

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 fonctionnements d'équipes ou d'institutions ;*
- des présentations critiques de politiques ou de stratégies de formation.*

UNE ACTION DE FORMATION DE PROFESSEURS DE COLLÈGE

Louis LEGRAND

Résumé. Louis Legrand expose ici le travail qu'il a conduit à la suite de sa mission à la rénovation de l'enseignement dans les collèges. Levier de la réforme, pièce essentielle du travail entrepris, le « projet d'établissement » implique les différents partenaires dans une démarche de recherche-action ; il est indispensable à l'élaboration et l'application concertées d'une pédagogie de la maîtrise. Ce travail innovant et de recherche sur les innovations, nécessite et fait naître les engagements des personnes et des groupes. Le problème demeure de la diffusion des expériences et des savoirs par les professeurs engagés ; et par-dessus tout, ne sont pas encore résolues les positions institutionnelles pour la reconnaissance de ces expériences et le soutien apporté aux actions et élans de formation.

Résumé. Louis Legrand explains here the work that he made when he was in charges of the « rénovation » (renewal) of the secondary schools (dealing with pupils from the first form to fifth form). Giving an impulse to the reform, « the school project », the main element of the undertaken, involves all the partners in a procedure of « recherche-action » ; it is essential for the working out and carrying out of a teaching pedagogy. This innovating work and the research

on innovations that it implies, requires and generates personal and collective involvements. There remain the problem of the diffusion of experiments and acquisitions by the teachers themselves ; and above all, of official positions as regards the acknowledgement of these experiments and the support given to the actions and impulses in favour of training.

Le descriptif qui suit n'est pas un compte rendu de recherche. On n'y trouvera rien d'objectivement assuré puisqu'il s'agit seulement de ce qui a été vécu par un acteur parmi d'autres. La part de subjectivité y est nécessairement importante et les évaluations qui seront faites ne peuvent, de ce fait, avoir valeur incontestable. Il m'a paru cependant utile de répondre à la demande qui m'était faite parce que cette aventure me paraît pleine d'enseignements par ses succès et surtout par ses impasses.

La formation des professeurs de collèges engagés dans la dite « rénovation » a commencé en 1982 comme retombée des décisions prises par Alain Savary à la suite de la mission qu'il m'avait confiée et, conjointement, dans le cadre des institutions académiques de formation mises en place à la suite du rapport De Peretti (Missions Académiques de Formation). Soulignons dès à présent l'importance de ces décisions et le caractère novateur d'un dispositif national peu commun dans le contexte français.

En premier lieu le fait qu'une décision de réforme n'entraîne pas d'obligation réglementaire mais ouvre seulement des avenues à l'engagement possible et volontaire d'équipes d'établissement. Le projet d'établissement apparaissait ici comme la pièce essentielle de la « rénovation ». Le pouvoir central et ses antennes académiques étaient chargés de diffuser l'information, de recueillir les propositions de la base et d'y répondre après un choix discuté publiquement. Dans l'académie de Strasbourg une commission académique, présidée par le Recteur Deyon et l'Inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, Mr. Sabeyroles, constituait, bien avant la rénovation des collèges, le cadre institutionnel chargé d'impulser et de réguler l'innovation. Cette commission comprenait à côté des représentants de la hiérarchie académique des représentants syndicaux et des universitaires intéressés par la formation des professeurs.

En second lieu, le fait que la formation permanente apparaissait comme une réponse de l'institution aux propositions des établissements et non comme le résultat d'une décision venue d'en haut et appliquée par la hiérarchie.

En troisième lieu, le fait que cette formation était confiée dans le cadre de la Mission académique à des équipes constituées hors hiérarchie comprenant des I.P.R., des professeurs d'université et des professeurs animateurs partiellement attachés à cette action : directeurs d'études du centre de formation des P.E.G.C. et professeurs novateurs partiellement déchargés de service.

Dans de telles conditions, il est clair que le rôle des hommes est prépondérant. J'ai déjà cité le recteur et l'inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire. Je n'aurais garde d'oublier mon collègue Michel Tardy, chargé de mission, qui en tant qu'universitaire situé hors hiérarchie avait la tâche combien délicate d'impulser et de concilier hiérarchie et animateurs. Soulignons que c'est là la rançon d'un dispositif novateur dans un système traditionnellement centralisé et hiérarchisé. Dans ces conditions, toutes actions venant de la base et d'instances marginales apparaissent toujours comme empiètements illégitimes dont le pouvoir local tend à se désintéresser ou qu'il cherche même à neutraliser de façon subreptice. La volonté affichée du pouvoir central est un facteur fondamental de réussite de telles entreprises comme la suite des événements l'a montré.

Le cadre institutionnel étant ainsi défini, il convenait d'imaginer et de mettre en place un dispositif performant susceptible de répondre à l'attente du pouvoir et des équipes engagées dans la « rénovation ». L'idée centrale fut :

1. étaler dans la durée et ce pour chaque « vague » rénovée, les actions d'information et de sensibilisation et les actions de formation sur le terrain ;
2. articuler action de formation à grande échelle et action ponctuelle de recherche ;
3. prévoir un dispositif de démultiplication compte tenu des moyens nécessairement limités quoique intéressants dont nous disposions en heures de décharges, postes de suppléance et crédits de contrats et de déplacements. On notera sur ce point important une conjonction inhabituelle rendue possible par la structure M.A.F. Le recteur mettait à disposition heures de décharges et postes de suppléance. Le secrétariat aux universités, crédits de contrats et de déplacements affectés par décision centrale sur appel d'offre.

Sur le premier point il fut décidé, pour chaque vague engagée :
— de solliciter des projets d'établissement, soumis à la commission compétente et d'en retenir les plus intéressants compte tenu des orientations nationales ;

— de consacrer une année préparatoire à l'information universitaire de délégués des équipes d'établissement venant chaque semaine suivre 50 heures de cours à l'université. Mon collègue Abernot et moi-même ouvrons nos cours de licence sur l'évaluation et de maîtrise sur la différenciation pédagogique à ces délégués (une vingtaine) qui se trouvaient ainsi mêlés aux étudiants de sciences de l'éducation. Les directeurs d'études psycho-pédagogues du centre de formation, des PEGC assistèrent volontairement à ces cours la première année et plusieurs engagèrent ainsi des études universitaires de sciences de l'éducation en vue du doctorat. Il avait été admis que ces délégués auraient la tâche de transmettre à leurs collègues la substance des cours ainsi dispensés. Les deux premières années, ces délégués s'acquittèrent de cette tâche d'une façon remarquable par diffusion écrite et enregistrée des cours dispensés. Ces cours eux-mêmes s'articulaient autant que possible sur les terrains par prises d'information concertées et exploitation en cours de ces observations. C'est ainsi que des tests de lecture, d'orthographe et de calcul furent passés sur environ 800 élèves de sixième. Des observations furent faites et des publications suivirent.

Le mélange d'étudiants réguliers — qui d'ailleurs, pour la plupart étaient des enseignants — et des délégués professeurs volontaires ne posa pas de problème particulier et fut même bénéfique par la densité des échanges.

La diffusion sur le terrain fut-elle efficace ? Il est plus difficile d'en juger. Il est certain que des équipes furent dynamisées comme en fait foi l'émergence de professeurs animateurs qui trouvèrent à s'employer ultérieurement dans le cadre de la M.A.F. Il convient de constater que la quasi-totalité de ces animateurs étaient en cours d'étude de sciences de l'éducation et continuent aujourd'hui encore au niveau de la maîtrise et du doctorat. La présence et la participation active des directeurs d'études psycho-pédagogues fut, à n'en pas douter, un élément fondamental pour la suite des opérations sur le terrain et la mise en œuvre des recherches dont il sera question ci-dessous.

On constatera en passant l'absurdité de décisions nationales sur la suppression des centres de formation de PEGC et la dispersion des directeurs d'étude dans des lycées et collèges. Si le niveau général de formation académique peut justifier d'un certain point de vue la suppression d'un recrutement de PEGC, il paraît complètement absurde de se priver par un trait de plume des compétences acquises en matière de formation à la didactique par des directeurs d'étude

agrégés. Ces compétences, en France ne sont pas si nombreuses pour démolir ainsi un potentiel précieux. Bel exemple d'un aveuglement bureaucratique : les directeurs d'étude pouvaient constituer un élément essentiel de la formation permanente à la didactique des professeurs de collège et c'était là également une des vertus des MAF de pouvoir les associer en pool avec l'université et les corps d'inspection.

L'intégration des sciences de l'éducation à ce dispositif était également un aspect positif de cette action conjointe. Dans les conditions « normales » cette association est impensable et la suite des événements a prouvé que lorsque les préoccupations disciplinaires l'emportent — ce qui est obligatoirement le cas dans le système traditionnel —, les sciences de l'éducation disparaissent « naturellement » du dispositif et avec elles les préoccupations d'ajustement didactique et de différenciation des apprentissages.

Sur le deuxième point (conjuguer simultanément formation et recherche) j'ai pu, grâce au financement universitaire et à l'appui rectoral, lancer quatre actions de recherche dans trois collèges en vue de différencier rationnellement la pédagogie en mathématiques, lecture, géographie et anglais. Les équipes qui furent constituées comprenaient des animateurs universitaires, des IPR, des directeurs d'études du centre de PEGC (les mêmes qui étaient associés à la formation) et des professeurs volontaires rémunérés en H.S. avec l'approbation de l'inspection. Cette recherche a donné lieu depuis à plusieurs publications. Elle a même contribué, par l'intermédiaire du directeur de l'IREM, François Pluinage, à orienter les travaux de la commission de mathématiques réunie par Alain Savary et qui fut à l'origine des programmes actuels dans les collèges. Chaque équipe travailla de façon autonome tout en étant coordonnée la première année par des réunions trimestrielles de coordination. Le principe initial de la recherche était d'essayer d'élaborer avec les professeurs des séquences pédagogiques selon la pédagogie de maîtrise c'est-à-dire, pour chaque notion étudiée, d'élaborer les instruments d'évaluation formative, d'imaginer les processus adaptés aux différences de performances et de compétences constatées selon les individus et de moduler les groupements en fonction de ces actions diversifiées. Le dispositif fut plus ou moins directif selon les équipes mais ce qui les caractérise toutes quatre fut la participation active des professeurs de collège et la mise en place, par la recherche et dans le tâtonnement qui en résultait, d'une formation permanente efficace. Cette expérimentation d'une formation par la recherche-action eut des répercussions sur la manière dont évolua la formation conduite par ailleurs, et

ce, principalement par le fait que les mêmes animateurs, universitaires et directeurs d'étude, étaient engagés dans les deux opérations parallèles. La commission d'évaluation des Universités dirigée en ce qui concerne les sciences de l'éducation par J. Ardoino put constater dans son enquête les effets positifs du dispositif.

La formation permanente devait suivre la phase initiale de réflexion et d'information. La deuxième année de l'action fut conçue d'une façon qui se montra rapidement peu satisfaisante. L'idée initiale était la suivante: les professeurs formés la première année à l'université devaient en principe devenir des animateurs d'équipe d'établissement, certains devenant animateurs auprès de la MAF en même temps que les directeurs d'étude associés. Des rencontres étaient organisées mensuellement à Strasbourg entre ces animateurs d'équipe et les formateurs. L'essentiel était disciplinaire et didactique. Toutes les disciplines devaient être concernées. Les sciences de l'éducation devaient intervenir au cours des mêmes rencontres de façon séparée. La diversité des apports — psychologie de l'apprentissage, psychologie relationnelle, philosophie de l'éducation, didactique générale — avait conduit à solliciter le concours de spécialistes de ces diverses approches.

En réalité ce dispositif se montra rapidement inadapté. En premier lieu, le poids des disciplines fut rapidement prépondérant et la différenciation pédagogique comme la pédagogie de maîtrise ont rapidement disparu au profit d'une stricte formation disciplinaire sans recherche véritable de la différenciation. Cette dérive fut d'autant plus sensible que plusieurs disciplines n'avaient pas été concernées par la recherche et devaient l'être cependant par la formation: les sciences naturelles, la physique, les arts. Les IPR de ces disciplines voyaient par ailleurs leur formation spécifique aux nouveautés des programmes doublée de cette action parasite. Ils ne jouèrent guère le jeu de la collaboration alors qu'il n'en était pas de même de ceux qui étaient engagés dans les actions de recherches. En français, en anglais, en mathématiques et en géographie, l'action fut plus conforme à ce qu'on avait souhaité et ce d'autant plus que des professeurs animateurs ayant participé activement à l'information initiale avaient pris une place prépondérante dans l'action.

Mais les sciences de l'éducation furent bientôt marginalisées. Les effectifs s'amenuisèrent au fil des séances alors que les rencontres disciplinaires restaient fidèlement suivies. Ces rencontres à Strasbourg étaient accompagnées, à la demande des équipes d'établisse-

ment par des visites de spécialistes disciplinaires. Les sciences de l'éducation, ici encore, furent souvent oubliées sauf en ce qui concerne les techniques d'évaluation fortement sollicitées.

En outre et ce n'est pas négligeable, les animateurs d'équipes désignés par leurs pairs étaient rarement ceux qui avaient participé aux séances d'information initiale. Bien mieux, certaines équipes déléguaient l'un des leurs de façon tournante ; il apparut que l'information n'avait pas diffusé partout comme on aurait pu l'espérer. L'assistance était composite : certains étaient très informés de la pédagogie de maîtrise. D'autres, nouveaux venus, avaient tout à apprendre. Bref, les formateurs étaient confrontés... à l'hétérogénéité du public.

Enfin, il apparut que les distances avaient été sous-estimées. Les regroupements à Strasbourg étaient mal vécus par les haut-rhinois venant parfois de très loin et ce d'autant plus qu'ils n'étaient pas déchargés de service ni remplacés lors de leurs déplacements. Toutes ces raisons conduisirent les équipes les plus dynamiques à proposer un autre dispositif qui fut mis en place l'année suivante avec la « deuxième vague ».

Le caractère dominant de ce nouveau dispositif fut la décentralisation et l'autonomie des équipes d'établissement. Des regroupements géographiques d'établissements proches engagés dans des innovations similaires furent constitués sur proposition des équipes de terrain. Le lieu, la fréquence des concertations, la nature des sujets abordés relevèrent des décisions des professeurs innovateurs eux-mêmes tout en demeurant, théoriquement du moins, dans le cadre de la pédagogie différenciée. Les animateurs universitaires ou appartenant à la MAF devaient répondre à l'appel de ces équipes. Une liste de compétences leur était proposée. Des regroupements trimestriels de délégués et d'animateurs avaient lieu à Strasbourg. Certaines équipes, celles de français tout particulièrement s'étaient donné comme tâche lointaine la production de séquences pédagogiques adaptées, leur évaluation et leur publication. C'est ainsi qu'un document copieux est actuellement à l'impression dans le cadre du CRDP. Le rôle de la MAF était de coordonner l'ensemble en ce qui concerne le calendrier et de mettre à disposition les heures et postes disponibles selon propositions de la base.

Ce nouveau dispositif fonctionna à la satisfaction des équipes engagées en français et en mathématiques. Mais là encore, la partici-

pation des sciences de l'éducation apparut épisodique et même superfétatoire. Lorsqu'elle eut lieu, ce fut par le biais des animateurs et directeurs d'études préalablement formés à l'université et participant au sein des équipes d'établissement regroupées. Les productions, à quelques exceptions près, furent intéressantes mais restèrent très « disciplinaires » et éloignées de la pédagogie de maîtrise qu'on avait espérée : peu d'instruments d'évaluation formative, peu, à de rares et notables exceptions, de séquences pédagogiques diversifiées.

Parallèlement à ce dispositif de formation large, la formation initiale en université par assistance aux cours de sciences de l'éducation continuait pour les troisième et quatrième « vagues ». Mais un fait nouveau était intervenu d'une importance considérable pour le dynamisme de l'entreprise : le départ d'Alain Savary et l'arrivée de J.-P. Chevènement en 1984. Une différence notable d'orientations officielles fut perceptible, même s'il n'y eut pas de condamnation nette des actions préalablement engagées. Mais, comme on dirait familièrement, le cœur n'y était plus. L'autonomie locale cédait la place aux incitations disciplinaires et hiérarchiques nationales. Les projets d'établissement devenaient plus formels (groupes de niveaux) ou plus marginaux (PAE). Et peut-être aussi, le « stock » disponible de professeurs spontanément et personnellement engagés était-il épuisé ? L'assistance aux cours des participants de la troisième vague devint plus individuelle. Quant à la quatrième, il fallut « battre le rappel » et désigner les volontaires. Bref, le dispositif s'effiloçait alors que la formation large perdurait parce qu'elle mobilisait les innovateurs dynamiques des deux premières vagues.

Quel est finalement le résultat momentané et lointain d'une telle action ? Il est évidemment très difficile de parvenir à une estimation objective, faute d'une recherche évaluative qui aurait dû et qui, avec une volonté ministérielle affirmée, aurait pu se faire. Mais il est assez significatif que les évaluations prévues et mises en place par Chevènement et Monory le furent par les seuls canaux traditionnels de l'inspection alors que des centres de recherches auraient dû être sollicités.

Il est clair cependant que « quelque chose » s'est passé. Plusieurs centaines de professeurs ont été sensibilisés à la notion de différenciation et ont été associés, de près ou de loin, à la recherche-action.

professeurs. Or, il faut convenir que, sur ce point également, le système français ne se montre pas favorable. La structure hiérarchique, l'absence de prise en considération statutaire de la concertation dans les services, l'habitude de la centralisation descendante font qu'une formation permanente de type recherche-action ne peut être qu'exceptionnelle. L'«ère Savary» y fut propice. Celle qui a suivi, redonnant vigueur à la hiérarchie et à la centralisation, ne pouvait que conduire au tarissement des initiatives. Est-il possible d'espérer des conditions meilleures ?

En pédagogie comme en toutes choses, rien n'est jamais gagné. Des aventures comme celles que je viens de décrire ne sont pas inutiles mêmes si elles sont, en apparence, sans lendemain. Elles ont contribué à maintenir la flamme et ont permis de vivre de façon intéressante à ceux qui ont eu la chance d'y participer.

Louis LEGRAND
Professeur émérite de sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur Strasbourg

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABERNOT (Y.). — *Les méthodes d'évaluation scolaire*. — Bordas, 1988.
- BUCHER-POTEAUX (N.). — *Formation continue en recherche-action de professeurs d'anglais de collège. Doctorat de troisième cycle nouveau régime*. — Strasbourg: USHS, 1988.
- LEGRAND (L.). — *La différenciation pédagogique*. — Scarabée, 1986, pp. 29 et 59.
- LEGRAND (L.), GARGIA (J.-F.), ABERNOT (Y.). — *Recherche en vue de la différenciation de la pédagogie de la lecture en classe de sixième*. — ULP, 1988 et CRDP Strasbourg.
- POUZOL (S.), BUATTI (A.). — *Pédagogie différenciée en histoire-géographie. Bulletin de liaison des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Strasbourg*. — CRDP, n° 31, avril 1987.

Ceux-là ne seront plus jamais les mêmes. Par ailleurs, on peut penser que l'ensemble du corps professoral a été sensibilisé à la diversité des publics scolaires et à la nécessité de faire autrement. Mais de là à entraîner une adhésion à la différenciation, il y a un pas qui certainement n'a pas été franchi par la majorité. Bien mieux, le retour aux formes de ségrégations antérieures apparaît à nouveau, très présent dans des projets de filières comme celui du « cycle d'orientation en trois ans ». La notion même de différenciation disparaît du catalogue des actions prioritaires au profit, si l'on peut dire, de ces préoccupations de ségrégation. La notion même de « collège rénové » reste floue : on fait ce qu'on peut en attendant mieux !

En ce qui concerne la formation elle-même, plusieurs enseignements sont à tirer des cinq années écoulées.

1. L'importance d'une option politique claire au niveau national. Avec des professeurs qui n'ont, pour la grande majorité, reçu qu'une formation universitaire disciplinaire, la prise en compte de la diversité des élèves sous l'angle pédagogique ne va pas de soi. Lorsque le pouvoir met l'accent exclusivement sur la qualification universitaire, comme c'est le cas à nouveau depuis Chevènement avec la formation complémentaire des PEGC, il est fatal que toutes autres préoccupations disparaissent.

2. La place des sciences de l'éducation dans le processus de formation est bien significative de l'intérêt que le corps professoral français porte à ce qui n'est pas sa « discipline ». Même dans des conditions plus favorables comme ce fut le cas dans l'« ère Savary », on a vu la difficulté d'intégrer ces sciences à un dispositif de formation permanente. Les sciences de l'éducation sont perçues comme tenant des discours théoriques, intéressants peut-être, mais dont on ne voit pas l'utilisation pratique possible. Les études didactiques semblent pourtant faire exception. Mais l'interprétation restrictive qui en est faite, la plupart du temps, réduit la didactique à une « transposition » dont est absente la réflexion sur les fins et sur les conditions psychologiques de l'apprentissage. La « pédagogie de maîtrise » reste ignorée. Quant à la « psycho-pédagogie » elle demeure marginale, même dans les écoles normales, et l'évolution actuelle renforce cette tendance en majorant l'aspect philosophique de cet enseignement.

3. L'intégration des préoccupations proprement pédagogiques et, par là, la prise en compte réelle de l'élève semblent favorisées par la recherche-action. On l'a maintes fois constaté et l'expérience que je viens de décrire le confirme. C'est la présence conjointe sur le terrain des professeurs en situation réelle d'enseignement et de spécialistes des sciences de l'éducation et des didacticiens qui peut faire évoluer

les attitudes en donnant des informations sur les effets réels et différenciés de l'activité professorale, en ouvrant des horizons sur d'autres pratiques, en donnant l'habitude de l'analyse des objectifs et de la fabrication collégiale d'instruments d'évaluation formative. Mais cette coopération ne va pas de soi. Elle demande la présence d'animateurs avertis et disponibles, un temps d'investissement professoral considérable, bref des conditions parfois réunies dans la recherche proprement dite mais qui le sont rarement dans la formation permanente à grande échelle où les rencontres restent épisodiques et où la disponibilité professorale n'est jamais donnée. Une formation permanente efficace demanderait au moins des dispositions statutaires définissant des abattements réels de service et non seulement des heures supplémentaires parcimonieusement distribuées. Il est vain d'attendre de professeurs chargés d'un service normal un surplus considérable de travail nécessaire à l'élaboration des instruments d'évaluation formative et à la diversité des abords pédagogiques. Par exemple, la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans le domaine de la lecture demande le choix de textes préalablement lus, l'analyse des objectifs, la création et la disposition des fiches en salle de documentation, etc., qui demandent un investissement temporel au-delà du possible. Les documents disponibles dans le commerce ne correspondent aucunement à une telle pédagogie. Tout ou presque est à faire en ce domaine et ce serait celui d'une recherche didactique approfondie, confiée à des centres de recherche-formation. Cela ne coûterait guère, mais l'essentiel est l'intérêt que devrait lui porter le pouvoir. Or, tant que celui-ci est dominé par les stéréotypes traditionnels de la formation disciplinaire, il est impossible de dégager les maigres crédits nécessaires. Cela ne peut-être que marginal.

4. Dans la situation de pénurie actuelle du système français en didacticiens, il est indispensable de prévoir la formation d'animateurs compétents. Dans notre projet initial tel était un des objectifs de la recherche : permettre que les professeurs associés deviennent ultérieurement des animateurs en vue de la démultiplication. Cela n'a été que partiellement possible grâce en particulier à l'association des directeurs d'études du centre de formation des PEGC et à la formation de professeurs en sciences de l'éducation. On a vu ce qu'il en est advenu et comment un pouvoir pénétré des seules vertus de la formation académique a cru devoir sacrifier allègrement un personnel formé pour ces tâches didactiques.

5. Enfin, il faut souligner les conditions institutionnelles d'une telle formation. Elle n'a pu être possible, même dans les conditions insatisfaisantes que j'ai décrites que dans un contexte de semi-liberté donnant une place à l'initiative de la base et au travail d'équipe des