont-ils communicables ?
- comment transférer les résultats des recherches dans des stratégies de formation ?
- les démarches de recherches-actions sont-elles transposables dans des structures de formation ? Comment construire des actions de formation cohérentes avec les principes à l'œuvre au sens de démarches de recherche-action ?

1. LA RECHERCHE-ACTION : UN PROCESSUS DE CO-FORMATION

À dire vrai, énoncer qu'une démarche de recherche est formatrice, semble un truisme. Toute recherche, quelles qu'en soient les modalités, si elle est correctement menée, conduit à un accroissement des connaissances et s'apparente ipso facto à un processus de formation pour celui qui y participe. On n'imagine pas d'ailleurs une formation à la recherche qui soit autre chose qu'une formation par la recherche. Mais, le fait est que dans une recherche-action, ce processus de formation ne concerne pas exclusivement les chercheurs professionnels ; en outre, les démarches de recherche-action mobilisent chez tous les partenaires, de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire.

Qu'en est-il des chercheurs institutionnels ? Il est bien connu que la participation à une recherche-action met en jeu des capacités, rarement requises, dans des recherches en éducation classiques : capacités à négocier et à gérer avec les acteurs les dispositifs de recherche, capacités à animer des groupes, capacités à communiquer des savoirs à des interlocuteurs appartenant à d'autres univers professionnels. Les discussions du colloque ont montré que les pratiques de recherche-action obligent également les chercheurs à reconsidérer leur rapport avec la discipline dans laquelle s'est construite leur formation de chercheur. Même si les démarches de recherche-action s'enracinent bien souvent dans des problématiques disciplinaires, selon plusieurs intervenants, elles mettent en évidence les fonctions

de verrouillage et d'exclusion de ces disciplines. Anne de Blignières fait ainsi remarquer que *la discipline peut masquer ou occulter l'objet de la recherche ou, dans certains cas, engager vers des objectifs périphériques* (1).

Confrontés sans cesse à la réalité des pratiques et soumis à la validation permanente et interactive des autres partenaires de la recherche, qui « exercent ainsi une sorte de vigilance épistémologique » (selon le mot de Jean-Pierre Astolfi) (2), les chercheurs institutionnels sont conduits à de nouvelles pratiques professionnelles. Sur ce point, l'intervention d'Yvon Minvielle est éclairante. Il s'agit pour l'acteur-chercheur de « *gérer un autre mode d'accès aux faits*: en recherche-action ce qu'on appelle l'enquête prend souvent la forme d'une activité pleinement noyée dans la pratique sociale étudiée voire intégrée à elle... (il s'agit de) *se confronter au réel*: en recherche-action, les modèles et schémas d'explication théorique sont sans cesse retrempés dans le courant des activités où ils ont émergé, sans cesse les schémas de pensée, les esquisses théoriques sont validés ou invalidés par la confrontation au réel... (il s'agit de) *composer des problématiques nouvelles*: sans cesse confrontées à la réalité des pratiques, les analyses et explications partielles se trouvent ainsi vivifiées, obligées de s'adapter et de s'enrichir pour saisir la diversité de l'action sous toutes ses formes » (1).

Loin de dessaisir les chercheurs professionnels de leur capital théorique ou d'annuler leur compétence, les démarches de recherche-action définirait au contraire l'esquisse d'une nouvelle professionnalité dont les intervenants se sont efforcés de préciser les contours.

Professionnalité dont l'approfondissement serait également le gain le plus évident pour les autres partenaires impliqués de la recherche. Plusieurs interventions l'ont souligné: la pratique systématique du travail en équipe, l'analyse collective, régulière et raisonnée des transformations engagées sont autant de nouveaux modes de faire qui assurent aux acteurs enseignants impliqués dans la recherche une plus grande maîtrise des innovations qu'ils conduisent et de leur environnement professionnel, en même temps qu'elles leur permettent une appropriation réelle des objectifs des recherches entreprises. Bien plus, ces démarches favorisent l'assimilation d'autres savoirs construits ailleurs, ou même la construction d'autres types de savoir. Ainsi, une communication de Claude Comiti portant sur des recherches en didactique a-t-elle montré l'interaction entre certaines recherches-actions-formations et d'autres recherches en « ingénierie didactique » (3).

(1) Table ronde n° 1.

(2) Atelier n° 6.

(3) Table ronde n° 2.

Si donc les gains en formation semblent réels pour tous les acteurs de la recherche qui s'y impliquent, quels sont les dispositifs à mettre en œuvre, les conditions à mettre en place pour que se construise une interaction dynamique et formative entre les différents partenaires ? La recherche d'un langage commun ne va pas sans franchir des obstacles, des difficultés, des malentendus. L'appropriation par tous les participants des objectifs de la recherche est un processus long, mobilisant l'expérience subjective de chacun.

Plusieurs mises en garde ont été faites. On a pu accuser certaines recherches-actions d'être manipulatoires pour les uns et les autres. Selon Charles Delorme, un certain nombre de compétences doivent être connues de tous et sont des préalables nécessaires, sous peine d'une aliénation des acteurs de terrain à la recherche. Certains intervenants ne jugent formative la démarche de recherche que, si au terme du processus enclenché, tous les partenaires deviennent co-auteurs, co-producteurs de la recherche.

Ce cheminement est facilité par la mise en place d'outils d'analyse, de communication et de confrontation. Selon les recherches, on parlera de *questionnement*, d'*auto-évaluation régulatrice* (1), etc. Dans tous les cas, il s'agit de se donner les moyens d'assurer l'analyse par les acteurs de terrain de leurs pratiques, et d'engager une confrontation entre les différents partenaires qui évolue vers la recherche d'un langage commun et une analyse partagée des pratiques observées. Ainsi, le lancement d'un dispositif de recherche-action s'apparente à la mise en place d'un processus de co-formation entre les différents partenaires de la recherche ; le fonctionnement abouti des dispositifs des recherches conduisant chacun des acteurs vers un approfondissement de sa professionnalité, ou selon l'expression d'une intervenante, à un « retour du sens » dans l'exercice quotidien de la pratique professionnelle des uns et des autres (2).

Soulignons également les effets démultiplicateurs de ces processus de co-formation. Se formant au sein d'une recherche-action, certains acteurs deviennent à leur tour formateurs au sein de réseaux coopératifs d'échange ou bien dans le cadre d'actions de formation plus institutionnalisées, contribuant de ce fait à la communication et au transfert des démarches et des résultats des recherches.

(1) Voir sur ce point les analyses de Mira STAMBAK (CRESAS - I.N.R.P.). Table ronde n° 2.

(2) Anne LAZAR - Atelier n° 2.

2. LES MOMENTS ET LES FORMES DE LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION

Plusieurs formateurs d'enseignants ont insisté sur le fait qu'il ne faut pas attendre la fin d'une recherche-action, notamment la phase de production de ses résultats scientifiques, pour engager un processus de communication vers les instances de formation. Certes, il est exclu d'associer directement à toutes les étapes d'une recherche-action les dispositifs de formation, lorsqu'ils sont extérieurs au dispositif et aux protocoles de la recherche (mais ceci vaut pour toute recherche en éducation). En revanche, il semble souhaitable aux formateurs et aux chercheurs qui l'ont expérimenté de prévoir des étapes-clés lors des premiers résultats des recherches-actions, par exemple les communications, à partir de produits intermédiaires. Ces interventions en formation seront en général axées sur la problématique et le suivi de la recherche, l'émergence des hypothèses et des méthodologies mises en œuvre, le partage des rôles entre les acteurs, les perspectives.

L'intérêt de cet apport, quand il est mis en œuvre, concerne aussi bien le déroulement de la recherche en cours que la formation ; il peut d'ailleurs s'articuler avec des réinvestissements dans la formation analogues à ceux qui seront évoqués plus loin. L'obstacle principal, le plus souvent rencontré, est celui de la disponibilité en temps des acteurs de la recherche, qu'il s'agisse des enseignants ou des chercheurs. Il ne peut être levé que si dans le protocole de recherche construit par les acteurs, cette phase de communication intermédiaire devient un point de passage, par exemple pour soumettre à une discussion collective des amorces d'hypothèse ou faire engager une action de transfert des résultats ultérieurs de la recherche.

La phase de production des résultats amorce le moment crucial de la communication des conclusions de la recherche. Pour Charles Delorme, « il apparaît nécessaire qu'il y ait plusieurs auteurs et différentes formes de communication. Le passage à l'écriture est le moment de vérité et d'évaluation de ce processus (de recherche-action) » (1). Cet intervenant distingue trois types de documents :

— le *récit d'expérience* qui « assure aux praticiens une première distanciation par rapport à leur action. Ce type de récit peut susciter des effets de contagion ou une motivation à s'informer davantage ou tout simplement à rencontrer ces expérimentateurs » ;

(1) Table ronde n° 3.

— la *réalisation d'écrits méthodologiques* par exemple dossiers pédagogiques, outils didactiques. Ces instruments doivent comprendre une explicitation des conditions de réalisation et des modalités d'utilisation ;

— la *production de connaissances scientifiques* qui résulte de la construction des schémas théoriques et de la vérification des hypothèses qu'a comportées la recherche-action. Au terme du traitement des données recueillies dans la perspective de telle ou telle discipline scientifique, ces produits revêtent la forme de mémoires, de thèses ou d'articles dans des revues suivant l'ampleur de la problématique et des méthodes utilisées.

Si ce dernier type de produits vise davantage la communauté scientifique, la formation est susceptible d'utiliser tous les types de produits ; mais concrètement les finalités de cette communication peuvent différer selon les objectifs propres des formateurs et des formés, La volonté de transférer les résultats de la recherche-action notamment dans le cadre de la formation continuée correspond à une des modalités les plus généralement envisagées.

3. LES CONDITIONS DU TRANSFERT DES ACQUIS DE LA RECHERCHE-ACTION PAR LES DISPOSITIFS DE FORMATION ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Toutes les contributions au colloque soulignent l'échec rencontré dans les conceptions mécaniques d'application d'un modèle quelle qu'en soit la rigueur scientifique. Pour Philippe Meirieu : « il faut récuser le modèle "applicationniste" en éducation, vieille illusion dangereuse selon laquelle il suffirait d'analyser une situation aussi complètement que possible pour en déduire les modalités et les principes de l'action éducative » (1). La conception d'un produit qu'on « déménagerait » d'un point à un autre a été dénoncée par plusieurs intervenants.

Pour Jean-Marc Dufour, il serait nécessaire de distinguer dans les acquis de la recherche-action deux types d'acquis : « les acquis objectifs consistant en des modifications observables de comportements, de compétences et de savoirs, les acquis subjectifs concernant les transformations intérieures dues à la mobilisation thématique de la personnalité, aux confrontations et conflits socio-cognitifs suscités, enfin aux modes et rythmes spécifiques de l'appropriation des acquis

.....

(1) Table ronde n° 3.

ponctuels de la recherche-action » (1). Le transfert des acquis de la recherche-action ne peut pas se borner à la communication des seuls acquis objectifs: on risque alors une réduction des conclusions de la recherche à un ensemble ponctuel et disparate de « recettes » qui seront vite abandonnées par les formés. La seule transmission des acquis subjectifs, à supposer qu'elle soit possible, risquerait d'engluer la démarche dans une succession d'anecdotes sans entraîner la conviction agissante des acteurs (formateurs ou formés); elle peut pourtant selon l'expression de Jean-Marc Dufour « servir d'incitateur, de motivation complémentaire, de sécurisation », si les modalités de formation partant de l'expérience vers l'action en dépassent le niveau du simple récit des innovations. C'est l'expérience que décrit Christine Barre-de-Miniac à partir des recherches-actions sur la pédagogie différenciée dans les collèges. Elle montre que la communication du vécu est essentiel car « si les résultats peuvent convaincre, le vécu, lui, peut servir de guide dans un processus de formation... ». L'importance des détails n'est plus à démontrer et l'enchaînement des actions est préférable à la présentation de séquences isolées de leurs antécédents et de leur suite.

Pourtant deux écueils sont à éviter dans la communication du récit :

- soit il risque d'entraîner un essai d'imitation pure et simple, on retrouve alors le caractère de « modèle » en fait inapplicable hors de son contexte;
- soit il entraîne découragement du fait d'une distance réelle (ou supposée) entre les conditions jugées idéales à travers le récit et le cas concret vers lequel s'opérerait le transfert.

Pour éviter ces inconvénients, un certain nombre de précautions paraissent possibles à mettre en œuvre. Pour Christine Barre-de-Miniac, la conduite de la recherche-action doit incorporer très vite l'objectif de communication: « la densité du vécu est mieux transmise lorsque la préoccupation de la communicabilité est présente au départ ». Ainsi le vécu de la situation n'est plus un simple récit historique, il apparaît comme la présentation du possible et des obstacles rencontrés dans le passage à l'acte.

Le transfert de la recherche suppose une appropriation des résultats grâce à une réelle implication des acteurs. Pour certains intervenants cette appropriation s'opérera au sein d'une nouvelle recherche-action; il est nécessaire quoi qu'il en soit de créer pour l'enseignant

(1) Table ronde n° 3.

formé une dynamique permettant de transposer les résultats à la situation concrète. Selon Philippe Meirieu, un « modèle » sera donc utile s'il est réintégré dans une nouvelle dynamique de recherche-action, il sera nuisible s'il est utilisé dans d'autres situations sans mobilisation des acteurs. Pour lutter contre ces effets pervers, Philippe Meirieu propose des indicateurs de pertinence associés aux produits de la recherche-action que l'on souhaite mettre en œuvre avec les transpositions nécessaires. En précisant les contextes d'utilisation, les limites et les richesses de l'outil, la mesure potentielle des effets sur les élèves, ce mode de transfert incite l'enseignant à devenir promoteur d'une véritable recherche-action au sein de sa classe. N'est-ce pas aussi la proposition de Michel Bataille : en adoptant une innovation, l'enseignant l'adapte ? Comme l'indiquait Henri Desroches, « l'acteur, le praticien devient auteur ». Claude Pair a précisé combien ces précautions étaient nécessaires dans le cas de l'informatique pédagogique.

4. RECHERCHE-ACTION ET DÉMARCHES DE FORMATION : UNE TRANSPOSITION POSSIBLE ?

D'après certains intervenants, la recherche-action peut constituer un apport indispensable aux démarches de formation des enseignants et des formateurs qui les accompagnent. Comme le suggère Jean-Marc Dufour : *cette formation comporte au moins les aspects suivants : une formation du sujet par la transformation des attitudes et des comportements ; une formation objective par l'acquisition d'éléments quantifiables de savoirs ; une formation pratique faite d'apprentissage et d'expériences in situ, de méthodes, de techniques et d'outils pédagogiques.*

Les expériences conduites par plusieurs équipes de l'I.N.R.P., notamment celle du CRESAS avec l'École Normale de Bonneuil en 1985-86, ont montré que les principes fondamentaux mis en œuvre dans une recherche-action étaient transposables dans l'organisation d'actions de formation (1). À partir d'un thème reconnu prioritaire pour la rénovation du premier degré (l'articulation école maternelle-école élémentaire), un stage de formation continue regroupait des enseignants travaillant dans une même zone géographique (zone

(1) J. BRETON, M. HARDY, A. MARION-MIGNON, F. PLATONE. — *Des recherches-actions en éducation. Transformation des pratiques éducatives à l'école pour réduire les échecs et difficultés scolaires.* Actes du 11^e Congrès de l'ATEE. Septembre 1986. Toulouse, Privat, 1987, pp. 176-182.

d'éducation prioritaire du Val-de-Marne). La durée des deux sessions de 8 semaines, l'une en début d'année scolaire, l'autre à la fin a permis d'organiser un aller-retour entre l'action et la réflexion à partir des pratiques puis des projets d'action même modestes au départ. L'intersession permettant de les mettre en œuvre puis de mettre en commun les conditions de réalisation ainsi que les premiers résultats obtenus.

Cette entreprise de formation-action a bien fait apparaître l'importance de relations « symétriques » entre les acteurs adultes dans le respect des apports et des compétences de chacun : enseignants en formation, formateurs, chercheurs. À travers le dispositif s'opère une co-construction du projet qui permet la cohérence dans le temps et entre les lieux de l'expérience de formation (à la fois les instituteurs dans leur classe et le groupe de formation à l'École Normale). L'analyse du déroulement de ce stage est en cours ; elle permettra d'évaluer les résultats obtenus tant au point de vue du fonctionnement du dispositif qu'au niveau des résultats objectifs d'amélioration de la continuité pédagogique entre l'école maternelle et l'école élémentaire. D'ores et déjà la demande de suivi des actions lancées par les instituteurs auprès des formateurs est un indice très positif de la qualité des relations ainsi amorcées lors du stage de formation continuée.

Ainsi, les débats du colloque ont permis de mieux mettre en évidence tout ce qui peut contribuer à favoriser les transferts des acquis de la recherche-action :

- s'appuyer sur la volonté, le désir d'une équipe d'améliorer les bases de ses connaissances et les modalités de son action ;
- développer les préoccupations communes en explicitant les objectifs et les méthodes ; clarifier les éléments d'un langage commun ;
- communiquer au sein des réseaux de formation les démarches et les premiers résultats ;
- favoriser les adaptations nécessaires à d'autres contextes notamment par l'intermédiaire des instances de formation.

L'appui institutionnel paraît un élément favorable au transfert des acquis de la recherche ; il permet en effet de disposer d'une marge de liberté sur le plan de l'organisation et des contenus. Son intervention permet aussi de réaffirmer les finalités générales de la démarche et d'évaluer son efficacité du moins aux étapes-clés et au terme de la recherche-action.

On voit donc, tout en veillant soigneusement à les distinguer que recherche-action et formation sont à penser dans une interaction

forte qu'il est possible d'articuler. Engager une démarche de recherche-action: c'est provoquer une dynamique de co-formation. Mettre en œuvre une stratégie de formation professionnelle incorporant des démarches de recherche-action, c'est aussi s'engager vers des projets de formation à la recherche par la recherche.

La recherche-action, « cette pratique sociale mixte à l'intersection du champ scientifique, du champ de la formation et du champ éducatif » — pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud — est un des moyens dont dispose le système éducatif pour augmenter son efficacité vers l'atteinte des objectifs qui lui sont confiés.

Marie-Anne HUGON
Professeur agrégé
Lycée de Corbeil-Essonnes
Associée aux Recherches
INRP-CRESAS

Claude SEIBEL
Inspecteur général de l'INSEE
Chargé de mission auprès du
Directeur de l'INRP

APPROCHE QUALITATIVE MULTIDIMENSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT PERCEPTION ET ATTENTES DES ÉTUDIANTS

Yvan ABERNOT - Jean-Christophe TURLOT

Résumé. Grâce à un questionnaire portant sur les caractéristiques d'enseignants universitaires en situation d'une part, sur les idéaux d'autre part, les étudiants, mais aussi les enseignants eux-mêmes ont exprimé leurs perceptions et leurs attentes.

L'analyse factorielle des correspondances multiples montre que les étudiants distinguent principalement leurs enseignants sur des critères de prise en compte du public et d'académisme (compétence et «classisme»). Leurs attentes portent sur une participation accrue à des cours plus variés. Les idéaux des étudiants et des enseignants sont identiques: compétence, grandes qualités pédagogiques et relationnelles. Si les enseignants interrogés se perçoivent assez proches de cet idéal, leurs étudiants ne sont pas toujours du même avis...

Le stéréotype de l'«enseignant idéal» est très puissant. Son étude doit entrer dans le cursus de formation des enseignants.

Abstract. Thanks to a questionnaire which dealt, on the one hand with the characteristics of actual University teachers, on the other with those of the ideal University teacher, both the students and the teachers themselves have been able to express their insights and their expectations.

Factorial analysis of multiple correspondences indicates that students judge their teachers mainly by the criteria of contact with their audience and academic content (competence and old fashioned scholarship). Their expectations arise from their experience of a wide variety of courses. The ideals of students and of teachers are identical: competence allied to high qualities both in the field of teaching and that of personal relationships. If the teachers involved see themselves as coming close to this ideal, their students do not always share this view.

The stereotype of the «ideal teacher» is very powerful and a study of it ought to be included in any course of teacher training.

L'évaluation des enseignants pose de multiples problèmes déontologiques et techniques: qui évalue? De quel droit, dans quel but? Comment évaluer? Comment interpréter les résultats? Par ailleurs, dans les écoles, les collèges et les lycées, le principe de l'inspection est remis en question. À l'Université, ce sont les travaux de recherche qui tiennent essentiellement lieu de critère d'évaluation des enseignants. Pour fondamentale qu'elle soit, la discussion de ces systèmes d'évaluation des enseignants n'est pas l'objet de ce travail. Il se place dans le cadre de l'étude *des représentations* que les étudiants ont de leurs enseignants et de celles que les enseignants ont d'eux-mêmes. La méthodologie retenue, basée sur l'analyse factorielle des correspon-

dances, est appliquée aux résultats d'un questionnaire d'évaluation original. Les conclusions s'inscrivent dans une perspective de formation des enseignants et non de jugement normatif.

INTRODUCTION

1. Le questionnaire d'évaluation

Reprenant la méthode de François Gagne (1970), l'étude s'attache non seulement aux caractéristiques des enseignements mais aussi aux idéaux des étudiants. Sur la base de questionnaires déjà éprouvés*, celui-ci comprend 44 items, retenus après plusieurs études préliminaires, et 6 questions ouvertes (non étudiées ici).

Liste des items

1. Français élaboré (très, moy., peu)
2. Accepte les jugements (volontiers - peu)
3. S'adapte aux étudiants (facil. - diff.)
4. Fait participer (beaucoup - peu)
5. Ambiance décontractée (très - peu)
6. Travail de haut niveau (haut - bas)
7. Moyens pédagogiques variés (très - peu)
8. Diffère du secondaire (beaucoup - peu)
9. Idéologie explicite (très - peu)
10. Suit les étudiants (assidûment - peu)
11. Est directif (très - peu)
12. Fonctions administratives (nomb. - rares)
13. Participe aux grèves (beaucoup - peu)
14. Qualités artistiques (grandes - petites)
15. Rappels à l'ordre (nombreux - rares)
16. Rappports amicaux (très - peu)
17. Dénigre (jamais - souvent)
18. Enrichit l'étudiant (beaucoup - peu)
19. Modifie son cours (volontiers - non)
20. Mobile (très - peu)
21. Aide les étudiants (très import. - peu import.)
22. Motive les étudiants (très import. - peu)
23. A de l'humour (très import. - peu)
24. Se questionne (très import. - peu)

(*) DE PERETTI (1980).

25. Ne se trouble pas (très import. - peu)
26. Ne fume pas en exposant (très import. - peu)
27. Ne subit pas de chahut (très import. - peu)
28. Personnalité appréciée (très import. - peu)
29. Enthousiaste (très import. - peu)
30. S'enquiert de l'impact (très import. - peu)
31. Est disponible (très import. - peu)
32. Fait un cours utile (très import. - peu)
33. Informé des nouveautés (très import. - peu)
34. Accroît les connaissances (très import. - peu)
35. Pas de tendance gênante (très import. - peu)
36. Indique les objectifs (très import. - peu)
37. S'habille avec goût (très import. - peu)
38. Fait son cours sans note (très import. - peu)
39. Arrive à l'heure (très import. - peu)
40. Expose clairement (très import. - peu)
41. Compétent dans sa matière (très import. - peu)
42. Voix adaptée (très import. - peu)
43. Souligne l'important (très import. - peu)
44. Doué pour l'enseignement (très import. - peu)

À chacun de ces items, les étudiants donnent une réponse sur une double échelle d'évaluation à 5 cases; l'une décrit la perception qu'ont les étudiants de leur enseignant, l'autre leur représentation de l'« Idéal ». Les réponses d'un étudiant sur l'évaluation de l'enseignement « X » est appelé *vote sur « x »*; sur l'« Idéal » *vote sur « I »*. (Dans l'exemple ci-dessous l'étudiant trouve l'enseignement très directif, alors que son attente est opposée.)

La technique d'investigation et le choix des items sont basés sur trois principes :

A. LA COHÉRENCE INTERNE DU SYSTÈME D'ITEMS : Le questionnaire ne pouvant appréhender un enseignement de manière exhaustive, il s'attache à un nombre limité d'aspects. Encore faut-il que les questions présentent une cohérence et s'articulent entre elles. Le fait d'apprendre que les étudiants trouvent un enseignant « x » *directif* par exemple, est peu informatif. (Multiples acceptions du terme.) Des questions contiguës doivent permettre d'en préciser la signification.

Exemple : item n° 11

très directif	1	2	3	4	5	absolument pas directif
vote sur « x »	x					
vote sur « I »					x	

B. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ des populations interrogées nécessite de les distinguer dans leur vote sur l'Idéal (sur x, les populations se distinguent de manière naturelle). Les étudiants de première année de mathématique n'ont pas *a priori*, les mêmes critères d'Idéal que les étudiants de troisième cycle de philosophie.

C. LA VARIATION des opinions des étudiants au sein d'un même groupe, dans leur perception d'un même enseignant et dans leurs Idéaux est à prendre en compte. D'autre part, le vote dans une même case n'a pas exactement la même signification pour chacun.

Ces deux derniers points ont été appelés *principe de la Norme Fluctuante* dans un travail plus général*.

Dans la mesure où les systèmes des votes d'un même groupe présentent une faible variabilité, nous retiendrons la notion de *profil moyen* comme étant : la perception moyenne de l'enseignant x par ses étudiants (moyenne de leurs systèmes de vote) et de même pour l'Idéal moyen du groupe. Les populations étant suffisamment importantes les notes moyennes sont comparables ; en effet, si le choix d'une même modalité (case de l'échelle) n'a pas une signification identique pour tous, les votes des étudiants trop « sévères » sont compensés par ceux des étudiants trop « larges » (les réponses étant qualitatives et ordonnées sous forme d'échelles régulières, les termes « sévères » ou « larges » sont relatifs à l'échelle ; ils correspondent à un mode de vote personnel des étudiants : souvent en case 1 et 2 ou souvent en case 4 et 5. Ainsi, tout en conservant l'information apportée par les systèmes individuels de réponses des étudiants, les analyses porteront essentiellement sur les opinions moyennes des groupes.

2. Données

L'enseignant n'est pas uniquement l'évalué dans cette étude mais également l'évaluateur : il doit définir la perception qu'il a de lui-même et décrire son idéal au moyen du même questionnaire. Les réponses individuelles étant soumises à trop d'aléas, seules les positions que se donnent les enseignants par rapport au système total d'items, seront commentées.

Pour les étudiants, l'enquête est du type *schedule*, c'est-à-dire, qu'après une explication du fonctionnement et des objectifs du ques-

(*) ABERNOT (1979).

tionnaire, il est distribué aux étudiants qui doivent le remplir sans délais ; les questionnaires sont regroupés en fin de séance.

Six populations de respectivement 32, 50, 35, 42, 48 et 47 étudiants constituent l'échantillon ; elles se différencient soit par la discipline (droit, médecine, sciences de l'éducation, etc.) soit par le niveau (1^{re} année, 2^e, ... 4^e).

3. Situation de l'étude

Une précédente communication* a été consacrée à la variabilité des « Idéaux » estudiantins selon les critères de discipline et de niveau (étudiants scientifiques - littéraires - débutants - avancés). Il ressort de cette étude que certaines caractéristiques de l'enseignant « Idéal » sont spécifiques d'une discipline ou d'un niveau, alors que d'autres sont unanimement requises, à savoir : la compétence (1), la clarté (2) et l'accessibilité relationnelle (3).

Le présent travail se compose de deux analyses :

- les votes des étudiants sur « x » c'est-à-dire, leurs perceptions des six enseignements (enseignants en situation) ;
- les caractéristiques de la distance entre les votes sur « x » et sur l'Idéal.

I. ANALYSE I : LES VOTES SUR « X »

a. Position du problème

Le questionnaire utilisé ne prétend pas à l'exhaustivité quant à la caractérisation d'un enseignement ; néanmoins, si les profils de votes sont suffisamment différents selon les enseignements, ils peuvent permettre de les distinguer. Le problème peut être posé de la manière suivante : dans quelle mesure le système des réponses d'un étudiant permet-il de reconnaître l'enseignement évalué ? Et de la manière suivante : quelles sont les modalités d'items les plus caractéristiques de chacun des enseignants ?

(*) ABERNOT (1982).

(1) *Compétence*: Culture spécialisée et actualisée de très haut niveau (aspect cognitif).

(2) *Clarté*: Exposés structurés, bien adaptés au public, sans ambiguïté (aspect pédagogique).

(3) *Accessibilité*: Disponibilité, souplesse d'esprit, relations humaines gratifiantes (aspect relationnel).

b. La méthode

Une telle étude est de nature multidimensionnelle* ; un enseignant est caractérisé par le système de vote moyen de ses étudiants donnant lieu à un *profil moyen*. L'analyse des correspondances multiples de ce tableau doit être vue comme une analyse discriminante sur variables qualitatives ; la recherche de facteurs séparant au mieux les centres de gravité (ou points moyens) des six groupes répond au problème posé.

La distance entre les points moyens notés G1 à G6 permet d'évaluer la différence de perception qu'ont les étudiants, de leurs six enseignants respectifs. Chaque étudiant est situé sur le graphique par son système de votes, de sorte que le degré de cohésion des jugements sur un enseignement se manifeste par la concentration ou la dispersion des points représentatifs des étudiants autour des centres de gravité du groupe (G_j , $J = 1$ à 6).

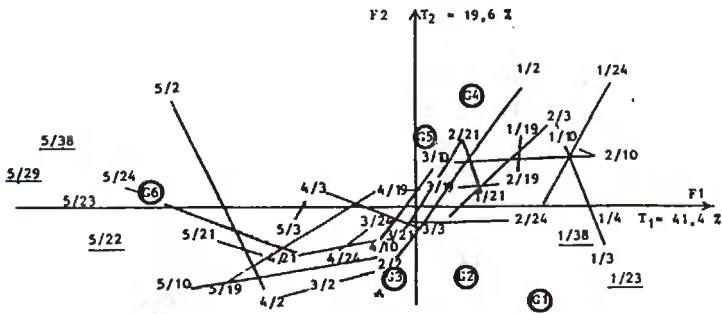
De même, en situant l'image qu'un enseignant a de lui-même, la proximité entre celle-ci et la perception moyenne qu'en ont les étudiants, peut être appréciée (avec prudence toutefois), en particulier un enseignant se plaçant de manière très excentrée par rapport au groupe de ses étudiants, n'est pas du tout perçu comme il le pense.

c. Les résultats

Le plan principal (1-2) extrait 61 %, soit près des 2/3 de l'information contenue dans le tableau analysé ($T_1 = 41,4$ %, $T_2 = 19,1$ %). Dans ce cadre, on appelle facteurs principaux, les combinaisons linéaires d'items permettant de distinguer les groupes au mieux ; les distances entre les centres de gravités des six groupes (Points moyens G1 ... G6) sont reconstitués de manière satisfaisante au moyen des deux facteurs principaux. Pour être plus lisible, le même graphique est représenté sous différents aspects (fig. 1, 2 et 3).

(*) Cf. BENZECRI (1980).

Fig. 1 : Position des centres de gravité et des modalités caractéristiques selon le 1^{er} facteur



G1, ..., G6: Les centres de gravité des votes sur « x » des six populations.

5/2, 1/24: Modalité 5 de l'item 2, Modalité 1 de l'item 24.

La signification des items se trouve dans le texte ci-après.

CENTRES DE GRAVITÉ: La disposition des centres de gravité des groupes d'étudiants montre d'une part, la forte opposition entre G6 et les autres groupes le long du premier axe (F1), la différenciation entre G4, G5 et G1, G2, G3 sur le second facteur d'autre part.

PREMIER FACTEUR: Le déploiement des cinq modalités des 44 items permet d'interpréter ces oppositions. Les items dont les modalités s'ordonnent bien selon l'un des axes sont les plus représentatifs des caractéristiques qui distinguent l'enseignant N° 6 des autres enseignants.

Ce qui est le cas pour les items 2, 3, 10, 19, 21, 24 qui sont les plus significatifs. Le thème général de ces items est le *rapport au public*: « accepte les jugements sur son cours (item 2), « s'adapte aux étudiants » (3), « suit les étudiants dans leurs travaux » (10), « modifie son cours sur les suggestions des étudiants » (19), « aide les étudiants en difficulté » (21), « se remet en question » (24). Le degré d'appréciation allant de la modalité 1 à la modalité 5 l'enseignant 6 placé à gauche sur la fig. 1 ne présente aucune de ces caractéristiques, contrairement aux enseignants situés à l'opposé. Les modalités 1 et 5 seules (dont la contribution est suffisante) situées aux extrémités de l'axe, permettent également de définir le facteur. Ainsi 5/29 « fait son cours sans enthousiasme », pourrait être résumé par la proposition: *Fait son cours comme si le public n'existait pas!*. À l'opposé se trouvent des

modalités relevant d'échanges avec les étudiants: « s'adapte aux étudiants » 1/3, « a de l'humour » 1/23, « fait son cours sans lire ses notes » 1/38. L'enseignant 1 est le plus représentatif de ces caractéristiques.

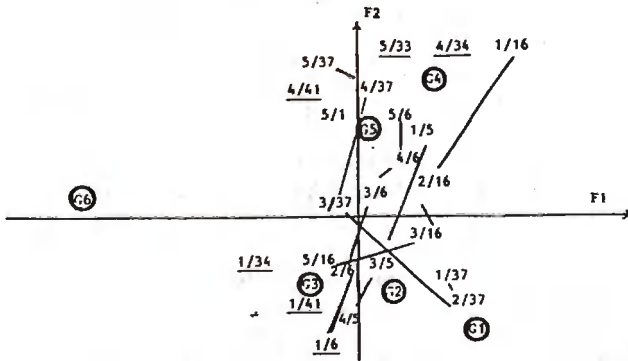
Remarque 1 : Si l'objet de la présente analyse (I) consiste à exhiber des facteurs résumant les directions des oppositions entre les perceptions des étudiants, d'un point de vue unidimensionnel, une analyse quantitative permet de retrouver ces résultats. C'est ainsi que les items se déployant le mieux le long du premier axe ont pour moyenne sur les groupes extrêmes G1 et G6:

	$\overline{X_6}$	$\overline{X_1}$	\overline{X} étant la case moyenne du groupe
item 2:	3,00	2,00	Les étudiants de l'enseignant « 6 »
3:	3,75	2,21	votent davantage dans les cases 3, 4
10:	4,75	1,80	et 5 de l'échelle que ceux de
19:	4,00	1,95	l'enseignant « 1 » qui votent dans
21:	3,40	2,30	les cases 1 et 2 pour les mêmes items.
24:	4,00	3,20	

Remarque 2 : Précisons qu'il s'agit de votes d'étudiants sur la prestation d'enseignant dispensant un cours magistral. Ces résultats ne présumant en rien de la perception des mêmes étudiants en T.D. ou T.P.

SECOND FACTEUR: Le second facteur (fig 2), composé d'items ayant trait à la décontraction et à la compétence oppose une perception de l'enseignant académique et expert à celle de l'enseignant décontracté et moins compétent. Ce sont les items 1, 5, 6, 15, 16, 37 qui s'orientent le mieux selon l'axe vertical, respectivement: « parle un français élaboré », « crée une ambiance décontractée », « exige un travail de niveau élevé », « fait des rappels à l'ordre nombreux », « entretient des rapports amicaux avec les étudiants », « s'habille avec goût ». Les modalités 1, 2 ou 4, 5 de certains autres items se situant à l'origine ou à l'extrémité de l'axe vertical confirment l'interprétation du facteur: « bien informé des travaux actuels dans sa discipline » (1/33 - 5/33), « accroît les connaissances » (1/34 - 4/34), « compétent » (1/41 - 4/41).

Fig. 2 : Le second facteur



Note: Certaines modalités ne sont pas représentées sur la fig. 2 en raison de leur trop faible valeur statistique.

L'opposition exhibée par le second facteur est moins forte que celle du premier axe; elle distingue néanmoins les enseignants 1, 2, 3, « classiques et savants » des enseignants 4 et 5 plus « proches étudiants et moins experts ». Il faut bien entendu se garder de voir une liaison entre ces deux caractéristiques, l'analyse ne portant que sur six enseignants.

Remarque 1 : L'analyse quantitative unidimensionnelle confirme les oppositions entre les enseignants 1, 2, 3 et 4, 5.

Remarque 2 : Si nous avons prévu l'émergence d'un tel facteur, nous aurions tenu compte de l'âge des enseignants qui est peut-être une variable importante.

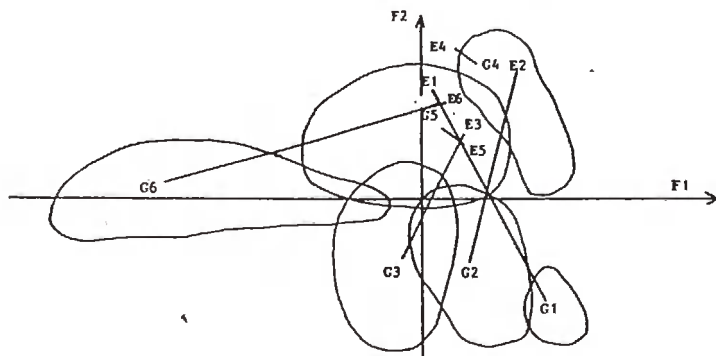
POSITIONS INDIVIDUELLES DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS (fig. 3). La répartition des étudiants autour du centre de gravité de leurs groupes respectifs (G1 ... G6) montre le degré de cohérence des avis sur chacun des enseignants. L'avis des enseignants est situé sur le même graphique (auto-évaluation).

Disjonction : La comparaison des dispersions des nuages représentatifs des six populations d'étudiants (fig. 3) met en évidence la faible variabilité des réponses aux enseignements 1 et 4. Aucune confusion n'est possible entre les votes de ces deux groupes, les deux nuages correspondants étant disjoints, aucun profil de vote sur l'enseignant 1 n'est proche des profils du groupe 4 et réciproquement. Fort dissemblables entre elles, les opinions des étudiants de l'ensei-

gnant 6 ne peuvent toutefois guère être confondues avec les autres systèmes de réponses. Cette différenciation entre populations va dans le sens de l'hypothèse sous-tendant la notion de « profil moyen » (cf. introduction).

Dispersion: Pour suffisante qu'elle soit à les différencier, la cohérence des populations est variable selon les enseignants. Par exemple, la dispersion de la population 3 autour de son centre de gravité est pratiquement deux fois plus importante que celle du groupe 4.

Fig. 3: Cohérence des Populations et distance Enseignants-Étudiants



Les points représentatifs du système d'appréciation des enseignants sur eux-mêmes (E1, ... E6) sont très voisins sur le graphique (par rapport à la diversité des opinions des étudiants (G1 ... G6). Il faut remarquer que sur le plan discriminant principal constitué d'items caractérisant au mieux la diversité des enseignants, ceux-ci adoptent un caractère central; autrement dit, ils ne reconnaissent pas les caractères particuliers qui les distinguent les uns des autres, selon les étudiants (attitude de recentrage...). Cette attitude commune se perçoit sur trois pôles discriminants: *la compétence* (items 32, 33, 34, 41), *la clarté* (items 20, 36, 40, 43) et *l'accessibilité relationnelle* (items 2, 3, 5, 19, 21, 23). Ces facteurs sont précisément ceux qui recueillent l'unanimité sur l'Idéal dans toutes les populations*. Les enseignants se placent tous le plus souvent sur la seconde modalité de ces items. L'analyse II éclairera ces résultats.

(*) ABERNOT (1982).

II. ANALYSE II : PERCEPTIONS DES ENSEIGNEMENTS ET REPRÉSENTATIONS DE L'IDÉAL

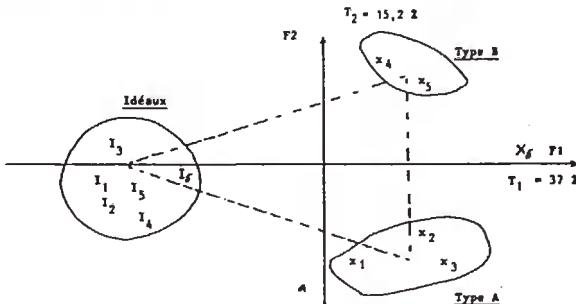
Nous avons vu que les enseignants « x » n'étaient pas perçus de la même manière par leurs étudiants. Les enseignants, eux, pensent se ressembler. Il est intéressant d'étudier leurs modèles de référence respectifs, c'est-à-dire, leurs votes sur l'« Idéal », pour éventuellement y trouver une part d'explication.

L'analyse II confronte les votes sur « x » (l'évaluation des enseignants par les étudiants) et les votes sur « I » (Idéaux des étudiants) des six populations. Les opinions des étudiants de la population 6 étant très particulières surtout sur « x », ceux-ci sont placés « en supplémentaires » afin de cerner de manière plus précise les écarts séparant les systèmes de réponses sur « x » et « I ». L'analyse des correspondances juxtaposant les tableaux des profils moyens sur « x » (G1, ..., G5) et sur « I » (I1, ..., I5) des groupes selon les 44 items — G6 et I6 en supplémentaires — permet d'une part d'évaluer les proximités entre les votes moyens des groupes sur I et x, d'autre part de détecter les variables structurant les écarts entre ces points.

Les résultats (fig. 4)

Les taux d'inertie afférents aux deux premiers facteurs sont de 37 et 15,2 % ; le plan principal extrait ainsi 52,2 %, soit plus de la moitié de l'information contenue dans le tableau analysé. La recherche d'un plan reconstruisant au mieux les distances entre les profils moyens (en minimisant la distorsion en moyenne entre les distances initiales du x^2 entre profils, et une représentation plane approchée) dégage de manière naturelle deux groupes sur le premier facteur : d'un côté les Idéaux, de l'autre les votes sur x (fig. 4). Les axes suivants sont liés à la variabilité des votes sur x dont l'étude a été faite au paragraphe précédent, en particulier le second facteur s'identifie au second axe de l'analyse I : il oppose les deux mêmes types d'enseignants.

Fig. 4 : Concentration des Idéaux et dispersion des votes sur x

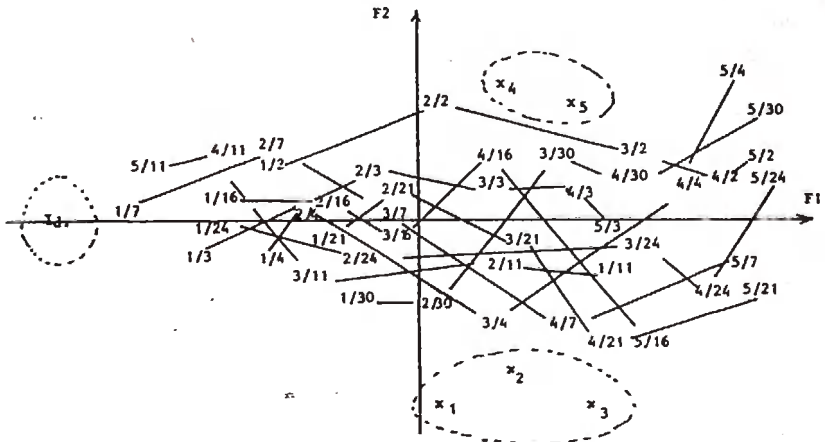


Les Idéaux (I1, ..., I6), les points x_1 , x_2 , x_3 et x_4 , x_5 se placent approximativement sur les trois sommets d'un triangle; les Idéaux des cinq classes d'étudiants sont très voisins en regard de la diversité de leur perception des enseignants évalués.

Le repérage des items dont les modalités extrêmes s'opposent fortement le long du premier axe permet de dégager la signification du facteur F1 séparant les profils de vote sur l'Idéal, des profils sur « x », alors que les items dont les modalités présentent un ordonnancement vertical permettent de trouver le sens du second facteur, qui oppose les enseignants du type A (x_1 , x_2 , x_3) de ceux du type B (x_4 , x_5) (fig. 5).

Le premier facteur (fig. 5) met en évidence l'aspect pédagogique fonctionnel et relationnel. L'enseignant « Idéal » (non pas dans l'absolu, mais par rapport aux enseignants évalués) se présente sous les traits suivants: il devrait être capable de se remettre en question (item 24), il doit savoir s'engager (13), s'adapter aux étudiants (3), il les aide (21), les motive (22), fait évoluer leur personnalité (18), s'enquiert de l'impact de son cours (30); par ailleurs, il utilise des moyens pédagogiques variés (7) et fait participer les étudiants (4), en bref, il utilise les moyens appropriés aux objectifs cités ci-dessus.

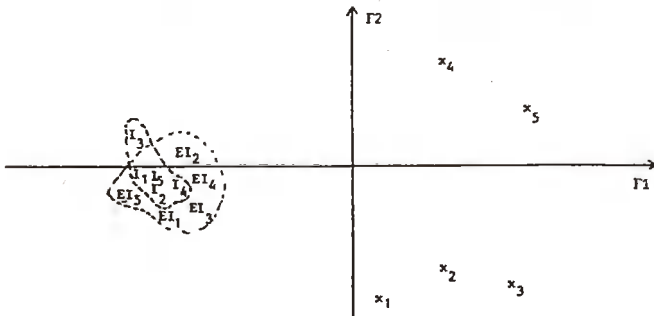
Fig. 5 : Les items caractéristiques de l'opposition entre l'Idéal et les enseignements



Certaines caractéristiques « Idéales » se retrouvent mal dans les enseignements réels. L'interprétation du facteur correspondant à l'axe vertical met en évidence deux manières très différentes de s'éloigner de l'Idéal. L'étude des items constituant ce facteur confirme l'interprétation du deuxième facteur de l'analyse précédente, à savoir: la « Prestance » et une plus grande compétence ont été reconnues chez les enseignants 1, 2 et 3; ils soignent leur vocabulaire (item 1), leur apparence vestimentaire (37), exposent clairement (40), des connaissances de haut niveau (6) et ont des responsabilités administratives (12). Les enseignants 4 et 5 sont à la fois moins classiques et moins compétents: plus disponibles (31) et moins directifs (11), ils font moins progresser les connaissances des étudiants (34). Les écarts à l'« Idéal » sont aussi importants pour ces deux types d'enseignants. Ils sont provoqués par des items du premier facteur (décrit plus haut) et par des caractéristiques plus spécifiques, différenciant ces deux types d'enseignement.

COMPORTEMENTS INDIVIDUELS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS (fig. 6 et 7). D'une manière identique à celle dont les perceptions des enseignants sur eux-mêmes avaient été repérées dans l'analyse I, leurs représentations de l'« Idéal » sont situées sur le graphique de la présente analyse (fig. 6).

Fig. 6: Idéaux des enseignants (EIj)



La dispersion des points représentatifs des « Idéaux » des enseignants (EI1, ..., EI5) est faible. Par ailleurs, il est à noter que les « Idéaux » enseignants sont semblables aux attentes des étudiants. Ces derniers étant encore moins dispersés sur l'Idéal (Ij).

Dispersion: L'analyse I, attachée aux votes sur « x », a montré que les étudiants sont diversement concentrés autour du centre de gravité de leur groupe. Ce paragraphe est consacré à la comparaison des dispersions de chaque population sur « x » et sur l'« Idéal ».

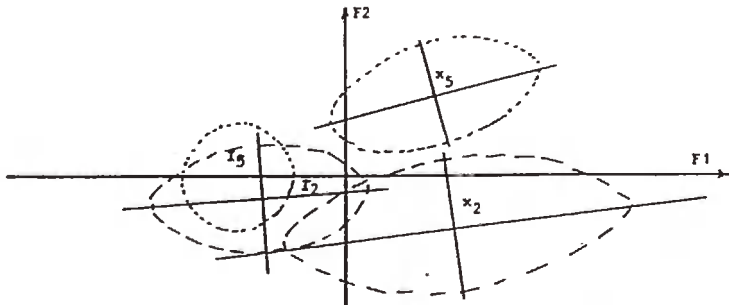
Les Variances des nuages projetés sur le plan principal constituent un indice de concentration des groupes autour de leur centre de gravité. Par exemple, la comparaison des enseignants N° 2 et N° 5 donne les indices suivant :

$$\begin{array}{ll} \text{In}(x_2) = 20 & \text{In}(I_2) = 8,7 \\ \text{In}(x_5) = 10,2 & \text{In}(I_5) = 4,8 \end{array}$$

En se basant sur le modèle gaussien, des ellipses approximatives de confiance peuvent être tracées. Elles contiennent environ 90 % des individus. Les dispersions des nuages x_5 et I_5 sont sensiblement deux fois plus fortes que celles de x_2 et I_2 ; les grands axes des ellipses sont presque parallèles à F_1 . Autrement dit : pour « I » et surtout pour « x » c'est sur les qualités pédagogiques et relationnelles que les étudiants se dispersent mais sans confondre « I » et « x ».

Les rapports $\text{In}(x_2) / \text{In}(I_2)$ et $\text{In}(x_5) / \text{In}(I_5)$ valent 2,29 et 1,80.

Fig. 7 : Dispersion des populations sur « x » et sur l'« Idéal » ex. Populations 2 et 5



D'une manière générale, toutes les populations montrent une dispersion plus importante sur l'enseignant qu'elles évaluent que sur l'« Idéal » ; autrement dit, les étudiants d'un même groupe sont plus cohérents sur la représentation de l'« Idéal » que sur la perception de leur enseignant « x ».

CONCLUSION

Compte tenu du nombre d'étudiants et d'enseignants constituant les six populations retenues pour cette étude, il convient de ne pas tirer de conclusions définitives. Toutefois, ce travail a permis d'expérimenter une méthode et de produire quelques résultats pouvant être considérés comme points de départ de recherches plus précises et rendant possible une « certaine inférence ».

Parmi ces premiers apports, retenons que :

— les étudiants interrogés distinguent principalement leurs enseignants en termes de *respect du public* d'une part et de degré d'*académisme* (forme et contenu) d'autre part ;

— *les systèmes de perception qu'ont les enseignants d'eux-mêmes, sont très proches*. Ils se pensent *compétents, clairs et relationnellement disponibles*, qualités unanimement requises par les étudiants mais jamais toutes réunies chez un de leurs enseignants ;

— *les attentes des étudiants des diverses populations par rapport aux enseignements proposés sont communes* : L'enseignant doit être bien plus qu'un agent de transmission de connaissances ; il doit introduire de la *variété* dans son enseignement et faire appel à la *participation* des étudiants ;

— *les enseignants ont les mêmes « Idéaux » que les étudiants* (compétence, qualités pédagogiques, qualités relationnelles) : non seulement les « Idéaux » des étudiants sont voisins entre eux et identiques à ceux des enseignants, mais ils sont encore très semblables entre étudiants d'une même population au regard de la dispersion des perceptions de l'enseignant évalué. Les avis sont beaucoup plus proches lorsqu'il s'agit de caractériser une représentation abstraite que lorsque le référent est réellement perçu !

Les perspectives de ce travail s'inscrivent dans le cadre de la recherche et de leurs effets des phénomènes de représentation. Les conséquences pédagogiques de ces premières constatations sont principalement incitatives. De nombreux travaux montrent l'importance de la confrontation des perceptions et représentations des partenaires de l'Éducation*. Quel que soit le degré de scientificité de la méthode, chaque enseignant doit s'enquérir des effets de ses actes et des images qu'ils créent, confortent ou détruisent.

Yvan ABERNOT
Laboratoire de psycho-pédagogie
de Strasbourg (ULP) sous la
direction de MM. TARDY et LEGRAND

Jean-Christophe TURLOT
Centre Universitaire
d'études statistiques ULP
Strasbourg

(*) Cf. GILLY (M.) 1980.

BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT (Y.). — *The ideal Teacher. The concept of « Fluctuating Standard » in the assessment tests.* — Communication à l'A.T.E.E. conférence 1979.
- ABERNOT (Y.). — *La notion d'Enseignant Idéal. Introduction du principe de « Norme Fluctuante » dans les questionnaires d'évaluation.* — Thèse de 3^e cycle, Strasbourg, 1981.
- ABERNOT (Y.). — *Comportements de vote et dispersion des étudiants sur les caractéristiques de l'Enseignant Idéal.* — Communication au colloque de l'A.I.P.E.L.F., Bizerte, 1982.
- BENZECRI (J.P.). — *Pratique de l'analyse des données.* — Paris, Dunod, 1980.
- DE PERETTI (A.). — *Recueil d'instruments et de Processus d'évaluation formative.* — I.N.R.P., 1980.
- GAGNE (F.). — *Le projet PERPE, évaluation des cours par les étudiants des C.E.C.E.P.* — Éducation canadienne, 1970. — N° 10, pp. 23-28.
- GILLY (M.). — *Maître-élèves ; rôles institutionnels et représentations.* — Paris, P.U.F., 1980.
- HUBERMAN (A.M.). — *La Formation et l'Évaluation de l'enseignant universitaire. Pourquoi et Comment ?* — Revue Française de Pédagogie, 1975. N° 30, pp. 49-54.

DE L'EXPRESSION DES BESOINS À L'ANALYSE DES PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Vincent LANG

Résumé. En partant des textes qui ont théorisé l'analyse des besoins en formation d'adultes, l'auteur essaie de montrer les difficultés de son usage dans la formation des enseignants. Ainsi, les besoins indiquent des manques et des problèmes, mais leur solution ne passe pas forcément par la formation. L'analyse des besoins favorise l'individualisation de la formation, mais d'autres facteurs la freinent, comme par exemple les besoins propres de l'institution éducative. En l'absence d'un modèle dominant du bon enseignant, le formateur est amené à le travailler de manière critique en cours de formation en utilisant l'analyse des besoins comme moyen d'analyse des représentations sociales et des situations institutionnelles, ce qui ne va pas sans problèmes. Enfin, si l'analyse des besoins veut permettre un diagnostic des problèmes professionnels des enseignants, elle ne peut se contenter de saisir les représentations, elle doit aussi analyser les pratiques. Elle devrait donc se dérouler pendant l'exercice de la profession et non pendant la formation. Sinon, elle risque de servir à l'auto-légitimation des pratiques de formation actuelles.

R. B.

Abstract. Using, as a basis, texts which treat of and seek to analyse what is required in the training of adults, the author endeavours to expose the difficulties of this approach in the training of teachers. Thus, the needs exposed indicate both what is lacking and the problems arising, but their solution is not necessarily inherent in the method of training. The analysis of needs favours the individual approach in training, but this is inhibited by other factors, e.g. the needs proper to the educational institution. In the absence of a classic model of the good teacher, the instructor is obliged to seek this, in the very act of training, by exercising a critical evaluation of the course as an analysis of current needs and problems besetting our institutions, and this is not without its own problems. Finally, if the analysis of needs is to facilitate a diagnosis of teacher's professional problems, it must not stop short at an analysis of the surface, it must permit the analysis of actual practices. It must take place, therefore, during the actual practice of teaching, and not during training. Otherwise, it will merely serve to confirm and sanctify what is current practice.

Les textes en langue française (années 70 et début années 80) traitant de l'analyse des besoins (1) commencent par marquer l'ambiguïté du terme. Qu'il s'agisse du secteur éducatif (2) ou du secteur

(1) Cet article consacré à l'analyse des besoins est extrait d'une étude faite en 1984 qui introduisait un ensemble de travaux menés par Média-Formation et consacrés à l'analyse des pratiques dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. On se bornera ici à une réflexion critique sur l'analyse des besoins, sans présenter les travaux consacrés à l'analyse des pratiques proprement dite.

(2) Cf. en particulier les *Bulletins de Liaison - Formation des Maîtres* du Comité de Coordination des Écoles Normales (CCEN), devenu mission Média-Formation auprès

priyé (1), l'analyse des besoins est considérée comme préalable nécessaire à tout plan de formation et désignée comme recouvrant des pratiques et des choix hétérogènes. Pour certains, au regard de travaux théoriques dans le champ des « sciences humaines », c'est une notion non seulement creuse et inconsistante au plan théorique, mais surtout idéologiquement et politiquement dangereuse (2). L'analyse des besoins n'est pas principalement un problème de méthode voire de techniques de formation.

Les enjeux sont ailleurs, et pour s'en convaincre il suffit de désigner les principales approches de l'analyse des besoins. On en distingue couramment trois : « étude des exigences du fonctionnement de l'institution ; prise en considération des intérêts sociaux propres aux différents groupes concernés par la situation de travail ; connaissance des attentes, aspirations ou désirs » (3). Cette typologie reprend les conclusions d'une enquête du Centre de Formation des Formateurs du CNAM (4) portant sur les *pratiques* d'analyse des besoins, sur « *les règles objectives de fonctionnement de ces pratiques...* » (5).

Si les problématiques varient à ce point, on se doute que les procédures et les techniques sont multiples. Le constat est ici le même : il n'y a pas de techniques « passe-partout », chacune suppose une maîtrise théorique de l'outil et n'est pertinente que dans une stratégie globale (6). L'empirisme est cependant en général dominant (5). Nous laisserons ici de côté le problème des techniques et des méthodes, sans en sous-estimer l'importance.

Si l'on peut lier le développement des pratiques d'analyse des besoins à celui de la Formation Professionnelle, on constate un écart

de la Direction des Écoles, puis association (1901) CERF-Média-formation. Cf. A. LÉON « La profession enseignante : motivation, recyclage, promotion », in *Traité des Sciences pédagogiques*, t. VII, sous la direction de M. Debesse et G. Mialaret, Paris, PUF, 1978.

(1) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU : « Étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques » in *L'éducation des adultes et ses effets* par P. Dominique et M. Rousson, Berne P. Lans, 1981 ; cf. J.M. BARBIER, M. LESNE « La demande de formation », revue *Pour* n° 46 janv.-fév. 1976 ; cf. J.M. BARBIER et M. LESNE *L'analyse des besoins en formation*, éd. R. Jauze, 1977, 2^e éd. 1986 avec bibliographe complétée.

(2) J. BRICON « Interpellation et interprétation ou les détours de l'analyse sociale », janv. 1982.

(3) A. LÉON, *op. cit.*

(4) C2F, créé par le Conservatoire National des Arts et Métiers, en oct. 1972. Enquête dirigée par M. Lesne.

(5) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

(6) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

important, tant au niveau des principes qu'au niveau des pratiques, entre le secteur privé (1) et la formation continuée dans le système éducatif dans son ensemble. Et l'on se doute que le contexte institutionnel et social n'est pas sans conséquence sur les finalités et l'utilisation des analyses des besoins.

De façon très formelle, l'analyse des besoins s'inscrit dans le schéma d'ensemble suivant, logique et chronologique : on part d'une *expression des besoins* (des salariés, de l'institution, etc.) ; elle est interprétée en une *détermination des besoins* (analyse des besoins au sens strict), qui est ré-élaborée en termes de *besoins de formation* ; ceux-ci sont organisés, « opérationnalisés » en termes de plan de formation. Ce schéma semble aller de soi, quelles que soient les difficultés de mise en œuvre et indépendamment des acteurs sociaux concernés à chaque étape. Pour certains, l'analyse des besoins n'existe que par une telle démarche, « lorsque l'étape de productions d'objectifs relative aux performances des individus dans leurs activités fait l'objet de procédures développées et volontaires » (2). On notera que la traduction de la détermination des besoins en besoin de formation est l'étape qui disparaît le plus souvent, non sans raison.

Avant d'examiner plus avant ce schéma, rappelons quelques évidences « bien connues » :

a) l'expression des besoins est nécessaire, même si elle n'est pas suffisante. C'est particulièrement le cas dans la formation des enseignants qui ne se réduit pas à l'apprentissage d'une série de comportements techniques clairement définis. Si l'institution définit légitimement des finalités, des objectifs généraux et des cadres de fonctionnement, la mise au point d'un plan de formation suppose une adaptation aux besoins particuliers des personnels et corrélativement une concertation entre les parties prenantes : personnes en formation, formateurs, institution. Chacune a une représentation de la situation et donc un projet ou une demande de formation (3). Le plan de formation devrait être à la rencontre de ces trois points de vue (4). Que la construction d'un plan de formation soit source de tension importe peu : encore faut-il que chacune des parties prenantes soit en position réelle de pouvoir institutionnellement négocier les contenus de la formation et les formes de travail.

(1) DRTE pays de Loire, CIF Nantes « La réforme de la formation professionnelle », doc. ronéoté 1984.

(2) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

(3) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue française de Pédagogie*, n° 24 juil.-sept. 1973.

(4) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

b) l'expression des besoins ne peut tenir lieu d'analyse des besoins : elle est dépendante de ses conditions de production, des représentations que les agents ont de leur situation et du problème à résoudre. Il n'est pas possible de construire un plan de formation sur son seul fondement, tant il y a un écart entre l'émergence d'une demande et l'élaboration d'un besoin de formation.

c) une élaboration méthodologique est nécessaire pour passer d'une détermination des besoins à un plan de formation. Ce travail « consiste avant tout en une transformation des attentes et des problèmes en objectifs, pédagogiques ou non (...), car la simple prise de conscience ne suffit pas » (1). En conséquence, ce passage à un plan de formation sera encore l'objet de conflits, de tensions et d'une négociation entre groupes différents.

d) une analyse des besoins est un diagnostic d'une situation à un moment donné (1), dans des conditions déterminées : elle ne permet pas de construire un plan de formation définitif ; de plus les effets de la formation modifient les besoins eux-mêmes.

Ces « évidences » rappelées, revenons à notre schéma : l'articulation de ses différents moments peut produire ou masquer un certain nombre de questions. Nous en développerons quelques-unes, en les organisant autour de cinq thèmes : l'hypothèse qu'une formation (professionnelle) soit la réponse adéquate à une analyse des besoins ne va pas de soi, en fait comme en droit ; la logique de l'analyse des besoins conduit à une individualisation de la formation : en postulant que celle-ci soit possible et légitime, il n'est pas certain que le schéma réponde à cette exigence ; troisièmement, la démarche d'analyse des besoins, dans le contexte actuel, produit nécessairement ses propres modèles de formation : ces prises de position, légitimes ou non, ont des effets dans le fonctionnement et les finalités de la formation ; il y a un tel écart entre les pratiques réelles et leurs représentations qu'il n'est pas possible d'affirmer que l'expression des besoins autorise leur analyse effective ; enfin, les pratiques d'analyse des besoins au sein de la formation postulent l'homogénéité entre formation et exercice professionnel : cela va encore moins de soi.

DES BESOINS ET DE LA FORMATION : UN ROMAN PÉDAGOGIQUE ?

Une analyse des besoins ne se prolonge pas nécessairement en besoins de formation : ce qui est voulu par un individu ou un groupe

(1) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres* n° 3, 1976.

(ou ce qui leur est nécessaire) ne relève pas a priori d'un traitement pédagogique, d'une formation, celle-ci n'étant pas toujours la réponse adéquate à la situation.

Sainsaulieu (1) donne l'exemple d'une entreprise d'électromécanique dans laquelle les cadres présentent trois types de revendication : une formation en électronique (pour les électro-mécaniciens), une formation en informatique (pour les électroniciens), une décentralisation (pour les informaticiens). Il analyse ainsi ces revendications : « cette étrange répartition s'explique largement par une lecture des conséquences du changement technique sur le pouvoir réel dans le système social (...). Chaque groupe de cadres réclame des moyens d'asseoir son pouvoir, notamment par la formation. Les électro-mécaniciens autodidactes veulent devenir électroniciens et contrebalancer le pouvoir montant de ces derniers. Les électroniciens veulent absorber l'informatique à leur profit, tandis que les informaticiens cherchent à se protéger par la décentralisation et par l'isolement géographique. Ce qu'ils ont finalement obtenu, tandis que les électroniciens sont en train de coloniser la direction générale », tenue auparavant par les électro-mécaniciens. L'évolution technique a modifié un équilibre instable des rapports de pouvoir. Certains cadres y répondent par une demande de formation, d'autres par une demande de réorganisation de l'entreprise. On retrouve bien évidemment de tels exemples dans la fonction publique (2).

Le constat vaut tout autant pour le système éducatif, à trois niveaux :

1. les dysfonctionnements que l'on peut diagnostiquer lors d'une analyse méthodique des besoins d'une catégorie d'enseignants, ne relèvent pas tous de l'appareil éducatif, de son organisation ou de ses fonctionnements, car celui-ci n'est pas clos sur lui-même mais s'inscrit dans l'ensemble du champ social ;

2. quant aux problèmes spécifiques au système éducatif, ils ne relèvent pas nécessairement d'une formation des personnels : des rapports officiels récents en témoignent (3) ;

3) enfin si l'analyse révèle effectivement des besoins en formation, tous ne relèvent pas d'une formation professionnelle ou d'une formation que le système éducatif pourrait prendre en charge.

(1) R. SAINSAULIEU « L'effet de la formation sur l'entreprise » in *Esprit*, n° 10, 1974.

(2) J.M. PECHENARD « Une action de sensibilisation à la formation dans la fonction publique » in *Éducation permanente*, n° 29, mai-juin 1975.

(3) Rapports de PERETTI, SCHWARTZ, PROST, etc., rapports antérieurs cités par H. HAMON et P. ROTMAN in *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984 ; cf. aussi MILNER *De l'École*, Seuil, 1984.

Ainsi C. Dubar définit, de façon schématique, cinq « pratiques de formation particulièrement typiques correspondant à des logiques relativement simples » (1) : formation « thérapeutique » (reprise de confiance en soi et réassurance personnelle) ; formation « utilitaire » (acquisition de savoir-faire et motivations domestiques) ; formation « rattrapage » (amélioration du niveau et développement d'une conscience critique) ; formation « mobilité » (reconversion professionnelle et promotion sociale) ; formation « développement » (enrichissement culturel et autonomie personnelle).

D'autres typologies sont possibles. La question reste posée : de par ses finalités ou ses missions, que peut légitimement prendre en charge l'appareil éducatif ? Qu'est-ce qui, en second lieu, est économiquement et techniquement possible ? On s'en doute, les choix et les priorités ne sont pas immuables.

ANALYSE DES BESOINS ET INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION. L'EXPRESSION DES BESOINS APRÈS LA FORMATION ?

Si des besoins de formation sont définis, on est confronté à la question de l'individualisation de cette formation : « l'attente est trop diverse pour qu'une réponse unique soit satisfaisante » (2). Les compétences à développer sont fonction des acquis, des contextes et des situations institutionnelles de chacun : un plan de formation rigide et uniforme est peu efficace. Le « diagnostic portera sur l'ensemble du groupe mais il pourra être individualisé si l'on prend la peine de fractionner le plan de formation en des actions personnalisées de formation » (3).

Cette rencontre de la problématique de l'individualisation de la formation n'est pas étonnante dans le domaine éducatif :

— le métier d'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise de quelques compétences strictement définies : elles évoluent en fonction de choix et de besoins sociaux, et l'instruction n'est pas la somme de savoir-faire techniquement isolables et rigoureusement déterminés.

(1) C. DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, éd. Sociales, 1980.

(2) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-sept. 1973.

(3) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres*, n° 3, 1976.

— l'analyse des besoins s'est développée dans le système éducatif avec la transformation des modèles de formation (1). Il n'est plus possible de fonder celle-ci sur la seule appropriation de modèles pré-déterminés. Dès lors: a) l'analyse des besoins a paru un moyen privilégié de construire une formation adaptée aux pratiques réelles des enseignants; b) corrélativement elle implique la participation des personnels à la construction de leur plan de formation; c) celui-ci (signe d'une époque?) se fonde essentiellement sur des modèles d'« auto-formation assistée » (2).

Institutionnellement cette construction de plans de formation plus ou moins individualisés se heurte, en droit et en fait, à plusieurs écueils: d'une part l'inadéquation entre les besoins et les types de formation légitimes ou possibles dans l'institution; d'autre part les difficultés organisationnelles et techniques trop fortes: c'est ici l'inaptitude de l'appareil institutionnel à s'adapter à des démarches multiples. Enfin et plus fondamentalement, il y a un équilibre à trouver entre les besoins de formation des personnels et les besoins de l'institution. « Les collectivités ont des besoins de formation qui découlent de leurs caractéristiques sociales, technologiques et économiques, et qui ne peuvent se résumer dans la somme des besoins en formation individuels de leurs membres » (3).

Pédagogiquement, la démarche se complique par les effets mêmes de la formation. Il n'est pas réaliste, à partir d'une analyse préalable des besoins, de construire le plan de formation une fois pour toutes: « les besoins, mis en évidence lors de l'expérience, ne sont qu'une image du groupe à un instant donné. L'application du plan ne permet de tenir compte ni des nouveaux problèmes qui se révèlent au cours de la formation, ni de l'évolution de ceux formulés antérieurement » (4). La formation modifie l'expression des besoins et les besoins de formation.

(1) Conseil franco-québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (COPIE), « Formation des enseignants. Problématique - orientation - perspectives » in *Les cahiers du COPIE*, 1979, n° 1; cf. V. LANG « Phases d'analyse dans les LP » 1984 in *Les laboratoires d'essais Pédagogiques*, Média-Formation, 1985.

(2) A. PROST « Les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, juil.-sept. 1973.

(3) M. ROUSSON « La formation dans l'entreprise » in *Hommage à P.R. Rosset*, Messeiller, Neuchâtel, 1977, cité par Dominice et Rousson.

(4) C. GRAND, M. HENRY, *Bulletin de Liaison Formation des Maîtres*, n° 3, 1976.

De nombreuses études posent la question de façon plus radicale : peut-il y avoir expression des besoins avant la formation ? Les attentes exprimées au départ permettent-elles une analyse des besoins ? (1) De ce point de vue, « tout se passe donc comme si l'expression des besoins de formation supposait un processus préalable de formation » (2).

De ces constats fréquents, on peut tirer une conséquence et une interrogation majeure. Il n'est plus possible de construire une planification à long terme des contenus pédagogiques précis de la formation ; la programmation d'objectifs est évolutive, se modifie sous ses propres effets ; on se doute des complications organisationnelles que cela implique. Plus généralement c'est le schéma de départ qui risque d'être mis en cause, par la difficulté de principe de lier expression, analyse des besoins et besoins de formation. C'est la possibilité et la légitimité de cette démarche qui commence à faire sérieusement problème.

ANALYSE DES BESOINS ET MODÈLE DE FORMATION : UNE PRISE DE POUVOIR ?

Se pose alors la question d'un « référent », « d'un ensemble de compétences jugées nécessaires pour la maîtrise d'une situation professionnelle donnée. La définition de ces compétences peut-être précise ou très floue : elle n'en est pas moins toujours une traduction ou une retraduction des nécessités de fonctionnement et de développement des entreprises dans le cadre du système économique et social existant » (3). Dans le domaine éducatif ce référent fait problème ; constituer un critère mesurant l'écart entre des compétences actuelles et les compétences souhaitées, c'est être capable de définir formellement un « profil de sortie » de la formation, véritable finalité et norme du plan de formation. De plus, un plan de formation n'est pas seulement une réponse à des besoins constatés « hic et nunc » : il doit prendre en compte les exigences requises pour l'exercice du métier à moyen terme pour ne pas bloquer l'évolution du système éducatif et son adaptation à ses missions sociales.

(1) B. CHARLOT « Négociation des besoins : nécessité ou impasse » in *Éducation permanente*, 1976, n° 34.

(2) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

(3) J.M. BARBIER, M. LESNE, *op. cit.*

Or, sauf à un degré de généralité extrême, il n'y a pas de consensus sur un référent. Si le constat d'un certain nombre de dysfonctionnements effectifs de l'institution est général, l'analyse des causes et les propositions de solutions varient. Si l'on fait une enquête par exemple sur la qualification professionnelle souhaitable des enseignants, les diagnostics, les objectifs proposés par l'institution, les organisations représentatives des enseignants, les parents, les personnes en formation, s'opposent, sans compter les clivages internes à chaque groupe et les surdéterminations idéologiques dont chacun est porteur.

Dans ce contexte, la formation semble paralysée par l'exigence d'un référent et l'impossibilité de le définir. Trois constats s'imposent concernant l'analyse des besoins :

1. quant à son fonctionnement institutionnel. Les trois types de pratiques d'analyse des besoins esquissés par Barbier et Lesne se retrouvent au sein du système éducatif, même si leur cohabitation ne va pas de soi : d'une part l'institution produit « des objectifs précis en matière de qualification et d'emploi » et tente de les traduire en termes de formation ; corrélativement « les salariés ne sont pas susceptibles de remettre en cause ces objectifs (...) ». D'autre part et à d'autres moments, « les objectifs en matière de qualification ne s'imposent pas de manière directe » à l'institution et « la participation des intéressés à la production des objectifs de la formation se révèle nécessaire ». Enfin l'institution admet « explicitement que les organisations de salariés aient des responsabilités dans l'analyse des besoins (pour des raisons diverses : en cas d'absence de perspectives de développement, donc de qualification et d'emploi, par volonté de ne pas faire de la formation un terrain de lutte, en cas de pression syndicale) ». Ces pratiques d'analyse des besoins ne sont pas forcément compatibles simultanément.

2. quant à ses contenus pédagogiques. En l'absence de modèle et de référent explicites imposés de l'extérieur, il ne reste plus qu'à en construire à l'intérieur même de la formation. L'analyse des besoins fonctionne au sein de la formation, comme une analyse des représentations de chacun, des positions institutionnelles, des normes implicites ou explicites, voire comme une critique des idéologies. Et c'est bien dans ce contexte d'absence, de fait, de référent commun que se sont développées, dans la formation, les pratiques d'analyse des besoins liées à la revendication d'une auto-formation, qui construit ses propres modèles.

3. en conséquence toute démarche d'analyse des besoins se révèle être une prise de position idéologique et normative sur ce que doit être le métier d'enseignant. Cette prise de position est parfois explicite, rarement explicitée. Il y a là, fréquemment, une liberté et un pouvoir très grand laissés aux formateurs, ce qui ne rend pas toujours

très cohérentes les actions de formation. L'adéquation entre cette liberté fondamentale (du formateur plus souvent que de l'enseignant en formation!) et une formation adaptée à un public et à ses conditions d'exercice (quels que soient les critères pris pour juger de cette adaptation) ne va pas de soi.

ANALYSE DES BESOINS EN FORMATION : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS OU ANALYSE DES PRATIQUES ?

L'expression des besoins ne peut fonder à elle seule un plan de formation, tant il y a toujours un écart entre les pratiques et les représentations que l'on en a. Cette distorsion entre ce que l'on fait, ce que l'on croit faire et la représentation « après-coup » réélaborée dans le souvenir, ont été bien mises en évidence dans les pratiques de vidéo-formation conduites au sein du CCEN puis de Média-Formation, en particulier dans les Laboratoires d'essais Pédagogiques (1). La chose paraît évidente lorsqu'il s'agit de débutants, mais ils ne sont pas seuls concernés. « L'expression des attentes de formation serait dépendante de la représentation qu'a le stagiaire du fonctionnement actuel du système éducatif et de la représentation idéale du fonctionnement qu'il voudrait réaliser. Il va sans dire que ces représentations sont déterminées par le poids de certaines idéologies et par la nature des formations antérieures » (2). Si chacun a des projets de formation, c'est en tant qu'agent social (individuel ou collectif) : chacun « a des cadres de référence à son groupe d'appartenance (intégration) ou par rapport à un autre groupe extérieur à celui auquel il appartient et qui le définit. C'est le groupe de référence (aspiration). Tout sujet vit par certains aspects dans son groupe d'appartenance, et par certains autres dans un ou plusieurs groupes de référence. Il vit donc, potentiellement, en tension entre l'intégration et l'aspiration » (3).

Ces éléments suffisent à tirer quelques conséquences concernant les démarches d'analyse des besoins :

1. les conditions institutionnelles et techniques d'émergence des représentations sont déterminantes.
2. L'analyse détermine-t-elle des besoins de formation « réels », ou, partant d'une représentation fantasmagique des problèmes à

(1) Cf. Média-Formation, revue *Transversales* et archives de l'expérimentation LP.

(2) A. LÉON, *op. cit.*

(3) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

résoudre, produit-elle des plans de formation sans rapport avec l'exercice du métier dans les classes ? Évidemment le problème n'a que peu d'intérêt (ou est déplacé) si l'on pense que la formation ne vise pas à une plus grande efficacité (quel qu'en soit le critère) du système éducatif.

3. En conséquence si l'analyse des besoins, processus formateur, n'est pas seulement une analyse critique des représentations, des idéologies, elle ne peut se fonder sur la seule expression des besoins (ce qui évidemment ne l'exclut pas) : elle suppose une analyse des pratiques et de leurs conditions de mise en œuvre. Cette évidence peut paraître d'une grande banalité : en toute rigueur elle n'est que rarement mise en œuvre dans les pratiques de formation du système éducatif, encore moins en formation continuée qu'en formation initiale.

L'ANALYSE DES BESOINS : DISPOSITIF DE FORMATION OU DISPOSITIF D'INTÉGRATION ?

Il est insuffisant d'affirmer que l'analyse des besoins doit être aussi une analyse des pratiques, tant le terme reste vague, même si l'existence en est constamment formulée. « Nous pensons (...) que les attentes (« pseudo-besoins »), directement interrogées ne s'énonceront que dans des clichés et des formules toutes faites (le déjà su par tous). Le questionnement doit être élargi aux préoccupations diverses que les participants rencontrent dans le cadre de leur travail, à l'ensemble des problèmes qui naissent de la réalité du travail » (1). S'il en est ainsi c'est que tout besoin de formation dépend d'un contexte. Or celui-ci peut être pris au moins en trois sens : c'est d'une part le contexte d'exercice du métier, qui n'est pas le contexte de formation ; se justifie alors le détour réel par les problèmes concrets rencontrés dans le cadre du travail (2). C'est d'autre part le contexte du dispositif d'analyse des besoins ; un certain nombre d'enquêtes constatent qu'elles ne retrouvent que ce que les auteurs ont bien voulu y mettre (3). Le contexte c'est enfin une relation de pouvoir : l'expression des besoins est liée à la position de l'individu dans cette relation (4).

(1) J. BRICON « Interpellation et interprétation ou les détours de l'analyse sociale », janv. 1982.

(2) C. DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, éd. Sociales, 1980.

(3) Cf. M. ROUSSON et G. BOUDINEAU, *op. cit.*

(4) A. LÉON, *op. cit.*

De façon plus générale, les attentes de formation des enseignants, selon Massonat et Piolat, doivent être référées à la place occupée par le stagiaire dans le système éducatif et social, au passé scolaire de l'étudiant et/ou à la pratique de l'enseignant, enfin au projet pédagogique des formateurs (1).

Constater dès lors que l'analyse des besoins, dépendante du contexte où elle se produit, doit s'appuyer sur les pratiques professionnelles, ne suffit plus: en effet, « ceci revient à postuler que la formation et l'exercice professionnel sont homogènes (...). Or il semble bien que cette homogénéité, voire même cette compatibilité deviennent problématiques (2).

L'enquête, effectuée en 1981-82 dans le cadre de l'expérimentation de la Direction des Écoles sur l'« Individualisation de la Formation » a conduit ses auteurs à distinguer *espace de la pratique professionnelle* et *espace de formation* (2). Au regard de leurs analyses, on est en droit de poser deux questions:

1. les besoins de formation, dans un contexte de formation, correspondent-ils aux exigences de l'exercice du métier? La personne en formation est-elle le même agent social, de par sa position institutionnelle, de par le contexte idéologique, etc., que l'enseignant en exercice?

2. l'analyse des besoins, surtout en début de formation, a-t-elle pour fonction de « permettre » aux stagiaires de s'appropriier les exigences d'une institution, ou vise-t-elle effectivement l'élaboration d'une formation appropriée? Dispositif de formation ou dispositif d'intégration?

L'ensemble de ces interrogations conduit à quelques constats et questions:

1. au sens strict du terme, l'analyse des besoins en formation, semble, dans le contexte actuel, relever d'une nécessité incontournable.

(1) A. LÉON, *op. cit.*

(2) G. COLLONGES, Y. BRUCHON in *Individualisation de la Formation*, Média-Formation, Direction des Écoles, 1982.

2. Le schéma « classique » d'analyse des besoins semble, dans sa logique propre, ne pas répondre à ses propres exigences : l'articulation des différentes étapes, pour le moins, ne va pas de soi, paraît souvent contradictoire et masque quelques-uns des problèmes de fond posés au système éducatif.

3. L'analyse des besoins, s'inscrivant dans un espace de formation différent de l'espace des pratiques professionnelles, est-elle une réponse à des besoins (de formation ?) professionnels ou une tentative d'auto-légitimation des pratiques actuelles de formation ?

4. Si l'analyse des pratiques doit (momentanément ?) s'effectuer sur les terrains, et en conséquence se substituer à une analyse des besoins conduite dans un espace de formation, elle n'échappe pas pour autant aux interrogations précédentes : quels sont ses modèles, dans quels rapports institutionnels se pratique-t-elle, selon quelles procédures, etc. ? Que, depuis le début des années 1980, l'analyse des pratiques, comprise dans un sens large intégrant les représentations des différents acteurs, tende à devenir un préalable à toute formation, n'y change rien.

S'il est nécessaire, pour approfondir et renouveler la problématique de l'analyse des besoins, de se tourner vers d'autres courants de la psycho-sociologie qui se sont intéressés à l'analyse des pratiques, il n'est pas certain que, sur le terrain de la formation, ces recherches soient transférables. En effet elles déplacent la question de l'analyse des besoins hors du domaine proprement dit de la formation, en resituant celle-ci dans des contextes plus larges : il est alors indispensable de prendre en compte de tels déplacements de perspectives et de rester dans le cadre professionnel de la formation. Dans cette perspective, établir une liaison entre les pratiques d'enseignement et les actions de formation impose de construire des outils spécifiques (d'analyse et de pratiques) : les méthodologies développées par Média-Formation, tant en formation initiale qu'en formation continue, ont contribué de ce point de vue à leur construction.

Vincent LANG
Professeur à l'École Normale de Vannes



LES TEXTES OFFICIELS DE LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS, EN FRANCE, DE 1979 à 1986.

(TEXTES OFFICIELS ET MISE EN ŒUVRE D'UNE FORMATION.)

Michel LECOINTE

Résumé. Les Écoles Normales ont depuis 1979 subi chaque année transformations, modifications, aménagements plus ou moins profonds, plus ou moins durables. Michel LECOINTE s'est penché sur l'ensemble des textes qui ont régi la formation des instituteurs et le fonctionnement des Écoles Normales entre 1979 et 1985. Il en a recensé les formes et les dispositifs.

Professeur d'École Normale et donc particulièrement concerné par cette suite de réformes, il appuie son étude du regard critique de l'utilisateur.

F. V.

Abstract. Since 1979, the Training Colleges have, each year, undergone changes, all more or less profound and lasting.

Michel Lecoïnte has studied all texts governing the training of teachers and the conduct of Training Colleges between 1979 and 1985. He has noted their form and their provisions. As a lecturer in a Training College and, therefore, personally concerned by this succession of reforms, he brings to this study the critical eye of the practitioner.

Cette recherche « pointue » s'inscrit dans une recherche plus large de « l'observatoire des formations » de l'INRP visant à une évaluation permanente des systèmes et pratiques de formation. L'analyse des textes officiels de 1979 à 1986 concernant la formation initiale des instituteurs français dont il est rendu compte ici cherche à mesurer le degré de cohérence des textes qui organisent la formation et à faire quelques hypothèses sur le degré d'influence de ces textes sur les mises en œuvre de terrain.

Deux approches méthodologiques coexistent dans cet article :

— une de traitement quantitatif, d'inventaire et de classement des textes officiels et de réformes qu'ils engendrent ;

— une de commentaire et d'interprétation relevant de l'analyse institutionnelle des contextes de production et de mise en œuvre de ces textes : elle ne va pas sans quelque implication subjective qui est la place et la trace du chercheur dans ce type de recherche.

PROLIFÉRATION DE TEXTES

Pour recenser l'ensemble de ces textes, on peut employer deux méthodes :

— le dépouillement, numéro par numéro, année par année du B.O.E.N. (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale),

— la consultation du Recueil des Lois et Règlements du ministère (R.L.R.) mis à jour huit fois par an (volume 7, rubrique 722-4).

Dans le premier cas, on a un inventaire exhaustif où tout se suit et se vaut, et il faut une mémoire de quinquai pour enregistrer les nombreuses modifications et s'y retrouver. Dans le deuxième cas, on a un inventaire incomplet mais mis à jour et qui représente l'état actuellement valable de la législation et des textes officiels. C'est sur le Recueil officiel et mis à jour que nous appuierons cette étude. Toutefois nous avons eu recours à l'inventaire systématique pour retrouver les textes concernant la formation par alternance de 1981-1982, non reprise l'année suivante.

Dans l'ensemble de ce corpus, on trouve quatre grandes catégories de textes :

— des DÉCRETS qui sont des décisions écrites émanant du pouvoir exécutif. Ceux que nous trouvons dans le recueil concernent essentiellement le recrutement, dans ses aspects liés à la formation (redoublements, exclusions...). Ils se situent entre la loi et l'arrêté;

— des ARRÊTÉS qui sont des actes administratifs de caractère réglementaire;

— des CIRCULAIRES qui sont des prescriptions données par les chefs de service aux fonctionnaires placés sous leur autorité en ce qui concerne l'interprétation et l'application des lois et règlements. Celles qui concernent la formation portent le timbre de la direction des écoles;

— des NOTES DE SERVICE qui sont le moyen normal de communication hiérarchique entre fonctionnaires et qui visent à l'explicitation ou à la mise en œuvre des circulaires, arrêtés, décrets... Elles comportent souvent des fiches, des annexes, des listes, des modèles de conventions...

Un premier tableau (ci-après) montre la répartition des 38 textes du corpus par catégories de textes et par années. On observe qu'il n'y a que deux décrets. Si l'entrée dans le corps des fonctionnaires (ou l'exclusion) est suffisamment importante pour faire l'objet de décret, il n'en est pas de même de la formation... Celle-ci se règle essentiellement par arrêtés (11) qui font eux-mêmes l'objet de circulaires (15) et de notes de services (10) importantes en nombre (et encore plus en

	78	79	80	81	82	83	84	85	TOTAL
Décrets	1			1					2
Arrêtés		2			3	1	3	2	11
Circulaires		1	1	1	3	1	5	3	15
Notes de services			1	2	3	3		1	10
TOTAL	1	3	2	4	9	5	8	6	38

longueur, on le verra): il en faut en moyenne deux par arrêté pour l'explicitier et le mettre en œuvre. Par années, on notera une inflation considérable à partir de 82: si la moyenne par année est d'un peu plus de 5 textes, toutes les années à partir de 82 sont au-dessus de la moyenne à l'inverse des années 78-81; et 82 et 84 doublent presque la moyenne! Cependant le nombre de textes n'est qu'un petit indice de leur importance: notre corpus comporte 151 pages.

Un deuxième traitement du corpus montre une répartition en nombre de lignes par catégories de textes et par années.

NOMBRE DE LIGNES par catégories de textes et par années

	78	79	80	81	82	83	84	85	TOTAL
Décrets (2)	(120)			pas repris					(120)
Arrêtés (11)		140 95			25 50 100	85	145 55 60	35 30	820
Circulaires (15)	210	270	715	320	110 330	5 1815	1045 50 400 790 200	120 85	6535
Notes de services (10)			120	115 105	60 920 65	395 205 245		40	2270
TOTAL	(120)	445	310	935	2040	935	4520	360	9625 (9745)

L'inflation observée en nombre de textes est plus que confirmée: l'année 81 double le nombre de lignes de chacune des entrées 79 et 80; 82 double le score de 81 et 84 double celui de 82: si bien qu'il a été produit, en 84, 10 fois plus de textes concernant la formation qu'en 79 qui est pourtant l'année où se met en place une réforme qui ne sera abrogée qu'en 86. Même amplification sur l'autre axe, celui des caté-

gories de textes : alors qu'il n'y avait qu'un écart du simple au double entre le nombre d'arrêtés et celui des circulaires et notes de service ; *l'écart en nombre de lignes est de 1 à 10*. Entre les arrêtés et les seules circulaires, il est de 1 à 8 ! C'est dire que les prescriptions de la Direction des Écoles en matière d'interprétation, d'application ou de correction d'interprétation ou d'application ont été nombreuses et suggèrent même l'existence d'une sorte d'effet « boule de neige »... Rappelons que les deux arrêtés et la circulaire posant les principes et le cadre de la réforme de 79 comportaient 445 lignes...

COEXISTENCE DE FORMATIONS

L'ordre chronologique de notre corpus et son intitulé « formation initiale des instituteurs et des élèves-instituteurs » pourrait laisser croire qu'il s'agit d'une seule et même formation... et de ses différents avatars. Il n'en est rien : plusieurs formations continuent de coexister, de s'emmêler, de s'influencer et il n'est pas simple de démêler l'écheveau.

Quatre grands types peuvent être repérés :

I. UNE FORMATION ACCÉLÉRÉE OU COMPLÉMENTAIRE POUR UN RECRUTEMENT INTERNE* OU EXCEPTIONNEL

1. Une « queue de formation » selon les modalités d'avant 79, pour des instituteurs-suppléants recrutés en 81/82. (CAP** déjà obtenu ; une année de scolarité).

2. Une *formation spécifique, par stages, en 2 ans* pour des instituteurs suppléants recrutés en 82 (avec ou sans CAP ; doublement de la « scolarité »).

3. La *même formation spécifique* est proposée par le même arrêté aux élèves-instituteurs de recrutement normal qui, au terme de leur première année de scolarité, peuvent choisir entre la continuation de l'école normale ou cette formation « de terrain ».

4. Une formation spécifique (encore !) en 3, 4 ou en 5 ans, pour les instituteurs-suppléants recrutés en 81 et 82 et pour des instituteurs-stagiaires recrutés par concours spécial en 82 (niveau DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales).

(*) Recrutement interne : recrutement effectué parmi les instituteurs suppléants (bacheliers employés de façon précaire et sans formation).

(**) C.A.P. : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

5. Retour à la formation N° 2 pour les instituteurs suppléants recrutés en 84.

6. Une *accélération de la formation spécifique définie* par la circulaire du 16 juillet 82 (recrutement de 81 à 84) (ramenée de 5 ans à 3 ou 2 ans selon les cas).

7. Une *intégration du DEUG 1^{er} degré à la formation spécifique en 2 ans* (formation intégrant théorie et terrain; mémoire de réflexion ou de recherche personnelle).

Quelques remarques sur ce premier type de formation:

a) Il n'y a pas d'année sans changement et souvent sans changement important.

b) Il y a hésitation continuelle entre deux tendances:

- allonger la formation donnée à ces recrutements parallèles: on passe de une année à deux puis à trois et même cinq. L'objectif étant de procurer une formation aussi complète que possible: le dernier avatar introduisant même, dans la formation parallèle, le dispositif essentiel de la formation standard (le DEUG);

- rendre immédiatement opérationnels, avec une formation minimum, des stagiaires recrutés sous l'emprise de la nécessité. Ceci conduira à réduire la longueur de la formation ou à permettre aux normaliens du recrutement normal de « bénéficier » de ce type de formation.

c) Il y a volonté — du moins proclamée — d'abandonner les recrutements parallèles (cf. n° 4) ou de les transformer en formation spécifique. Mais, presque dans le même temps, on raccourcit (n° 5 et 6) les formations spécifiques... et on leur intègre un DEUG!

d) Il y a au moins deux croisements d'un type de formation à un autre: dans le sens de la « dénaturation » de la formation standard quand on autorise le passage des normaliens en formation accélérée; dans le sens d'une valorisation de la formation exceptionnelle quand on y introduit le DEUG caractéristique de la formation initiale.

II. UNE FORMATION INITIALE EN 3 ANS AVEC DEUG INTÉGRÉ

8. Un passage de la *formation initiale de 2 à 3 ans avec instauration d'un DEUG universitaire spécifique « 1^{er} degré »* (textes de base de la nouvelle formation: élévation du niveau de formation à bac + 2).

9. Un aménagement « transitoire » de cette formation et du DEUG (DEUG à « dominantes »).

9 bis. Introduction du DEUG 1^{er} degré dans la formation spécifique (pour mémoire: cf. n° 7).

Remarques :

a) Là aussi nombre d'aménagements, de changements et pour finir une adaptation (cf. n° 11) pas notée ici car elle fera passer cette formation d'un DEUG intégré à un DEUG NORMAL, ce qui peut être considéré comme un constat d'échec de celui-là.

b) La difficile mise en place de la collaboration Écoles Normales-Universités, les flottements constatés, les modifications conséquentes... ont entraîné une bonne partie de l'inflation des textes constatée plus haut (1).

III. UNE FORMATION PAR ALTERNANCE (en 1981 seulement)

10. *Une formation de première année en « alternance »* qui pourrait être aussi considérée comme une variante (pour la première année) du modèle formation initiale en 3 ans, mais que les considérations qui la motivent invitent plutôt à mettre à part : il s'agit en effet « en raison d'une politique nouvelle de créations d'emploi et en tenant compte de l'expérience des premières années de la nouvelle formation » de créer des doublettes de normaliens de première année assurant en alternance la totalité de l'horaire; et de bâtir sur ce partage horaire une formation partant de la pratique et de l'expérience de la classe.

IV. VERS UNE FORMATION INITIALE EN 4 ANS

11. *La formation 84/87* : une année « accélérée » en E.N. suivie de deux années en université pour la préparation d'un « vrai » DEUG (i.e. : n'importe quel DEUG). C'est encore la formation en 3 ans mais la formation professionnelle est raccourcie et précède (...) une formation universitaire indifférenciée. Ce n'est plus une formation intégrée. La valorisation du DEUG entraîne une dévalorisation de la formation professionnelle ramenée à sa durée d'avant 69 (ou à celle de la plupart des formations parallèles). En revanche, elle annonce et prépare le modèle suivant.

12. *Une formation en 4 ans avec recrutement niveau DEUG et formation professionnelle en E.N. en 2 ans.* C'est la réforme « 86 ».

(1) Ainsi le 16 février 84 voit paraître 3 circulaires qui ne comprennent pas moins de 48 pages; 3 260 lignes et 21 annexes portant sur les bilans de fin de première année, les conditions de délivrance du diplôme et les conditions de prolongation de la scolarité des élèves des concours internes et externes. Le flottement des années précédentes s'était traduit par des actions en tribunal administratif intentées par des normaliens « recalés » en fin de première ou de troisième année... et les rectorats avaient souvent perdu...!

Remarques d'ensemble :

a) Vie et agonie d'une réforme, vie et mort d'une réforme ! La réforme de 79 est bien au centre des dispositifs de formation de cette période. Publiée en 79, mise en œuvre l'année suivante, modifiée dès la seconde année de son existence, aménagée l'année d'après, adaptée en 84 dans deux directions différentes... elle va subir distorsions et replâtrages comme en témoigne la comparaison entre l'état 79 et l'état 85 des « dispositions permanentes » (...) sans cesse remaniées... ! Il n'est pas anormal qu'une réforme de ce genre rencontre des difficultés et subissent des aménagements. Mais le nombre et la régularité de ceux-ci conduisent forcément à s'interroger sur la viabilité et la pertinence de ses objectifs. C'est en tout cas dans l'indifférence générale, voire dans la satisfaction de tous que cette réforme disparaît.

b) La réforme de 79 introduisait un partenaire supplémentaire dans la formation : l'université. On peut affirmer que jusqu'en 79, celle-ci était presque complètement absente de l'école primaire et de la formation des instituteurs. L'innovation consistant à la faire participer à une formation — et qui plus est : intégrée — des instituteurs était un pari qui ne semble avoir été gagné qu'en de très rares cas. On peut invoquer la lenteur traditionnelle des démarches universitaires, le réflexe et la réalité de l'autonomie, la difficulté des collaborations en général et plus particulièrement quand il s'agit de corps enseignants différents qui peuvent avoir l'impression de se trouver mis en compétition... Mais pour en rester à notre cadre réglementaire et institutionnel, la création d'un DEUG spécifique cumulait les difficultés, si l'intention pouvait se comprendre ! L'instituteur restant polyvalent, le DEUG premier degré ne pouvait qu'aboutir à une marquetterie de polyspécialisations étroites et incomplètes, désordonnées et « insignifiantes ». Le recentrage sur une dominante, au bout de deux ans de pratique, limite seulement la pagaïe et l'absurdité. Dès la promotion 84, on en revient au DEUG indifférencié (ce qui correspond à sa définition : Diplôme d'Études Universitaires Générales). Il y a des évidences qu'on ne peut contrarier que si on en prend les moyens.

c) Le changement politique de 81 a-t-il eu des conséquences ? Le nouveau ministre s'est donné le temps de la réflexion et n'a pas touché à la réforme de son prédécesseur. Son intention n'était pas de bouleverser mais de faire évoluer... C'est dans le domaine des recrutements et formations parallèles que les intentions et innovations se sont le plus affirmées, non sans bouleversements et conséquences pour la continuité de la formation initiale. C'est en tout cas de 82 à 85 qu'on assiste à la prolifération des textes, à des tentatives diverses pour généraliser une formation initiale importante à tous les recrutements. D'où, s'ajoutant aux aménagements nécessaires de la réforme 79, la multiplication de régimes transitoires et de tentatives sans lendemain...

d) Sous la complexité et la confusion, des tendances lourdes apparaissent :

— l'allongement de la formation : de 2 à 3 ans en 79 ; de 3 à 4 en 86. On était à un an en 68. La durée de la formation aura donc quadruplé en 18 ans.

— l'élévation de la qualification universitaire qui ne tient pas tant au passage de la formation à 4 ans qu'au passage d'un « faux DEUG » cul-de-sac à un « vrai DEUG » en 2 ans, à l'université et permettant la poursuite d'études.

— le balancement régulier (depuis un siècle !) entre une formation intégrée et une formation séquentielle comme le rappelle une note de la Division de la Formation et de la Recherche distribuée à la journée nationale des Directeurs d'École Normale du 30 janvier 85 :

« Il est convenu d'appeler « intégrée » une formation à la fois générale et spécifique et « séquentielle » celle qui isole ces dominantes en cycles distincts.

L'institution a toujours hésité entre les deux formules :

1887-1905 : formation intégrée (préparation en 3 ans au BS* et à la profession)

1905-1920 : formation séquentielle (BS en 2 ans + FP en 1 an)

1920-1940 : retour au régime antérieur

1940-1968 : formation séquentielle (BAC en 3 ans + FP en 1 an)

1968-1978 : formation séquentielle (BAC en 3 ans avant ou après concours + FP en 2 ans)

1978-1984 : formation intégrée (préparation en 3 ans au DEUG premier degré et à la profession).

On notera que, lorsque la formation est intégrée, elle comporte un diplôme de formation générale aménagée (BS ou DEUG spécifiques et qu'elle a lieu dans un seul établissement, l'école normale). Lorsqu'elle est séquentielle, le diplôme de formation générale (Baccalauréat ou DEUG) se banalise et la tendance est à renvoyer cette phase dans l'établissement qui y prépare normalement (lycée ou université). On renonce alors à ce qui tentait d'assurer un minimum de continuité (baccalauréat sciences expérimentales obligatoires avec musique et dessin pour tous, DEUG polyvalent).

En bref, l'objectif d'intégration, toujours recherché, est le plus souvent neutralisé par le désir d'ouverture. Au cœur du conflit, on trouve l'exigence de polyvalence du métier d'instituteurs. »

En 86-87, on revient à la formation séquentielle (DEUG en 2 ans + FP en 2 ans)...

(*) BS: Brevet Supérieur.

EN CONSÉQUENCE...

Au terme de cette analyse quantitative et qualitative, quelques conclusions se dégagent :

1. C'est le maquis des textes, la jungle institutionnelle, une complexité exhubérante ! Pas moins de *12 formes ou dispositifs de formation en 7 ans* ! Ceci au seul niveau de la réglementation, car dans les lieux de formation, les cas particuliers (redoublements, maladies, maternités, service national...) entraînent des régimes particuliers ! Certes, toutes les filières n'ont pas existé en même temps dans chaque établissement, mais il en suffit de 4 ou 5 en parallèle pour rendre difficilement cohérent un plan d'études et organisable un emploi du temps. Quant aux petits établissements, on a pu assister à un morcellement des groupes et à une dispersion des formateurs qui ont été un défi à la rationalité économique. On peut être assuré que la complexité dans les textes officiels se traduit, à la base, par de sérieux « cafouillages ». Quand il faut la patience d'un paléontologue à celui qui pourtant en a vécu l'histoire, pour s'y retrouver dans les couches successives et démêler les appartenances et interférences..., on reconstitue sans peine les agacements, les approximations, voire les dénaturations qui ont accompagné la mise en œuvre sur les terrains. Le système central qui « pond » 150 pages de texte organisant ou mélangeant 7 ou 8 filières doit être interrogé sous l'angle du fonctionnement bureaucratique et des effets pervers qu'un tel système ne peut manquer de générer : confusion, démobilitation, « à-peu-près », paralysie...

L'inspection générale du ministère a effectué une enquête sur la formation et particulièrement sur la formation initiale des instituteurs. Ce rapport n'a pas été publié (on peut se demander pourquoi). Mais une de ses recommandations a circulé : « la réforme la plus urgente... est un moratoire des réformes » !

2. Les écoles normales françaises sont connues de ceux qui les parcourent pour la diversité de leur fonctionnement, leurs capacités d'adaptation aux tâches et aux situations locales. Une certaine pratique de l'autonomie, l'habitude de trouver des solutions locales aux directives nationales explique sans doute que le système n'ait pas implosé, ait même relativement bien digéré cette cascade plus ou moins cohérente de réformes. Une centaine d'établissements dispersés géographiquement et isolés disposent d'une appréciable marge de manœuvre, ont des capacités de « résistance », savent faire preuve d'autonomie. On peut le déplorer ou l'ignorer et légiférer à tout crin. On serait peut-être mieux inspiré de se contenter d'un cadre réglementaire national laissant de réelles possibilités à la décentralisation,

à l'autonomie et aux responsabilités locales. Le système y gagnerait en souplesse et sans doute en efficacité (1).

3. Les analyses institutionnelles et systémiques ont mis en évidence que les lieux de formation sont des systèmes à « haute instabilité ». « Espaces transitionnels », moments de désorganisation et de réorganisation, phase d'essais et d'apprentissages, expérience de la loi de la « variété requise »... les modes de formation ne peuvent être intégralement planifiés, organisés, programmés. Mais l'instabilité des textes n'a pas à concourir et ajouter à ces phénomènes normaux. Bien au contraire devraient-ils jouer l'effet cadre, l'effet stabilisation, l'effet référence à partir duquel il est possible de prendre appui et de faire opposition... à condition que ce corpus soit clair, simple, consistant !

La loi de la « variété requise » (W. Ross Ashby) montre qu'un environnement très varié ne peut être contrôlé que par un système d'une variété au moins équivalente et donc que la *stabilité du noyau* nécessaire à la survie et au développement de l'institution ne peut être obtenue que si les fluctuations de l'environnement sont compensées par des fluctuations inverses et de même amplitude des systèmes qui visent à la contrôler (2). Mais si le noyau est lui-même instable et si ses systèmes de contrôle sont rigides, inexistantes ou inopérants... que se passe-t-il à la périphérie ?

Michel LECOINTE

Professeur à l'École Normale de Périgueux
Avril 1986

Post Scriptum (avril 1987)

La réforme « 86 » est dans sa première année de mise en place. (Recrutement après DEUG, deux ans de formation professionnelle en E.N., un programme de formation très précis.)

QUELQUES REMARQUES :

1. La réforme encore en sa prime jeunesse, on annonce déjà des aménagements pour la prochaine rentrée... Des intentions de « réforme » plus profondes ont été manifestées (lettre du directeur de cabinet au ministre, souhaitant une mise à niveau disciplinaire au cours de la première année d'E.N. et une formation pratique la deuxième année). Démenties, ont-elles été totalement abandonnées... ?

(1) Cf. Michel CROZIER : « L'acteur et le système ».

(2) Bruno LUSSATO in « Dynamique de l'auto-réforme de l'entreprise », Paris Masson, 1976.

2. Les concours n'ont pas permis de pourvoir tous les postes proposés... une fois de plus, le recrutement parallèle va s'imposer!

3. Le balancement formation intégrée/formation séquentielle (cf. p. 58) est confirmé. L'articulation entre la formation universitaire et la formation professionnelle sera purement séquentielle, les universités n'intervenant plus dans la formation professionnelle que dans le cadre des options (100 h sur 1 950 au total).

4. À l'intérieur même de la formation professionnelle, une tendance au renforcement de l'acquisition de savoirs et de savoirs théoriques se dessine (place, par exemple, de la philosophie qui « remplace » la psychopédagogie). Ces acquisitions se font à l'E.N. tandis que la mise en œuvre pratique, la formation au métier se ferait sur le terrain, avec les gens du terrain (maîtres « chevronnés », inspecteurs). Tendance à la dissociation de la théorie et de la pratique? Que recouvre le mot de professionnalisation si souvent employé?

ANNEXE

TEXTES OFFICIELS - FORMATION DES INSTITUTEURS
Inventaire - août 78 - octobre 85

date	nature	titre - contenu	modifications	nombre de pages	lignes
22 août 78	D	recrutement exclusion	4 sept. 81	2	115
25 juin 79	A	formation des E/I « réforme 79 »	19 oct. 82 25 mars 82 8 juil. 83	3	105
26 juin 79	C	organisation de la formation	10 nov. 81 11 mai 82 16 juin 82 1 ^{er} oct. 82	4	210
13 juil. 79	A	organisation du DEUG 1 ^{er} degré + Programme	11 juin 82 11 juil. 82 4 juil. 80 4 nov. 83	2	140
7 janvier 80	C	Répertoire vocal Commun		41/2	270
10 sept. 80	NS	DEUG E.P.S.		2	120
9 juin 81	NS	P.A.E.		2	115
4 sept. 81 (1)	D	Recrutement	22 août 78		
10 nov. 81	C	organisation 81/82 « alternance »	Abandon 82/83	11	715
23 nov. 81	NS	organisation DEUG		2	105
13 janv. 82	A	Fin ancienne formation		1/3	25
18 mars 82	NS	DEUG « jury global »		1	60
19 avril 82	A	prolongation scolarité	8 juil. 83	1	50
11 mai 82	C	stage en responsabilité + annexe	16 fév. 84	1/2 1 1/2	20 90

Nature du texte: D = décret; C = circulaire; A = arrêté; NS = note de service.

(1) Texte incorporé à celui du 22 août 78; mentionné ici pour mémoire.

date	nature	titre - contenu	modifications	nombre de pages/lignes	
15 juin 82	A	formation spécifique en 2 ans	4 juil. 83 6 nov. 84 3 juil. 85	2	100
15 juin 82	NS	aménagement transitoire DEUG + annexe		14	920
16 juillet 82	C	formation spécifique concours interne concours spéciaux		5	320
1 ^{er} octobre 82	C	aménagement transitoire 82/85	20 avril 83 10 août 84	7	390
17 décembre 82	NS	convention organisation DEUG		1	65
6 janvier 83	C	PAE			5
29 mars 83	NS	activités hors de France + annexes		4	380
20 avril 83	NS	activités éducatives + annexes		61/2	450
14 septembre 83	NS	aménagement transitoire 83/86		1/2	30
11 octobre 83	A	formation des E/I de la Polynésie		11/2	85
16 février 84	C	bilans de fin de 1 ^{re} année + 7 annexes		161/2	1045
16 février 84	C	conditions de délivrance du diplôme + 13 annexes		28	1815
16 février 84	C	conditions de prolongation de scolarité		6	400
5 avril 84	A	formation spécifique DEUG intégré	15 fév. 85	2	145
17 mai 84	C	mise en œuvre formation spécifique + annexes		12	790
15 juin 84	A	formation « 84/87 »		1	55
30 août 84	C	aménagement 84/87		31/2	210
12 octobre 84	A	formation spécifique 84		1	60
30 avril 85	NS	conditions de délivrance du diplôme (concours interne)		1/2	40

date	nature	titre - contenu	modifications	nombre de pages/lignes	
17 mai 85	C	formation spécifique		1	50
17 mai 85	C	vérification aptitude formation spécifique		2	120
3 juillet 85	C	modification formation spécifique		1 1/2	85
21 août 85	A	E/I Polynésie		1/2	35
11 octobre 85	A	conditions prolongation E/I année 85		1/2	30

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^e 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^e 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 collectif, 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^{er} et du 2^e 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^e 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.

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

PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expérience 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.

L'ACADÉMISATION DES ÉCOLES NORMALES VA-T-ELLE ASSURER UN AVENIR MEILLEUR À L'ENSEIGNANT ?

L'exemple ISRAÉLIEN.

Shlomo YIZHAKI

Résumé. Trouver de nouvelles formules pour la formation initiale des instituteurs préoccupe de nombreux pays ; Shlomo YIZHAKI nous décrit comment depuis 8 ans en ISRAËL certaines Écoles Normales ont été transformées en « Académies d'Éducation » non affiliées aux Universités, elles restent néanmoins des établissements autonomes qui font partie de l'enseignement supérieur.

Une sélection des étudiants est opérée à l'entrée, un niveau élevé pour les professeurs est recherché, le niveau d'exigence des études est relevé, les programmes diversifiés. Un processus de démocratisation intérieure a été mis en place.

Les étudiants en ont tiré bénéfice : leurs études sont reconnues par l'Université, les jeunes maîtres titulaires du diplôme de « Bachelor of Education » mieux considérés dans le système éducatif. Mais cette formule a-t-elle réussi à répondre à tous les espoirs de changement qu'on pouvait escompter ? Shlomo YIZHAKI reste pour sa part assez réservé.

Abstract. The task of finding new formulae for the initial training of teachers is one which preoccupies many countries ; Shlomo Yizhaki describes to us how, in ISRAEL over the past eight years, certain Training Colleges have been transformed into « Academies of Education » no affiliated to the Universities, they remain, autonomous establishments, playing their own part in higher education.

Entry to the course is selective, a higher status is postulated for the teachers, the required level of studies has been raised and the programmes diversified. A process of internal democratisation has been set afoot.

The students have benefitted from this: their studies are recognised by the University, and young teachers holding the degree of «Bachelor of Education» are more highly esteemed in the educational system. But has this formula provided a successful response to all the hopes of change which had been entertained? Shlomo Yizhaki has his reservations.

PRÉSENTATION DE LA RÉFORME

Jusque vers les années 1970, la formation des enseignants en Israël était assurée dans le cadre d'institutions professionnelles. Le cycle d'études était de deux ou trois ans, les conditions d'entrée étaient relativement faciles: on y était reçu après onze ou douze ans d'études sans nécessité du baccalauréat. À l'issue du cycle de formation de deux ans, on délivrait le diplôme d'instituteur ou de jardinière d'enfants et, au terme de trois ans d'études, celui de l'enseignement au niveau supérieur (1). Les programmes de formation étaient fixés par le ministère de l'Éducation qui contrôlait et inspectait les Écoles Normales; il délivrait les diplômes à partir d'une évaluation externe.

Il n'existait pas d'études spécialisées comme, par exemple, sciences naturelles, littérature, musique, peinture ou travaux manuels... La formation des maîtres d'écoles secondaires et de transition était mise en place dans les Universités.

Les possibilités de suivre des études universitaires se sont multipliées autour des années 60; une baisse de niveau s'est alors fait sentir chez les étudiants inscrits dans les Écoles Normales. Les plus grandes et les plus prestigieuses d'entre elles ont demandé leur réévaluation afin d'inciter les bons élèves à venir s'inscrire; elles ont exigé leur autonomie et l'assurance d'une amélioration financière pour les conférenciers et les formateurs. Ces revendications ont été satisfaites; de ce fait, des Écoles Normales de moindre importance ont été fermées.

(1) Enseignement des collèges.

Le recrutement des étudiants ne s'effectue qu'après l'obtention du baccalauréat et un examen d'entrée à l'E.N. On a construit des locaux compatibles avec cette nouvelle formule : laboratoires, bibliothèques, etc. La tendance actuelle est de réduire le nombre d'« Écoles Normales » et de les transformer en « Académies d'éducation » à la suite des recommandations de la commission gouvernementale Etsioni qui a examiné le système éducatif ; on assiste donc aujourd'hui aux débuts de l'académisation de la formation des enseignants.

Israël compte trente Écoles Normales ; 14 000 étudiants y suivent un cycle d'études de trois ans ; sept de ces instituts reçoivent 8 000 étudiants. Tous ces normaliens ont obtenu du Conseil de l'Enseignement supérieur l'autorisation d'entamer une quatrième année de formation au terme de laquelle ils recevront le titre de « Bachelor of education ». Ce diplôme « le B. Ed. » leur permet de poursuivre leurs études à l'université en vue de l'obtention d'un autre certificat : le M.A. Ce dernier comporte un certificat d'enseignement spécialisé.

Les filières sont les suivantes : préscolaire, classes primaires (1 à 6), classes de transition (7 à 10), enseignement spécial, éducation physique, musique, théâtre et arts plastiques. Les enseignants des classes de transition sont spécialisés dans une seule matière (anglais ou biologie) ou bien dans deux matières voisines (mathématiques-physique, littérature-langue) etc.

À noter qu'à la fin des trois années les étudiants ont la possibilité d'arrêter leurs études et d'obtenir le grade d'« enseignant principal » comme c'était le cas jusqu'à présent. En outre, en quatrième année ne sont admis que les élèves ayant obtenu des notes élevées (8 sur 10).

Les Écoles Normales renouvelées ne sont pas affiliées aux universités ; elles restent des établissements autonomes qui font partie de l'enseignement supérieur.

1. HUIT ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Je tenterai de décrire les influences cumulées de l'académisation au bout de huit années d'expérience dans les écoles normales académisées qui ont un cycle de quatre ans.

L'admission des candidats s'effectue avec un soin particulier : on accepte ceux qui ont obtenu des notes élevées aux examens du baccalauréat, il y a des examens d'entrée complémentaires, une interview personnelle ou de groupe. Le niveau des candidats s'est amélioré et

leur nombre a augmenté. Le niveau des professeurs dans les écoles normales académisées s'est élevé : on exige un troisième degré (Docteur) ou un deuxième degré (M.A.) pour les professeurs et les moniteurs pédagogiques. Dans les écoles normales, on a alloué des heures à la recherche et établi des fonds en vue de son financement. Le niveau des exigences imposées aux étudiants a été relevé : outre les projets didactiques on exige également des travaux de séminaire, des recherches. Les bibliographies comprennent aussi des ouvrages en anglais ou dans une autre langue étrangère, etc. Les programmes d'études ont été améliorés et diversifiés. Les écoles normales académisées jouissent d'une plus grande indépendance dans la détermination des programmes. Des comités d'enseignants nommés au sein des institutions examinent chaque unité du programme avant de la confirmer ou de la rejeter.

Les écoles normales académisées connaissent un processus de démocratisation intérieure : l'autorité du directeur a été limitée au bénéfice des équipes d'enseignants qui fonctionnent dans le cadre d'unités selon les matières d'enseignement (par exemple : tous les professeurs de psychologie de l'école normale) ou d'unités selon les filières (par exemple : tous les professeurs et les moniteurs enseignant dans la filière préscolaire). Pour chaque matière d'enseignement, l'équipe décide du programme d'études, approuve le syllabus des différents cours, discute des étudiants, des examens, du niveau exigé pour les travaux pratiques... Les équipes formées par filières suivent les progrès de chaque classe, les étudiants en difficulté, les activités liées à la filière (telles que journées d'études, excursions, participation à des manifestations culturelles). L'équipe de formateurs dans chaque filière et le moniteur de chaque classe s'occupent de coordonner les matières d'étude théorique et, en particulier, l'enseignement pédagogique d'une part, et les travaux pratiques de l'autre ; il s'agit donc de l'intégration des diverses composantes de la formation professionnelle.

Au sein du Conseil de l'enseignement supérieur, fonctionne un comité chargé du processus de l'académisation des Écoles Normales. Ce comité a préparé un programme-cadre à l'intention des écoles normales intitulé « Lignes directrices ». Ce programme extrêmement souple permet l'initiative et fournit différentes options. Le ministère de l'Éducation a renoncé à l'inspection des écoles normales académisées bien qu'il continue à payer les traitements des professeurs et à approuver les certificats d'enseignement délivrés par ces institutions. Les examens sont élaborés à l'intérieur de chaque E.N. ; ils diffèrent de l'une à l'autre.

En règle générale, on respecte la proportion entre d'une part la préparation *professionnelle* qui comprend l'étude des méthodes d'enseignement et d'éducation, les expériences scolaires, l'insertion des arts dans l'éducation, le travail sur la personnalité de l'étudiant, etc., et d'autre part le domaine de la « culture » qui comprend l'élargissement de la culture générale, l'étude de savoirs divers, des matières spécifiques (mathématiques, sciences naturelles, langue), l'enseignement théorique, etc. Dans un certain nombre d'écoles normales académisées, l'accent a été porté de manière abusive, sur le domaine des réalisations intellectuelles, créant ainsi une ambiance de compétition parmi les étudiants. Il existe une controverse au sujet du bien-fondé de l'insertion de certaines matières dans le cadre d'une formation d'enseignant. Ainsi, par exemple : les jardinières d'enfants doivent-elles apprendre l'histoire, la littérature générale, ou bien faut-il au lieu de cela leur enseigner les arts et la littérature pour enfants ? Un autre exemple : doit-on obliger les étudiants à apprendre la statistique et les méthodes de recherche ? Les discussions s'étendent également au sein des différentes disciplines d'enseignement ; ainsi : faut-il enseigner la biologie de manière rigide selon la systématique scientifique, ou bien doit-elle s'orienter de façon à s'intégrer au milieu, à s'adapter aux voies d'enseignement du futur et à inclure l'intérêt des enfants ?

Toutes les écoles normales académisées insistent sur le fait qu'elles désirent relever le niveau des études mais qu'elles ne souhaitent pas devenir des universités. En d'autres termes, elles constituent des instituts de *formation professionnelle*, des lieux où l'on souligne l'*action*, l'expérience, la pratique. Les études théoriques ont pour objet non pas la recherche mais l'éducation. Les écoles normales sont des lieux de formation *qui s'occupent de l'individu*, de l'homme dans son ensemble. On s'efforce d'influer sur la personnalité du futur enseignant, de lui fournir l'occasion de vivre une expérience sociale positive ainsi que des moyens tels que le travail en petits groupes, le psychodrame, l'éducation créative, la pratique des arts, le conseil personnel, etc.

Les études de la quatrième année varient d'une institution à l'autre. Certains prônent le renforcement des études de spécialisation : par exemple, davantage d'heures de biologie pour ceux qui ont choisi cette matière, et ainsi de suite. D'autres proposent d'élargir la spécialisation des cours aux branches voisines (ainsi, par exemple, des leçons de physique pour ceux qui se spécialisent en biologie). D'autres encore suggèrent d'étendre la culture générale par l'introduction de cours portant sur la philosophie, l'histoire de la culture, les innovations scientifiques ; et ces cours seraient donnés à tous les étudiants.

Enfin, certains voudraient ajouter au programme des sujets qui n'ont pas été traités pendant les trois premières années d'étude, comme la gestion pédagogique, le travail en groupes avec les enseignants et en direction des groupes de parents, la préparation de programmes d'étude, le théâtre pour enfants, etc. De plus, la quatrième année comporte un travail dirigé, des séances à l'école de conseil personnel et la préparation de deux séminaires de théorisation : l'un ayant trait à l'éducation et l'autre relatif à une autre matière d'enseignement. D'aucuns contestent la nécessité d'un cycle de quatre ans pour la formation des enseignants. Ainsi, en Israël, les assistantes sociales font leurs études à l'université au cours desquelles elles acquièrent une formation professionnelle ; au terme de ces études, elles obtiennent un premier grade (B.A.). Peut-être que cela aurait suffi également pour les jardinières d'enfants et les institutrices qui viennent faire des études dans les écoles normales à l'âge de vingt ans après avoir accompli leur service militaire, et commencent à enseigner à l'âge de 24 ans ? Cependant, le Conseil de l'enseignement supérieur a fixé la durée des études pour l'obtention du grade de B. Ed. à quatre ans.

2. QUELS SONT LES AVANTAGES DE L'ACADÉMISATION POUR LES ÉTUDIANTS ET LES PROFESSEURS ?

Un sondage effectué parmi les étudiants révèle que l'avantage le plus important concerne la possibilité de poursuivre après l'école normale des études universitaires. Cette option d'études en vue de l'obtention d'un deuxième et troisième degré (M.A. et Ph.D.) est d'une importance capitale, en particulier si l'on tient compte du fait qu'en Israël les universités ne reconnaissent pas les études faites dans les écoles normales traditionnelles ; les diplômés de ces établissements étaient contraints de reprendre leurs études pratiquement depuis le début. En deuxième lieu vient la satisfaction que procurent les cours de quatrième année, cours qui contribuent à l'avenir professionnel de l'enseignant. En troisième lieu, le fait que le titulaire d'un diplôme de B. Ed. a plus de chances d'être admis dans le système éducatif, de pouvoir choisir le lieu et l'établissement où il exercera ses fonctions d'enseignant. Les étudiants sont, d'autre part, conscients du fait que les titulaires d'un diplôme de B. Ed. gagnent davantage et ont moins d'heures de cours à donner. En quatrième lieu, on mentionne qu'être étudiant dans une école normale académisée est plus prestigieux aux yeux du public que d'être élève dans une école normale traditionnelle. On s'attend à ce que ce prestige se maintienne aussi dans la salle des professeurs une fois la carrière entamée.

Quant aux professeurs, ils se sentent plus indépendants et plus libres pour tout ce qui concerne le contenu des cours, les voies d'enseignement, les méthodes d'évaluation. Ils consacrent moins de temps aux cours en classe, ils sont en mesure de s'occuper davantage de la préparation, du travail en équipe, du suivi, des enquêtes et travaux de recherche liés à l'enseignement. Ils sont satisfaits du processus de l'académisation qui s'est amorcé dans ces écoles; ils soulignent la valeur de l'autonomie de chaque institution. Les professeurs peuvent compter sur un avancement basé sur le mérite de leur contribution personnelle, de l'ancienneté des services, de leurs fonctions et du titre académique. Les promotions sont garanties par la Fédération des enseignants. En raison de considérations budgétaires, les recommandations de la commission gouvernementale sur la détermination de trois échelons d'avancement pour les enseignants ainsi que la limitation des heures de cours à 12-14 par semaine ne seront appliquées qu'en partie.

À côté de ces avantages, les enseignants expriment leur déception du fait qu'ils ne perçoivent pas un pur intérêt intellectuel parmi les étudiants; contrairement à leur attente, ils ne sont pas en mesure de relever le niveau des exigences comme ils le souhaitaient. Les étudiants restent essentiellement centrés sur leur futur métier.

Les directeurs des écoles normales académisées sont satisfaits d'être dégagés du contrôle exercé par le ministère de l'Éducation. Ils ont par ailleurs la possibilité de se libérer de l'obligation de surveillance au plan intérieur et de transférer une partie de leurs attributions aux comités des professeurs. Ils sont libres dans l'élaboration de filières de formation, dans l'introduction de nouvelles matières d'enseignement, dans l'admission d'enseignants, etc. Les relations avec le Conseil de l'enseignement supérieur sont positives.

Pour la formation en cours de service des enseignants, les écoles normales académisées étaient ou sont devenues des centres de perfectionnement où des enseignants titulaires viennent passer une année sabbatique — c'est-à-dire une année d'études complètes — ou bien y suivre des cours à raison de un jour par semaine. Ces cours de perfectionnement constituent un défi supplémentaire pour les professeurs des écoles normales et garantissent un lien entre la formation fondamentale et continuée. Ces cours concernent des milliers d'enseignants (cette année, 1 000 en année sabbatique et 5 000 qui suivent des cours de perfectionnement). Ces centres attirent un public qui, dans sa majorité, s'orientait autrefois vers les études universitaires. Les participants aux cours de perfectionnement dans ces écoles normales y

voient un avantage en raison de la relation personnelle dont ils bénéficient et du fait que les études répondent à leurs besoins spécifiques et comprennent un cadre de conseil personnel.

3. ESPOIRS ET FRUSTRATIONS

On avait nourri l'espoir d'un changement radical dans le processus de formation des enseignants à la suite de la transformation des écoles normales. Certains s'attendaient à ce que le « produit » fourni par cette école rénovée serait un enseignant autonome, plus indépendant, prêt à prendre le risque lié à l'expérimentation de nouvelles méthodes, qu'il serait un messenger du changement et qu'il influencerait sur le système éducatif. Ces espoirs ne se sont pas vraiment réalisés.

Le diplômé de l'école normale académisée, entame sa carrière à l'école comme débutant à tous égards ; dans la salle des professeurs, il cède à ceux qui invoquent leur grande expérience pour appuyer leurs affirmations, il s'assimile facilement à son milieu et revient même aux types de comportement dont il s'était libéré au cours du stage. Mais, si plusieurs « sortants » de ces instituts sont nommés ensuite dans la même école, ils se comportent tout à fait autrement. Ils forment un groupe, ils s'entraident, ils proposent de nouveaux programmes et des changements divers. Il semble que l'élévation du niveau des études n'entraîne pas la capacité de mieux analyser des situations éducatives, de mieux diriger et orienter une classe, d'être attentif à chacun, de coopérer davantage avec les collègues, de prendre des décisions de manière plus libre, d'assumer une responsabilité globale à l'égard du développement des élèves de la classe, etc.

Il apparaît que ce qui est déterminant ce n'est pas la durée des études ni leur niveau académique précis, mais bien la conception fondamentale de la formation et sa mise en pratique réussie.

Il y a de bonnes raisons de penser que les enseignants titulaires d'un diplôme de B. Ed. jouiront à l'avenir d'une plus grande liberté en matière d'établissement des programmes d'études et de leur application ; et que d'autre part les écoles bénéficieront d'une plus grande autonomie. Le ministère de l'Éducation encourage cette tendance, ce que l'on ne peut toutefois pas dire des inspecteurs. On peut penser que les institutions pour la formation des enseignants, écoles normales traditionnelles et rénovées et même les écoles de pédagogie rattachées aux universités (qui forment les enseignants des élèves des classes supérieures de l'école secondaire), qui placent au centre de leurs préoccupations la *personnalité de l'enseignant* d'une part, et la

compréhension des enfants, leur développement, leurs besoins, de l'autre, sont préférables aux institutions qui mettent l'accent sur les réalisations relatives au plan intellectuel et aux contenus. Il me semble que celui qui désire innover doit se référer à un modèle idéal ou souhaitable d'école nouvelle et — à la lumière de cette vision — former des enseignants. Il s'agit d'une école ouverte, autonome, démocratique, où les études répondent à l'intérêt et aux besoins de l'enfant et où l'on combine nature, milieu et société — une école qui s'épanouit au sein de la communauté, qui comprend une communauté d'enfants dotés d'une certaine indépendance, un cadre auquel on se réfère aujourd'hui avec le même sérieux que celui qu'on appliquait pour les valeurs culturelles classiques. On peut admettre qu'un étudiant de l'école normale qui, lors de sa formation, a fait l'expérience d'un enseignement ouvert dans un milieu pédagogique favorisant la croissance, l'enrichissement et l'innovation, transmettra quelque chose de son expérience aux enfants qu'il éduquera ; qu'il y aura donc un transfert.

Celui qui souhaite apporter des changements au système éducatif, se doit d'essayer d'influer non seulement sur un seul enseignant, mais doit changer l'école entière. Certes, ce qui se passe dans une classe déterminée est très important, même ce qui se passe dans une discipline, et même une leçon réussie est importante. Cependant, afin d'arriver à un système plus autonome et plus démocratique, à une école où fonctionnent des équipes de professeurs, où existent une coopération entre les classes, une société d'enfants, une coopération de la part des parents, il faut un changement de l'école toute entière. En hébreu on appelle l'école la « maison du livre » ; il faudrait en faire une maison de l'enfant ou des élèves. Dans les instituts de formation des enseignants, l'étudiant devrait bénéficier, outre d'une large culture générale et de connaissances professionnelles, d'expériences qui exercent une influence sur sa personnalité.

La transformation des écoles normales traditionnelles a apporté une solution à un certain nombre de problèmes professionnels et académiques. Mais à côté du noyau dur de la formation des enseignants demeure la préoccupation concernant la personnalité de celui-ci. Le peuple d'Israël porte aussi le nom de « peuple du Livre », mais en fait, il devient le « peuple des diplômés », le peuple des habiletés professionnelles, le peuple de l'Académie. La question déterminante concernant l'avenir de l'éducation en Israël et ailleurs est celle de

savoir si l'on parviendra à préserver la vision d'une éducation globale — qui se rapporte non seulement à l'intellect, mais aussi aux sentiments et aux expériences — une éducation destinée à l'homme total. La formation des enseignants doit apporter sa contribution à la réalisation de cette vision.

Shlomo YIZHAKI,
Directeur de l'École normale
académisée de Tel-Aviv.

UNE EXPÉRIENCE DE PÉDAGOGIE INTER-CULTURELLE : PROLONGEMENTS SUR LE PLAN DE LA FORMATION ET VALEUR THÉRAPEUTIQUE

Jean-Daniel ROHART

Résumé. L'auteur relate sur le ton du récit, son expérience d'enseignant dans une classe de seconde dont les origines ethniques et culturelles étaient extrêmement diversifiées : classe difficile mais source de richesses pour qui sait les utiliser.

Il nous explique comment, au cours de l'année scolaire, en prenant une attitude de « considération positive » envers les élèves de cultures différentes, il les aide à dépasser le conflit pour apprendre à s'écouter. Sans sous-estimer les difficultés de son entreprise, il nous montre que le maître qui vit l'acte éducatif comme une perpétuelle remise en question de soi, « s'auto-éduque » tout en éduquant. Pratique « thérapeutique » et formatrice, faire cours à une classe interculturelle participerait à la formation continue de l'enseignant.

Abstract. The author recounts his experience as a teacher in a fifth year class whose ethnic and cultural origins were diverse in the extreme : a difficult class but a source of enrichment to those who knew how to make use of it.

He explains how, in the course of the academic year, by taking an attitude of « positive consideration » towards pupils of different cultures, he helped them to overcome their conflicts and learn to listen to one another. Without underestimating the difficulties of his undertaking, he demonstrates that the teacher who lives the educational act as a perpetual self-questioning, educates himself while educating. A therapeutic and formative process, whereby the teaching of a multi-cultural class would contribute to the training of the teacher.

L'extrême variété, dans une même classe, des origines ethniques, nationales, culturelles, est un facteur de confusion certain, en même temps qu'une source de richesses potentielles, en tant qu'elle permet au groupe-classe de fonctionner comme une véritable « entité thérapeutique » et peut aider l'enseignant à approfondir, dans l'action pédagogique, sa formation initiale, formation où la dimension relationnelle et psychopédagogique est douloureusement absente. Je me propose de tenter de montrer ici cette double valeur formatrice et « thérapeutique » de la classe interculturelle, à travers le récit d'une expérience pédagogique concrète menée dans la banlieue parisienne, il y a 2 ou 3 ans.

Dans une des secondes « indifférenciées » où j'enseignais l'espagnol, ne s'exprimaient pas moins de 12 ou 13 sensibilités culturelles (religieuse, ethnique ou nationale). Il y avait, si ma mémoire est bonne : une élève chilienne, une espagnole, une tunisienne, un tunisien, un marocain, une marocaine (juifs tous les deux), une algérienne, une africaine (Afrique noire), une haïtienne, une guadeloupéenne, un martiniquais, un garçon de Nouméa, une portugaise et des français originaires de Paris ou de la banlieue parisienne pour la plupart. Le lycée où j'enseignais était situé dans une Z.U.P., dans une ville en pleine expansion démographique, gérée à gauche et où existait selon toute vraisemblance une politique d'accueil envers les réfugiés latino-américains et les émigrés.

La seconde dont il est ici question comportait un tiers, environ, d'élèves — filles et garçons — rattachés à des cultures « étrangères ». Elle était plutôt faible, difficile et agitée. La seconde « indifférenciée » est, par nature, une classe où l'hétérogénéité est grande, puisque s'y trouvent réunis des élèves qui, en fin d'année, sont orientés, selon les cas, en 1^{re} S, A1, A2, A3, B, G (G1, G2, G3), F8, etc. On voit que l'hétérogénéité était poussée à son comble dans cette seconde puisqu'à l'habituelle disparité entre les niveaux, les sources d'intérêt et les profils, s'ajoutait une différence ethnique et culturelle assez grande. Face à de telles situations, le professeur doit « louvoyer » entre toutes les différences et entre les cultures : il doit faire en sorte qu'elles se respectent les unes les autres, qu'elles s'écoutent et qu'elles dialoguent même, en un mouvement de synthèse et d'intégration des particularités de chacun, à l'ensemble qu'est une classe.

J'ai écrit plus haut que la diversité des cultures présentes dans une même classe pouvait constituer un élément de confusion et de désordre. Que l'on me comprenne bien : une telle affirmation n'est pas due à un quelconque préjugé racial ou ethnocentrique, c'est *un fait d'expérience*. Comme l'écrit Martine Abdallah-Pretceille, « Rencontre suppose confrontation voire conflit ». En début d'année, une grande agressivité existait en effet dans cette classe, surtout entre les antillais et les maghrébins, il me semble. La représentation que certains élèves avaient de l'homme et de la femme (homme dominateur et femme soumise et parfois méprisée) ne fut pas sans poser de problèmes au premier trimestre. Je dus plusieurs fois m'interposer, usant de mon image de « leader » du groupe et essayant de garder mon sang-froid, pour éviter que les conflits et les frictions ne dégénèrent en affrontements verbaux violents. Je le fis sans prendre partie de façon trop personnelle et surtout moralisatrice. Ce phénomène de friction entre les différentes « races » et nationalités n'était pas nouveau pour moi, puisque, ayant enseigné le français en France dans une

Maison de la Culture à des travailleurs immigrés, j'avais remarqué alors avec un certain étonnement que les rapports entre les portugais, les espagnols et les maghrébins étaient loin d'être harmonieux. (Mon étonnement était dû à un postulat — inconscient de militant — qui voulait que des gens exploités et marginalisés devaient forcément être solidaires et vivre en harmonie.) On aurait dit que, rejeté par la culture dominante, ou en position de faiblesse par rapport à elle, chacun essayait de s'intégrer en méprisant les autres représentants des cultures marginales ou marginalisées, donnant ainsi des preuves de sa faculté d'intégration à la culture du « maître ». Comme si mépriser une culture marginale ou sous-représentée, était la preuve administrée par un autre marginal de sa faculté d'intégration à la culture dominante.

La diversité ethnique dans une même classe m'apparut donc, au départ, comme une source supplémentaire de difficultés, mais il s'avéra bientôt (vers la fin du deuxième trimestre, en fait !) que cette diversité culturelle pouvait être un facteur de richesse, et pour les élèves et pour le professeur. Mon attitude ne reposait pas uniquement sur un présupposé « généreux » ou sur le principe moral qui veut qu'il faut respecter les particularismes culturels. La nécessité d'aider au dialogue des cultures s'imposa spontanément à moi comme *une réalité psychologique vécue*. Tout se passait comme si l'extrême diversité des cultures présentes dans cette classe *objectivait* pour moi la richesse des instances psychologiques vivant en moi, les théâtralisait et en permettait l'intégration dans un vaste mouvement apparenté, sans doute, au processus d'individuation tel que le définit Jung et qui devait me conduire à ce qu'il appelle le « Soi ».

Que l'on me permette de retranscrire ici, pour qui ne serait pas familiarisé avec cette terminologie jungienne, une partie de la définition du concept de *Soi*, telle qu'elle apparaît dans le *Dictionnaire de psychologie* rédigé sous la direction d'André Virel. « L'idée de *Soi* ne vient pas d'une réflexion. Elle se présente à Jung, au terme d'une mise en cause longue et radicale des identifications et projections égotiques, dans l'expérience d'un principe inconscient en fonction duquel le psychisme trouve son véritable axe de croissance. (...) Le *Soi* est vécu à la fois comme centre et comme totalité. Il est autonome, échappe au contrôle de la raison et de la volonté, est sur-ordonné au *Moi*. Il se représente dans des symboles unificateurs tels que les mandalas. Il agit soit par la dynamique de la compensation, soit par l'effet de centrage. La relation avec le *Soi* fait le sens. Le *Soi* n'est pas un *Moi* profond, une personnalité secrète. Il est un schéma organisateur collectif (archétype) qui agit dans la composition psychique,

déterminée par ailleurs, de l'individu ou de groupe. Il est un principe de mise en question et de conflit, mais aussi de conjonction et d'auto-régulation... »

Professeur d'espagnol, j'amorçai le dialogue entre les cultures présentes dans cette classe, en donnant aux élèves une image de l'Espagne qui devait servir de vecteur à cette harmonisation des cultures et des instances psychologiques qui vivaient en eux dans un désordre extrême, et qui vivaient en moi avec le désir de s'harmoniser. Je parlai alors, usant d'une symbolique des chiffres un peu grossière, mais qui respectait l'histoire de la civilisation espagnole, de *l'Espagne des trois cultures* (juive, musulmane et chrétienne), sans privilégier l'une par rapport à l'autre. Ce faisant, je « narcissisais » un peu chacun, ou, si l'on préfère, j'adoptais une attitude de « considération positive » (Carl Rogers) envers mes élèves et leurs diverses cultures d'origine. L'élève juive marocaine fut heureuse d'apprendre que l'expulsion des juifs et des maures d'Espagne avait eu des conséquences économiques néfastes pour le pays. Elle se mit à parler espagnol ! J'insistai, à travers la discussion, sur le caractère judéo-chrétien de notre culture.

L'élève tunisien et musulman nous donna, en arabe, l'équivalent symbolique du carnaval. En février, c'est une tradition, il y a un carnaval dans ce lycée, c'est pourquoi je profitai de la dynamique ainsi créée et mis ce thème à l'ordre du jour, prenant des exemples à Cuba et au Venezuela, pays où j'avais assez longuement séjourné. Mon intention était aussi de mettre à profit la dynamique relationnelle et l'intérêt qui étaient nés chez les élèves pour étudier avec eux quelques pages justement célèbres de la littérature médiévale espagnole. *El libro de buen amor* de l'archiprêtre de Hita, dont je possédais une belle version modernisée (Collection « Odrés Nuevos ») semblait tout indiqué : il contient une scène où l'on voit s'opposer en un combat symbolique Doña Cuaresma et Don Amor ! Après le Ramadan, selon ce que nous dit cet élève tunisien, il semble y avoir la même explosion de joies et des pulsions contenues que l'on trouve dans la culture chrétienne après le Carême. Nous parlant de sa culture d'origine, cet élève se liait un peu à ses racines, il était aussi en quelque sorte valorisé aux yeux des autres élèves en même temps qu'il prenait conscience du caractère spécifique de ses propres origines et de sa culture. À travers son exemple, je pouvais aussi mettre en lumière, sans pontifier ni moraliser, le fait que, symboliquement, les cultures se ressemblent étrangement.

La prise de conscience par cet « émigré de la deuxième génération » de la culture de ses parents me semble être aussi un fait

intéressant, dans la mesure où, le plus souvent, ces jeunes nés en France de parents maghrébins, espagnols ou portugais, ont *honte* de leur culture d'origine. J'ai vu des enfants d'immigrés espagnols rejeter la culture de leur père, et être de « mauvais élèves » d'espagnol. Un jour que je proposais à mes élèves les paroles d'un tango argentin, un élève espagnol me dit d'emblée que « les tangos ça suffisait le dimanche » ! L'élève martiniquais fut heureux, quant à lui, d'apprendre la signification psychologique du carnaval : une revanche de l'esclave sur son maître. Il me dit qu'il en parlerait à sa mère. Je pensai alors, dans l'enthousiasme que ces expériences pédagogiques faisaient naître en moi, qu'elles pouvaient peut-être aussi avoir comme conséquence une amélioration des rapports enfants-parents au sein de la famille.

Cette remarque sur la signification du Carnaval me permit de poser au niveau inconscient (peut-être ?) le problème de l'autorité. J'insistai, dans cette classe agitée, sur le fait que l'esclave avait droit à un jour de « chahut », mais que s'il allait trop loin, le maître allait se venger le lendemain, et ce, pendant 364 jours ! Certains élèves dirent que le carnaval, à Rio, par exemple, était parfois très violent. Je concédai (rapidement) qu'en effet il y avait des « bavures ». Pourquoi nier la violence de l'affrontement des instances psychologiques ? Pourquoi ne pas reconnaître que les élèves possèdent collectivement une force qu'ils peuvent retourner contre leur professeur ? Ce serait perdre sa crédibilité, ne pas être « congruent » ni authentique, et empêcher les conflits de se démêler progressivement, au fil des trois heures de cours hebdomadaires.

Je crus aussi remarquer à cette même époque que l'élève chilienne devenait triste et morose. Nous ne parlions plus tant de l'Amérique Latine ! Pourtant, elle m'avait contesté le droit à plusieurs reprises, notamment au moment où nous étudions des poèmes de Pablo Neruda, de parler de sa propre culture. Elle s'était même opposée à moi de façon assez violente lorsque j'évoquai, à propos d'un poème du poète cubain Nicolás Guillén, les indios Araucanos du Chili. On aurait dit que mon intrusion dans son univers culturel la gênait et lui semblait illégitime. À la fin de l'année, nos rapports étaient redevenus très bons, elle m'invita à un spectacle latino-américain organisé par la municipalité en collaboration avec la communauté chilienne. L'élève espagnole qui m'avait toujours violemment reproché de m'adresser de temps en temps en français aux élèves les plus faibles exultait maintenant. Nous parlions de l'Espagne !, alors qu'au début nous nous étions surtout consacrés à l'Amérique Latine. Elle s'était aussi opposée à moi sur le plan grammatical, comme

stimulée et encouragée par l'ardeur critique de sa camarade chilienne, avec laquelle elle semblait faire front contre moi.

À ce moment de l'année, tous les élèves entreprirent dans l'enthousiasme des recherches lexicales à propos du mot carnaval et dressèrent un inventaire des étymologies recensées. (Parlant de l'Espagne, j'avais moi-même beaucoup insisté sur l'étymologie *arabe* de certains mots espagnols.) Cette élève espagnole devait être originaire du Nord de l'Espagne, car elle fut chagrinée de me voir tant parler de l'Andalousie. Elle semblait mettre une certaine coquetterie à ne pas me dévoiler le nom de la province dont elle était originaire, tout comme l'élève d'Afrique Noire avec laquelle les relations avaient été très tendues, refusa toujours de me dire de quel pays d'Afrique elle venait. (On voit que l'ouverture du professeur sur les cultures de ses élèves nécessite du tact et peut, dans certains cas, susciter des résistances et des réactions d'agacement.) Cette élève espagnole fut intéressée d'apprendre que sa culture et la langue de ses parents qu'elle parlait encore assez bien, avaient été influencées par huit siècles d'occupation arabe. Les élèves musulmans, quant à eux, en conçurent peut-être de la fierté ?

Des motivations étaient donc nées, et il semblait alors plus facile de proposer aux élèves des textes difficiles, des *Romances*, par exemple, poèmes écrits à l'époque de la Reconquête et éclairant les échanges culturels (et guerriers !) entre Maures et Chrétiens, les textes proposés étant ainsi étudiés *en situation*, au lieu d'être « parachutés » au gré des choix du « prof », qui apparaissent forcément arbitraires. Tolède, ville des trois religions, voilà une phrase qui, je crois, trouva un certain écho chez quelques élèves. L'élève juive marocaine me sembla contente d'apprendre que l'influence juive était présente dans l'architecture tolédane. C'est du moins ce qu'il me sembla. Je voyais là, dans cette façon de présenter Tolède comme une ville (ré)conciliant trois cultures présentes dans la classe, la possibilité de faire un peu d'Histoire de l'Art, tout en (re)valorisant les cultures juives et musulmanes sous-représentées dans la classe. Philippe Meirieu que je n'avais pas encore lu à l'époque où se situe cette expérience pédagogique, s'adresse aux enseignants dans *L'école Mode d'emploi*, leur demandant : « Pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'institution dans une multiplicité de réseaux parallèles qui s'ignorerait, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation de la pédagogie qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux grâce auxquels construire un nouveau consensus ? »

Faisant de l'Histoire de l'Art de cette façon, je pouvais respecter les individualités, tout en construisant un discours qui s'adressait à tous. Il semble important d'insister sur ce dernier point, car le respect des particularismes et des singularités ne doit pas entraîner une sorte de folklorisation des cultures présentées comme de simples *objets* de curiosité sans valeur profonde et universelle, il doit déboucher sur *une nouvelle universalité*. (« Un nouveau consensus »). En d'autres termes, la Culture doit posséder une valeur psychologique *opérationnelle*. Elle doit permettre la synthèse des diverses instances psychologiques présentes en chacun. Elle doit servir à la construction de ce que l'on pourrait appeler avec Jung, le *Soi*, tant sur le plan individuel que sur le plan social.

Cette façon d'envisager la Culture fait de chaque culture particulière un élément parmi tant d'autres d'une vaste synthèse qu'il revient à chacun de construire avec l'aide des autres et en aidant les autres (Rogers), au gré de ses besoins et au rythme de ses possibilités organiques. Cette conception de la Culture s'accompagne en effet d'une *nouvelle philosophie relationnelle*, où l'on est, tour à tour, celui qui *aide* et celui qui est aidé : « Pour comprendre les autres dans leur différence, il faut savoir qui l'on est vraiment, ce à quoi aide la connaissance qu'on prend des autres » (cité par M. Abdallah-Preteccille), et l'*aide* (Rogers) qu'on leur apporte. Après cette parenthèse théorique, revenons au plan de l'action et de l'expérience.

Un jour que j'envoyai une élève originaire d'Afrique du Nord au tableau, elle refusa d'écrire le mot *Dios* qui apparaissait dans le titre d'une chanson du poète argentin Atahualpa Yupanqui. Je m'étonnai, crus un instant à un geste chargé de dire son opposition, à une forme d'insolence même.

— Non, m'expliqua-t-elle, à la fois résolue et honteuse presque, chez nous il est interdit d'écrire le nom de Dieu.

— Ah bon, excuse-moi, dis-je alors, et avec le désir de garder la face, devant une classe difficile et qui semblait épier mes réactions, je dis, conciliant mais ferme : Ma religion à moi ne me l'interdit pas, et je pris la craie et complétois le titre de la chanson.

On voit à travers cet exemple simple, que pour être à l'écoute de toutes les cultures représentées dans une classe, il convient d'avoir une grande ouverture d'esprit et une vaste culture, contrairement à une croyance érigée en « théorie », selon laquelle il suffirait d'être « pédagogue » pour être un bon enseignant. Face à la vaine polémique qui oppose les tenants de la « pédagogie », soucieux avant tout de l'aspect relationnel et de l'épanouissement psychologique des élèves, aux tenants du Savoir, attachés seulement à la culture et à l'aspect

cognitif, on peut penser qu'existe une troisième voie, celle de la *synthèse* des éléments cognitifs et culturels, d'une part, et des éléments affectifs et relationnels d'autre part, synthèse qui suppose des maîtres acceptant de vivre l'acte éducatif comme un processus dynamique s'accompagnant d'une perpétuelle remise en question de soi, l'éducateur *s'auto-éduquant* en même temps qu'il éduque. Cette démarche pédagogique dynamique et interculturelle (au sens le plus large, car des différences culturelles importantes existent entre les élèves français d'une même classe), « centrée sur l'élève » (Rogers) et prenant en compte le vécu-intérieur de l'enseignant, peut aider à l'intégration de la personnalité du maître (et des élèves ?), tout en servant la transmission d'un savoir. C'est du moins ce que je crus comprendre et vivre à travers l'expérience pédagogique que j'ai entrepris de relater ici.

Le fait de faire cours à des élèves ayant des personnalités diverses et hétérogènes et des cultures éloignées les unes des autres oppose, réveille et dynamise toutes les instances psychologiques présentes au sein du groupe-classe : cette mise en mouvement, cet affrontement, cette théâtralisation peut servir de prémisse à la construction psychologique des uns et des autres et aider à la réactualisation (permanente) de la formation du maître. Cette ouverture aux autres cultures, aux autres subjectivités, cette « acceptation inconditionnelle » (Rogers) des différences des autres, suppose que l'on ait préalablement accepté ses propres différences. Il faut, en effet, avoir à peu près intégré les diverses instances psychologiques qui vivaient en nous en état de conflit plus ou moins permanent pour pouvoir *vivre* l'ouverture aux autres sans trop d'angoisse, car, comme l'écrit Martine Abdallah-Preteille (op. cit. page 108), « La remise en question permanente sous-tendue par une démarche interculturelle, peut être source d'inquiétude et d'angoisse ».

Tout semble se passer en effet comme si les groupes différents et hétérogènes objectivaient nos *différends*, et nos contradictions intérieures, réactualisant des conflits que le contact avec les autres fait resurgir, ce qui explique cette « peur que sécrète un groupe morcelé », dont parle Philippe Meirieu dans un article intitulé *Viv(r)e l'hétérogénéité. Un enjeu social*, et paru dans les *Cahiers Pédagogiques*, n° 239 de décembre 1985. On voit que la dynamique relationnelle peut destabiliser, mais qu'elle a aussi une valeur « thérapeutique » et formatrice pour qui sait l'affronter. Réveillant l'angoisse, elle peut aussi permettre de la conjurer, après une prise de conscience difficile mais indispensable. On voit enfin, à travers cette expérience (relationnelle et pédagogique) vécue, que le cours peut être conçu en partie comme un dialogue entre le maître et les élèves, dialogue où le maître peut

aussi « apprendre » de ses élèves, sans tomber bien sûr dans l'excès de Guy Marcy qui, dans *Moi, un prof* (Éditions Stock) fait semblant de croire (ou est-il vraiment abusé ?) que les élèves détiennent le savoir, la culture et la vérité. Cet enseignant « soixante-huitard » nous dit, par exemple, à la page 81 de son témoignage : « Et c'est pourquoi il faut le redire (...) : rien ne se produira de profond dans le monde scolaire qui ne serait l'œuvre des lycéens et des étudiants eux-mêmes. Aux maîtres, il restera seulement de choisir leur bord ».

Ce collègue me semble survaloriser et idéaliser la culture lycéenne, alors qu'à mon avis, il s'agit là plus d'un problème psychologique que d'un problème culturel. Ce qui paraît important, c'est que la relation professeur-élèves puisse être considérée comme une relation « thérapeutique » au sens large, dans la mesure où chacun des deux partenaires semble avoir tout à y gagner sur le plan de l'équilibre et du développement psychiques, à condition, bien sûr, que le professeur sache maîtriser la relation. Dans le cas contraire, elle pourrait être dangereuse, et pour lui et pour ses élèves. Mme Lucile Héraud-Bonnaure, maître-assistante en psychologie à l'Université de Grenoble, n'hésite pas, au début de la communication qu'elle fit au Colloque de Málaga, colloque consacré à l'étude du vécu intérieur des enseignants, à poser la question : « Est-il dangereux d'enseigner en 1982 ? » et poser la question n'est-ce pas un peu y répondre ?

On voit, en tout cas, à travers l'analyse rapide de cette expérience réalisée en seconde, que le cours dans la mesure où il permet la théâtralisation de nos difficultés, de nos défauts et de nos drames psychologiques, ou plus simplement de nos vécus, en facilite aussi parfois la résolution et l'issue heureuse. Comme l'écrivent Roger Amiel, Francine Misrahi, Sylvie Labarte et Lucile Héraud, co-auteurs de *Santé mentale des enseignants*, article paru dans *L'enseignant est une personne* (Éd. ESF), l'enseignant qui s'accroche à sa classe « peut alors (la) vivre comme une entité thérapeutique » (page 48) et : « Il y a donc dans le fait de "faire la classe" une possibilité, pour un enseignant, d'y trouver le moyen de se régénérer et de se récupérer... » (page 51). Dans une optique moins « pathologique », je dirais qu'il y a dans le fait de faire la classe, une possibilité, pour l'enseignant, de parfaire sa formation initiale, en l'enrichissant d'une dimension relationnelle et psychopédagogique dont elle était pratiquement dépourvue au départ. Le cours, dans cette optique, serait donc facteur d'intégration psychique, grâce à sa dynamique même, grâce aux conflits qui peuvent s'y exprimer, s'y théâtraliser, s'y objectiver et recevoir du même coup un début de solution. Il serait aussi un *élément de la formation continue des enseignants*. Le fait de faire cours à une classe

interculturelle serait un cas particulier de cette formation continue, un moment fort et difficile, mais indispensable pour parvenir à la maîtrise la plus grande possible de toutes les situations relationnelles — avec leur écho sur le plan personnel — pouvant se présenter à un enseignant à un moment où la relation éducative traverse une crise profonde. On entrevoit ici le rôle de guidance que pourrait jouer une institution comme l'inspection si elle était profondément remaniée et repensée.

Pour abandonner le terrain de la psychopathologie enseignante où nous situe l'article cité, on pourrait ajouter que même si notre vécu intérieur n'est pas particulièrement conflictuel, le cours peut permettre une intégration plus complète et harmonieuse de notre être, grâce au riche réseau de relations qui s'établissent à l'intérieur du groupe-classe, grâce aussi aux récompenses narcissiques que reçoit l'enseignant qui parvient à « pacifier » le groupe-classe, et à le faire vivre « pleinement », et de manière autonome. Cette espèce d'attention particulière portée par l'enseignant à ce qui se passe sur le plan psychologique, en lui, dans sa classe, au sein du groupe, est une chose difficile et qui nécessite une certaine expérience. Le problème est posé de la formation, ou plutôt de l'absence de formation psychopédagogique des enseignants, mais il faut en même temps se garder de l'erreur qui consiste à psychologiser à l'excès la relation éducative et lui ôter tout caractère naturel et spontané.

CONCLUSION

Je dois dire que, sur le moment, dans le feu de l'action pédagogique, je n'étais pas toujours conscient du caractère profond (au plan de l'inconscient) et, d'une certaine façon, exemplaire (en tout cas pour moi) que pouvait revêtir l'expérience pédagogique et relationnelle que je décris ici.

Cette expérience n'obéissait pas à un quelconque a priori théorique, elle était simplement conduite à partir d'une façon d'être et d'une « philosophie » relationnelle inspirées de l'acceptation inconditionnelle d'autrui et de l'ouverture à l'expérience (telles que les définit Carl Rogers). Une chose est certaine, les difficultés terribles (plus grandes encore que dans les autres classes) que je rencontrai au début dans cette seconde, à cause sans doute de son extrême hétérogénéité, s'étaient peu à peu transformées en avantage. Cette classe s'était mise à marcher mieux que d'autres qui, au départ, ne présentaient pas de difficultés particulières.

J'ai essayé dans cet « article » de rendre compte de cette expérience pédagogique et relationnelle en dialoguant, sur la base de mon vécu et de mes premières tentatives de « théorisation », avec la théorie élaborée par Philippe Meirieu et Martine Abdallah-Preteceille, d'une pédagogie interculturelle, pédagogie dans laquelle d'emblée je m'étais reconnu pleinement, car je l'avais pratiquée de façon intuitive et spontanée pour essayer de faire face au mieux aux difficultés que je rencontrais pour « pacifier » cette classe et mettre en place des relations satisfaisantes pour tous. Mais, en plus de la dimension interculturelle, parfois un peu prisonnière de présupposés idéologiques et moraux, il me semble, ma pratique pédagogique me fit découvrir une autre dimension — complémentaire de la première —, une dimension formatrice et « thérapeutique ». Il semble donc, aux vues de cette expérience pédagogique concrète, que la classe interculturelle est loin d'être un obstacle insurmontable et définitif. Disons, pour parler comme Philippe Meirieu, que la meilleure solution est encore d'essayer de « transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource ».

Dans cette optique résolument constructive, on peut dire que la classe interculturelle permet l'élaboration, *en situation*, d'un contenu culturel (un savoir), qui est l'expression à la fois des individus et du groupe. Elle peut aider le maître à parfaire *sur le terrain* et à partir des problèmes concrets, sa formation pédagogique et psychopédagogique. Elle peut même avoir, nous l'avons vu, une valeur « thérapeutique », et pour le maître et pour les élèves. Et enfin, elle pourra aider à la naissance d'une société plurielle adaptée aux nécessités de notre temps, en avançant des solutions également éloignées des tendances actuelles d'exclusion, de marginalisation ou d'intégration plus ou moins volontariste des minorités culturelles présentes dans notre société. Le tout devant permettre l'émergence de ce que l'on pourrait appeler avec Carl Gustav Jung, le *Soi* sur le plan individuel, et pour-quoi pas ?, sur le plan social.

Aux sceptiques, qu'il me soit permis de dire que les conditions de la relation éducative sont devenues si difficiles, que seul un brin d'utopie permet parfois de survivre et de mobiliser ses énergies en vue de la meilleure réalisation possible de son être.

Jean-Daniel ROHART,
Professeur d'espagnol.
Lycée Henri Moissan à Meaux.



ARTICULATION RECHERCHE-FORMATION À PARTIR D'UNE EXPÉRIENCE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

L. LAURIN, R. NE, R. REFUGGI, B. VALLET

Résumé. Enseignants, formateurs, chercheurs de l'Institut de Formation des Maîtres de GRENOBLE s'interrogent sur les rapports de la recherche à la formation : comment traiter de leur articulation ? S'agit-il de rapprocher ce qui, dans chacun des deux domaines peut être profitable à l'autre ou de délimiter l'espace de leur intersection ?

Pour les auteurs de l'article et selon leur expérience de recherche et de formation, il s'agit davantage de travailler sur le trait d'union qui à la fois accorde et sépare les deux champs et de le considérer lui-même comme lieu d'une pratique scientifique, identifiable en tant qu'objet de recherche. Mais, pour ce faire, l'effort de « distanciation critique » est indispensable ; il reste à définir, à élaborer, à concrétiser.

S. B.

Abstract. Teachers, instructors, researchers of the institute of teacher training at Grenoble are examining the connection between research and training : in what light is their relationship to be seen ? Is it a question of bringing together those elements of each which may be useful to the other, or merely of delimiting the space of their intersection ?

For the authors of the article, and according to their experience of research and training, it is more a question of working for the link which at once unites and separates the two fields and to consider this link as an object of scientific study and practice in its own right, identifiable, in this respect, as an object of research. But, for this purpose, an effort of « critical distancing » is indispensable ; one still needs to define, to elaborate, to concretise.

Depuis 1980 un processus est engagé dans l'académie de Grenoble, au niveau de la formation des enseignants d'Éducation Physique et sportive ; se développe ainsi une formation à et par la recherche, en liaison avec l'Université, selon des voies universitaires non traditionnelles. Cette expérience nous semble de plus en plus optimiser les effets de la formation en vue d'une transformation des pratiques d'enseignement ; elle s'inscrit dans un courant largement développé au sein de la discipline actuellement (Marsenach, 1986). L'articulation Recherche-Formation semble être au cœur des préoccupations des responsables de formation tant au niveau local (Institut de Formation des Maîtres de l'Université de Grenoble I) qu'académique (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) et européen, comme l'illustre le thème central du 11^e

congrès de l'Association for Teacher Education in Europe. De cet événement, nous retenons les idées suivantes : l'articulation recherche-formation semble être actuellement plus un problème qu'une réalisation et un problème plus complexe qu'il n'y paraît (Braemer, 1986) ; peu de travaux ont pour objet l'étude des pratiques articulant Recherche et Formation.

Cette communication, elle-même, n'est pas le produit d'une recherche mais celui d'une « prise de distance » de certains acteurs du système considéré. Pourra-t-elle susciter une recherche ? Nous l'espérons... Nous nous limiterons donc, dans un premier temps, à caractériser notre dispositif : de quelles recherches, de quelles formations parlons-nous ? Dans un second temps, nous présenterons les idées directrices qui nous organisent aujourd'hui et que nous soumettons volontiers à la critique.

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE...

1. *De quelles recherches s'agit-il ?* Nos pratiques de recherche sont de deux types. Nous avons des pratiques de *Recherche-Action-Formation* ; elles regroupent un enseignant sur dix de notre académie, dans huit équipes. La raison d'être de ces groupes est la production d'outils, de matériaux, de référents novateurs et utilisables par tous, dans les conditions normales d'enseignement. L'activité de ces groupes vise donc à aider directement les enseignants. Les travaux de ces groupes s'alimentent de connaissances théoriques et en produisent, mais ne s'attachent pas à l'étude de ce qui relèverait « de la communication d'un savoir » dans le milieu scolaire (Brousseau, 1986). Aucune notion ne semble caractériser de manière exhaustive ces pratiques, nous nous bornerons donc à exposer celles qui nous servent de « référents » pour les situer et les orienter : l'*ingénierie* nous permet de situer la nature de l'activité déployée, la *recherche-action* la méthodologie employée, « *l'approche didactique* » (Legrand, 1986) notre position face aux pratiques d'enseignement. Nous ne relevons pour autant, ni de l'*ingénierie didactique* telle qu'elle est définie par G. Brousseau (1986), ni intégralement de la *recherche-action* telle qu'elle est définie par G. Pastiaux-Thiriart (1986). Ce phénomène est-il dû à la nature des travaux entrepris, à leurs degrés ou états de développement, ou plus simplement à notre degré de compréhension de ces notions ?

Nous avons également une pratique de *Recherche expérimentale* ; une équipe regroupant une quinzaine d'enseignants et d'universitaires s'efforce de comprendre les déterminismes qui régissent l'acte

d'enseignement de l'Éducation Physique, et de produire des connaissances. C'est en ce sens une recherche à visée fondamentale dont l'objectif est d'analyser les conditions et les moyens d'évolution possible des savoir-faire et des savoirs sur le faire des apprenants (Ducancel, 1986).

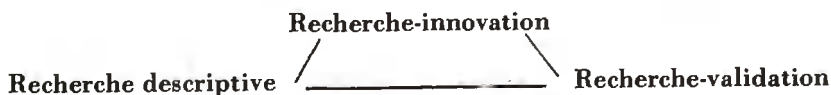
Nous avons pris l'option de la *didactique* en souscrivant aux hypothèses énoncées par G. Brousseau (1986).

— « Seule l'étude globale des situations qui président aux manifestations d'un savoir, permet de choisir et d'articuler les connaissances d'origines différentes, nécessaires pour comprendre les activités (cognitives) du sujet, la connaissance qu'il utilise et la façon dont il la modifie.

— L'étude première des situations d'enseignement devrait finalement permettre de décrire ou de modifier les concepts nécessaires, actuellement importés des autres champs scientifiques. »

2. Pourquoi une formation à la Recherche ?

Nous nous considérons comme étant engagés dans un processus évolutif. Il s'agit de recherches... en voie de construction. Sur le terrain de la Recherche-Action-Formation (Groupes Recherche-Action-Formation) ce qui semble avoir évolué, c'est l'activité de production des groupes. Cette évolution est repérable à différents niveaux : au niveau de la communication des produits, on constate un passage de la communication orale à la communication écrite, cet effet de textualisation n'étant ni spontané ni évident ; au niveau de la nature de la recherche-action, passage d'une discussion sur..., à une recherche-innovation (Marsenach, 1986), voire pour certains travaux, à une recherche descriptive (Romian, 1979). Notre perspective de travail est de transférer l'activité de production actuelle vers plus de rigueur scientifique : les prototypes devant être les produits d'une recherche-validation (Romian, 1979) se nourrissant d'études comparatives. Ainsi pourrions-nous obtenir, au sein des groupes, une dynamique articulant trois pôles :



Ces trois pôles nous semblent nécessaires si nous voulons être capables de produire des propositions novatrices sur les questions et problèmes des enseignants EPS, et de fournir des outils contrôlés.

Sur le terrain de la Recherche Expérimentale, ce qui n'était qu'un projet (Refuggi, Vallet, 1986) devient une réalité ; une équipe

prépare actuellement une première expérimentation. Le travail déjà effectué montre la nécessité de fournir un effort pour se dégager de l'approche pédagogique (Astolfi, 1986). Il s'agit pour les membres de notre équipe de réinvestir des compétences accumulées soit dans le domaine des Recherches en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), soit à partir des connaissances issues des travaux des groupes de recherche-action-formation, et, dans le même temps, de mettre sous surveillance les notions, les méthodes préalablement utilisées ; il s'agit également de s'appropriier certains acquis des Recherches en didactique d'autres disciplines, notamment des mathématiques, tout en étant vigilant sur cette transposition.

3. *Pourquoi formation par la recherche ?*

Il n'y avait pas en France, dans le domaine de la didactique de l'EPS, d'équipes reconnues par les structures de la recherche et il n'existe toujours pas d'enseignement conduisant à un DEA. Les groupes constitués de l'académie se sont alors engagés dans deux voies : participation aux réseaux d'échanges que constituent les colloques, les séminaires portant sur les thèmes suivants : l'enseignement de l'EPS et la didactique de cette discipline (colloques, séminaires inter U.E.R. E.P.S. à l'initiative de l'I.N.R.P.), la didactique des disciplines (colloques « Approches didactiques des problèmes de l'enseignement » - I.F.M., 1984), l'articulation Recherche-Formation (colloque de l'A.R.C.U.F.E.F., Association des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs, et congrès ATEE). La deuxième voie est une réflexion sur les choix et les méthodes utilisées, par la participation au séminaire Recherche-Formation de l'Institut de Formation des Maîtres de Grenoble et l'organisation de colloques de la Recherche-Action-Formation en EPS.

DU CÔTÉ DE LA FORMATION :

Quelques repères doivent permettre au lecteur de saisir la dynamique évolutive dans laquelle nous nous situons, l'ensemble des opérations et du dispositif n'étant pas homogène par rapport à ces lignes d'évolution.

1. *À un niveau structurel :*

A. de Peretti en 1982, dans son rapport, caractérisait ainsi la formation professionnelle dans la discipline de l'EPS (FPC.EPS) : formation de masse, autogérée, décentralisée.

Depuis, l'évolution a porté sur les rapports entre la gestion, les opérations académiques et les opérations des secteurs géographiques. Dans un premier temps, les opérations académiques ont impulsé les actions départementales et de secteurs. Actuellement ce sont les demandes des secteurs qui constituent le point de départ de l'ensemble des opérations; les formations au niveau académique ont pour but de préparer les animateurs et les personnes-ressources à répondre le mieux possible aux préoccupations des secteurs, telles que nous pouvons les analyser. Nous nous référons aux travaux d'Uberman (1986).

2. *À un niveau fonctionnel*

Le rapport demande/offre de formation a toujours eu la caractéristique suivante: la demande de formation est l'affaire des intéressés et l'offre est construite entre les représentants des intéressés et les intervenants. Nous assistons, à ce sujet, à une évolution dans deux directions: de la formulation de difficultés et de problèmes, à l'élaboration structurée d'actions de formation; de la programmation de demandes, à l'élaboration de projets de formation. Une compétence semble s'être construite au fil des années: elle permet de traduire en formation (projet, opération,...), l'expression de difficultés, de problèmes, de demandes hétérogènes.

3. *Au niveau des actions elles-mêmes*

Nous pouvons situer l'évolution ainsi: passage d'un modèle scolaire de formation... à un modèle en alternance (Furter, 1976).

L'ARTICULATION RECHERCHE-FORMATION... AU CENTRE DE NOS PRÉOCCUPATIONS

Quelques remarques issues de notre expérience.

1. *Notre position par rapport aux débats engagés sur ce thème*

Du fait de l'existence de structures de recherches en sciences de l'éducation et du développement récent de la formation continue des personnels de l'enseignement, le problème de l'articulation est souvent posé en terme de rapprochement de deux champs de pratiques ayant leur logique de développement propre. Dans cette situation de dialogue, chercheurs et formateurs s'efforcent de repérer, parmi les recherches, celles qui paraissent utilisables et parmi les pratiques de formation, les questions et problèmes susceptibles d'engendrer une activité de recherche. Ce processus nous paraît en définitive

privilégier le point de vue de la recherche sur la formation. Notre histoire nous a conduit pendant longtemps à privilégier le point de vue inverse.

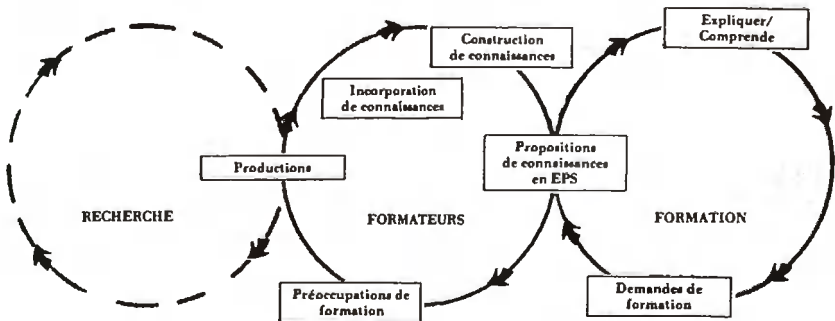
Ces deux approches nous semblent aujourd'hui réductrices et doivent être dépassées ; pour nous, l'articulation recherche-formation est tout à la fois, un champ de pratique, une pratique scientifique et un objet de recherche possible. Nous nous proposons, dans le cadre de cet article de donner quelques repères concernant l'évolution de ce champ de pratique et de proposer les idées directrices ayant permis l'émergence d'une recherche en didactique de l'EPS reconnue comme nécessaire par les différentes institutions.

2. Quelques repères sur la genèse de l'articulation recherche-formation

Une première approche structurelle nous a amenés à repérer la chronologie d'apparition des différents champs de pratiques, Formation Continue puis Recherche-Action-Formation, enfin Recherche Expérimentale et à considérer qu'il y avait eu une pratique de formation sans recherche (Refuggi, Vallet, 1986).

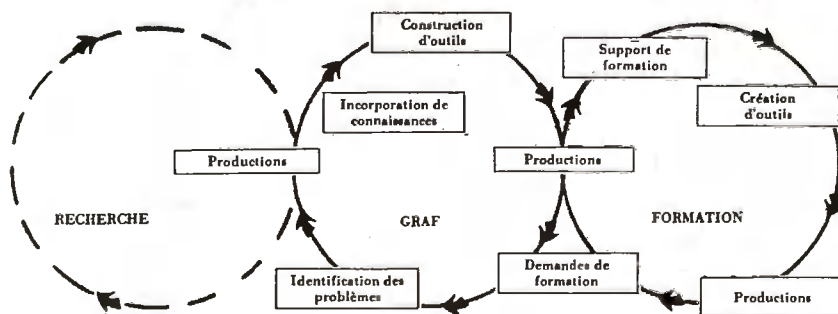
L'étude fonctionnelle de cette évolution nous amène à identifier trois étapes. Nous caractériserons chaque étape à l'aide d'un schéma faisant apparaître d'une part l'état de développement de la formation et de la recherche, d'autre part leur articulation, et à l'aide d'un tableau précisant ce qui relève de l'articulation. Cette présentation est inspirée des travaux de Barbier (1985) et d'Huberman (1986).

1^{re} étape: Avant 1981, étape antérieure à la création des groupes Recherche-Action-Formation (GRAF)

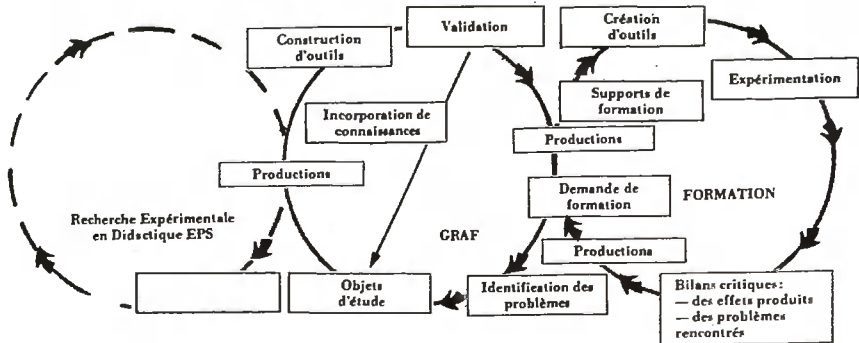


Connaissances (entrées)	Opérations	Qui	Produits et fonctions dans la formation
<ul style="list-style-type: none"> ● Technologie ● Psychologie de l'enfant ● Physiologie ● sciences pédagogiques 	Incorporation de connaissances	les formateurs essentiellement issus des mouvements pédagogiques	Explication du fonctionnement des apprenants et/ou du sportif de haut niveau : principes - règles
			objet de la formation

2^e étape : Création des Groupes de Recherche-Action-Formation (GRAF)



Connaissances (entrées)	Opérations	Qui?	Produits et fonctions dans la formation
<ul style="list-style-type: none"> ● idem tableau 1, mais plus grande utilisation : — des connaissances en S.T.A.P.S. — en neurobiologie — en sciences pédagogiques — en didactique des autres disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> — incorporation des connaissances et construction d'outils à partir d'une pratique mise en œuvre dans un ou des établissements et l'analyse réflexion sur cette pratique — construction de documents écrits 	— des enseignants volontaires regroupés dans les G.R.A.F.	<ul style="list-style-type: none"> — des outils pour les enseignants : ● objectifs ● tâches ● matériaux d'évaluation
			ces matériaux sont des « supports » de formation

3^e étape : Étape actuelle

Connaissances (entrées)	Opérations	Qui ?	Produits et fonctions dans la formation
<ul style="list-style-type: none"> ● S.T.A.P.S. ● Recherche sur l'enseignement ● Importance plus grande des didactiques des disciplines ● Naissance de la didactique de l'EPS 	<ul style="list-style-type: none"> ● Idem. phase précédente ● apparition d'une démarche de « validation » des outils proposés et présentation des effets produits 	<ul style="list-style-type: none"> ● les enseignants membres des G.R.A.F. 	<ul style="list-style-type: none"> — les outils (cf. tableau précédent et les données sur les effets produits) — contenus d'enseignements = connaissances permettant de : <ul style="list-style-type: none"> ● choisir et/ou construire des tâches ● comprendre l'essentiel de l'activité des apprenants (pour réguler l'animation)

3. Quelques réflexions sur cette genèse :

Les pratiques de formation avaient, bien avant l'apparition des G.R.A.F. des rapports fonctionnels avec les productions issues de la recherche. Dès le départ, l'articulation a consisté à opérer un travail de traitement des travaux de recherches à partir des préoccupations de la formation. Nous avançons l'idée que l'articulation est donc elle-même un champ de pratiques et pas seulement un point de rencontre. La genèse de ce champ de pratiques peut se caractériser par quatre transformations :

- les formateurs sont relayés par des structures au sein de l'Éducation nationale ;

- le travail d'incorporation de connaissances fait place à une pratique scientifique s'apparentant à la méthodologie de la recherche-action ;
- l'utilisation de connaissances produites par des recherches sur et pour l'éducation est remplacée par des recherches en éducation (Furter, 1976) ;
- les produits « objets de formation » deviennent des produits « supports de formation ».

Ces transformations se sont produites non pas par l'application d'un modèle a priori, mais par des tentatives successives et ponctuelles pour rendre plus efficaces les temps de formation.

4. L'effort de « distanciation » comme moteur de notre évolution

A. Prost (1986) utilise cette notion comme critère de classification des recherches afin de se prononcer sur l'utilité ou le mode d'utilisation des recherches dans le cadre de la formation initiale. H. Thomas (1986) de son côté, utilise la notion de « distanciation critique » pour situer les enseignants par rapport à la prise de conscience et à la connaissance de leur propre pratique. Or la recherche en didactique semble à la fois très proche des pratiques d'enseignement car elle prend comme objet d'étude les phénomènes de communication du savoir, et très éloignée des représentations spontanées des enseignants car elle réclame un degré élevé de distanciation. Ceci nous amène à développer des efforts dans plusieurs directions : prise de distance par rapport à l'établissement, à la classe, aux pratiques enseignantes, transformation du rapport à la connaissance.

Les principales conditions réalisées dans notre Académie qui nous paraissent susceptibles de favoriser chez les enseignants une prise de distance critique par rapport à leur établissement, à leurs classes, à leurs pratiques sont les suivantes :

- rencontres entre enseignants de différents établissements (collèges, lycées, écoles) d'un même secteur géographique ;
- multiplication de stages de formation centrés sur l'étude et la transformation des pratiques ;
- encouragement par l'Inspection Pédagogique Régionale à élaborer, au niveau des établissements, des projets pédagogiques explicitant les options sur lesquels ils reposent ;
- élargissement à un plus grand nombre d'enseignants de la fonction de Conseiller Pédagogique en formation initiale (un enseignant sur dix) et celle de formateur dans le cadre de la formation continue (un enseignant sur douze) ;
- participation aux Groupes de Recherche-Action-Formation d'un dixième des enseignants de l'Académie et production, par les

groupes d'outils pouvant être utilisés différemment en fonction des caractéristiques et des options de chaque établissement.

En ce qui concerne la transformation du rapport à la connaissance, nous avons essayé de la favoriser en privilégiant les objectifs suivants :

- passer d'une communication orale à une communication écrite (indispensable pour permettre l'explicitation, l'étude critique, la confrontation et la validation) ;

- passer d'une logique d'application de procédés ou de principes... à une logique de concepteur ; cet objectif met au centre de nos préoccupations la notion d'expérimentation que nous plaçons dans le champ de la formation (où expérimenter signifie construire des solutions aux problèmes identifiés), dans celui des GRAF (où l'expérimentation consiste à contrôler les effets des outils testés) ou encore dans celui de la recherche expérimentale (où l'expérimentation est une méthode permettant de produire et/ou de reproduire des phénomènes) ;

- faciliter l'accès de tous aux travaux scientifiques ; pour cela, nous avons mis en place un Comité de Lecture chargé de repérer les productions disponibles et les initiatives susceptibles de répondre aux questions et problèmes formulés par les enseignants et d'enrichir ce questionnement ; ce Comité de Lecture diffuse un bulletin trimestriel.

5. Un facteur de développement : l'intégration de l'EPS dans l'Institut de Formation des Maîtres

Carrefour d'échanges et de discussions, l'I.F.M. impulse et coordonne l'ensemble des activités des unités de formation et de recherche de l'Université Scientifique, Technologique et Médicale de Grenoble, en ce qui concerne la formation des maîtres et des formateurs, la recherche sur l'éducation et la formation et la recherche en didactique des disciplines.

L'intégration de l'E.P.S. dans l'I.F.M. a permis la mise en place d'un travail suivi en collaboration avec les autres équipes de recherche en didactique et plus particulièrement avec des chercheurs en didactique des mathématiques.

Elle a facilité le développement de la recherche expérimentale, par la mise à disposition de moyens permettant la réalisation et l'observation de dispositifs expérimentaux dans de bonnes conditions scientifiques et également ouvert des perspectives de régulation et de validation scientifique.

EN GUISE DE CONCLUSION : L'ARTICULATION... UNE OPTION SOCIALE DE TRANSFORMATION DES PRATIQUES

Le point de vue fonctionnel, développé dans cet article nous a amenés à considérer l'articulation recherche-formation non pas comme un simple point de rencontre (symbolisé par le trait d'union), mais comme un champ de pratiques de l'ordre de l'ingénierie obéissant à des exigences scientifiques. Développer ce champ de pratiques semble être pour nous, actuellement, une condition essentielle bien que non exclusive pour permettre aux pratiques de formation de développer effectivement les « savoir-faire » des enseignants (A. Prost, 1986) en utilisant les connaissances scientifiques, aux pratiques de recherche de s'alimenter des questions et des problèmes issus des pratiques d'enseignements.

Nous insistons donc, avec L. Legrand (1986) sur la nécessité de créer des équipes décentralisées, en étroite liaison avec les formations initiales et permanentes, disposant du temps et des moyens financiers pour aider véritablement les équipes des établissements en mettant à leur disposition des instruments pratiques.

Louis LAURIN,
U.F.R. A.P.S., Université Grenoble-I
Robert NE,
Inspecteur Pédagogique Régional en E.P.S. de Grenoble.
Richard REFUGGI,
Enseignant E.P.S.,
responsable du secteur Recherche-Action-Formation de l'I.F.M.,
Université de Grenoble-I.
Bernard VALLET,
Enseignant E.P.S.,
Conseiller Pédagogique et Technique E.P.S. auprès de l'I.F.M.,
Université de Grenoble-I.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI (J.-P.). — « La didactique : c'est prendre des distances avec la pratique... pour mieux revenir » in « EPS : Contenus et didactique », p. 261, Édition du SNEP (1986).
- BARBIER. — « L'évaluation en formation », PUF (1985).
- BRAEMER (J.-M.). — « Synthèse du 11^e congrès de l'ATEE - Toulouse, Privat, 1987.

- BROUSSEAU (G.). — « Quelques concepts fondamentaux en didactique des Mathématiques » in *EPS: Contenus et didactique*, 1986, p. 269.
- COLLOQUE IFM. — « Approches didactiques des problèmes de l'enseignement ». Les publications de l'IFM, n° 8 (nov. 1984).
- DUCANCEL. — « Statut et fonctions de la didactique du français (langue maternelle) » in « *EPS contenus et didactique* », p. 1986, Édition SNEP (1986).
- FURTER (P.). — « Les modes de transmission pédagogique », PUF (1976).
- HUBERMANN. — « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants » in *Revue Française de pédagogie* n° 75 (1986).
- LEGRAND (L.). — « La différenciation pédagogique », Éd. Scarabée, C.E.M.E.A. (1986).
- MARSENACH (J.). — « La formation professionnelle Continue: in « *l'EPS réflexions et perspectives* », p. 237 (A. Hébrard), Éd. revue STAPS REVUE EPS (1986).
- MERAND (R.). — « Contribution à l'approche des pratiques éducatives d'un point de vue didactique » in « *E.P.S. contenus et didactique* », p. 245, Édition S.N.E.P. (1986).
- PROST (A.). — *L'éloge des Pédagogues*, Éd. du Seuil (1986).
« Recherche en sciences de l'Éducation et formation des enseignants » in 11^e congrès de l'ATEE, Toulouse, Privat, 1987.
- PASTIAUX-THIRIAT (G.). — « L'innovation dans tous ses états » in *cahiers pédagogiques* n° 248 (nov. 1986).
- REFUGGI (R.), VALLET (B.). — « Un exemple de liaison Recherche-formation et de formation à la recherche en didactique de l'EPS » in 11^e congrès de l'ATEE Toulouse, Privat, 1987.
- ROMIAN (H.). — « Pour une pédagogie scientifique du Français », PUF (1979).

AUTOUR DES MOTS

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent est à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique: la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.

APPROCHES DE LA RECHERCHE

L'activité de recherche reste encore aujourd'hui auréolée de mystères et de mythes. Depuis la fameuse baignoire d'Archimède jusqu'à la non moins célèbre formule d'Einstein, une longue cohorte d'images circule en guise d'illustration du phénomène. Cependant, ce qui est généralement évoqué au travers de ces représentations appartient plus au registre de la découverte qu'à celui du travail de recherche lui-même.

Tout se passe, en effet, comme si l'on ne savait pas très bien ce qui permet l'avancée de la connaissance : les longues errances, les bagarres avec un réel qui se dérobe, les impasses rencontrées, les erreurs maintes fois rectifiées, bref, rien de ce qui concerne le processus de recherche ne semble, à première vue, susciter un intérêt très développé. On préfère sans doute s'extasier devant l'arsenal impressionnant des méthodes et des dispositifs de recherche, accueillir avec ferveur des résultats inédits ou applaudir les inventions géniales plutôt que de prêter attention aux hésitations et aux incertitudes du chercheur confronté au risque de ne pas aboutir.

D'où, probablement, la nécessité ressentie par nous d'un retour aux mots, aux expressions et aux acteurs de ce type d'investigation : qu'est-ce qu'une recherche ? En quoi diffère-t-elle d'une simple quête ou enquête ? Quel est l'esprit de cette activité ? Bref, pourquoi et comment peut-on être chercheur ?

HISTOIRE D'UN MOT

« Au siècle dernier, "la recherche" n'existait pas encore, ni comme mot ni comme méthode moderne ; il y avait la Science et les Savants, avec des "S" majuscules, il y a dorénavant la recherche organisée avec divers secteurs précis : la recherche pure, la recherche appliquée et la recherche dirigée. »

Charles-Noël MARTIN

(La recherche scientifique. Fayard, 1959, p. 26.)

À LA RECHERCHE D'UN SENS

« L'activité de recherche est quelque chose qui ne se voit pas. On peut labourer un champ, fondre le fer, vendre du drap, enseigner les élèves,

faire un cours ou une conférence, administrer ou gouverner. Dans tous les cas, cette activité se voit et, dans sa nature, se comprend de tout le monde. Mais comment rendre compte d'une activité qui ne produit rien directement, et pour qui la chose importante n'est pas le livre-marchandise, mais l'œuvre ? »

Evry SCHATZMAN
(Science et société. Laffont, 1971, p. 106.)

« Le mot de recherche est employé dans un sens très général et peut s'appliquer à tous les types de problèmes, en sciences sociales comme en sciences naturelles ou physiques. Bien que le qualificatif "scientifique" ne soit pas toujours spécifié, il n'en demeure pas moins implicite. De ce fait, la recherche implique une exigence générale de rigueur, mais dégagée de toute indication technique, de toute notion de moyens. Elle recouvre la notion d'expérimentation aussi bien que celle d'observation et on l'utilise parfois comme synonyme d'enquête. »

Madeleine GRAWITZ
(Méthodes des sciences sociales. Dalloz, 1974, p. 503.)

« Si un écolier scrute des volumes pour connaître les habitudes des kangourous, si un professeur dépouille des documents pour préparer un cours, si un fonctionnaire élabore un programme d'étude, on dit que ces gens font de la recherche. Au risque d'y inclure toutes les activités humaines, il ne faut pas attribuer un sens aussi général au mot recherche. »

Renald LEGENDRE
(Une éducation à éduquer. Édts France-Québec, 1980, p. 253.)

ESSAIS DE DÉFINITION

« La recherche nous apparaît comme une rupture d'équilibre, comme un conflit intérieur qui ne peut être apaisé que par la découverte. »

Rémy COLLIN
(Message social du savant. A. Michel, 1941, p. 295.)

« Recherche: partir de ce qu'on croit savoir, et tirer sur le fil en souhaitant qu'il se brise... »

Jean ROSTAND
(Carnet d'un biologiste. Stock, 1959, p. 56.)

« Faire de la recherche, c'est chercher à nouveau, examiner quelque chose une seconde fois, plus attentivement, pour en découvrir plus.

Nous revenons sur le phénomène parce qu'il peut y avoir quelque faille dans ce que nous savons déjà.»

Claire SELTZ, Lawrence S. WRIGHTSMAN,
Stuart W. COOK
(Les méthodes de recherche en sciences sociales.
Éditions HRW, 1977, p. 2.)

« Recherche: ensemble de travaux ayant pour objet la découverte de connaissances nouvelles dans le domaine scientifique, littéraire ou artistique. »

(Larousse encyclopédique, 1979, p. 7872.)

« Il est possible de parler d'acte de recherche dès lors que l'on se trouve en présence d'opérations spécifiquement mises en œuvre en vue d'aboutir à la production de représentations intellectuelles nouvelles et à leur expression sur un support externe. Autrement dit, l'acte de recherche fonctionne comme un *acte délibéré et socialement organisé* en vue d'aboutir spécifiquement à la production de *représentations intellectuelles nouvelles* et susceptibles d'avoir une *existence sociale distincte* de la personne physique de leur(s) auteur(s). »

Jean-Marie BARBIER
(« Analyser les démarches de recherche ». *Éducation Permanente* n° 80, 1985, p. 106.)

ESPRIT DE RECHERCHE

« Par la recherche, l'homme essaie de se soustraire aux incertitudes de l'existence. Il refuse de subir ; il se veut libre et il consent, pour prix de cette liberté, à se soumettre aux efforts répétés et aux longues patiences. Son imagination et son intelligence ne cessent de s'employer, l'une fournissant des hypothèses que l'autre s'applique à critiquer. Il sent que dans cette entreprise le meilleur de lui-même est engagé. Il découvre qu'il est fait pour connaître, mais qu'il doit aller à la conquête de la connaissance et non point l'attendre paresseusement. »

Gaston BERGER
(*L'homme moderne et son éducation.*
P.U.F., 1962 (juin 1954), p. 98.)

« L'homme a besoin de tendre vers un but qui l'oblige à se dépasser lui-même. L'esprit de recherche est ainsi un ferment qui empêche son

esprit de se scléroser, lui donne le dynamisme nécessaire pour surmonter les vieilles habitudes, élargir ses horizons, et chercher une meilleure compréhension de ce qu'il fait et de ce qu'il est. »

Geneviève BOULANGER-BALLEYGUIER

(La recherche en sciences humaines.

Éditions Universitaires, 1970, p. 9.)

« L'aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve en état de veille chez la plupart des êtres humains. De même que chacun peut s'élever dans et par l'enseignement, de même chacun peut et doit s'approfondir dans une recherche. »

Henri DESROCHE

(Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente.

Éditions Ouvrières, 1976, p. 23.)

« La recherche ne peut être réservée à des spécialistes coupés des praticiens de tout niveau. Elle ne peut se croire, comme il arrive trop souvent, "propriété privée", "chasse gardée" et "tabou" privilégié. Les spécialistes doivent favoriser la diffusion de l'esprit de recherche, avec l'apport de techniques de contrôles stimulantes et non inhibitrices, auprès d'un nombre sans cesse étendu de personnes de la base comme d'individus institutionnellement chargés de responsabilités, administratives ou techniques. »

André de PERETTI

(Du changement à l'inertie. Dunod, 1981, p. 193.)

DÉSIR DE RECHERCHE

« Le désir ardent de la connaissance est l'unique mobile qui attire et soutient l'investigateur dans ses efforts; et c'est précisément cette connaissance qu'il saisit réellement et qui fuit cependant toujours devant lui, qui devient à la fois son seul tourment et son seul bonheur. »

Claude BERNARD

(Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.

Garnier-Flammarion, 1966 (1865), p. 307.)

« L'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais c'est aussitôt pour mieux interroger. »

Gaston BACHELARD

(La formation de l'esprit scientifique.

Vrin, 1986 (1938), p. 16.)

« J'ai souvent entendu dire que des confrères voulaient attribuer ce comportement à une force de volonté et à une discipline exceptionnelles : je crois qu'ils ont tout à fait tort. L'état affectif qui rend apte à de pareilles productions, ressemble à celui des religieux ou des amants ; l'effort quotidien ne provient pas d'un dessein ou d'un programme, mais d'un besoin immédiat. »

Albert EINSTEIN

(Comment je vois le monde. Flammarion, 1958, p. 142.)

CHERCHER OU TROUVER ?

« Il me semble parfois qu'entre la recherche et la découverte, il s'est produit une relation comparable à celle qui s'institue entre la drogue et l'intoxiqué. »

Paul VALÉRY

(L'idée fixe. Gallimard, 1934, p. 23.)

« Trouver n'est rien. Le difficile est de s'ajouter ce qu'on trouve. »

Paul VALÉRY

(Monsieur Teste. Gallimard, 1946, p. 19.)

« Quand on est fatigué de chercher on donne à ce que l'on a trouvé le nom de ce qu'on cherchait. Presque tout le monde se fatigue. »

Jean SULIVAN

(Joie errante. Gallimard, 1974, p. 73.)

« Bien des quêtes de la vérité se terminent sur la réponse d'avance souhaitée : "Tu ne me chercherai pas si tu ne m'avais déjà trouvé". La vraie recherche, elle, le plus souvent, trouve autre chose que ce qu'elle cherchait. »

Edgar MORIN

(La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance / 1. Seuil, 1986, p. 138.)

RECHERCHE DE LA VÉRITÉ

« L'esprit humain tourne autour de la vérité comme la terre autour du soleil, sans jamais s'en éloigner ni s'en approcher, toujours à la même distance, et en ne lui présentant qu'une de ses faces à la fois. Il ne fait jour sur un côté de notre intelligence qu'à la condition qu'il fasse nuit sur l'autre. »

Victor HUGO

(Portefeuille critique 1830-1833. Œuvres, tome IV, vol. 2, p. 913.)

« La question de savoir s'il y a lieu de reconnaître à la pensée humaine une vérité objective n'est pas une question théorique, mais une question pratique. C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance de sa pensée dans ce monde et pour notre temps. La discussion sur la réalité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique est purement scholastique. »

Karl MARX
(Thèses sur Feuerbach, II, 1845.)

« Le problème de la vérité, si l'on ose dire, c'est de comprendre comment le mensonge réussit à tel point que la vérité passe pour inintéressante et insipide. »

Henri LEFEBVRE
(Le manifeste différentialiste. Gallimard, 1970, p. 123.)

« Chaque société a son régime de vérité, sa "politique générale" de la vérité : c'est-à-dire les types de discours qu'elle accueille et fait fonctionner comme vrais ; les mécanismes et les instances qui permettent de distinguer les énoncés vrais ou faux, la manière dont on sanctionne les uns et les autres ; les techniques et les procédures qui sont valorisées pour l'obtention de la vérité ; le statut de ceux qui ont la charge de dire ce qui fonctionne comme vrai. »

Michel FOUCAULT
(« Vérité et pouvoir ». L'Arc n° 70, 1977, p. 25.)

RECHERCHE SCIENTIFIQUE

« La recherche scientifique tend vers une explication générale, vers une loi ; elle est nomothétique. Toutefois, avant d'atteindre ce niveau, une recherche peut connaître une période plus ou moins longue, pendant laquelle les efforts sont concentrés sur la description d'objets singuliers. »

Gilbert DE LANDSHEERE
(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.
P.U.F., 1979, p. 232.)

« La recherche est un processus sans fin dont on ne peut jamais dire comment il évoluera. L'imprévisibilité est dans la nature même de l'entreprise scientifique. »

François JACOB
(Le jeu des possibles. Fayard, 1981, p. 118.)

« L'objectif premier de l'effort scientifique n'est pas, contrairement à une croyance largement répandue, l'efficacité dans l'action sur l'univers qui nous entoure, mais la cohérence dans notre représentation de cet univers ; c'est avant tout une recherche de lucidité. »

Albert JACQUARD

(Au péril de la science ? Seuil, 1982, p. 12.)

Recueil de réflexions établi et présenté par Georges ADAMCZEWSKI.

NOTES CRITIQUES

AUBA (Jean), LECLERCQ (Jean-Michel). — *Les enseignants dans les sociétés modernes, une même interrogation*. — Paris: La Documentation Française, 1985. — 136 p. (Notes et études documentaires n° 4775).

Au cours des années 60 et 70, le développement des systèmes scolaires pose aux pays industrialisés des problèmes essentiellement quantitatifs. Au tournant des années 80, ces pays commencent à s'interroger sur la qualité et les performances de leurs systèmes éducatifs. Dès lors, ils tendent, tout à la fois, à accorder une plus grande attention à la formation des enseignants et à porter sur ceux-ci un jugement plus critique. « À partir du moment où les enseignants étaient à nouveau considérés comme les pivots du dispositif, ils allaient pouvoir être tenus pour responsables de ses déficiences. » Les enseignants, eux-mêmes déçus par les résultats qu'ils obtiennent, ont le sentiment qu'on ne redécouvre leur importance que pour les transformer en boucs émissaires.

Pour y voir plus clair, J. Auba, inspecteur général honoraire, et J.-M. Leclercq, dont on avait remarqué le livre sur le Japon, analysent la situation des enseignants du primaire et du secondaire dans les pays industrialisés. Leur livre, *Les enseignants dans la société moderne, une même interrogation*, nous propose une synthèse claire et assez complète sur la fonction et la condition des enseignants dans les pays nordiques, la R.F.A., l'Italie, la Belgique, le Japon, le Canada, le Royaume-Uni, les U.S.A., etc. Les figures et tableaux sur les caractéristiques du système éducatif, le recrutement, la formation, les services et les salaires des enseignants, etc., constituent une mine d'informations utiles.

J. Auba et J.-M. Leclercq ne s'en tiennent pas aux constats. Ils décrivent et analysent la diversité et l'unité de la fonction, du statut social et de l'évolution de la profession enseignante dans divers pays. « Il serait peut-être plus exact de parler non pas de la fonction enseignante, mais de professions de l'enseignement, peu assimilables les unes aux autres... Il y a plus des corps enseignants qu'un corps enseignant, plus des pratiques enseignantes qu'une fonction enseignante,

plus des hiérarchies qu'une synergie en vue d'un objectif commun ». Les enseignants s'attachent à maintenir cette diversité alors que les autorités — et les autorités locales plus encore que l'autorité centrale — cherchent à la réduire.

Ainsi, le dualisme entre une formation de type école normale pour les enseignants du primaire et une formation universitaire pour ceux du secondaire n'a guère été entamé par l'évolution moderne des systèmes éducatifs et par les efforts pour donner une dimension universitaire à la formation des premiers et insérer une préparation pédagogique dans celle des seconds. Il y a là un problème de moyens, mais aussi des résistances d'organisations syndicales s'appuyant sur des catégories elles-mêmes définies par des formations.

La diversité des enseignants, en effet, est très catégorielle, de sorte que loin de répondre de façon dynamique aux évolutions du système scolaire elle est statique et bloquante. Les modes de recrutement, les statuts, les services varient d'un pays à l'autre. L'enseignant du Royaume-Uni, titulaire d'une licence d'éducation, pose sa candidature à un poste déclaré vacant par un établissement scolaire et est recruté par le chef d'établissement. En R.F.A. ou dans les pays nordiques, les enseignants sont recrutés à l'échelon local ou régional, mais ils bénéficient d'un statut national. En Grèce, au Portugal, en Espagne, ils constituent, comme en France, un corps national de fonctionnaires. Les statuts sont donc fort divers, mais presque partout le corps enseignant est fortement hiérarchisé, de façon explicite ou implicite, les salaires sont plus bas que ceux des cadres du privé de même niveau, la profession se féminise, la condition enseignante se dégrade, menacée par le chômage ou, à tout le moins, par les difficultés à obtenir un premier poste stable et à temps complet et par la restriction des possibilités de promotion et de mobilité géographique.

Quelques informations ponctuelles, cueillies au fil du livre, donnent à réfléchir. Dans les pays nordiques, les chefs d'établissement sont formés dans une école d'administration publique car on considère que leur fonction relève avant tout du management ; en Italie, ils sont élus pour trois ans par leurs collègues. Aux Pays-Bas, chaque individu, chaque collectivité, chaque groupement spirituel ou idéologique a le droit d'ouvrir un établissement d'enseignement, l'État étant tenu de lui assurer les moyens de fonctionnement en personnel et en crédits ; en Suède, l'enseignement privé ne reçoit aucune subvention.

J'ai lu ce livre avec intérêt et je pense qu'il sera utile à tous ceux qui réfléchissent sur la formation et la condition des enseignants. Je formulerai deux réserves, cependant. La première tient à la nature même d'un tel travail, qui tend à enfermer la réflexion dans la comparaison des statuts alors que la place des enseignants dans une société ne se comprend pleinement qu'à la lumière de l'ensemble des rap-

ports sociaux. En ce sens — et les auteurs en seraient sans doute d'accord — l'intérêt de ce livre réside plus dans les questions qu'il oblige à se poser que dans les réponses apportées à tel ou tel problème dans différents pays. Ma seconde réserve vaut critique plus directe des deux auteurs: autant ils font preuve de distance et de nuance quand il s'agit du problème qui les occupe directement, celui des enseignants, autant leur présentation initiale des problèmes de l'éducation dans la société actuelle laisse courir les idées courantes — mais ce n'est là, il est vrai, qu'une critique marginale par rapport au corps du livre.

Bernard CHARLOT

BOURDONCLE (Raymond), LUMBROSO (Max). — *La formation continue des enseignants du second degré. Enquête sur les comportements et les attentes de formation continue et leurs déterminants.* — Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1986. — 205 p.

Cet ouvrage présente les résultats d'une vaste enquête. Il apporte une quantité d'informations précises et précieuses sur les problèmes de la formation continue des enseignants, mais aussi sur leurs opinions et certaines de leurs orientations.

Au vu du très gros questionnaire, on pouvait craindre que les enseignants n'aient pas la patience de répondre. Les auteurs ont eu raison de voir large: ils ont obtenu un taux de réponses très satisfaisant et l'échantillon traité semble tout à fait représentatif. On peut regretter cependant l'utilisation exclusive des questions directes, sans recours à des techniques plus projectives, permettant d'aller au-delà de l'expression des opinions et de sonder les mécanismes sous-jacents.

Le premier chapitre est consacré à la description de la situation personnelle et professionnelle des enseignants. Le second traite de leurs comportements passés et présents de formation continue. Ainsi 80 % disent avoir reçu ou s'être donnés une formation continue, en particulier en lisant des revues professionnelles. (Mais peut-on être assuré qu'ils les lisent autant qu'ils le disent ?) Une moitié a suivi des stages, pour la plupart centrés soit sur les connaissances disciplinaires, soit sur les méthodes et techniques d'enseignement. C'est un bon équilibre. On aurait pu cependant espérer que les stages consacrés à la connaissance des élèves soient plus nombreux. La variété des formateurs constatée dans ces stages concrétise une des propositions de notre rapport sur la formation des personnels, la nécessité de formateurs multiples et d'une synergie des efforts.

Le troisième chapitre décrit les attitudes envers la formation continue, qui sont en moyenne très favorables. Le quatrième chapitre traite des représentations de l'avenir. On constate le désir dominant chez les enseignants de continuer à enseigner, mais aussi l'espoir fréquent (40 %) d'une mobilité ascensionnelle. L'augmentation de la part des concours internes devrait empêcher la stagnation insupportable d'une grande partie d'entre eux. Apparaît cependant une contradiction majeure : tout va s'aggraver, selon eux, et pourtant ils ne regrettent pas leur choix professionnel initial et souhaitent même rester. En fait, plusieurs éléments semblent indiquer que leur pessimisme est de l'ordre du stéréotype, prenant ses sources dans une situation collective difficile. Mais leur volonté de persévérance dans le métier est un gage de positivité.

Le cinquième chapitre décrit l'auto-évaluation de leurs difficultés et de leurs connaissances. Les auteurs soulignent que, dans l'ensemble, les enseignants ne déclarent éprouver de difficultés ni dans leurs pratiques pédagogiques avec les élèves, ni dans leurs relations internes à l'établissement. Pourtant ils disent que leur situation professionnelle est difficile. Cette contradiction suggère que leurs réponses d'auto-évaluation sont sans doute défensives. La quasi-totalité déclare ne pas avoir de difficulté à maîtriser le contenu des matières enseignées. Tant mieux. D'ailleurs, ils ne peuvent guère répondre autrement. Mais est-ce vrai ? Ces contradictions nous incitent à aller avec précaution au-delà de la simple affirmation des opinions.

Les enseignants déclarent aussi avoir des connaissances insuffisantes pour tout ce qui touche au système éducatif et aux sciences de l'éducation. Ainsi la faible connaissance des facteurs gouvernant le développement et l'apprentissage des élèves apparaît de façon nette : les professeurs travaillent un peu en aveugles. Leur très faible connaissance du fonctionnement des instances administratives qui déterminent leur travail y contribue aussi.

Le classement des difficultés du métier d'enseignant fait apparaître plusieurs contradictions. Les difficultés d'ordre pédagogique liées aux publics scolaires actuels arrivent en tête. Le classement stable de cet item, quel que soit le type d'établissement, montre bien qu'il s'agit d'une sorte de stéréotype. La place de la formation des enseignants parmi les difficultés peut paraître minimisée : elle arrive à l'avant dernier rang. Cela peut surprendre après les nombreux indices de l'importance qu'ils lui accordent. C'est peut-être l'effet d'une ambivalence : ils manifestent leur envie de formation continue, mais tout en affirmant qu'ils sont suffisamment formés quand même.

Le dernier chapitre est consacré aux attentes de formation continue. Les deux thèmes qui arrivent en tête sont les méthodes et techniques d'enseignement et les connaissances sur les contenus à enseigner.

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

CORMIER (R.), LESSARD (C.), VALOIS (P.). — *Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique.* — Québec: ministère de l'Éducation, 1979-1985. — 11 vol.

Dans tous les pays, on rêverait de posséder une enquête sur les enseignants analogue à celle que le Service de la Recherche du ministère de l'Éducation du Québec a réussi à mener en 1978 et a publié en 1979!

Pas moins de 2800 enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé francophone et anglophobe du Québec ont répondu au questionnaire de 424 items qu'ils avaient reçu par la poste. Les contrôles effectués permettent d'affirmer que l'échantillon représente les quelque 75 000 enseignants du Québec!

Cette étude livre ainsi une vraie photographie de cette profession sinon un authentique portrait de chacun d'entre eux. En réalité dans les 8 volumes de l'étude déjà publiés, les auteurs R. Cormier, C. Lessard et P. Valois ne se sont pas contentés de donner les résultats du dépouillement.

Comme c'est souvent le cas dans les documents québécois ils ont aussi expliqué pour leurs lecteurs la méthode qu'ils avaient suivie dans cette enquête. C'est dire que l'intérêt d'une telle étude se trouve autant dans « la carte d'identité obtenue de la profession enseignante au Québec » que dans la conduite de la recherche, et qu'elle peut constituer un document de référence pour des étudiants en sciences de l'éducation ou en sociologie. Car les auteurs ont ajouté aux résultats bruts obtenus dans l'enquête (volume 1, pp. 214-296) l'explication méthodologique de sa conduite.

Le volume 2 a « explicité l'ensemble des décisions prises concernant la constitution de la plupart des variables dépendantes de l'étude », cherchant par là à faire participer les lecteurs à l'ensemble du processus de cette recherche. Ainsi, les analyses factorielles ont été retenues après une discussion approfondie sur la façon dont elles sont utilisées et sur les limites qu'elles comportent. Car selon les auteurs de cette étude, « elles visent plus à faire une première cartographie du domaine des valeurs pédagogiques des enseignants qu'à vérifier de façon scientifique la validité de telle ou telle théorie ».

Le volume 3 est entièrement consacré à la description et à l'analyse des caractéristiques démographiques des enseignants québécois en rapport avec le sexe, le niveau, le secteur d'enseignement et la langue (française ou anglaise). La mobilité géographique depuis leur jeunesse ainsi que les origines socio-économiques des enseignants sont étudiées plus particulièrement comme leurs attitudes et leurs comportements au plan des tâches familiales, leur engagement social dans des associations et groupements volontaires. Bien entendu, tout

ce qui peut contribuer à faire embrasser une carrière d'enseignant est passé au crible dans l'enquête sans pourtant que les auteurs ne se perdent dans le détail. D'ailleurs au début de chaque chapitre « les principaux faits saillants sont présentés pour permettre au lecteur de prendre connaissance rapidement du contenu du chapitre et des résultats les plus importants ».

Le volume 4 aborde le problème si important des valeurs éducationnelles que les enseignants adoptent. Plus précisément, il explique comment les enseignants conçoivent leur action et leur profession, pourquoi ils agissent comme ils font, comment ils se situent par rapport aux diverses contraintes et opportunités de la situation objective qu'ils vivent. Quel est le degré de pénétration des idéologies pédagogiques qui occupent le champ institutionnel scolaire au Québec ? Quelles légitimités ils utilisent pour justifier leur action pédagogique quotidienne ?

Certes le débat rapporté dans ce volume entre les tenants de « la conception organique de l'éducation » (dont le père spirituel reconnu serait Carl Rogers), et les tenants de la conception mécaniste, ne présente pas en soi un grand intérêt actuel, et l'étude permet de vérifier que les enseignants ont des valeurs qui ne sont pas si tranchées. Elle fait ressortir les dimensions autour desquelles se construit cette profession en revendiquant un nouveau champ d'étude sur « les valeurs des enseignants » au sein des sciences de l'éducation.

Nous ne pourrions pas présenter le volume 5 qui aborde le vécu professionnel des enseignants. Il ne nous a pas été communiqué. Mais nous recommandons vivement la lecture autant aux chercheurs qu'aux enseignants du volume 6. Il présente très clairement les opinions des enseignants sur leur formation et leur perfectionnement : globalement, les enseignants ne pensent pas que leur formation soit un facteur de succès de leur enseignement ; ils font beaucoup plus confiance à leur propre expérience et souhaitent une collaboration plus étroite entre « l'employeur et l'université » dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Si deux enseignants sur trois préfèrent que la scolarité demeure l'élément de référence de leur rémunération, un consensus quasi total se dégage pour demander un bouleversement dans le domaine de leur formation et de leur perfectionnement. 38 % d'entre eux ont une vue pessimiste de l'avenir de la profession ; 45 % plutôt optimiste. Ne remettant pas en cause leur choix de cette profession, ils se déclarent satisfaits de leur travail.

Ils associent cette satisfaction à un ensemble de facteurs : la liberté d'enseigner, la représentation qu'ils se font des élèves, leur isolement (?)... et aussi, l'espoir que l'enseignement sera reconnu comme une véritable profession...

Visionnaires ou idéalistes? Les enseignants québécois ne semblent pas si différents de leurs voisins, les enseignants français. Mais cette remarque demanderait à être vérifiée dans une enquête française analogue.

L'étude sur la fonction enseignante dans le second degré menée par la COFREMCA en 1972 pour le compte de « la commission des sages », et celle que M. Navarro a conduite à l'INRP sur « la relation d'aide en éducation: l'aide aux enseignants » en 1981, abordent certains points précis de la profession. Elles ne peuvent pas être comparées à cette enquête québécoise beaucoup plus globale.

Nelly LESELBAUM

DELAIRE (Guy). — *Le chef d'établissement, pratique de la fonction.* — Paris: Berger-Levrault, 1986. — 310 p.

Le but de cet ouvrage tel que le présente l'auteur dans l'avant-propos est « d'offrir au chef d'établissement qui s'apprête à prendre ses fonctions comme à celui qui les exerce déjà, un guide concret et pragmatique qui lui permette à la fois d'anticiper ou de réfléchir sur sa pratique, de faire le point sur sa situation et surtout de se donner les moyens d'évoluer ». L'objectif ne manque pas d'ambition car d'emblée la perspective retenue est celle du changement. Il ne s'agit pas tant de fournir au lecteur un vade-mecum du métier présentant les attributions et les rôles du chef d'établissement que d'amener celui-ci à réfléchir sur les conditions d'exercice de la fonction, sur ses propres conceptions de la profession, de lui permettre de recenser ses besoins et enfin de lui proposer des voies de formation pour mener à bien sa mission dans un contexte social et éducatif en mutation.

L'auteur est tout d'abord un praticien: il a exercé dans divers établissements des fonctions de proviseur et a participé à la mise en œuvre des actions de formation pour les chefs d'établissement. C'est aussi un théoricien qui a mené et mène des études sur la fonction de chef d'établissement (1). Or une des qualités de l'ouvrage réside précisément dans la confrontation constante de la théorie avec la pratique, dans l'adéquation des propositions de formation aux situations

(1) Cf. *Institution et autorité, le chef d'établissement, perspective de formation*, Thèse d'État. Bordeaux-II. 1984, 686 p.

réelles. La première partie permet une découverte progressive des fonctions, missions et rôles du chef d'établissement. Se livrant à une analyse fouillée des textes statutaires et des textes sur l'organisation des établissements scolaires, l'auteur met en évidence les domaines de compétences du chef d'établissement : financier, administratif, pédagogique. Il énumère les différents actes et tâches qui en découlent ainsi que les divers rôles qui lui sont prescrits. Le chef d'établissement apparaît ainsi comme un fonctionnaire d'autorité, responsable de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement, représentant l'établissement devant différentes instances internes et externes à l'Éducation nationale. Par ailleurs, ses fonctions s'inscrivent dans la mission générale dévolue par la nation au système éducatif : instruire et éduquer. Placé à la tête d'un établissement d'enseignement, le proviseur ou le principal doit utiliser tous les moyens à sa disposition pour accomplir cette mission dans les meilleures conditions possibles d'efficacité. Créer un bon climat dans l'établissement, veiller à la circulation des informations, développer les relations avec le milieu environnant, savoir s'adapter et favoriser l'adaptation des autres aux transformations et à l'évolution du système éducatif, telles sont les tâches qui lui incombent et qui mettent en jeu toute une série de rôles : animateur, meneur de jeu, arbitre, catalyseur, régulateur, évaluateur... Aux rôles d'administrateur et de gestionnaire prévus par les textes se juxtaposent d'autres rôles dans lesquels la dimension relationnelle est évidente et qui dépendent dans leurs conduites de la personnalité du chef d'établissement, des situations dans lesquelles il sera amené à les jouer, des représentations et des attentes de ses partenaires. L'introduction de la concertation, l'évolution vers une autonomie plus grande et une personnalisation des établissements dans le cadre de la décentralisation tendent à renforcer les aspects relationnels de la fonction.

L'intérêt d'une telle description réside particulièrement dans l'analyse proposée par Guy Delaire du fonctionnement, dans l'institution, de l'autorité du chef d'établissement. Dans le système éducatif, le chef d'établissement occupe une position charnière : il est le représentant de la communauté scolaire auprès des autorités administratives et le représentant de ces mêmes autorités auprès des membres de la communauté. Il doit se conformer aux règlements et directives qui émanent des autorités supérieures et les faire accepter et respecter par les personnels. Fonctionnaire de l'État, il doit obéir et en tant que chef, commander et être obéi. En fait de quels types d'autorité le chef d'établissement dispose-t-il ? L'une, fonctionnelle, lui est conférée par sa nomination, garantie par son statut et par sa position hiérarchique, l'autre, personnelle, repose sur ses capacités à susciter l'adhésion d'un groupe et se mesure au degré d'ascendance qu'il a sur le groupe. La référence à ces deux types d'autorité apparaît dans les

textes officiels de manière plus ou moins explicite. Or pour Guy Delaire, l'autorité qui s'appuie sur la contrainte institutionnelle ou celle qui repose sur le charisme individuel ne suffisent plus à l'heure actuelle pour permettre au chef d'établissement de remplir sa mission même si l'une lui octroie des pouvoirs et si l'autre demeure un atout.

L'évolution conjointe de la fonction et du contexte dans lequel elle s'inscrit (crise de la société, de l'enseignement, contestation générale de l'autorité, évolution des mœurs et des mentalités) nécessite l'adoption de modes de direction favorisant la négociation, la transaction, la concertation. Pour Guy Delaire « la direction n'est plus le fait d'un homme seul qui décide parce qu'il sait et parce qu'il doit mais apparaît comme le résultat d'un ensemble de possibles qui viennent autant de lui-même que du milieu humain dans lequel il agit ».

Ce déplacement de la fonction vers de nouveaux rôles impose au chef d'établissement de rechercher, de nouveaux modes de conduites personnels et de concevoir en fonction des multiples situations auxquelles il est confronté, des relations d'autorité personnalisées.

La seconde partie de l'ouvrage invite le lecteur, chef d'établissement, à entreprendre une analyse de son établissement et de ses données personnelles. La connaissance de ces deux éléments apparaît indispensable pour identifier « les possibles » tant en ce qui le concerne qu'en fonction des caractéristiques de l'établissement qu'il dirige. L'auteur propose un ensemble de méthodes et de techniques, présente des outils, des tests qui sont issus ou se réfèrent à différentes théories et champs d'études : les organisations, le management, le leadership, la caractérologie.

La troisième partie est consacrée aux différentes voies de formation qui sont offertes au chef d'établissement pour développer ses capacités relationnelles et ses aptitudes à communiquer. En fonction d'objectifs tels que « savoir se situer par rapport aux autres dans l'institution », « apprendre à travailler avec les autres », « maîtriser les techniques d'animation pour convaincre », des méthodes telles que l'analyse transactionnelle, la conduite d'entretiens, de réunions sont présentées. Par ailleurs, l'auteur souligne la nécessité d'une approche différente des phénomènes relationnels, en formation initiale ou continuée. Il montre aussi les bénéfices distincts des formations intercatégorielles ou multicatégorielles, en stage ou en situation, dans l'établissement.

Ces deux dernières parties offrent donc un éventail très large de techniques d'analyse et de formation dans lequel le futur chef d'établissement ou le chef d'établissement en poste pourra puiser. Mais la maîtrise de l'ensemble de ces techniques devient une nécessité si on est convaincu, comme semble l'être l'auteur, que la mise en œuvre de

la concertation au sein des établissements est un facteur de progrès. Guy Delaire souligne que « le milieu éducatif est par définition celui où une telle démarche se doit d'être pilote, tant au nom d'une certaine morale qu'à celui de l'apprentissage, pour les jeunes, de la vie en société ».

Cet ouvrage s'il constitue principalement un guide de réflexion et un outil de formation pour le chef d'établissement et ses formateurs, présente aussi une conception nouvelle du fonctionnement de l'établissement scolaire et devrait par là même intéresser un public plus vaste.

Monique DELCLAUX



IMBERT (Francis). — *Pour une praxis pédagogique*. — Préface de J. Ardoino. — Nantes Matrices. — Col. Pi. — 1985. — 409 p.

Introduire le concept de *praxis* dans le champ pédagogique n'était pas chose aisée. Francis Imbert s'y risque hardiment et réussit ce « parti pris », dont Jacques Ardoino, dans la longue préface très fouillée qu'il lui consacre, souligne la valeur épistémologique. Cet ouvrage présente, en effet, une synthèse, en reprenant sous un angle vif les nombreuses analyses pertinentes qui ont été faites depuis vingt ans de l'École et des enseignants. La bibliographie en fait foi. Mais en invitant à une praxis pédagogique, l'auteur déclenche un processus analyseur des limites, des sutures, des points aveugles des pratiques scolaires et éducatives d'aujourd'hui — fussent-elles les plus « nouvelles » —. Le terme de *praxis*, emprunté au vocabulaire marxiste, s'éclaire par le concept de *production*, c'est-à-dire « l'activité matérielle » des hommes par laquelle ils transforment le milieu et les « rapports matériels » qu'ils établissent entre eux collectivement. Cette production n'est pas la seule production d'objets par les acteurs de la situation (ce qui définit par exemple la pédagogie du Projet pratiquée dans les PAE, les stages d'insertion, certains lycées techniques, etc.) mais aussi l'auto-production de l'homme par lui-même : « de sorte que la *praxis* c'est moins ce que l'homme fait et le comment de ce faire que ce qui fait l'homme se faisant (1).

Francis Imbert va plus loin en insistant sur « le projet d'émancipation » de la praxis et les possibilités qu'elle offre aux enfants-objets de devenir des sujets. Il met l'accent sur la visée d'*autonomie* qu'elle contient et qui n'est pas présente dans les pratiques scolaires habi-

(1) J. GRAVIER. — *Penser la praxis*. — PUF, 1980, p. 137.

tuelles. Comme il le dit lui-même : « le fait de distinguer praxis et pratique permet un repérage des caractéristiques de l'entreprise pédagogique. Y a-t-il place ou non pour une praxis à l'école, ou n'est-ce pas plutôt de simples pratiques qui s'y développent, à savoir un faire qui occupe du temps et de l'espace, vise un effet, produit un objet (des apprentissages, du savoir) et un sujet-objet (un écolier qui reçoit ce savoir, subit ces apprentissages) mais en aucun cas n'est porteur d'une visée d'autonomie ».

Que retiendrons-nous de ce livre dense et parfois touffu où la pensée s'étire, se reprend, se laisse happer au détour d'une idée, se répète à maints propos, mais pour se prolonger, se fonder, atteindre la rigueur, sans se clore sur elle-même ?

De cette réflexion multidimensionnelle émergent des données-clés :

— Les institutions fabriquent des enfants « familiarisés, banalisés, scolarisés » dont on attend sagesse, soumission, réussite. L'enfant ne parle que sur commande, il n'a pas d'accès direct au savoir car le savoir lui est « donné » (par le maître).

— L'enseignant est prisonnier de son imaginaire, de son « moi-idéal » qui exige de lui d'être une Figure, un Maître. La relation pédagogique est une relation duelle (fusionnelle) telle que l'autre n'existe que dans la similitude, la réplication du même. Cette relation ne peut être dénouée que par « un réseau de médiations » (et l'auteur évoque Freinet, les méthodes d'enquêtes, la coopérative, etc.) qui lui substitue un champ symbolique où paroles, faire, vécu disposent de repères qui leur permettent de s'échanger et de libérer un processus réciproque d'auto-développement.

— Le projet contenu dans la praxis est plus important que le programme qui n'en peut être qu'une conséquence. Il doit laisser la place à la surprise, à l'événement offerts par la réalité. Le « bien-connu » dit Hegel, n'est pas connu... La pédagogie institutionnelle est aussi une *pédagogie sociale* qui prend en compte les conflits, les contradictions de la vie collective et travaille avec, au lieu de les réprimer ou de les masquer. Francis Imbert affirme que « la classe n'est pas d'emblée un Groupe ». La praxis vise la transformation d'un « rassemblement d'enfants » en un « groupe-sujet » dont les relations ne sont pas seulement d'ordre affectif, mais favorisent des rapports sociaux, de nature politique.

— La pédagogie et le politique ne sont pas hétérogènes l'un à l'autre. Le Groupe-classe est aussi traversé par l'institution et/ou le politique, ne serait-ce que par la réussite des « bons » élèves, l'échec des « mauvais » et la division sociale ainsi opérée. Mais ces réalités demeurent refoulées, occultées...

— La complexité est une richesse : « Dire le vivant est aussi opaque et relève autant de l'herméneutique que de la démarche explica-

tive, c'est insister sur le caractère à la fois objectif et subjectif, impliqué et surtout polémique de l'univers auquel il appartient » (J. Ardoino).

Voilà enfin un ouvrage qui démontre que le rapport *théorie-pratique* peut s'articuler dans la réalité scolaire elle-même et, que, comme le disait déjà Makarenko « Ce n'est pas l'éducateur qui éduque mais la situation ».

Bernadette AUMONT

PERETTI (André de). — *Pour une école plurielle*. — Paris: Larousse, 1987. — 256 p.

Cet *essai en liberté* se présente comme un livre facile, *grand public*. C'est en fait le fruit d'une longue expérience, nourri non seulement par la grande culture de son auteur, mais surtout par un gros travail de recensement des travaux portant sur les problèmes discutés et par les nombreuses recherches qu'André de PERETTI a lui-même impulsées et dirigées à l'INRP. Il s'agit à la fois d'une synthèse, qui fait le point sur les grandes questions auxquelles sont confrontées l'école et la société actuelle, et d'un livre de réflexion et d'opinion débouchant sur des propositions d'action.

L'ouvrage apporte un ensemble d'informations (regroupement de données statistiques, exposé des points de vue en présence), d'analyses historiques, de comparaisons internationales, qui en font un instrument précieux pour les formateurs comme pour tous ceux, enseignants ou autres, qui s'interrogent sur les métiers de l'éducation aujourd'hui. Cette richesse d'information est mise au service d'une analyse critique de quelques-unes des grandes idées reçues qui sous-tendent les débats actuels sur l'école et l'éducation. En particulier :

— la croyance dans la baisse de niveau des générations actuelles d'élèves par rapport aux générations passées, croyance aussi ancienne que confuse et constamment démentie par les études sur la question ;

— la croyance dans l'élévation quasi automatique du niveau de réussite des élèves avec la diminution du nombre de ces élèves dans les classes, croyance qui se heurte à la complexité, voire aux contradictions, de la réalité scolaire comme à celle des phénomènes de groupe. Les recherches existantes montrent que l'impact de la taille des effectifs sur les résultats dépend de nombreuses conditions (dont les objectifs des groupes rassemblés, leurs conditions de fonctionnement, leur environnement, etc.). En fait, sur cette question, le débat reste entier.

Les données rassemblées alimentent la réflexion sur l'un des débats cruciaux de notre époque: celui qui porte sur le rapport, le

plus souvent perçu comme un antagonisme, entre sélection et démocratisation, production d'*élites et enseignement de masse*, efficacité d'un enseignement soumis aux exigences du monde moderne et droits des individus en matière d'éducation et de savoir. Elles appuient les propositions d'action sur lesquelles débouche l'ouvrage. À partir d'une part, d'un panorama de l'évolution des représentations et des attitudes sociales par rapport à l'enfance et d'autre part, de la prise en compte des évolutions actuelles de l'école, depuis la maternelle jusqu'à l'université, et des mutations de notre société avec ses grandes crises (1968) et ses grands problèmes (le chômage), c'est en effet à une transformation de notre système éducatif que nous invite A. de Peretti.

Celle-ci devrait prendre pour *fil d'Ariane* la référence à la « variété ». Hétérogénéité, complexité, « antinomies incontournables », tels sont les maîtres mots des analyses proposées. Sur le plan de l'action, doit leur répondre une organisation pluraliste et souple du système scolaire : souplesse et diversité de l'organisation du temps, multiplicité des formes d'enseignement, maîtrise des problèmes d'orientation et d'évaluation, diversité des cheminements scolaires possibles, possibilités de passages d'un cursus à l'autre... En résumé, « une organisation différenciée et responsable de l'enseignement ».

On ne cherchera pas dans ce livre une critique politique, en termes de lutte des classes et de domination sociale. Le plan sur lequel il se place est résolument psychosociologique et pédagogique. Cependant, la connaissance de toutes les données et analyses proposées, qui relativisent les faits et les points de vue, ne peut que favoriser la prise de distance indispensable pour que chacun — que son idéologie concorde ou non avec celle de l'auteur — puisse se faire une opinion éclairée. Tous ceux qui militent en faveur d'une école à la fois démocratique et de qualité trouveront là matière à la réflexion et suggestions d'action dont il restera à évaluer la portée en les mettant en œuvre.

Pour une « école plurielle », « il n'est pas de baguette magique. Mais, comme le prince de *Cendrillon*, il faut patiemment chercher l'ajustement, pas à pas, pied à pied. Il faut, à cet effet, se débarrasser des fantasmes tristes et identitaires, adhérer aux chances de notre système d'enseignement dans sa progressive diversification et accroître la confiance dans notre jeunesse et nos enseignants. Pour une éducation du XXI^e siècle... ».

Monique VIAL

ZAY (Danielle). — *La Formation des enseignants du 1^{er} degré en école normale*. — Paris: I.N.R.P., 1987. — 273 p.

La recherche, insérée dans « l'Observatoire Permanent des Formations », avait pour objet « de cerner les caractéristiques de la formation donnée dans les Écoles Normales pour en dégager les tendances et l'évolution vers une préparation au métier d'instituteur et par rapport à un enseignement académique, ... mais aussi dans la perspective de modèles qui se sont construits dans la formation permanente d'adultes ».

Les écoles normales fonctionnent de façon très diverse, et les chercheurs ont dû mettre en œuvre une méthodologie de recherche très souple, mais très rigoureuse et opératoire au plan des résultats.

Le rapport est constitué de quatre parties. La première est consacrée à la méthodologie. L'option prise par les chercheurs a été d'examiner les apports respectifs de l'étude statistique, de l'étude de cas et de la recherche-action, dans une perspective de complémentarité. Les chercheurs ont émis trois hypothèses fortes :

1. La formation des enseignants n'est plus un secteur uniforme, centralisé. Certains secteurs de formation se constituent sur des normes nouvelles par rapport aux hiérarchies disciplinaires habituelles et souvent grâce à l'application des textes ministériels eux-mêmes.

2. « Les conflits actuels entre forces de changement et forces de conservation correspondent probablement non à une crise de l'enseignement, mais à une crise de société ». Pour comprendre, il sera utile, en se référant à des cas concrets, de les considérer comme des microsystèmes, en liaison serrée avec les autres éléments du dispositif éducatif et de leur environnement.

3. Un microsystème peut introduire une innovation et cela est possible dans le cas extrême du blocage du dispositif hiérarchique lui-même.

Les participants à la recherche définissent l'école normale comme un « marché de formation », idée qui s'est imposée au cours de la recherche. La méthodologie rigoureuse de constitution du corpus est décrite en détail dans la première partie. La seconde traite des tendances et de l'évolution de la formation en école normale.

Une étude statistique des descriptifs de formation fait apparaître, avec l'aide de l'analyse des correspondances, les modèles de formation : on constate une opposition entre formation initiale et continuée, la première plus proche des structures traditionnelles scolaires, la seconde prenant plus en compte les demandes des formés.

Un chapitre important concerne également les caractéristiques de la nouvelle formation initiale en collaboration avec les universités

(1984-1985). L'intérêt des universitaires se porte essentiellement sur les rubriques disciplinaires, mais laisse les formations plus pédagogiques, la recherche et l'innovation.

La troisième partie traite des tentatives de formation professionnelle en école normale. Une étude de cas sur une formation initiale centrée sur la recherche montre que les cursus de type « pédagogie de projet » conduisent les stagiaires à demander un retour en formation, et plus exactement créent le désir de formation sur toute une carrière. La dernière partie traite des tendances et de l'évolution de la législation sur les écoles normales. Le « tournant de 1969 » constitue le point de départ de l'analyse. Il existe quatre types de formation initiale, qui suivent les besoins du recrutement des instituteurs.

La conclusion du rapport pose la question d'une formation professionnelle des enseignants pour l'école de l'an 2000.

La mise en place de la formation continue des instituteurs a contribué à transformer les professeurs d'école normale en formateurs d'adultes. La conséquence en est qu'un potentiel de formation irremplaçable, unique a été constitué dans les écoles normales, potentiel reconnu et utilisé par des organismes divers. Ce rapport en apporte la preuve avec un appareil scientifique extrêmement précis.

Max FERRERO

NOUS AVONS REÇU :

BLACKBURN (V.), MOISAN (C.). — *La Formation continue des enseignants dans les 12 états de la Communauté Européenne*. — Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes, 1987. — 68 p.

CRAHAY (M.), LAFONTAINE (D.) éd. — *L'Art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert de Landsheere*. — Bruxelles: Éd. Labor, 1986. — 507 p.

FAUQUET (M.) éd. — *La vidéoformation d'enseignants*. — Bruxelles: ATEE, 1987.

FAUQUET (M.) éd. — *Un défi à la formation des éducateurs: l'environnement médiatique audiovisuel*. — Bruxelles: ATEE, 1987.

FREYSSINET DOMINJON (J.). — *Armes pédagogiques et cycles de vie. Trois générations d'enseignants devant les aléas de leur formation*. — Paris: Université Paris-I, ISST, 1986. — 100 p.



ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER, INRP, DP4, tél. : 46.34.91.22.

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

ENSEIGNER, COOPÉRER, ÉDUQUER

Premier colloque du LABRATEC (Laboratoire de recherches-actions en techniques coopératives), Nice, du 20 au 22 mars 1987.

Le LABRATEC a été créé en 1984 à la faculté des lettres de Nice pour étudier et développer les mouvements coopératifs. Il s'adresse à tous les enseignants qui, de la maternelle à l'université, s'intéressent aux techniques coopératives et plus généralement aux méthodes actives et interactives et désirent effectuer ensemble des recherches, notamment sur l'évaluation, le corps et la pédagogie, les résistances aux méthodes actives.

Ce colloque s'adressait aux enseignants et aux partenaires socio-professionnels des Alpes Maritimes et faisait appel aussi souvent que possible aux compétences locales dans le but de favoriser leur développement. Par cette centration sur un département, le LABRATEC visait en outre, à faciliter des rencontres et des collaborations ultérieures, à déclencher une dynamique durable. D'où l'envoi aux participants, dès la rentrée prochaine, de la liste des stages de formation de la personnalité ou de formation aux techniques nouvelles actuelles.

Ce premier colloque a débuté par les résultats d'une enquête menée par le LABRATEC.

Face à des élèves dont on encourage l'autonomie et avec lesquels le développement d'une relation de coopération est souhaitable, il est nécessaire que l'enseignant jouisse d'une personnalité assurée et épanouie. D'où l'importance d'informer les enseignants de l'apport des sciences humaines et des savoirs traditionnels reconnus provenant d'autres cultures.

Le colloque comprenait une trentaine d'ateliers.

Un premier groupe d'ateliers réunissait ce qu'on a appelé « les pédagogies douces » : yoga, mime, sophrologie, expression corporelle...

Un deuxième groupe d'ateliers rassemblait les « pédagogies créatives » autour de l'écriture, la peinture, la lecture, la voix, la musique, l'informatique.

Un troisième groupe d'ateliers sur « les pédagogies coopératives » initiait au travail en équipe, au respect du temps de l'autre et de ses différences.

Enfin, un quatrième groupe comprenait des ateliers dits « d'approches complémentaires » (utilisation en pédagogie des jeux de rôle, de l'analyse transactionnelle, de l'expression scénique, ...).

Chaque journée se terminait par une conférence destinée à donner un sens aux pratiques expérimentées dans les ateliers. André de Peretti (Paris) souligna la richesse et la nécessaire diversité du monde enseignant. Mario Reguzzoni (Milan) distingua six types de rôles dans la fonction enseignante, ce qui permet d'envisager un exercice collégial de cette fonction.

Les participants qui venaient de tous les ordres d'enseignement pouvaient suivre et expérimenter pendant trois heures, trois ateliers. Ceux-ci étaient en quelque sorte la mise en évidence des nombreuses facettes du métier d'enseignant (en dehors des problèmes de contenu). Ils font apparaître la fécondité des notions comme « travailler avec ... », « créer de la synergie » dans la relation pédagogique.

Le prochain colloque aura lieu en 1989.

Les Actes du colloque qui paraîtront au début du 4^e trimestre 1987 pourront être obtenus auprès du LABRATEC, 98, Bd. E. Herriot - 06 NICE, Tél. : 93.86.35.00.

Informations communiquées par Arlette MUCCHIELLI,
responsable du LABRATEC.

INNOVATION ET APPRENTISSAGE

Colloque académique organisé au CRDP de Grenoble les 15 et 16 mai 1987 par la Cellule Recherche Innovation (MAFPEN) en collaboration avec les Universités de cette ville.

Ce colloque s'inscrit dans la suite des activités des équipes éducatives travaillant autour des établissements scolaires de l'académie de Grenoble et dont un certain nombre ont constitué un « réseau innovation-recherche » animé à partir de la MAFPEN. Il répondait au besoin exprimé par les enseignants de réfléchir sur la façon d'améliorer les apprentissages et d'aider les élèves en difficulté.

Deux conférences sur les conceptions actuelles de l'apprentissage ouvrirent le colloque. Charles Hadji, Directeur d'études, examina les divers sens du mot, les acteurs et les rapports avec la recherche. Jean Berbaum (Université des sciences sociales de Grenoble) présenta une réflexion sur la dynamique de l'acte d'apprentissage et de celui d'enseignement quand celui-ci se veut démarche de facilitation de l'apprentissage. De très nombreux ateliers de réflexion ou de mise en situation, de discussion de problèmes d'apprentissage, soit liés à une discipline, soit de portée générale, mettaient en présence équipes d'établissement, chercheurs, enseignants, formateurs, chefs d'établissement, inspecteurs, universitaires. Des documents, des outils, des méthodes, des analyses de cas étaient présentés par les participants de façon à ce que les discussions restent proches des problèmes du terrain.

Gérard Figari, animateur de la cellule Recherche Innovation qui fut la cheville ouvrière du colloque, dégage dans les « Actes du colloque académique » les deux préoccupations qui présidèrent à cette manifestation :

- un objectif de formation,
- une occasion de confrontation entre praticiens et chercheurs à partir des problèmes posés par les praticiens.

Une collaboration entre innovateurs de terrain et chercheurs de métier est apparue profitable aux deux partenaires. Ils cherchent à confronter leurs problématiques, élaborent des projets d'analyse rigoureuse des situations scolaires, analyses réutilisables dans l'action comme dans la recherche.

« Cette dynamique, explique G. Figari, semble à la fois convenir au terrain, correspondre aux projets de politique éducative académiques et nationaux, intéresser les chercheurs par un nouveau mode de collaboration, apporter un élément fort (et peu coûteux) au système de formation. Et il conclut : « quels que soient les choix structurels qui seront faits, les fonctions mises en œuvre par l'ensemble de ce dispositif... méritent de survivre. »

D'après les documents fournis par la MAFPEN.

POLITICS AND THE PROCESS OF SCHOOLING

10^e Colloque international de sociologie de l'éducation, Birmingham, du 5 au 7 janvier 1987.

Les sociologues français connaissent mieux la sociologie de l'éducation anglaise depuis les travaux de J.-C. Forquin. Cependant, malgré les efforts du Groupe de sociologie de l'éducation de Paris-V, les contacts restent encore rares. Ainsi on constate une très faible participation française et plus largement sud-européenne, aux colloques de sociologie de l'éducation qui se tiennent chaque année à Birmingham, avec le soutien du *British Journal of Sociology of Education*.

Depuis 10 ans (1), ce colloque réunit essentiellement des universitaires anglais des départements de sociologie et de ceux d'éducation (formation des enseignants) et quelques universitaires de l'Europe du nord, des États-Unis et du Commonwealth. Le plaisir que procurent ces retrouvailles annuelles semble avoir été atténué cette année par les échanges d'informations sur les coups qu'a subi l'enseignement de la sociologie dans les départements d'éducation.

Ce 10^e colloque portait sur l'influence qu'avaient eue les politiques et les changements intervenus depuis 1980 sur la vie en classe, les professeurs et les écoles.

Ainsi, l'aide que l'éducation pouvait apporter ou les relations qu'elle pouvait entretenir avec certains phénomènes sociaux actuels, comme le racisme, le féminisme, le Sida, le sous-emploi et la violence adolescente, ont-elles été examinées. Pour le racisme, par exemple, deux communications ont traité du développement de programmes anti-racistes et de leurs différences d'avec les programmes d'éducation multiculturelle. Une autre a montré le rôle et la place de l'école dans la résistance à l'apartheid en Afrique du Sud.

(1) Les communications faites dans les neuf colloques antérieurs ont été publiées dans les ouvrages suivants:

Barton L. and Meighan R. (Eds). — *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Re-appraisal*. — Nafferton Books, Studies in Education, 1978.

Barton L. and Meighan R. (Eds). — *Schools, Pupils and Deviance*. — Nafferton Books, Studies in Education, 1979.

Barton L. and Meighan R. and Walker S. (Eds). — *Schooling, Ideology and the Curriculum*. — Falmer Press, 1980.

Barton L. and Walker S. (Eds). — *Schools, Teachers and Teaching*. — Falmer Press, 1981.

Barton L. and Walker S. (Eds). — *Race, Class and Education*. — Croom Helm, 1983.

Walker S. and Barton L. (Eds). — *Gender, Class and Education*. — Falmer Press, 1983.

Barton L. and Walker S. (Eds). — *Social Crisis and Educational Research*. — 1984.

Barton L. and Walker S. (Eds). — *Education and Social Change*. — Croom Helm, 1985.

Walker S. and Barton L. (Eds). — *Youth Unemployment and Schooling*. — OUP, 1986.

D'autres communications se sont intéressées à des phénomènes moins actuels, comme l'éducation communautaire ou la sociologie de l'organisation scolaire revue à l'aide des idées de micro-pouvoirs venues de Foucault.

Deux communications étaient consacrées aux enseignants. L'une a vérifié 5 ans après, la persistance de la crise des motivations, due à la disparition des bénéfices du métier et de la crise de légitimité, due au chômage des jeunes. L'autre a montré comment les enseignants ont vécu le changement complet de climat et l'avènement d'une rationalité instrumentale visant l'efficacité et l'amélioration de la productivité avec ses méthodes de restructuration (coupes budgétaires, fermeture, redéploiement) et de mise en compétition des personnes et des établissements.

Toutes les communications ne peuvent être présentées ici. Mais on pourra en trouver bientôt le texte dans un dixième volume qui s'ajoutera à la liste (note 1, page 156).

Raymond BOURDONCLE

« 2 000 000 D'ÉTUDIANTS EN L'AN 2000 »

Colloque de l'Université de Villetaneuse, les 3 et 4 avril 1987.

Ce colloque, sur les conditions du développement nécessaire des universités et sur l'adaptation de leurs objectifs de formation, a consacré un atelier à la formation des maîtres. Le rapport résultant de ses travaux rappelle que, pour qu'il y ait en l'an 2000 deux millions de jeunes, capables de suivre avec succès des études universitaires, il faut que tous les enseignants qu'ils ont eus au cours de leur scolarité aient été suffisamment formés pour les aider à relever ce défi.

Après une description de la formation actuelle des différentes catégories d'enseignants, sept propositions « pour avancer », ont été faites :

- briser les barrières internes, d'ordre catégoriel ou géographique, car elles engendrent un énorme gaspillage ;
- attirer plus d'étudiants vers les formations et le métier d'enseignant en recourant à des procédures de prérecrutement ;
- reconnaître réellement la formation des enseignants dans les universités, en lui attribuant des moyens propres ;
- assurer une plus grande stabilité institutionnelle à la formation des enseignants ;
- dispenser une formation professionnelle à tous les enseignants, y compris les universitaires, et y impliquer les universités.

- développer la formation continue dans les universités et lever les obstacles à la participation des enseignants;
- développer la recherche en éducation pour permettre une formation universitaire des enseignants à leur métier.

Raymond BOURDONCLE

ÉDUCATION, CRISE ET CHANGEMENT

VI^e Congrès mondial d'éducation comparée - Rio de Janeiro, du 6 au 10 juillet 1987.

La formation des enseignants n'a été dans ce congrès, présidé par Michel Debeauvais (Paris-VIII), qu'un thème secondaire. Il faisait partie de la commission « comparaisons en pédagogie; tendances récentes » animée par le professeur Dr. W. Witter (RFA). La chute de la démographie, les restrictions budgétaires, la mise en veilleuse des tentatives d'innovation font que dans de nombreux pays le problème de la formation des enseignants n'occupe plus le devant de l'actualité. Cependant à plusieurs reprises dans ce congrès il fut question de l'évocation du rôle de l'enseignant et des responsabilités qui lui incombaient dans la détermination et la mise en œuvre des curricula.

Dans le cadre de la formation à donner aux enseignants pour leur permettre de mener à bien leurs nouvelles et écrasantes tâches deux communications ont porté sur la formation des enseignants par la recherche.

Jacques-André Tschoumy, Directeur de l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques (IRDP) de Neuchâtel (Suisse), dans une communication intitulée « le regard clinique », se demande quelle place la recherche doit avoir dans la formation des formateurs. Faut-il les former à la recherche, *dans* la recherche (mais dans ces deux cas il ne s'agirait plus de former des enseignants) ou *par* la recherche, c'est-à-dire les éduquer au regard clinique en orientant leur formation vers des activités de recherche sur leurs propres pratiques (ce qui est l'opinion de J.-A. Tschoumy). Il s'interroge ensuite sur l'objet de cette recherche. Les recherches *pour* l'éducation paraissent trop en amont de l'action quotidienne de l'enseignant et les recherches *sur* l'éducation, trop en aval dit-il. Il ne peut donc s'agir que de recherches utiles sur le lieu de travail.

Cette communication a été suivie de celle du rédacteur de ce compte rendu sur « une nouvelle tendance dans la formation des enseignants en France: la formation par la recherche » dont les idées principales sont exposées dans l'article publié dans ce même numéro.

L'intérêt soulevé par la formation des enseignants par la recherche auprès de certains congressistes a été grand comme cela est apparu au cours de discussions publiques ou privées. Ils y voyaient la possibilité de sortir les enseignants de l'espèce de ghetto où ils se trouvent enfermés, de leur permettre de suivre les résultats de la recherche pédagogique et même d'y participer, de pouvoir peut-être retrouver la maîtrise de leur profession et de revaloriser celle-ci.

Une ou deux voix se sont élevées pour souhaiter que le champ de la recherche ouvert aux enseignants ne soit pas strictement limité aux problèmes quotidiens de la classe. Un congressiste a parlé d'antinomie entre recherche et formation (objectifs et niveaux de réalité autres). Dans plusieurs pays, comme en RFA, les activités de recherche, là où elles existent, viennent en alternance avec les activités d'enseignement.

Michèle TOURNIER

Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)
N° d'imprimeur : 7907
Dépôt légal : octobre 1987

RECHERCHE ET FORMATION

*les professions de l'éducation :
recherches et pratiques
en formation*

N° 2 - 1987

COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Pierre BENICHOU: Directeur d'École Normale. Antony.
- Jean BERBAUM: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Guy BERGER: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- Armand BIANCHERI: Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. Paris.
- Jacques DECOBERT: Maître de Conférence en lettres classiques. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Lille.
- Henri DESROCHE: Directeur de l'École Coopérative à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris.
- Jeanine FENEUILLE: Inspecteur Général. Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques. Sèvres.
- Roland FENEYROU: Professeur d'École Normale. Lille.
- Gilles FERRY: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
- Jean GUGLIELMI: Professeur de Sciences de l'Éducation. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Caen.
- Rhys GWYN: Professeur. Centre For Information Technology and Education. Manchester. Royaume-Uni.
- Wolfgang HÖRNER: Chercheur. Ruhr-Universität Bochum. RFA. Allemagne.
- Michaël HUBERMAN: Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
- Gilbert de LANDSHEERE: Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
- Louis LEGRAND: Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université Louis Pasteur. Strasbourg.
- Claude LESSARD: Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Canada.
- Louis MARMOZ: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- Françoise MAYEUR: Professeur d'histoire. Université de Lille.
- André de PERETTI: Directeur de Programme honoraire à l'INRP. Paris.
- Mario REGUZZONI: Directeur de Recherche. Centre pour l'Innovation Éducative. Milan. Italie.

2 numéros par an - Prochain numéro: avril 1988.

Prix France: 60 F. TTC le numéro.

Couverture: J. SACHS - INRP

Directeur de Publication: F. BEST

Photocomposition: N. PELLIEUX MAGERMAN

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE INRP

- Rédacteur en chef :
Andrée LOUVET, Chargée de recherches

- Responsables de rubriques :
 - Études et recherches — Entretien
Francine VANISCOTTE, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé
 - Pratiques de formation
Simone BAILLAUQUES, Inspecteur Professeur,
Chercheur associé
 - Notes critiques
Raymond BOURDONCLE, Chargé de recherches
 - « Autour des mots »
Georges ADAMCZEWSKI, Chargé de recherches
 - Actualité
Michèle TOURNIER, Chargée de recherches

- Conseillers :
 - Monique VIAL, Directrice de Programme de Psychosociologie
de l'Éducation et de la Formation (DP4)
 - Jean HASSENFORDER, Directeur du Centre de Documenta-
tion Recherche de l'INRP
 - Nelly LESELBAUM, Chargée de recherches
 - Danielle ZAY, Professeur d'École Normale,
Chercheur associé

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles.
Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages
(65 signes × 30 lignes par page). Joindre un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention d'Andrée LOUVET
DP4 - INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Pour tous renseignements complémentaires : 46.34.91.19

Prix 60 F TTC

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46 34 90 79
ISBN : 2-7342-0139-9

I.N.R.P.
009 RR 002
63 F TTC