

RECHERCHE ET FORMATION

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

Tome 5 - N° 5 - 1989

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





SOMMAIRE

ÉDITORIAL : Francine DUGAST	5
--	---

ÉTUDES ET RECHERCHES

Françoise CROS : Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ?	9
--	---

François TOCHON : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts	25
--	----

Charles CORIDIAN : Les médecins scolaires — Un épisode dans leur formation	39
---	----

Francine VANISCOTTE : Les demandes et besoins en formation des personnels confrontés aux publics de faibles niveaux de qualification : compte rendu d'enquête	53
--	----

ENTRETIEN : avec D. LENARDUZZI	67
---	----

PRATIQUES DE FORMATION

Louis LEGRAND : Une action de formation de professeurs de collègue	85
---	----

Stanislav STECH : La formation en psychologie des enseignants à la faculté de pédagogie de l'université Charles de Prague	97
--	----

Michel MENOT : La qualité globale — Le management participatif	109
---	-----

AUTOUR DES MOTS

C. BARRE DE MINAC : La pédagogie différenciée	119
--	-----

NOTES CRITIQUES 125

Établissement scolaire et formation des personnels — Actes du séminaire national de Rennes (*M. Lumbroso*). — Agulhon (C.), Poloni (A.), Tanguy (L.): Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels (*C. Lessard*). — Guerrand (R.-H.): C'est la faute aux profs! (*P. Ranjard*). — Teachers, Teaching and Teacher Education (*M.F. Shen*). — Zay (D.): La formation des instituteurs (*R. Feneyrou*). — Weiller (D.): Psychologie et enseignement (*A. Raffestin*).

ACTUALITÉ

RENCONTRES ET COLLOQUES 143

Séminaire sur la formation de formateurs: *MAFPEM de Grenoble* (*P. Ducros*). — Les Sciences de l'Éducation: sciences majeures: *journées d'études du CERSE* (*D. Zay*). — Les alternances dans l'enseignement supérieur — Pratiques et perspectives européennes: *journées d'étude de l'ADMES* (*A. Bireaud*). — *La nouvelle dimension professionnelle des enseignants dans une société en mutation: XIII^e congrès de l'ATEE* (*F. Buffet*). — Être enseignant aujourd'hui: *V^e congrès de l'AIRPE* (*S. Baillauquès*). — L'efficacité de la formation continue des enseignants et des chefs d'établissements scolaires: *V^e congrès des Directeurs d'Instituts de Recherche Pédagogique* (*M. Boulet - F. Vaniscotte*). — Formation des enseignants: *journée nationale du SNI-PEGC* (*J.-M. Laxalt*).

PROCHAINES RENCONTRES 155

II^e colloque du LABRATEC. — XVI^e congrès de l'ATEE. — Colloque de l'AECSE. — Journée d'étude de l'AIRPE

INFORMATIONS 156

Ariane à la MAFPEM de Grenoble.

LES THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS
DE L'ÉDUCATION SOUTENUES EN 1986 157

ÉDITORIAL

LE JEU ENTRECROISÉ DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION : CONSTATATION SUR LA RÉNOVATION DES COLLÈGES

À la demande même du comité de rédaction de la revue Recherche et Formation, le texte liminaire ne constituera pas une présentation des articles qui suivent — et qui se suffisent à eux-mêmes —. Il proposera seulement quelques réflexions sur un domaine d'expérimentation où se sont entrecroisés de façon significative, ces dernières années, les apports de la recherche et de la formation : la rénovation des collèges. L'auteur de ces lignes, en tant que chef de mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) et universitaire, a suivi de près cette opération dans une académie.

Chacun se souvient de cette entreprise lancée personnellement par le ministre Alain Savary. Et le recul de quelques années permet de voir à quel point le rapport de Louis Legrand, même si toutes les conclusions n'avaient pas été reprises, a permis de traiter les établissements comme lieu d'initiative, comme unité systémique. Sans disposer alors des outils actuels, on a commencé à explorer la notion de contrat, de projet d'établissement, d'aide personnalisée apportée aux élèves...

La rénovation a, en effet, procédé de manière inédite : d'abord elle était fondée sur le volontariat ; ensuite elle s'accompagnait d'une formation qui devait permettre aux enseignants de travailler autrement. Dans le cadre des rectorats, les MAFPEN ont fait appel à tous les relais disponibles ; des personnels d'éducation d'appartenance diverse (enseignants eux-mêmes, inspecteurs, universitaires, personnels d'orientation, etc.), à partir des contacts qu'ils avaient avec la

recherche, s'étaient donné les compétences nécessaires; certains avaient suivi les formations de l'INRP (les « modules » organisés par M. de Peretti). C'est là qu'est apparue très clairement la nécessité de lier innovation, formation, recherche.

L'innovation ne se décrète pas, ne s'improvise pas, même si elle se fonde sur un choix spontané. Elle peut être suscitée par des résultats de recherche; la recherche doit l'accompagner, par le biais de la formation à l'évaluation d'objectifs, à l'observation, à l'évaluation. C'est à ce prix que l'innovation, suivie et maîtrisée, peut être généralisée: une démarche théorisée et évaluée permet à d'autres de se l'approprier.

L'histoire de la rénovation des collèges permet de se poser une autre question qui a été débattue par le comité de rédaction de la revue: celle du rapport entre la formation individuelle et la formation collective liée au projet d'établissement. Lorsqu'a été organisée la formation des professeurs de collège au DEUG, l'articulation entre le cursus académique individuel des uns et le plan de formation d'ensemble n'a pas été facile à organiser.

Cette opération doit cependant être envisagée dans des effets positifs: outre les avantages d'une certification personnelle, les enseignants y trouvaient un renforcement de compétences valorisant pour eux, pour les élèves et pour l'établissement, à un moment où le collègue est défini comme conduisant au second cycle la plus grande partie des élèves.

Notons aussi que cette formation les mettaient en contact, au plan de la discipline enseignée, avec les derniers acquis de la recherche, dont le transfert apparaît dès les premières années des cursus universitaires. Par ailleurs, les enseignants-chercheurs qui, dans les universités, ont assuré cette formation ont imaginé de nouveaux types de certification prenant en compte l'expérience des enseignants, établissant des passerelles avec la didactique.

Dans tous les cas, la formation a évolué: la transmission de la recherche ne peut être projetée par stages magistraux; les plans de formation ne peuvent plus être des catalogues de sessions pré-organisées, mais prévoient des réponses adaptables, au niveau des établissements en particulier.

Sur toutes ces opérations, il faudrait pouvoir conduire une recherche tendant à évaluer, à analyser la situation six ans après leur

déclenchement. Mais au moment où j'écris ces lignes, il me semble qu'on peut tirer des conclusions sur la dynamique créée par la rénovation — dynamique à relancer sans doute — et sur les articulations institutionnelles efficaces qu'on a pu mettre en place au cours de cette période. Les résultats de recherche ont été utilisés, les instances rectorales (MAFPEN) ont repéré les projets, organisé les aides ; les instances de recherche et/ou de formation (université, INRP, etc.) ont répondu aux demandes. La complémentarité des organismes est clairement apparue, et on peut espérer que la réorganisation des formations initiale et continue tiendra compte du jeu contractuel important dans lequel les IUFM devraient s'insérer afin que les élèves, dans les établissements, demeurent les bénéficiaires des opérations.

Francine DUGAST
Directrice de l'INRP
Février 1989.



ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici:

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

CIEL, QUI SUIS-JE : CHERCHEUR, FORMATEUR, NI L'UN NI L'AUTRE OU LES DEUX À LA FOIS ?

Françoise CROS

Résumé. De quelle identité parlons-nous lorsque nous évoquons le métier de chercheur et celui de formateur en sciences de l'éducation ? À travers une expérience vécue qui est celle de la mise en place de la rénovation des collèges en France, l'auteur tente de dégager la spécificité et la complémentarité de ces deux professions. Qu'appelons-nous valorisation de la recherche pédagogique ? Le modèle emprunté aux sciences dites exactes n'étant pas approprié, il convient d'inventer un modèle nouveau où interviennent (parfois même prioritairement) la démarche et le processus qui ont abouti aux résultats de la recherche. Peut-être sommes-nous là aux confins de savoirs/pouvoirs différents, avec leurs propres modes d'appropriation. Une nouvelle complémentarité est à inventer, sans sectarisme.

Abstract. To what kind of person do we refer when we speak of the research worker and the teacher-trainer? Through contemporary actual experience, that of the introduction of renovation in colleges in France, the author tries to show the nature of the specific and complementary functions of these two professions. What do we mean by valorization of research in the sciences of education? The model derived from the exact sciences is not suitable, it is advisable to invent a new model which introduces (at times as priorities) the method and processes which have led to the results of research. Possibly we are in the domains of differing forms of knowledge and abilities which have their own specific modes of operation. A new relationship between them must be found, without sectarianism.

Retracer le chemin d'un chercheur à travers les méandres des actions de formation jusqu'à peut-être y perdre son identité professionnelle n'est pas chose aisée. À partir d'une expérience, nous tenterons de réfléchir aux implications qu'entraînent deux types de travaux : les activités de recherche et les activités de formation. Les sciences humaines sont réputées pour leur étendue, leur complexité et l'embrouillement de leurs champs et, peut être ne s'agit-il là que d'une gageure mais elle n'aura pas été vaine si elle contribue au débat sur le sujet. Ce débat est d'autant plus actuel qu'on ne cesse de presser les chercheurs en sciences de l'éducation à vulgariser et valoriser leurs travaux.

De quoi s'agit-il lorsque la théorie semble si étroitement imbriquée dans la pratique ? Que signifie faire de la recherche en éducation ? Un chercheur peut-il impunément agir en tant que formateur de formateurs pour valoriser ses travaux de recherche ? Comment s'opère le « passage » du chercheur au formateur ? Pour éclairer ces questions, nous nous appuyerons sur une expérience concrète, à partir d'une recherche en éducation dont le but essentiel était la généralisation et qui a effectivement débouché sur une réforme nationale : celle de la Rénovation des collèges*.

UNE RECHERCHE À PERSPECTIVE GÉNÉRALISATRICE...

Nous n'évoquerons que les éléments essentiels de cette recherche susceptibles d'éclairer le débat. Cette recherche était à l'échelle nationale ; elle regroupait, autour de L. Legrand, chef de service à l'Institut National de Recherche Pédagogique, une dizaine de collègues volontaires répartis dans toute la France et une équipe de chercheurs. Ces chercheurs étaient d'anciens professeurs ou des personnes formées à une discipline des sciences sociales telles que : linguistique, psychologie ou sociologie. Cette équipe se composait donc de deux catégories de personnes : les professionnels de l'enseignement qui, à l'occasion de la recherche rencontraient leurs pairs et les spécialistes disciplinaires des sciences sociales.

Cette recherche trouve son origine dès 1967 ; elle s'est achevée en 1980. Nous nous baserons essentiellement sur la dernière phase, la plus caractéristique, celle de 1977 à 1980.

(*) Si nous avons choisi une recherche déjà ancienne, c'est parce qu'elle offre une perspective à plus long terme (environ sept ans) pour l'analyse des actions de valorisation et de formation consécutives.

La variété des collèges engagés dans cette recherche, à travers la France, préfigurait une éventuelle généralisation : du petit collège au collège imposant, du collège rural au collège urbain, du collège des milieux ouvriers au collège huppé, les critères essentiels pour une représentativité nationale semblaient être présents. Autrement dit, tout ce qui était tenté sur le « terrain » dans son ensemble pouvait être appliqué à tous les collèges. C'était peut-être majorer la conviction des personnels et leur adhésion complète à un nouveau projet de société démocratique dans un contexte extérieur, plutôt à l'époque de droite. Qu'entendait-on par généralisation ? Était-ce généraliser une démarche déjà tentée, des structures applicables quelles que soient la diversité du terrain et la motivation de ses acteurs, généraliser un « état d'esprit » ou une façon de concevoir l'acte d'enseigner dans une perspective précise de démocratisation et de laïcité ? Peut-être était-ce tout cela à la fois... Quel processus de généralisation s'inscrivait dans la démarche même de la recherche ? Surtout soucieux d'agir, nous avons recueilli l'essentiel des informations et réflexions nourrissant l'action future. À aucun moment il n'a été prévu stratégiquement un embrayage éventuel sur un processus élaboré de formation. La généralisation était plutôt envisagée sous l'angle de la diversité dans l'unité minimale, diversité garantie par les collèges eux-mêmes et sous l'angle de l'adhésion à une idée de société, à un projet commun. L'élément vital de cette recherche résidait dans la conviction profonde que nous en avons tous à savoir que c'était la seule voie possible pour réduire les échecs scolaires et permettre à chaque individu de se nourrir des échanges communs sans être livré à un caprice individuel auto-destructeur.

La recherche possédait un « protocole » (1), sorte de modèle commun, plus petit dénominateur commun des collèges entre eux, modèle élaboré conjointement par les chercheurs et les enseignants engagés. Suffisamment général, il permettait à chaque collège de trouver son propre rythme et suffisamment cadré, il ouvrait la porte à des comparaisons possibles sans pour autant étouffer les disparités locales et individuelles. Équilibre fragile dont l'Institut de Recherche était le garant à travers ce protocole également accepté par le ministre qui s'engageait à fournir un minimum de moyens nécessaires (heures de décharges et finances) à sa mise en œuvre sur une durée

(1) Le protocole était un texte d'une dizaine de pages dans lequel était précisé un certain nombre de modalités nouvelles à mettre en œuvre dans les collèges (emplois du temps, structures, répartition des élèves et des enseignants, activités pédagogiques, etc.).

limitée. Les échanges entre les responsables de cette recherche et les divers agents du ministère n'étaient pas faciles : ils étaient traversés par les courants contradictoires d'un ministère qui était loin d'être cohésif... Le protocole servait de référent à l'équipe de chercheurs et aux enseignants parfois même jusqu'à l'exégèse lorsqu'apparaissait un désaccord.

Deux ensembles institutionnels travaillaient donc conjointement :

— d'une part l'Institut de Recherche qui légitimait les activités de celui qui y travaillait comme étant de la recherche ;

— d'autre part, les établissements scolaires, le « terrain » en la personne des enseignants qui pratiquaient autrement en accord avec les données du « protocole ».

La personne employée à temps plein et payée par l'organisme de recherche était un chercheur : elle travaillait en équipe, elle avait autorité pour se déplacer dans les collèges, pour rencontrer enseignants et élèves, pour dialoguer avec les autorités du « terrain », pour observer des séquences pédagogiques, pour recueillir et analyser des données en accord avec les professeurs, etc. Les enseignants avaient leur mot à dire sur ce travail, ils l'infléchissaient, l'enrichissaient, le questionnaient au regard de l'expérience engagée. Des savoirs sociaux collectifs s'élaboraient. Cependant, les enseignants avaient parfois le sentiment d'être entraînés malgré eux. Certains arrivaient à se demander s'ils ne devenaient pas, par moment, des expérimentateurs obéissants, d'autres se voyaient en innovateurs hardis ou en concepteurs. Ce qu'ils acceptaient par goût du renouveau pédagogique n'allait-il pas être comptabilisé et rendu obligatoire pour tous si l'expérimentation se révélait exemplaire ? Et si l'Institution transformait ces « tâtonnements » expérimentaux en Décrets ? Les enseignants, plus que les chercheurs, interpelaient l'éventuelle future généralisation : s'agira-t-il par des textes officiels d'obliger tous les enseignants à « faire » des travaux interdisciplinaires, des groupes de niveau, du tutorat, des équipes éducatives, etc. ? Plus engagés dans les réalités du terrain, les professeurs traduisaient les difficultés multiples que rencontrent toute uniformisation et toute imposition. Les enseignants ont généralement tendance à considérer les textes officiels comme impositifs et non prescriptifs, ce qui entraîne de leur part un désir de transgression. Si la généralisation doit consister en un « protocole » pour tous, alors... Les chercheurs en général, sont « protégés » par l'organisme de recherche tandis que les professeurs restent confrontés aux structures existantes comme l'inspection et ce, parfois,

au point d'être invités à « improviser un cours traditionnel ». La non implication directe dans l'établissement scolaire du chercheur entraînait un regard et des questions différents ; de même, la position de l'enseignant face à l'organisme de recherche apportait une vue plus pragmatique et réaliste des conditions de déroulement des innovations.

Un contrat s'était donc établi entre les collègues et l'institut de recherche pour conduire de nouvelles tentatives conformes aux objectifs définis. Les enseignants motivés, se lançaient dans des innovations et, de ce fait, acceptaient de perdre la tranquillité, la certitude et du temps, en contrepartie d'une reconnaissance morale et matérielle. Si ce contrat apportait une garantie de sérieux (voire de scientificité) aux pratiques novatrices, il infléchissait ces dernières à travers des stages nationaux ou régionaux, véritables régulateurs de la recherche.

Nous n'insisterons pas sur le type de lien qui s'est instauré entre chercheurs et praticiens, l'ayant déjà analysé à plusieurs reprises (1).

On pourrait dire qu'une telle recherche était fondée sur un *test de faisabilité* d'un certain nombre d'éléments structuraux et de contenu définis dans le « protocole ». Les collègues expérimentaux innovaient et remettaient leurs conclusions avec l'aide des chercheurs. Chaque collègue avait ainsi un an pour pré-expérimenter c'est-à-dire mettre en place les nouveaux éléments, deux années dites d'expérimentation où le collègue gardait une structure relativement stable et une année d'évaluation où les données recueillies étaient analysées, comparées et dynamisées avec les autres collègues. Cette dernière année était sensée apporter la « preuve » de la viabilité du modèle. C'était la phase de vérification de la valeur du « protocole » : valeur au regard des objectifs fixés (non redoublement, réussite scolaire pour de plus nombreux passages en seconde, etc.) et au regard d'une implantation tout terrain ; en d'autres termes, la preuve de la mise à l'épreuve. La généralisation semblait donc être contenue dans l'application et l'ajustement possibles du « protocole » aux collègues tout venant. De quelle manière « introduire » le « protocole » à de nouveaux collègues ? Fallait-il refaire la démarche de recherche ? Le

(1) F. CROS, Innovation et recherche pédagogique... à propos d'un collègue expérimental. Thèse 3^e cycle. Paris X. 1982.

F. CROS, Les collègues expérimentaux : un exemple de relation chercheurs-praticiens in Revue Française de Pédagogie, n° 65, oct., nov., déc. 1983, pp. 93 à 110.

« protocole » n'est qu'une ossature... Un important paramètre paraissait minoré, celui de l'entière adhésion des novateurs au projet sous-tendu par le « protocole » et ce, à tel point, que certains laissaient entendre que la réussite de ces nouvelles pratiques était plus imputable à la motivation de ceux qui les mettaient en œuvre qu'à la réalité même de ces pratiques...

L'innovation s'est installée par tâtonnements ultérieurement stabilisés : une généralisation peut-elle en faire l'économie ? Toujours est-il que cette recherche a produit des rapports écrits montrant l'intérêt et les limites des innovations ainsi mises en place à une échelle plus large qu'un établissement scolaire. Ces rapports étaient nuancés : ils mettaient en valeur les apports de l'expérimentation tout en ne cachant pas la complexité des éléments (1).

QUI DÉFINIT UN RÔLE ET DES COMPÉTENCES AU CHERCHEUR...

Employés par l'Institut de Recherche, nous « faisons » de la recherche. Aucune charte professionnelle claire n'existait mais l'exercice d'activités multiples qu'on peut regrouper en trois ensembles :

- des travaux de réflexion théorique à travers des lectures, des participations à des colloques, des séjours en milieux universitaires, des échanges avec d'autres chercheurs d'autres organismes (CNRS, INETOP, INPSA, INSEP, etc.), des écrits sous forme d'articles, de rapports, recherchant la signification au-delà des cas particuliers ;

- des animations de groupes d'enseignants, des séjours plus ou moins longs en leur compagnie dans la classe, des prises en charge des stages à regroupement national ou régional sur des thèmes définis comme l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, le fonctionnement des équipes pédagogiques ;

- la construction avec les enseignants d'outils de prélèvement de l'information en vue d'évaluer l'expérimentation (entretiens, questionnaires, grilles d'observation, tests, ...), leur passation et leur exploitation.

Ces trois types d'activités étaient étroitement liés ; ils constituaient une « expérience professionnelle » dont les compétences acquises s'affinaient de jour en jour selon une procédure de résolu-

(1) Se reporter aux « Recherches Pédagogiques », n° 108, INRP - 1983 pour obtenir la liste de ces travaux écrits.

tion de problèmes. C'est l'acquisition sur le terrain de savoir-faire spécifiques dont l'ensemble peut définir un métier: nous dirions même qu'à l'heure actuelle ce métier se professionnalise dans la mesure où se créent des organisations comme l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. Le travail en équipe de chercheurs permettait de se spécialiser temporairement selon sa sensibilité et son expérience. Il est évident qu'un psychologue à l'origine se sent d'emblée plus à l'aise pour mener des entretiens semi-directifs avec les enseignants qu'un ancien professeur de mathématiques. Mais, avec le temps, les origines professionnelles s'estompent au profit de compétences acquises sur le terrain à la faveur de l'expérience pratique des problèmes à résoudre. Et cela ne s'improvise pas. Pierre Caspard (1) distingue trois niveaux dans la caractérisation de savoir-faire:

— d'une part l'« occupation » qui répond à une demande technique ou sociale mais la contribution de ceux qui l'exercent n'est pas telle qu'ils s'en trouvent reconnus et distingués;

— d'autre part le « métier » défini par des savoir-faire spécifiques, nécessaires pour exercer les activités; c'est un ensemble de capacités techniques;

— enfin la « profession » franchit un nouveau stade. Cela signifie que des personnes exerçant un même métier se sont organisées pour se donner une autonomie et un pouvoir d'auto-contrôle sur la composition et les activités des membres de leur groupe.

À la lumière de ces définitions, nous dirons que le métier de chercheur est en voie de professionnalisation.

Il faut avoir fait pour être... Cette démarche d'apprentissage (du métier) n'est pas sans évoquer l'acte d'entreprendre (2).

Le chercheur, au cours de ce travail, jouait un rôle d'agent de développement en « cristallisant » certaines innovations parfois encore embryonnaires, en leur donnant existence et contours comme le rappelle Bourdieu (3) dans la théorie dite de Sapi Woif ou de Humboldt Cassirer « selon laquelle la réalité se construit à travers des

(1) P. CASPARD, M.-J. VONDDERSCHER. — Profession: responsable de formation, Paris, Éd. d'organisation, 1986, p. 15.

(2) B. AUMONT. — Explorer l'acte d'apprendre pour mieux en connaître les acquis. In Pratiques de formation, 1988.

(3) P. BOURDIEU. — Choses dites. Éd. de Minuit, 1987, p. 119.

structures verbales surtout quand il s'agit du monde social ». Il structurait le terrain à travers ses écrits et les formes données aux regroupements locaux ou académiques.

Toute recherche aboutit à un rapport qui en définit les grandes lignes (ici le « protocole ») et en tire les conclusions. Que devient le rapport ? Le chercheur passe-t-il directement à la recherche suivante souvent engendrée par les questionnements surgis de la recherche précédente ? Le chercheur procède-t-il par un travail « enchaîné » de recherches successives ?

« À quoi sert une recherche si ce n'est pas pour généraliser » dit un professeur : question apparemment naïve mais ô combien ambiguë !

ET L'ENTRAINE DANS UNE ÉTAPE ULTÉRIEURE DE VALORISATION, VULGARISATION DE LA RECHERCHE

À portée généralisatrice, cette recherche s'est « abîmée » (dans les deux sens du terme) dans la formation. Soudain propulsée sur les devants de la scène, elle s'est offerte en spectacle : le chercheur est devenu saltimbanque. Une commission nationale composée de notables de l'éducation (beaucoup d'inspecteurs généraux) présidée par l'animateur de la recherche a transformé cette dernière, en s'appuyant certes sur des travaux mais en la rendant susceptible d'être consommable, « ingérable » dans le tissu professionnel actuel des collèges. Le « protocole » existait mais modifié dans certaines de ses propositions. Les chercheurs apportaient, sous forme d'interventions, auprès de la commission nationale, les conclusions des expérimentations menées. Ils ont été invités à rédiger des rapports dans des registres différenciés selon les destinataires : professeurs de collèges, universitaires, etc. Mais cela semblait ne pas satisfaire totalement le public.

Cette recherche, qui concernait le collègue, dans la totalité de son fonctionnement et dont les expérimentations servaient de référence à une rénovation des collèges voulue par le ministre, a pris une ampleur insoupçonnée. Les chercheurs ne savaient comment répondre à de multiples sollicitations : se contenter de fournir des rapports écrits ou bien aider à la mise en place de nouvelles pratiques pouvant favoriser la réussite scolaire ? Et tout cela dans une formidable mouvance politique où chaque axe de la recherche était pris à partie sur le plan structurel (le travail en équipe d'enseignants ou le tutorat en sont un

exemple). Les courants politiques s'affrontaient par axes de recherche interposés. Certains textes officiels sont apparus, la « moulinette » des décideurs a vidé la recherche de ce que nous qualifions son « âme ». « Nous avons l'impression d'être dans un supermarché où les consommateurs emplissaient leur caddie (appelé en ces circonstances projet d'établissement) d'un zeste de groupes de niveau, d'une dose d'équipes de professeurs ou d'un peu d'interdisciplinarité » a déclaré un chercheur. Cette juxtaposition prêtait le flan à la critique et dont la recherche menée était la première victime.

Cependant, les académies désiraient connaître les travaux de cette recherche non pas seulement dans les rapports écrits mais avec le contact direct des chercheurs. Faire raconter la démarche, parler des procédures qui ont permis d'aboutir aux conclusions et puis surtout aider sur le terrain à mettre en place ces nouveautés. Si, au début, le chercheur a pu faire part du contenu de son travail, au fur et à mesure, ce n'était pas cela qui importait aux enseignants mais bien plutôt la réponse à une demande du « comment faire avec mes élèves car je suis un cas très particulier et très important ». La dérive était là... En effet, il semble que dans la recherche pédagogique, la mise en œuvre est tout aussi importante que les conclusions. Autrement dit, même si la faisabilité d'un certain nombre d'innovations a été pleinement testée, on ne peut faire l'économie des conditions locales d'implantation. La vulgarisation scientifique habituelle (en physique, par exemple) consiste, le plus souvent, à transformer une découverte en un compte rendu fait de termes clairs, simples et explicites : cela concerne les résultats et non le processus de recherche qui y a abouti. Dans la recherche pédagogique, la « centration » se fait sur le processus même de la recherche, sur son cheminement parfois même erratique. Jusqu'où peut alors aller un chercheur en éducation dans la valorisation de la recherche ? Il est compétent sur le contenu des travaux de recherche et, comme on considère généralement que celui qui sait est capable de faire savoir, cet expert sur le contenu risque fort d'être consacré formateur... La formation là ne consisterait-elle pas à repratiquer ce qu'il a fait avec les enseignants expérimentateurs ?... Vulgariser les résultats (processus et conclusions) ne résiderait donc pas dans le seul fait de trouver avant tout la façon ingénieuse et le langage adéquat pour les faire assimiler par les non-initiés. Il s'agirait de rendre plutôt ces savoirs collectifs et sociaux disponibles pour s'armer dans la pratique. Mais les compétences du chercheur le préparent-elles à cette phase ultérieure de vulgarisation étroitement associée à une action de formation ?

MAIS, FACE AUX VIEUX « ROUTIERS » DE LA FORMATION QUE VALENT LA PRATIQUE ET LE SAVOIR DU CHERCHEUR ?

Conjointement à l'apparition d'un ministère à part entière de la formation professionnelle, en 1981, sur demande du ministre de l'Éducation nationale, André de Peretti a animé une commission nationale de réflexion sur la formation des personnels enseignants. Dès 1982, des Missions Académiques à la Formation des Personnels Enseignants (MAPPEN) ont été créées à la suite des recommandations de cette commission. Elles ont bousculé une « pluri-institutionnalité concurrentielle » dont elles devaient (en créant progressivement un réseau fonctionnel) « coordonner les efforts »; elles avaient également pour tâche « d'élaborer, conformément aux orientations nationales, le plan académique de formation » (1). La nomination des chefs de mission, en accord avec les recteurs, montrait la volonté politique de donner la priorité à la formation des personnels enseignants qui, il faut bien le dire, avait été négligée jusque-là...

À la suite de cette commission nationale ont été également construits des modules thématiques de formation (2). Ils étaient au nombre de 7 dont les thèmes sont les suivants: mise en œuvre de formes souples d'emploi du temps scolaire, méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation, utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique, travail autonome des élèves, méthodes d'analyse des besoins, pédagogie différenciée, formes nouvelles d'évaluation. La responsabilité de chacun de ces modules a été confiée par André de Peretti à une personne jugée compétente (appelée concepteur) pour créer un groupe de réflexion collectant les documents essentiels sur le sujet et organisant des stages nationaux et inter-académiques de formateurs permanents et occasionnels, susceptibles de transmettre sur le terrain contenus et démarches. Cette dynamique se déroulait en cinq phases :

- « — une phase de conception où des chercheurs en sciences de l'éducation, entre autres, étaient associés;
- une phase d'expérimentation par des formateurs permanents délégués par les MAPPEN;
- une phase de formation de formateurs occasionnels;
- une phase de diffusion locale jusque dans les établissements par les formateurs occasionnels;

(1) Lettre d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale aux recteurs en date du 15 avril 1982.

(2) A. de PERETTI. — Rapport de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. Documentation française, 1982, pp. 21, 63 et 104.

— une phase d'évaluation et de renouvellement : périodiquement, les formateurs permanents examinent le module avec les formateurs occasionnels » (1).

Une partie de l'équipe de chercheurs des collèges expérimentaux s'est trouvée sollicitée par le module sur la pédagogie différenciée afin de faire part de ses travaux et observations sur les groupes de niveau à groupements différenciés d'élèves, sur l'interdisciplinarité ou le tutorat. Cela a consisté à fournir un fonds documentaire au module à partir des comptes rendus de ces recherches, à animer certaines réunions de personnes compétentes en pédagogie différenciée et à élaborer le document final (2).

Ces modules présentaient une modalité de valorisation des travaux de recherche auprès d'un réseau national de formateurs. Le chercheur, de manière efficace, faisait part, à travers les écrits et le contact direct, des travaux de recherche. La phase d'appropriation par les formateurs permettait d'être plus en accord avec le projet profond de la recherche. La nouveauté des MAFPEN, leur intégration dans un tissu dense et souvent conflictuel de la formation n'a pas permis de pleinement prendre la mesure de ces modules qui se sont estompés au profit d'actions de formation en ordre dispersé, à la demande des terrains. Les actions de formation à la rénovation des collèges ont alors sollicité de toute part les chercheurs des collèges expérimentaux. Ces multiples demandes peuvent être caractérisées en :

— demandes d'un rôle « d'expert ». Le chercheur vient dans un groupe d'enseignants, inspecteurs ou conseillers d'orientation pour faire part oralement de ses travaux aux plans méthodologique et de contenu. Il apporte ses connaissances sur le sujet. Ce rôle répond à la conception d'un positivisme scientifique naïf (où se met en scène un savoir constitué) de certains formateurs en quête de certitudes apparentes, de démonstrations rigoureuses ou de grilles sécurisantes. Ce rôle est ponctuel ;

— demandes d'un rôle de « personne-ressources ». Le chercheur n'apporte pas un savoir constitué mais une expérience ; il tente de répondre aux questions posées par l'assemblée sur des sujets proches de ses travaux de recherche. Il propose ainsi quelques moyens d'actions possibles. Il enrichit également les connaissances du public ;

(1) Pour plus de précision lire *Étapes de la recherche*. INRP, mars 1983, n° 8.

(2) Document de 723 pages qu'on peut consulter à l'INRP-DP4, « Module n° 6 - Pédagogie différenciée », juillet 1983.

— demandes d'un rôle de « consultant » auprès d'actions pédagogiques entamées dans certains collèges. Il s'agit là d'une intervention préparée par un formateur qui demande, à une phase du travail d'un groupe d'enseignants, l'avis d'une personne qui connaît l'innovation et est mieux à même de dire si cette phase est bien engagée, si la saisie des paramètres est pertinente et de dégager un pronostic d'atteinte de certains objectifs. Le chercheur se sert là de sa pratique d'accompagnement des enseignants au cours de la recherche pour aider à la mise en place cohérente et plus efficace de certaines innovations.

Dans ce dernier type de demandes, le chercheur est amené à conduire une recherche nouvelle auprès de ces enseignants, en liaison avec le test de faisabilité qu'il a appliqué dans les collèges expérimentaux. Il intègre un processus de recherche-action dans la formation des enseignants. Autrement dit, le chercheur se met au service de l'organisme de formation pour former les enseignants par la recherche. Ne pas être en recherche mais bien faire de la recherche avec les compétences requises précédemment pour le métier de chercheur. Ce n'est plus alors le souci direct d'efficacité qui est valorisé mais la construction de savoirs nouveaux généralisables. Le chercheur forme d'autres chercheurs mais forme-t-il pour autant de « bons » enseignants ? De plus, une telle considération exigerait un très grand nombre de chercheurs pour « mailler » le tissu même des professionnels de l'éducation.

L'ensemble de ces actions n'a pas été d'une grande efficacité ; confronté à de multiples politiques de formations, à des enjeux divers comme ceux qui divisent souvent les inspections académiques et les inspections pédagogiques régionales, le chercheur se sent mal armé. Il est ballotté d'une équipe académique d'animation à la vie scolaire à une équipe d'animateurs MAPPEN dont il n'est pas toujours à même de décoder les enjeux. Pris dans ces rapports de force, il est objet de marchandages implicites. Bien qu'il ne soit pas porteur de savoirs réels à enseigner, bien qu'il admette le caractère difficilement reproductible de ses résultats, il semble que les organismes de formation reconnaissent au chercheur une authentique production de savoirs : tout le problème réside dans leur transférabilité. Et il sait bien que son action ne peut s'arrêter à la porte de la formation, qu'il a quelque part à faire avec elle, mais comment ?

À l'occasion d'une intervention en tant qu'« expert » auprès d'un groupe de chefs d'établissement, nous avons tenté une action

conjointe chercheur et formateur, la coopération de deux institutions nationales : l'une de recherche, l'autre de formation. Les actions de formation proprement dites (cf. plus loin, comme l'analyse des demandes en formation ou le plan de formation) étaient menées par le formateur et les apports de méthodologie de recherche, de réflexions théoriques sur certains sujets, des analyses ou synthèses de travaux étaient effectués par le chercheur. Cette action de deux ans, faite de stages, de rencontres plus longues dans les établissements scolaires a mis en évidence la spécificité des deux métiers, métiers de fait parfois plus que de droit quoique des diplômes nationaux sanctionnent actuellement l'un et l'autre. Gérard Malglaive rappelle six domaines de compétences du formateur :

- mettre en place la gestion des activités de formation à travers un plan de formation ;
- construire et animer des dispositifs de formation : objectifs, moyens, contenus, suivi et contrôle ;
- analyser les attentes, les demandes et les prendre en compte grâce à un travail d'explicitation, une mise en problème d'un malaise ou d'un dysfonctionnement ;
- déterminer des démarches d'apprentissage des adultes par des situations de formation et des méthodes pédagogiques ;
- évaluer la formation, chez les formés et à propos du dispositif ;
- établir une relation pédagogique.

Si le chercheur possède certaines de ces compétences d'animation de groupes d'adultes, de consultant, il ne peut prétendre être formateur complet. Par son travail, il entraîne de la part des acteurs-partenaires une formation mais son objectif essentiel n'est pas celui-là.

SURTOUT QUAND IL EST CONFRONTÉ À LA FORMATION DE FORMATEURS

Le but essentiel du chercheur n'est pas l'amélioration directe d'une pratique : il cherche à produire de nouveaux savoirs aidant à faire progresser la compréhension de certains phénomènes et à apporter un éclairage nouveau au fonctionnement du système éducatif. À côté de cela, il ne peut se contenter de rester dans sa tour d'ivoire sans essayer de communiquer aux partenaires les conclusions et interrogations de son travail. De quelle manière peut-il le faire le moins mal ? Nous avons vu qu'il n'était pas souhaitable de répondre inconsidérément aux demandes de formation sans courir le risque de se

trouver « manipulé » (systèmes d'alliances locales qui utilisent le chercheur comme faire-valoir). Les formateurs sont intéressés par ses travaux et font appel à lui pour les informer et les aider à mettre en œuvre des actions de formation qui seraient en correspondance avec des travaux de recherche. Le chercheur se trouve alors engagé dans un processus de formation de formateurs. Et, comme le définit Daniel Hameline (1), « la formation de formateurs tient à la fois de l'arlésienne, du monstre du Loch Ness et de la ligne bleue des Vosges ». Le chercheur est-il préparé à affronter tout cela à la fois ? D'autant plus qu'il vaut mieux penser la formation de formateur comme isomorphe à la pratique ultérieure du formateur. Ne revient-on pas alors à la situation de départ ? La pertinence du savoir immédiat, les connaissances en tant qu'acteur, les options pédagogiques, la lecture de la réalité sociale du chercheur ne nous semblent pas correspondre terme à terme avec une action de formation continue telle que celles qui sont mises en place par les institutions de formation. Pourquoi serait-ce toujours au chercheur de faire des efforts de traductions ? Les formateurs ne pourraient-ils pas, eux aussi, faire la moitié du parcours et tenter de transformer ces savoirs nouveaux en des produits utilisables lors d'une formation directe ? Voilà des formateurs, en général des universitaires, qui eux-mêmes mènent des recherches et qui viennent en situation de formés. Il y a là un jeu de pouvoir (de séparation) dans un refus du rôle de déspecialisation des savoirs pour les rendre utiles. Qui, au risque d'être rejeté par la communauté scientifique, osera le faire ? Voilà le beau rôle pour le chercheur : être formateur au second degré... Quelle ingratitude il manifeste en le refusant, quand on sait, comme le précise Jacky Beillerot (2), qu'il s'agit incontestablement d'une promotion culturelle et sociale : « la société française est ainsi faite que plus on s'éloigne des tâches de base, plus on est valorisé par l'âge et le niveau du public ». Le savoir du chercheur est mis dans la nécessité d'être retraduit par une succession de filtres ; ainsi, il n'est pas amené à changer les choses en agissant directement sur elles mais en agissant par « ricochets ». Le savoir du chercheur est alors désamorcé, placé dans une zone moyenne, médiane. Le chercheur est mal à l'aise face à ces multiplications d'échelles de formation : il ne peut être un agent de changement du réel social qu'en suivant auprès du terrain des actions de recherche, avec les partenaires sociaux engagés avec lui. L'habiller du métier de formateur risque de le mettre en porte à faux.

(1) D. HAMELINE. — Entre ébauche et débauche : la formation de formateurs. In *Éducation Permanente*, n° 49-50, oct. 1979, p. 119.

(2) J. BEILLEROT. — Deux questions de sens. In *Éducation Permanente*, n° 49-50, oct. 1979, pp. 7-16.

À la lumière de cette expérience concrète que nous avons vécue, nous pouvons conclure que, si le métier de chercheur et celui de formateur ont des recouvrements de compétences, ils sont distincts. On ne s'improvise pas chercheur comme on ne s'improvise pas formateur et un débat devrait s'engager sur les fonctions et le statut réels des formateurs occasionnels qui pour Alain Bercovitz permettent de diffuser un « état d'esprit » et pour la formation de n'être plus l'apanage de spécialistes. Occasionnel ne veut pas dire incompetent dans le domaine des savoir-faire du métier de formateur. Le problème, dans le système éducatif est que tout formateur se dit chercheur à partir du moment où il a analysé sa pratique et pris de la distance par rapport à un certain nombre de ses actions; et que tout chercheur se croit formateur à partir du moment où il a acquis la certitude de capter l'attention d'un auditoire. Ainsi, beaucoup de personnes portent cette double casquette et aucune sanction ne vient mettre un terme aux éventuelles incompétences partielles. Nous affirmons avec Guy Jobert (1) que ce qui se joue là correspond à une question centrale, « celle du savoir, de sa production, de sa diffusion et du contrôle de son utilisation ». La formation, vaste marché de savoirs : des savoirs constitués (par les chercheurs?) mais pas assez opérants pour les praticiens. Qui est à même d'en conduire les transformations? Que sont ces savoirs reconnus, spécifiques et reconnaissables? Enfin, il y a des savoirs organisés et étroitement contrôlés dans leur utilisation. Le chercheur et le formateur n'entreraient-ils pas en lice dans cette course au savoir et à son contrôle? Selon les tendances politiques, la formation sera valorisée par rapport à la recherche ou l'inverse: curieux manège dont le fondement même n'est-il pas la prise en mains de la nouvelle forme de pouvoir qu'évoquait Michel Foucault, ce « pouvoir pastoral » (2) où chacun, formateur ou chercheur, veut contribuer au bien-être de la population (visée religieuse de la pastorale traditionnelle transformée en un certain nombre d'objectifs terrestres)?

Françoise CROS
Chargée de recherches - INRP

(1) G. JOBERT. — Processus de professionnalisation et production du savoir. In *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 120-145.

(2) M. FOUCAULT. — Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In un parcours philosophique. H. Dreyfus, P. Rabinow, Paris, NRF, 1982.



PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS NOVICES À LA RÉFLEXION DES EXPERTS ?

François TOCHON

Résumé. La formation des enseignants a souvent été élaborée selon un concept théorique tenant peu compte du contexte interactif de la classe. Un paradigme récent de recherche sur la réflexion des enseignants tente au contraire d'analyser les pratiques de pédagogues chevronnés, celles-ci étant susceptibles d'être transférées dans une formation plus pragmatique et mieux contextualisée. Cet effort prometteur ne peut aboutir que si l'institution sépare clairement le rôle des formateurs de celui des évaluateurs des enseignants, puisque le langage de la pratique nécessite la libre expression.

Abstract. Teacher education has often been conceived according to a theoretical ideal which did not take into account the interactive context of classroom. On the contrary, a recent research paradigm on teachers' thinking tends to analyze expert practice and so gives the basis for a more suitable and contextualized teacher education model. This promising effort can only succeed if the institution does clearly separate teacher education from teacher evaluation and assessment, for the language of practice implies a freedom of expression.

Cet article analyse les sources de recherche susceptibles de définir le contenu d'une préparation clinique de l'enseignant lors de sa formation initiale (1). Il aborde la recherche experts/novices en psychologie cognitive, et son application à la profession enseignante au sein du nouveau paradigme sur la « pensée des enseignants », paradigme descriptif ethno-phénoménologique et cognitiviste dont l'impact, récent, est considérable en Amérique du Nord et dans les sciences de l'éducation en général. Le passage de la description du fonctionnement de l'enseignant expert à des modèles prescriptifs de formation est problématique ; cependant, plusieurs modèles de formation initiale se sont inspirés de la recherche cognitiviste et proposent des stages de « réflexion sur la pratique », tant il est vrai que d'une part la théorie ne suffit plus et que d'autre part le processus métacognitif de repenser sa propre action et d'avoir un recul « théorisant » sur sa pratique est moteur de progrès.

(1) Étant entendu qu'il s'agit ici du développement de la compétence professionnelle indépendamment de la culture générale indispensable à l'enseignement.

L'enseignement « réflexif » ou réfléchi vise à combler le vide entre pratique et théorie : entre la tâche réelle et la tâche idéale existe un gouffre que seule une pratique prolongée et réfléchie saurait combler.

LA PENSÉE-EN-ACTION DES ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS

Schon (1) fournit un des cadres conceptuels les plus réputés pour l'explication de la pensée-en-action des professionnels dans des domaines comme l'architecture, l'ingénierie, la psychothérapie ou l'enseignement. Le travail expert, selon Schon, a sa base dans les cognitions implicites fondées dans la situation même. La résolution des problèmes professionnels jaillit d'un répertoire de connaissances pratiques générant des exemples, des cas ou des anecdotes. Ces métaphores génératrices permettent de comprendre les événements nouveaux par recadrages successifs, en une conversation réfléchie avec la situation par le moyen d'une action particulière. Le « discours récursif » (back-talk) engendré par l'action devient le fondement d'une recherche et d'une réponse ultérieure, qui se construit petit-à-petit en une « théorie du cas unique ». Cette quête incessante du terrain ne sépare pas les fins et les moyens mais les définit interactivement dans le cadrage d'une situation. La pensée n'est pas séparée de l'action, la décision est spontanée en fonction des nombreuses routines intériorisées. L'expérimentation étant son mode d'action, la mise en œuvre se construit en recherche (2).

La capacité d'enseigner est une connaissance en situation. Il ne suffit pas d'établir des prédicteurs de réussite comme dans le paradigme processus-produit, il faut tenir compte des processus conceptuels et comportementaux nécessaires dans le contexte réel de la classe. Cette perspective conduit à considérer la formation des enseignants comme une expérience construite pour développer l'expertise dans l'accomplissement des tâches de la classe, dans les deux domaines interreliés de la gestion de classe et de la « mise en actes » du plan d'études.

La bonne gestion de la classe, dans ce cadre, comporte au moins trois dimensions :

1. la conception de systèmes de travail adaptés au contexte de la classe ;

(1) Schon (1983).

(2) Schon (1983), p. 68.

2. la communication claire du système de travail aux élèves;

3. la guidance des événements de la classe pour faire en sorte que le système de travail fonctionne dans des limites raisonnables. La recherche sur la gestion de la classe et le travail d'instruction indique que le plan d'études et l'enseignement sont enchâssés dans le réseau complexe des événements de la classe; on peut se demander si la connaissance de l'enseignant expert n'est pas elle-même, de façon similaire, structurée par les événements (1). L'enseignant doit en venir à comprendre le plan d'études et l'instruction en termes d'événements, dans leur association constante aux conditions concrètes de l'interaction en classe. Et les moyens de transmettre les fondements de cette connaissance experte du contexte à des novices en formation initiale paraissent problématiques.

LA CONNAISSANCE DES EXPERTS

L'expertise pédagogique est un domaine récent d'investigation (2). Dans d'autres secteurs professionnels, on remarque que les experts sont mieux à même de se remémorer des faits et modèles de leur domaine que les novices. Les experts ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure; ils retiennent mieux l'information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles. Des recherches ont été menées sur l'expertise dans des secteurs aussi divers que les jeux d'échecs ou de bridge, la musique, le sport, la pratique politique, le diagnostic médical, la résolution de problèmes en physique.

Deux généralisations importantes peuvent être tirées de cette littérature (3):

a) l'expertise est matière de spécialisation et de connaissance spécifique au domaine;

b) la connaissance de l'expert est organisée en fonction des capacités d'interpréter les faits et d'être efficace.

(1) CARTER & DOYLE (1987), CARTER & DOYLE (à paraître), *op. cit.*

(2) La place manque pour donner une bibliographie complète; voir les revues de BERLINER (1987), CARTER & DOYLE (1988), CLARK (1988a), SMITH (1988), TOCHON (1988 et 1989b).

(3) CARTER & DOYLE, à paraître.

L'activité de l'expert est métacognitive dans le sens où elle procède d'une recherche de la connaissance sur la connaissance. Pour cette raison, de nombreux systèmes de formation ont été conçus depuis quelques années visant la « réflexion-en-action ». Beaucoup de formateurs d'enseignants, par exemple, estiment que l'aptitude à la recherche-action en classe est un excellent moteur de perfectionnement tant en formation continue qu'en formation initiale, mais, avant d'examiner ces systèmes, il semble utile d'examiner les difficultés propres à la définition d'un expert dans le domaine pédagogique.

Le paradigme d'études sur la pensée des enseignants a développé depuis le début des années 80 un secteur de recherche tâchant de différencier enseignants chevronnés, et novices ou postulants (1). Des méthodes de recherches nouvelles ont été élaborées pour permettre l'identification et la description du traitement de l'information spécifique des enseignants experts en opposition à celui des novices, et pour modéliser la pensée des experts au moment de l'instruction ou des tâches de gestion (2).

Carter et collègues (3), par exemple, confrontent les connaissances des enseignants experts, novices et postulants, en les plaçant devant une tâche expérimentale proche d'une situation réelle. Les sujets doivent déterminer les implications de ce dont ils se souviennent des informations données en vue de l'instruction, de la planification de leçon et de l'organisation de la classe. Les résultats montrent que les experts diffèrent des novices dans le traitement de l'information sur les élèves, dans leur négligence de l'information émanant du collègue précédent, dans leur catégorisation, dans leurs stratégies, dans leur préparation mentale, dans leurs routines de prise de contact et de gestion.

L'expertise semble être une question de compétence spécialisée plutôt que d'intelligence générale supérieure, et de mise en relation constante de la réalité avec des modèles d'interprétation intériorisés, souvent organisés selon le critère binaire de « typicalité »: les réactions aux événements sont fonction de leur attribution à la classe des éléments typiques ou atypiques. L'enseignant expert décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à

(1) Voir notamment BERLINER (1987), CLARK (1988), SMITH (1988), TOCHON (1988).

(2) DOYLE (1986), CARTER & DOYLE (1987).

(3) CARTER et al. (1987).

prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert est un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience.

FORMER LES NOVICES À LA PENSÉE DES EXPERTS ?

La transposition de la description à des modèles prescriptifs de formation n'est pas simple et pose quantité de problèmes non résolus, à tel point que certains (1) en viennent à postuler que l'enseignant peut s'informer de la recherche pour élargir ses réserves de savoir personnelles, constitutives de sa « théorie implicite » de l'enseignement, mais qu'en aucun cas le chercheur ne devrait construire des modèles didactiques dont il est de toute façon difficilement capable de mesurer l'impact et l'opportunité (2). Clark propose un va-et-vient entre praticien et chercheur-consultant dans la ligne de la recherche-action. D'autres voix s'élèvent pour indiquer les possibilités d'une étude des différences de stratégies entre enseignants novices et chevronnés. Berliner (3) estime du devoir du chercheur d'enquêter sur des modèles qui puissent avoir une utilité directe sur le terrain.

Outre le danger de dogmatisme inhérent à toute didactique, un problème soulevé par le transfert des connaissances de la recherche dans la formation tient à l'ignorance de la manière dont les novices se transforment en experts. Premièrement, la connaissance experte est spécifique à la tâche et à la situation. Deuxièmement, la plus grande part de cette connaissance est tacite. La difficulté de déterminer le processus même du progrès oblige les formateurs à tenir compte du temps nécessaire à l'assimilation des routines qui permettent l'expertise.

Le mieux serait que les expériences de formation initiale aient un haut degré de validité contextuelle. Le but serait de développer une riche connaissance déclarative et procédurale structurée par les événements courants de la classe. La formation pourrait être centrée sur la résolution de problèmes situationnels à partir d'événements typiques liés à l'enseignement. Ainsi, la formation initiale devrait fournir à la fois des occasions de pratiquer l'analyse et la réflexion sur les événements d'enseignement et de nombreuses possibilités de conver-

(1) CLARK (1988a), *op. cit.*

(2) VERLOOP (1987).

(3) BERLINER (1987), *op. cit.*

ser avec des praticiens experts sur les problèmes rencontrés, dans un cadre non évaluateur (1). L'expertise ne semble pas transmissible par un autre moyen que l'expérience dans la durée, et la réflexion intense sur l'expérience.

L'ENSEIGNEMENT « RÉFLÉCHI » DANS LA FORMATION

L'« enseignement réfléchi » est un terme courant depuis peu dans le débat sur la nature de la formation professionnelle. Une littérature croissante relève l'importance de la réflexion et de l'« auto-directivité » comme processus formateur (2). Plusieurs pays reconnaissent déjà le rôle de la réflexion, de l'auto-évaluation et du jugement professionnel, et le traduisent dans des programmes de formation (3). Un livre a été publié récemment sur l'usage de la réflexion dans la formation des enseignants de l'école primaire (4).

Des termes comme « pédagogie radicale », « formation en recherche », « réflexion-en-action », « formation à la décision », « formation à la résolution de problème » se réfèrent tous à la même notion d'une réflexion nécessaire au bon déroulement du processus de formation, malgré quelques variations de surface (3).

La notion de réflexion, amenée par Dewey, reprise par Schon, implique une approche de la formation propre aux sciences appliquées : le professionnel apprend à cadrer et recadrer un problème tandis qu'il travaille dessus, testant ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait. Une autre source majeure d'influence sur le concept d'enseignement réfléchi vient de l'École de Recherche sociale de Francfort ; les travaux d'Habermas (5), en particulier, ont inspiré le concept de réflexion en tant qu'auto-détermination dans la conscience du contexte. Ce concept soutient d'ailleurs tout un courant de recherche-action et de formation de l'« enseignant-chercheur » en situation (6).

(1) CARTER & DOYLE (à paraître), *op. cit.* ; CALDERHEAD (à paraître).

(2) ERAUT (1985), HANDAL & LAUVAS (1987), cités par CALDERHEAD (1988).

(3) Voir CALDERHEAD (1988), *op. cit.*

(4) POLLARD & TANN (1987).

(5) HABERMAS (1974).

(6) CARR & KEMMIS (1986), GOYETTE & LESSARD-HEBERT (1987), HUGON & SEIBEL (1988).

Une multiplicité de modèles ont été utilisés pour soutenir différentes approches de formation. Le concept de réflexion s'est introduit dans des programmes de développement d'aptitudes comportementales ou dans des programmes de conscientisation critique, dont les divergences fondamentales témoignent que ce concept reste fluctuant et reçoit des applications diverses. Malgré la croissance accélérée du corps de recherche sur la pensée des enseignants, peu d'efforts ont été accordés au test empirique des modèles de « formation à la réflexion ».

L'enseignement réfléchi concerne plus que la cognition : il inclut des processus métacognitifs de comparaison, d'évaluation et de prise de position personnelle. La recherche sur ces processus suggère que la réflexion de l'enseignant-apprenti, à cet égard, est généralement superficielle (1), même après des cours de « formation à la réflexion ». Les enseignants novices semblent plutôt portés à éviter toute analyse et évaluation de leur propre pratique pour assurer une certaine confiance en soi leur permettant de « survivre » aux premières années pénibles pendant lesquelles ils doivent s'approprier non seulement le matériau des contenus en le transposant d'une manière assimilable, mais encore une série de modèles de comportement appropriés pour la gestion interactive de la classe.

Les méthodes pédagogiques et les connaissances de contenu introduites en formation initiale ont peu d'influence sur les actions subséquentes des candidats (2). Il semble acquis, depuis les travaux de Bartholomew (3), qu'une formation des enseignants de type universitaire même centrée sur le mode de réflexion des experts, serait en grande partie inadéquate. Même si la formation théorique encourage l'enseignant à user d'une argumentation libéraliste, la forme de socialisation et de pression existant lors des études pédagogiques encourage le développement de conceptions « objectivantes » de la connaissance, des vues fragmentaires du plan d'études, et une vision de l'apprenant proche d'une image d'Épinal, celui-ci restant le réceptacle passif des connaissances officielles que la formation officielle apprend à « séquencer ».

(1) CALDERHEAD (1987), FEIMAN-NEMSER & BUCHMANN (1987), BORKO et al. (1988).

(2) GRANT (1981), HODGES (1982), KATZ & RATHS (1982) cités dans la revue de littérature de ZEICHNER et al. (1987).

(3) BARTHOLOMEW (1976), cité par CALDERHEAD (1988).

Une formation à la réflexion ne peut se concevoir que dans le va-et-vient avec la pratique, hors contrainte ; c'est-à-dire, par exemple, avec le maître d'application (non chargé officiellement d'évaluer) plutôt qu'avec le méthodologue dont dépend le diplôme pédagogique. Les novices apprennent très vite à distinguer le discours officiel de la réalité, et discernent les rôles et fonctions après quelques semaines. Ils savent quoi dire ou ne pas dire à qui, et filtrent toute allusion à leur enseignement. Calderhead (1) décèle clairement deux discours chez les novices. Le discours sur l'enseignement réel dont on n'ose s'entretenir qu'avec les collègues ou le maître d'application, si ce superviseur n'a aucun rapport à rendre, s'oppose au discours sur l'enseignement idéal, tenu par et pour l'institution, et avec le méthodologue chargé d'évaluation. Tant que ces contraintes ne seront pas levées, il sera impossible de former les enseignants adéquatement.

Le discours théorique est un discours idéal et décontextualisé. L'expert est un as du contexte dont la théorie reste implicite (2). Enseigner l'expertise par cours théorique relève donc de l'aberration.

Apprendre à enseigner n'est PAS un processus à deux étapes : 1. apprendre la théorie et 2. la mettre en pratique. Cette idée sur laquelle sont fondées de nombreuses formations procède d'une logique rationnelle constamment démentie par la réalité des pratiques professionnelles. L'inadéquation des logiques de formation professionnelle presque générale actuellement, tient à l'absence d'une réflexion contextualisée, en situation, et au pouvoir laissé à l'université de dénaturer les pratiques. La réflexion sur la pratique n'a rien d'un savoir universitaire.

La plupart des enseignants en viennent à critiquer leur programme de formation initiale pour ne pas leur avoir « donné » des routines pratiques qu'ils ont gagnées de collègues ou d'ateliers ultérieurs. Les formations d'enseignants tiennent à ce que les novices comprennent un certain nombre de positions théoriques et les tensions associées à diverses pédagogies. Mais ce programme s'adresse à des individus déjà confortablement installés dans une pratique et n'ayant plus de difficultés à gérer le quotidien. Ce n'est pas un programme de formation pratique. La formation se **TERMINE** curieu-

(1) CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(2) À ce point que l'explicitation par le vétéran de ses propres stratégies, qui caractérise l'aide au novice, représente pour l'enseignant chevronné un réel effort et une forme importante du développement professionnel continué (CLARK, 1988 b).

sement au moment où les novices vont COMMENCER à acquérir de l'expérience; or, ce n'est que quand ils auront de l'expérience que les novices se poseront des questions théoriques (1).

Personne ne songe à écouter l'avis des novices et chacun parle de « mettre la théorie en pratique », au point que l'absence de relation entre théorie et pratique échappe à tout le monde.

A. L'expérience est la source de la sélection et du traitement de l'information; l'expérience, qui inclut la pratique d'enseignement, forme le sens de ce qui est retenu de la théorie et des sources d'information;

B. Si la théorie doit établir une relation avec la pratique, ce ne peut être que dans l'alternance de deux phases d'une MÊME ACTIVITÉ UNIQUE et « non comme deux domaines indépendants liés par un acte de foi » (2).

Ces deux côtés d'une même pièce définissent bien la polarité d'une recherche-action formatrice, d'une réflexion dans la théorisation de sa propre pratique qui pourrait se développer de façon formative avec l'aide régulière de collègues expérimentés. Le rôle concertatif et modélisateur du maître d'application (non chargé d'évaluation) a un impact relevé par plusieurs recherches (3) dans la construction de schèmes comportementaux « organisateurs du terrain » (4). Il semble que ce mode de concertation pratique sur des événements concrets soit le seul moyen d'envisager de façon réaliste la transmission, en situation, du savoir des experts. Ce mode de formation date d'avant l'école et à une validité plus que millénaire.

CONCLUSION

Plusieurs sources de recherche récentes semblent susceptibles de définir le contenu d'une formation clinique de l'enseignant visant à développer ses compétences professionnelles. Au contraire du paradigme processus-produit qui ne prend en compte ni le contexte d'action ni les motivations intrinsèques des enseignants lorsqu'ils agissent, le paradigme d'étude sur la pensée des enseignants fournit des données réalistes sur les conditions de la classe, les besoins des novices et les qualités déployées par les enseignants chevronnés. Ce nouveau

(1) RUSSELL (1987a).

(2) RUSSEL (1987b).

(3) ZEICHNER et al. (1987), CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(4) TOCHON (1989b).

paradigme met en question les modes de formation théoriques (l'édifice magistral de la pédagogie par objectifs par exemple), et démontre leur inadéquation aux réalités du terrain pédagogique. Dès lors, la formation doit être repensée, en termes de contextualisation des pratiques et de regard réfléchi de l'apprenant sur sa propre expérience. Plutôt que d'imposer un modèle a priori, généralité, il semble plus indiqué de partir de l'expérientiel et des cas vécus pour amener les candidats à créer en commun des ressources pour la résolution des problèmes (a) de gestion interactive principalement, et (b) de transposition didactique des contenus. Ce n'est qu'après plusieurs années d'expérience en classe que l'enseignant est à même de tirer profit d'éventuelles théorisations et de leur confrontation au vécu sur le mode de la recherche-action (1).

La formation initiale de l'enseignant est contrecarrée par l'institution qui introduit un rapport hiérarchique et évaluateur sur le candidat. Ce rapport vertical de jugement institutionnel entraîne l'intériorisation chez le novice de deux formes de connaissance en conflit : la représentation de l'idéal (ce qui doit être) s'opposant à la représentation du réel (ce qui est) (2). À cet égard, les connaissances institutionnelles vont généralement à l'encontre des apprentissages vraiment utiles pédagogiquement. Elles développent chez le candidat un double langage qui lui permet de mieux masquer et de mieux se masquer sa pratique.

La véritable formation de l'enseignant, jusqu'ici et le plus souvent, s'est faite malgré l'institution (plutôt que grâce aux formations initiales instituées). L'enseignant est amené à mentir systématiquement sur sa pratique, et à présenter celle-ci sous son meilleur jour au méthodologue chargé d'évaluation (3). En cela, d'une part il développe la crainte de parler librement de sa pratique (si différente de la théorie) ce qui explique une part de l'individualisme des enseignants, d'autre part il se place en situation de dépendance puisque les solutions viennent toujours d'ailleurs, fournies par des théoriciens spécialisés (4). La conséquence de ces ordres de faits est l'absence d'un corps de connaissance professionnelle propre aux enseignants, l'absence d'une pédagogie (5).

(1) CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(2) Cf. La revue de thèse de CHARLIER (1987).

(3) CALDERHEAD (à paraître).

(4) BUTT et al. (1988), RUSSELL (1988).

(5) GILLET (1987).

La culture pédagogique ne saurait être que de surface si elle ne procède d'une réflexion pratique. La curiosité et la motivation naissent souvent d'une confrontation aux problèmes. On peut certes se demander, pour nuancer ce qui précède, si la question est de développer la pensée et la réflexion, collégiales ou non, chez l'enseignant, ou s'il s'agit plutôt d'attirer à l'enseignement des êtres ouverts, cultivés et stimulants, ayant ce rapport vivant au savoir qui définit le bon enseignant. Il est certain d'autre part qu'une vaste culture personnelle représente un substrat fertile pour la réflexion autonome: on ne peut perdre de vue l'interaction entre pensée et culture intériorisée, qui ne peut être forcée de l'extérieur. En ce sens, le processus de réflexion en action doit être également pensé en termes de formation continue et d'éducation permanente (1).

La formation doit devenir clinique, c'est-à-dire qu'elle doit répondre étroitement au désir de perfectionnement pratique personnel du candidat, dans la situation réelle qu'il vit dans l'année avec sa classe. La seule aide véritable fournie jusqu'ici par certaines institutions semble être l'appui d'un collègue non évaluateur, avec qui le candidat ose parler le « langage de la pratique » (2). Ce mode de relation devrait être favorisé à grande échelle, de même que la concertation entre pairs et l'échange de matériel. La pratique est un art difficile, sans cesse confronté à des dilemmes insolubles (3). Sa reconnaissance dans toute sa complexité implique de la part de l'institution un refus du mensonge théorique et des approches a priori « prescriptives ».

L'apport de l'expert au novice peut se faire non hiérarchiquement et sans médiatisation théorique, sur le terrain. Et le passage opéré par certains chercheurs d'une connaissance des processus experts à une théorie systématique viable en formation initiale ressemble fort à une tentative de déposséder les enseignants de leur rythme naturel d'acquisition, de ces savoirs personnels développés dans le temps par la pratique et par la réflexion en action, de ce processus de maturation qui préserve la dimension humaine et singulière de la relation pédagogique.

François TOCHON
Université de Genève

(1) Ces remarques sont de Claude LESSARD.

(2) YINGER (1987).

(3) LAMPERT (1985).

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHOLOMEW J. (1976), *Schooling teachers: The myth of the liberal college*, in G. WHITTY & J.M. YOUNG, *Exploration in the politics of school knowledge*, Driffield, Yorks, Nafferton Books.
- BERLINER D.C. (1987), *Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers*, in J. CALDERHEAD, *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- BORKO H., LIVINGSTON C., McCALEB J. & MAURO L. (1988), *Student teachers' planning and post-lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Teachers' professional learning*, London, Falmer Press.
- BUTT R., RAYMOND D. & YAMAGISHI L. (1988), *Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge* (Notes 1, 2), article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans.
- CALDERHEAD J. (1987), *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- CALDERHEAD J. (1988), *Reflective teaching and teacher education*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans.
- CALDERHEAD J. (à paraître), *The quality of reflection in student teachers' professional learning*, EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, 10 (3), pp. 269-278.
- CARR W. & KEMMIS S. (1986), *Becoming critical: education, knowledge and action research*, London, Falmer Press, 1988.
- CARTER K., SABERS D., CUSHING K., PINNEGAR S. & BERLINER D.C. (1987), *Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers*, TEACHING AND TEACHER EDUCATION, 3, pp. 147-157.
- CARTER K. & DOYLE W. (1987), *Teachers' knowledge structures and comprehension processes*, in J. CALDERHEAD, *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- CARTER K. & DOYLE W. (à paraître), *Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers*. Université de l'Arizona.
- CHARLIER E. (1987), *Étude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification*, Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame, FORMATION-RECHERCHE EN ÉDUCATION n° 3-13.
- CLARK C.M. (1988a), *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking*, EDUCATIONAL RESEARCHER, 17 (2), pp. 5-12.

- CLARK C.M. (1988b), *What veteran teachers learn from beginners*, Nottingham, ISATT, NEWSLETTER n° 7, novembre, pp. 22-31.
- DOYLE W. (1986), *Classroom organization and management*, in M.C. WIT-TROCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition, pp. 392-431), New York, Macmillan.
- ERAUT M. (1985), *Knowledge creation and knowledge use in professional contexts*, STUDIES IN HIGHER EDUCATION, 10 (2), pp. 117-133.
- FEIMAN-NEMSER S. & BUCHMANN M. (1987), *When is student teaching teacher education ?*, TEACHING AND TEACHER EDUCATION, pp. 255-273.
- GILLET P. (1987), *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Paris, PUF.
- GOYETTE G. & LESSARD-HEBERT M. (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- GRANT C. (1981), *Education that is multicultural and teacher preparation: An examination from the perspectives of preservice students*, JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 75, pp. 95-101.
- HABERMAS J. (1974), *Theory and practice*, London, Heinemann.
- HANDAL G. & LAUVAS P. (1987), *Promoting reflective teaching: supervision in action*, Milton Keynes, SRHE & Open University Press.
- HODGES C. (1982), *Implementing methods: If you can't blame the cooperating teacher, whom can you blame ?*, JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, 33, pp. 25-29.
- HUGON M.-A. & SEIBEL C. (1988), *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- KATZ L. & RATHS J. (1982), *The best of intentions for the education of teachers*, ACTION IN TEACHER EDUCATION, 4, pp. 8-16.
- LAMPERT M. (1985), *How do teachers manage ? their courses ? Perspectives on problems in practice*, HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 55, pp. 178-194.
- POLLARD A. & TANN S. (1987), *Reflective teaching in the primary school*, London, Cassell.
- RUSSELL T. (1987a), *Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between theory and practice*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, avril 1987.
- RUSSELL T. (1987b), *Re-framing the theory-practice relationship in inservice teacher education*, in L.J. NEWTON, M. FULLAN & J.W. MacDONALD (Eds.), *Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice, and policy*, pp. 125-134, Toronto, Joint Council on Education, University of Toronto/OISE.

- RUSSELL T. (1988), *From the pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Teachers' professional learning*, London, Falmer Press.
- SCHON D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic books.
- SMITH H.A. (1988), *Abduction and the signs of expertise*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril 1988.
- TOCHON F.V. (1988), *La définition des experts dans la recherche sur la pensée des enseignants*, article présenté au congrès de l'association de mesure et d'évaluation en éducation (ADMEE), Bruxelles, septembre 1988.
- TOCHON F.V. (1989a), *Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants*. Mesure et Évaluation en Éducation, à paraître.
- TOCHON F.V. (1989b), *L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques*. Pratiques, mars.
- VERLOOP N. (1987), *Investigating teacher cognition -Report of the third ISATT-Conference*, Hollande, Le Tilburg, ISATT Newsletter n° 5, octobre 1987.
- YINGER R.J. (1987), *Learning the language of practice*, CURRICULUM INQUIRY, 17 (3), pp. 293-318.
- ZEICHNER K.M., TABACHNICK B.R. & DENSMORE K. (1987), *Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.

LES MÉDECINS SCOLAIRES - UN ÉPISODE DANS LEUR FORMATION

Charles CORIDIAN

Résumé. Depuis sa création en 1945, la médecine scolaire a connu plusieurs changements importants dans la définition de ses missions. En 1982, la médecine scolaire est inscrite dans une perspective de santé publique rénovée, beaucoup plus centrée sur les groupes. La formation des médecins scolaires va être adaptée à cette nouvelle orientation. Plus de deux cents médecins scolaires vont bénéficier de cette formation, qui ne sera assurée que pendant trois années. L'article présente ces évolutions et analyse leurs conséquences pour les médecins scolaires.

Abstract. Since its beginnings in 1945 french school medicine has undergone several important changes in its objectives defined by the government. In 1982, school medicine was oriented towards a new public health policy which focused on social groups. The school physicians' training would be adapted to this new orientation. More than two hundred school physicians profited by this training which was provided for only three years. The article presents the evolution and analyses the effect on school physicians.

L'article qui suit se propose de présenter quelques éléments concernant la situation des médecins scolaires, acteurs peu connus du système éducatif français.

Après avoir présenté rapidement la situation des services de santé scolaire dans leur contexte historique et institutionnel, nous nous attacherons à un épisode récent de l'histoire de la médecine scolaire, pendant lequel la formation a occupé une place relativement importante.

La transformation du paysage politique en 1981, a permis en effet à la médecine scolaire de connaître entre 1982 et 1985 une période plutôt faste, intervenant après de nombreuses années difficiles. La création d'un nombre important de postes et la définition de nouvelles missions pour la médecine scolaire ont contribué à faire évoluer assez nettement la formation des médecins scolaires. Une bonne partie des médecins scolaires en exercice depuis 1986 a donc suivi une formation spécifique qui n'aura été assurée en fait que pendant trois années. Quelle en aura été alors la signification pour les personnels qui en ont bénéficié, et plus généralement quel en est l'impact sur le devenir de la médecine scolaire ?

PARCOURS DE LA MÉDECINE SCOLAIRE

La médecine scolaire, ou plus précisément le service de santé scolaire a été créé au lendemain de la seconde guerre mondiale, par une ordonnance du gouvernement provisoire en date du 18 octobre 1945. Celle-ci, toujours en vigueur, portait sur « la protection de la santé des enfants d'âge scolaire, des élèves et du personnel des établissements d'enseignement et d'éducation de tous ordres ». La même année la PMI, Protection Maternelle et Infantile, voyait également le jour (ordonnance du 18/11/1945).

Les origines des actions de santé en milieu scolaire sont en fait beaucoup plus anciennes, puisqu'elles avaient été déjà envisagées en 1793 sous la Convention. En 1887, une loi avait créé des services de santé scolaire dans l'enseignement primaire obligatoire. Seules quelques grandes villes avaient mis en place de tels services, qu'elles ont d'ailleurs parfois conservé sous forme de services municipaux de santé scolaire au niveau du primaire.

La généralisation de la surveillance médicale des élèves au plan national n'intervient donc réellement qu'après 1945, avec l'institution du service de santé scolaire et universitaire. Celui-ci était placé à l'époque sous la tutelle du ministre de l'Éducation Nationale, qui devait agir en accord avec le ministre chargé de la Santé.

Changements de tutelle

L'histoire institutionnelle du service de santé scolaire présente l'intérêt de montrer les paradoxes d'un parcours institutionnel que l'on pourrait qualifier de circulaire (1). La santé scolaire née dans le « bercaïl » de l'Éducation Nationale en 1945, s'y est développée pendant vingt ans. Devenue en quelque sorte majeure, elle est transférée au ministère de la Santé en 1964, dans le cadre d'une réorganisation profonde de l'action sanitaire et sociale. Cette décision de transfert avait été prise en effet à la suite des conclusions du rapport Bloch-Lainé (1962) qui préconisait entre autres la création d'un Service Unifié de l'Enfance par département, pour la coordination des interventions en faveur de l'enfance. Ce service devait être placé sous

(1) Sur l'histoire de la médecine scolaire voir: A. THÉVENET, *L'aide Sociale Aujourd'hui*, Paris, ESF, 1986 et J.S. CAYLA « Les Services malheureux ont une histoire », *Revue de Droit Sanitaire et Social*, avril-juin 1985.

l'autorité des DDASS (Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale), lorsque celles-ci furent créées en 1964. C'est de nouveau au bout de vingt ans qu'un changement intervient, avec la décision prise en 1984 de redonner la tutelle de la santé scolaire à l'Éducation Nationale. Et là encore c'est à l'occasion d'une profonde réforme, puisque ce retour est une conséquence des lois de décentralisation de 1983. Et de nouveau il est convenu que c'est en accord avec le ministère de la Santé que l'Éducation Nationale pilotera le service de santé scolaire.

Ce balancement entre Éducation Nationale et Santé, accompagné à chaque fois de la réaffirmation de la nécessaire coordination entre les deux ministères, traduit les hésitations des pouvoirs publics vis-à-vis de la santé scolaire. Est-ce, prioritairement, un service de l'Éducation Nationale, ou une composante de la politique de Santé publique ?

L'appellation « service de santé scolaire » désigne en fait le regroupement de la médecine scolaire proprement dite et de l'action sociale en direction des élèves, menée par les assistantes sociales scolaires. Ces dernières n'ont pas été étrangères à la décision prise fin 1984.

Les assistantes sociales scolaires demandaient depuis plusieurs années leur rattachement à l'Éducation Nationale, en souhaitant une distinction plus nette entre le service médical et le service social. La mise en œuvre de la politique de décentralisation à partir de 1982 a été l'occasion d'accentuer leurs pressions en ce sens. Les assistantes sociales scolaires désireuses d'être mieux intégrées dans l'équipe éducative des établissements ont exprimé leur crainte d'être « coupées » des autres personnels de l'éducation au cas où la santé scolaire aurait été décentralisée. Elles manifestaient ainsi, à leur manière, le souci largement partagé à l'époque par les milieux de l'action sociale, de préserver une autonomie, qu'elles pensaient menacée par la décentralisation. Les travailleurs sociaux craignaient, en effet, que leur nouvelle tutelle, les départements, ne les mettent dans une trop grande dépendance aux pouvoirs locaux. Les assistantes sociales ont pu finalement obtenir gain de cause et la santé scolaire est donc restée dans la fonction publique d'État, à la différence de la PMI, ou de l'aide sociale à l'enfance qui furent départementalisées (1).

(1) Cf. G. GONTCHAROFF, *La Décentralisation*. Tome 4, Paris, Syros-Adels, 1985.

La suite logique du maintien du statut national de la santé scolaire fût son rattachement à l'Éducation Nationale, qui est donc intervenu fin 1984.

Ces décisions ont eu un certain nombre de conséquences sur le fonctionnement des services de santé scolaire. La coupure entre médecine scolaire et action sociale scolaire, revendiquée par une bonne partie des assistantes sociales, en a été de fait accentuée. Si l'action sociale scolaire est passée entièrement sous la tutelle de l'Éducation Nationale, la médecine scolaire se retrouve aujourd'hui dans une situation particulière. En effet si les services de santé scolaire dépendent de l'Éducation Nationale, la gestion administrative des médecins de santé scolaire est restée à la charge des Affaires Sociales (1). Les médecins de santé scolaire sont donc mis à la disposition de l'Éducation Nationale pour remplir les missions du service de santé scolaire. Il est certain que pour reprendre l'expression d'A. Thévenet cette mise à disposition constitue un « palliatif » (2), qui ne résoud pas vraiment la question du statut des médecins scolaires.

La situation de la médecine scolaire

Les services de santé scolaire comptaient en 1986 un peu moins de 900 médecins contractuels de santé scolaire à temps plein et plusieurs centaines de vacataires, représentant l'équivalent de 300 médecins plein temps (3). Ces effectifs, féminisés à plus de 90 % (4), sont loin de pouvoir assurer une couverture sanitaire des élèves du secondaire et du primaire, sur la base d'un médecin pour 5 000 élèves, comme le prévoyait les instructions générales de 1969, relatives aux missions du service de santé scolaire. La commission santé-assurance maladie pour la préparation du 7^e Plan avait repris un chiffre voisin (6 000 élèves pour un médecin) comme objectif minimum à atteindre. Aujourd'hui, ce sont en fait des secteurs de 10 000 élèves en moyenne que les médecins scolaires ont en charge.

(1) Les secrétaires de médecine scolaires sont dans la même situation que les médecins scolaires. Les infirmières scolaires dépendent elles de l'Éducation Nationale.

(2) Cf. A. THÉVENET, *op. cit.*

(3) Chiffres de la Direction générale des personnels du ministère des Affaires sociales.

(4) La féminisation du corps médical est particulièrement marquée chez les médecins salariés (40 % de femmes pour seulement 20 % parmi les médecins libéraux). Cf. *Le corps médical français en 1984*, document ronéoté de l'Ordre National des Médecins (1984).

À l'exception des années 1981 et 1982, ou des créations de postes d'un volume significatif ont eu lieu (plus de 230 postes), depuis dix-quinze ans, les effectifs de la santé scolaire stagnent, voire régressent, comme cela a été le cas récemment (1).

LES MISSIONS DE LA SANTÉ SCOLAIRE

Au cours des années les missions de la santé scolaire ont été redéfinies à plusieurs reprises. Créé dans le contexte particulier de l'immédiate après-guerre, le service de santé scolaire avait à ses débuts une mission principale de dépistage, de prophylaxie des maladies transmissibles et des troubles de la croissance. Les examens systématiques représentaient alors l'essentiel de l'activité des médecins scolaires.

L'amélioration de l'état de santé global de la population, amène à redéfinir à partir des années 60 les missions du service de santé scolaire. Les instructions générales de 1969 prévoient, en particulier, de remplacer les examens médicaux systématiques annuels par des bilans approfondis aux âges clés de la croissance et de la scolarité. On pourrait dire que la santé scolaire est passée à partir de là de la prévention secondaire (détecter les maladies à un stade précoce), à la prévention primaire (intervenir avant la maladie et tendre à empêcher sa venue). En même temps le contrôle médical scolaire cessait d'être purement somatique. Les instructions de 1969, énumérant les tâches communes à l'équipe de santé scolaire, parlent ainsi de la « création autour de l'enfant des conditions propres à favoriser son plein épanouissement physique, intellectuel et affectif ». L'éducation sanitaire fait aussi son apparition, avant qu'on ne parle, plus largement, de l'éducation pour la santé.

Ces instructions de 1969 sont restées en vigueur jusqu'en 1982. La circulaire du 15 juin 1982 dite circulaire de Bagnolet, cosignée par le ministre de la Santé et de l'Éducation Nationale, tend à donner une voie nouvelle aux actions du service de santé scolaire, qui « doit dorénavant répondre aux besoins réels des populations et contribuer à résorber les inégalités, notamment par une meilleure prévention médicale et sociale de l'échec scolaire en faveur des enfants et des adolescents les plus défavorisés ».

(1) Les mesures de gel des postes dans la fonction publique ont abouti à la suppression de plusieurs dizaines de postes de médecins scolaires en 1986 et 1987.

Tout en maintenant le principe traditionnel d'actions médicales et sanitaires de portée générale, comme la réalisation à 100 % des trois bilans de santé (à 5-6 ans, 10-11 ans et 13-16 ans), l'éducation pour la santé, et le contrôle sanitaire des locaux scolaires, la circulaire définit deux autres axes prioritaires.

Le premier vise donc à travers des actions sélectives à une résorption des inégalités. À la demande de l'équipe éducative, des parents, ou des élèves eux-mêmes, peut avoir lieu une surveillance sanitaire personnalisée. Plus largement les services de santé scolaire doivent mettre sur pied des programmes d'intervention spécifiques, régionaux ou départementaux, s'appuyant sur des enquêtes épidémiologiques. Ces programmes devaient par ailleurs, selon la circulaire, s'articuler avec la politique de réduction des inégalités entreprise par l'Éducation Nationale avec la création des ZEP. Les enfants inadaptés et handicapés et les établissements techniques et professionnels sont prioritairement concernés par ces actions spécifiques des services de santé scolaire.

Étroitement lié à cette nouvelle dimension de l'action de la santé scolaire, l'autre axe prioritaire prévu par la circulaire de juin 1982 concerne les travaux de recherche que doivent développer les services de santé scolaire. Travaux de recherche en épidémiologie, en ergonomie scolaire, sur les rythmes scolaires, etc.

L'année 1982 voit ainsi la santé scolaire engagée dans une nouvelle direction, qui correspond aussi à une revalorisation d'un type de médecine préventive et sociale, dont la création de postes en nombre important témoigne. La formation des médecins scolaires va être également touchée par la dynamique enclenchée en 1982.

LA FORMATION DES MÉDECINS SCOLAIRES

La médecine scolaire n'est pas une spécialité reconnue et ne fait donc pas l'objet d'un enseignement spécifique dans le cadre des études médicales proprement dites. La question de la formation initiale des médecins scolaires n'a toujours pas trouvé de solutions. Il faut dire que cette question est étroitement liée à un autre problème particulièrement épineux : celui de leur statut.

Depuis 1973 les médecins scolaires sont des contractuels de la fonction publique, sans réelles possibilités de développement de

carrière. Les perspectives ouvertes en 1982 par la politique du ministère de la Santé ont pu laisser penser que la revendication des médecins scolaires pour la création d'un véritable statut, pourraient aboutir. Les orientations proposées globalement au niveau de la fonction publique à la même époque (politique de titularisation) créaient, par ailleurs, un climat favorable à l'avancée de ce dossier, mais force est de constater qu'aujourd'hui il est encore en suspens.

Recrutés en tant que vacataires, par le médecin de liaison (coordinateur des services de santé scolaire au plan départemental), les médecins scolaires n'ont donc a priori à justifier que de la possession du diplôme de docteur en médecine. Pourtant bien souvent ils possèdent des qualifications plus importantes, comme le montre une enquête effectuée en 1985 par le Syndicat national autonome des médecins de santé publique. Malgré les limites de cette enquête qui ne s'adressait qu'à des syndiqués, la tendance qui en ressort est suffisamment nette pour qu'elle soit mentionnée. Sur les 56 vacataires de médecine scolaire ayant répondu, seule une petite minorité (14,3 %) possède simplement un doctorat en médecine. Le plus grand nombre a au moins une autre qualification, du type attestation de pédiatrie, CES de médecine du sport, du travail, de santé publique, certificat de pédiatrie scolaire, etc.

Néanmoins, quelles que soient les qualifications qu'ils possèdent, les vacataires de médecine scolaire ne peuvent devenir médecins contractuels de santé scolaire, qu'après avoir suivi une formation qualifiante de six semaines. Cette formation a été assurée de 1973 à 1982 par l'École Nationale de la Santé Publique (ENSP), implantée à Rennes depuis 1962.

En 1982 avec le recrutement massif de médecins scolaires, l'ENSP n'était pas en mesure de pouvoir assurer à elle seule la formation d'un nombre aussi important, et inhabituel, de personnels. Plutôt que d'augmenter les capacités de formation de l'ENSP, il a donc été décidé de décentraliser la formation. Quatre centres (Lille, Nancy, Paris, Toulouse) ont ainsi mis en place une formation pour les médecins scolaires, en passant une convention avec l'ENSP, qui avait dans le nouveau dispositif une fonction de coordination et de supervision, et gardait une activité de formation pour les personnels de l'Ouest de la France.

*La formation des médecins scolaires à partir de 1982 -
Nouveaux contenus*

Remplissant la même fonction qu'avant 1982, contractualisation des médecins scolaires vacataires, la formation va pourtant connaître cette année-là des changements importants.

Les nouvelles orientations préconisées par la circulaire de Bagnolet pour le développement de l'activité des services de santé scolaire, recoupaient très largement les préoccupations des spécialistes de Santé Publique.

Au cours d'un colloque de l'INSERM sur les politiques de santé publique qui s'était tenu fin 1981, M. Goldberg, déclarait qu'on assistait en France « à l'émergence depuis plusieurs années d'un nouveau concept de santé publique, parmi les professionnels éclairés. Ce concept rénové (...) s'articule autour de la notion de communauté et s'accompagne de nouveaux mots-clés : santé communautaire, prévention, programme de santé, évaluation (des besoins et des actions de santé), éducation pour la santé, pluridisciplinarité dans la recherche et l'action » (1). Pour M. Goldberg ces mots-clés, doivent se substituer en quelque sorte à ceux qui prédominent encore chez une grande partie des professionnels pour qui santé publique évoque avant tout hygiène, vaccination, épidémie, administration, contrôle, etc.

Dans les équipes qui vont être chargées de la formation des médecins scolaires à partir de 1982, on retrouvait une bonne partie de ces « professionnels éclairés » dont parlait M. Goldberg, qui étaient intervenus au colloque de l'INSERM, sur des positions proches de ce dernier.

Les formateurs étaient donc disposés à inscrire la médecine scolaire dans une perspective de santé publique renouvelée, où l'approche collective et pluridisciplinaire des problèmes de santé, prédomine sur l'approche clinique et individuelle. C'est ainsi qu'on peut lire dans un document de travail ayant servi à la définition des axes communs de formation des médecins scolaires dans les cinq centres décentralisés (2), que le premier objectif pédagogique est : *une forma-*

(1) Cf. *Conceptions, Mesures et Actions en Santé Publique*, Paris, Éditions INSERM, 1982.

(2) Le responsable de la formation des médecins scolaires à l'ENSP, le Dr. Debroise, nous a communiqué un certain nombre de documents, non publiés, sur les actions de formation à partir de 1982.

tion de praticiens de santé publique par le passage progressif d'une pratique surtout clinique et individuelle à une activité centrée sur des groupes.

Les contenus de la formation des médecins scolaires jusqu'en 1982, portaient essentiellement sur la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, les pathologies en milieu scolaire, la connaissance du système d'éducation et l'éducation pour la santé.

À partir de 1982, les concepts et les méthodes de la santé publique deviennent le thème largement dominant de la formation.

La planification par programme des actions de santé publique, va ainsi tenir une place centrale dans les programmes de formation de chacun des centres. La planification par programme, est une démarche méthodologique en santé publique. Sur la base d'une identification des problèmes prioritaires de santé dans une population donnée, il s'agit pour les professionnels de définir les objectifs les plus adéquats et de mettre en œuvre des programmes d'action tenant compte des conditions réelles de la situation locale. Souvent la planification par programme est inscrite dans une perspective de santé communautaire. Celle-ci, très schématiquement, se présente comme une politique délibérée d'association des membres de la population concernée à la prise en charge des problèmes de santé. L'évaluation des résultats de l'action entreprise et son éventuelle réorientation étant présentée d'ailleurs comme des étapes importantes du processus.

Les mémoires des médecins de santé scolaire

Au niveau des modalités d'évaluation, la modification essentielle introduite en 1982 porte sur le mémoire que doivent produire les médecins scolaires au terme de leur formation. Ne donnant pas lieu à soutenance avant 1982, c'était plus une formalité, qu'un élément réellement significatif de l'évaluation de la formation. Il prend beaucoup plus de valeur avec la décision prise en 1982 de rendre obligatoire la soutenance du mémoire devant un jury national. Dans chacun des centres, celui-ci devait comprendre un représentant du ministère de la Santé, un responsable d'un des cinq centres de formation et un médecin de liaison (responsable au plan départemental de la santé scolaire).

Cette décision prend toute sa signification par rapport aux transformations introduites par la circulaire de Bagnolet quant aux missions de la santé scolaire. En faisant des travaux de recherche une composante importante de l'activité des médecins scolaires, en rapport avec la démarche de planification par programme, la circulaire donnait par là-même une portée beaucoup plus décisive au travail de recherche personnel demandé au médecin. Le mémoire qui a pour fonction de rendre compte de ce travail acquérait ainsi une valeur de témoignage de la capacité à mener une telle activité de recherche.

Impact des transformations de la formation

Pour tenter d'appréhender l'impact des nouvelles orientations de la formation dispensée aux médecins scolaires, nous nous sommes intéressés aux mémoires produits par ces derniers en 1984 et 1985 (1).

Le mémoire devait, en principe, servir à montrer les différentes étapes d'une démarche de planification par programme. À partir des apports théoriques et méthodologiques fournis au cours de la première période de formation proprement dite (2), les médecins de retour sur leur lieu d'exercice devaient procéder à un recueil de données. Celui-ci servait à la définition d'un projet de programme d'action, discuté au cours de la seconde période au centre de formation. La mise en œuvre du programme était suivie d'une première évaluation qui avait lieu pendant le dernier regroupement au centre de formation. La soutenance intervenait normalement quelques mois après.

Théoriquement le mémoire devait donc rendre compte du travail d'élaboration d'un programme de santé, de sa mise en œuvre et de son évaluation.

La lecture d'un échantillon de mémoires montre qu'une partie d'entre eux ne dépasse pas le stade du recueil des données et de la description, parfois très poussée, d'une situation locale. À cela une

(1) Les mémoires produits à partir de 1982 ont fait l'objet d'un dépôt systématique à la bibliothèque de l'ENSP.

(2) D'une durée totale de six semaines la formation se déroulait en trois périodes de deux semaines espacées sur une année environ.

explication partielle peut être trouvée dans la charge de travail normale que les médecins scolaires continuaient à assurer, qui pour certains, s'est révélée un véritable obstacle à la mise en œuvre du travail de recherche demandé.

Un autre type d'explication est en relation avec la nature même du travail attendu des médecins scolaires, qui n'a pas été sans soulever un certain nombre de résistances. Il convient de rappeler que les médecins qui ont suivi la formation à partir de 1982-1983, avaient déjà une pratique de la médecine scolaire en tant que vacataires. Bénéficiant des possibilités de contractualisation offertes par les créations de postes intervenues en 1982, ces médecins vacataires avaient déjà deux ou trois années, au minimum, d'expérience pratique de la médecine scolaire et dans certains cas plus de dix ans.

Rendant compte de la formation dispensée à Nancy, les responsables de ce centre soulignent que celle-ci intervenant tardivement dans la carrière des personnels « se situait en profond décalage avec ce qui leur avait été demandé depuis leur entrée dans le service: un dépistage clinique performant et exclusif » (1).

L'équipe du centre de Toulouse dans un document (non publié) sur l'évaluation de la formation suivie par les médecins en 1984 note également qu'à travers leurs réponses à un questionnaire d'évaluation « tous les stagiaires montrent qu'ils ont été interpellés, remis en question, et qu'ils envisagent des changements dans leur approche des situations ».

La démarche de santé publique que la formation a mis en avant à travers, en particulier, la planification par programme, a été ressentie par une partie des médecins scolaires comme le placage un peu artificiel de conceptions et de méthodologies peu en rapport avec les conditions réelles d'exercice de la médecine scolaire. Comme nous avons pu le constater en assistant dans un des centres de formation au choix des sujets de mémoire, celui-ci est apparu à certains comme un « exercice de style » auquel il convenait de se plier. Quelques médecins scolaires ont estimé répondre aux exigences du mémoire par la description de la situation sanitaire et sociale de leur secteur scolaire, sans passer à l'étape suivante, celle de la mise en œuvre d'un programme d'action correspondant aux besoins prioritaires décelés.

(1) Chouanier-Briançon, Chevit, Bon, Bomstein, Deschamps, « Bilans et réflexions sur la formation décentralisée des médecins de santé scolaire », *Revue Française de Santé Publique*, n° 40, 1987.

Néanmoins la possibilité de pratiquer une forme de médecine scolaire moins traditionnelle, dans le cadre d'une politique générale de la santé scolaire qui paraissait à l'époque en situation d'évolution favorable, n'a pas laissé insensible le plus grand nombre de médecins scolaires.

De fait si l'on considère les choix des sujets traités dans les mémoires des médecins scolaires, on peut constater, par exemple, que les problèmes liés à la pratique des examens de santé, du « dépistage clinique », ne sont pas ceux les plus fréquemment abordés.

En classant sommairement en cinq grandes rubriques les thèmes des mémoires de l'année 1984, année où les soutenances ont été les plus nombreuses (170 mémoires), on peut en effet constater la prédominance de ceux rendant compte d'actions en éducation pour la santé, ou de ceux rapportant des actions entreprises en matière d'ergonomie scolaire ou plus largement pour améliorer les conditions de la vie scolaire des élèves (1).

Les mémoires traitant d'actions en matière de dépistage ou de vaccinations ne viennent qu'en troisième rang par leur nombre, précédant malgré tout en importance les mémoires consacrés à des actions menées explicitement dans une perspective de participation de la médecine scolaire à la lutte contre l'échec ou l'inadaptation scolaire, une dimension importante des nouvelles orientations de la médecine scolaire, préconisées dans la circulaire de juin 1982.

Un petit nombre de mémoires ont en commun de rendre compte de démarches de santé publique limitées à la phase de recueil des informations ou d'analyse des besoins de santé. Quelques-uns abordent des questions méthodologiques ou théoriques soulevées par les démarches de santé publique et communautaire.

En fait, il semble que les médecins scolaires qui ont suivi la formation à partir de 1982-1983, ont trouvé pour une bonne partie d'entre eux le moyen, grâce à cette formation, de formaliser et d'amplifier une évolution de leur pratique déjà amorcée sur le terrain. Cette évolution dont on trouve témoignage dès la fin des années 1970 dans certaines publications (2), traduit une ouverture de la médecine

(1) Les actions sont très diverses, portant aussi bien sur le cartable de l'élève de 6^e, les risques d'accident en lycée professionnel, les transports scolaires, les cantines scolaires, l'aménagement des locaux, etc.

(2) Cf. *La santé de l'écolier - La médecine scolaire d'aujourd'hui et ses perspectives d'avenir*, sous la direction d'E. Boltanski, Toulouse, Privat, 1978.

scolaire sur tout un ensemble de problèmes concernant la jeunesse scolarisée, par le biais en particulier des programmes d'action en éducation pour la santé qui traitent aussi bien de la prévention des diverses toxicomanies, des accidents de la circulation, des problèmes sexuels, etc.

Cette évolution se traduit au niveau des mémoires produits par les médecins scolaires. Elle manifeste effectivement la prise en compte d'une dimension collective des problèmes de santé à l'école, dans le cadre d'une conception très élargie de la notion de santé.

Mais elle est aussi, semble-t-il, la traduction d'une certaine volonté de donner une assise plus solide à une pratique professionnelle, ne bénéficiant pas d'une considération ou d'un prestige particulier, tant au niveau des élèves et de leur famille, des enseignants, que des autres milieux médicaux. Si on ne dispose pas d'enquête récente sur la façon dont la médecine scolaire est perçue aussi bien par les « usagers » que par les milieux médicaux, on citera simplement deux spécialistes de la médecine scolaire qui ont œuvré pour son développement. J.-P. Deschamps au cours du colloque INSERM évoqué plus haut, à propos des services de santé scolaire, considère que les adolescents « ne leur accordent guère de crédit », vu l'état de leur fonctionnement au début de la décennie 1980. De son côté E. Boltanski, en 1978, dans l'ouvrage sur la médecine scolaire qu'il a dirigé, note dans son introduction, qu'il y a « loin des perspectives de la médecine scolaire aux réalités actuelles souvent décevantes » (1).

En 1982, la médecine scolaire a bénéficié à la fois d'une ouverture de ses missions, d'une augmentation sensible de ses moyens et d'un renouvellement de la formation de ses personnels. Avec cette dernière, les médecins scolaires, malgré certaines réticences, ont pu manifester, à travers les mémoires qu'ils ont produits, une réelle volonté d'adaptation de leur pratique professionnelle. Ils l'ont manifestée de façon diversifiée. Les formateurs du centre de Nancy résumant, à leur façon, cette diversité en notant que l'évaluation plutôt positive de la formation par les médecins scolaires après la soutenance du mémoire, venait soit de la possibilité qu'avaient eu certains de « sortir de leur isolement professionnel, de se rattacher à une école de

(1) *La santé de l'écolier, op. cit.*

pensée (...) », soit pour d'autres de conceptualiser « ce qu'ils faisaient concrètement depuis longtemps ». Enfin la formation avait permis à d'autres de « trouver à leur statut professionnel non plus une identité négative de médecins privés de la thérapeutique et du libre exercice, mais positive comme médecin de santé publique » (1).

Les médecins scolaires qui ont suivi la formation entre 1982 et 1985, semblent donc en avoir retiré un bénéfice au niveau de leur identité professionnelle. Elle leur a permis de redéfinir leur domaine d'intervention et leur champ de compétence, en accord avec les orientations mises en avant à l'époque par les autorités de tutelle.

Les changements intervenus depuis lors, amènent à s'interroger sur la pérennité de tels effets positifs. En effet, en donnant de nouveau, en 1986, comme objectif prioritaire à la santé scolaire, la réalisation du bilan de santé de six ans, les pouvoirs publics peuvent sembler avoir voulu mettre entre parenthèses ce qui avait eu lieu entre 1982 et 1985. La formation en santé publique dispensée durant ces trois années tendait à montrer que les bilans de santé devaient être considérés comme un des « outils », parmi d'autres, pour l'approche des besoins de santé des populations scolaires. En leur redonnant une place privilégiée dans la pratique de la médecine scolaire, c'est la portée de la formation en santé publique qui se trouve sérieusement limitée.

Pour les médecins scolaires qui en ont bénéficié, cela risque d'apparaître d'autant plus significatif, que par ailleurs la formation des médecins scolaires a été arrêtée, les suppressions de postes ayant succédé aux créations intervenues en 1982.

La médecine scolaire peut difficilement tirer profit pour améliorer son image de ces aménagements successifs et contradictoires des orientations qui lui sont fixées. Ils rendent également difficile pour les médecins scolaires la constitution d'une identité et d'une légitimité professionnelles stables.

Charles CORIDIAN
Chargé de recherches INRP

(1) *Bilans et réflexions sur la formation décentralisée des médecins de santé scolaire*, art. cit.

LES DEMANDES ET BESOINS EN FORMATION DES PERSONNELS CONFRONTÉS AUX PUBLICS DE FAIBLES NIVEAUX DE QUALIFICATION : Compte rendu d'enquête

Francine VANISCOTTE

Résumé. Deux circulaires ministérielles ont en 1984-1985 proposé un élargissement des missions des Écoles Normales, afin de venir en aide aux formateurs confrontés aux publics de faibles niveaux de qualification professionnelle. Une enquête fut alors conduite pour préciser les besoins en formation de ces formateurs.

Elle a mis en évidence une typologie des organismes qui s'occupent de ces formations, les stratégies et les démarches utilisées par les formateurs, les difficultés qu'ils rencontrent autant que leurs besoins et demandes de formation.

Cette enquête fournit un matériau utile pour les centres de formation et les Écoles Normales voulant mettre en œuvre des formations pour les personnels hors Education Nationale confrontés aux problèmes de l'illettrisme et des faibles niveaux de qualification professionnelle.

Abstract. During the 1984-1985 school year, two government circulaires tentatively extended the teacher's college function in order to provide training services to teachers who had to face lower levels of professional qualification.

This survey highlighted this organisational typology of these training units, the approaches and strategies of the teachers in charge, the difficulties which occur as well as teachers' needs and requirements for further and specific training.

This survey provides a useful material for training units and teachers college wishing to implement specific training programs for non stels educational systems facing problems related to illiteracy and lower levels of professional qualification.

“Les illettrés sont parmi nous. Ils sont 6 millions. Tous ou presque ont appris à lire puis désappris... Des exclus, rien n'a été prévu pour eux.”

Le Point, 16 nov. 1987.

Les médias nous ont habitués depuis quelques années à ces affirmations. Elles secouent l'opinion publique, remettent en cause l'image de l'école. Une chose est en effet de critiquer la qualité, l'efficacité insuffisante de l'école, une autre chose est de l'attaquer sur

un de ses objectifs de base: apprendre à lire, écrire et compter à chaque citoyen. Quelles que soient les critiques portées, la puissance de l'école reste profondément ancrée dans nos mentalités occidentales qui imaginent difficilement qu'on puisse ne savoir ni lire, ni écrire.

L'opinion publique ne fait d'ailleurs que suivre les pouvoirs publics qui jusque dans les années 80 ont répondu aux enquêtes périodiques de la Communauté Européenne sur cette question, en affirmant que l'analphabétisme était un problème réglé (1).

Or l'analphabétisme n'a jamais été un problème réglé. Il n'y a pas réapparition de cette question par une quelconque incompétence nouvelle de l'école. L'illettrisme n'est pas un phénomène social nouveau. Il est une prise de conscience actuelle et il pose aujourd'hui toute une série de questions préoccupantes.

1. L'ILLETTRISME : RÉALITÉ DU PROBLÈME

1.1. Combien y a-t-il d'analphabètes ?

Toute estimation de l'analphabétisme se heurte à des problèmes de définition et de mesure. Le mot « analphabétisme » est d'apparition récente. Il reprend en 1922 le mot analphabète apparu au XVI^e siècle et tombé en désuétude. Très liée au Tiers-Monde, la notion d'analphabétisme semble évoluer parallèlement à l'intérêt porté au Tiers-Monde. L'UNESCO en donne en 1958 une définition technique: « est analphabète une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » (2).

(1) En 1979, la France répondait à un questionnaire de la Commission de la Communauté Européenne qu'il n'y avait pas d'analphabétisme au sein de la population adulte francophone. La RFA et le Luxembourg firent de même (la première corrigea rapidement le tir). L'Italie déclara un taux de 5,2 % en 1971, les Pays-Bas estimaient avoir 4 % d'analphabètes au début des années 80 et le Royaume-Uni 2 millions tandis qu'une vaste campagne institutionnelle y était engagée depuis 1974. J.F. LAE & P. NOISETTE, *Je, tu, il, elle apprend*, Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme: Documents Affaires sociales. La Documentation française, 1985; page 14, note n° 4.

(2) « Actes de la Conférence générale, dixième session, Paris 1958 » dans *Résolutions*, Paris, UNESCO, 1959.

Cette définition qui reste une référence a subi des évolutions car on a cherché à différencier l'analphabétisme des pays développés et scolarisés de celui des pays du Tiers-Monde : c'est sur ce souci de différenciation qu'est apparu le mot illettrisme créé par ATD/Quart Monde (Aide à toute détresse/Quart Monde).

L'analphabète fonctionnel est une personne qui sait plus ou moins lire et écrire, mais dont le niveau de connaissance est insuffisant pour qu'elle puisse s'épanouir et être à l'aise dans la société. Ce niveau de connaissance est variable. Il se définit par le groupe social d'appartenance. « Il n'est pas le même dans une communauté rurale et dans une société aux technologies avancées ; dans une société où le taux de chômage est élevé et dans une société où le chômage est à peu près inexistant. » (1)

Actuellement et en s'appuyant sur la précédente définition, la CEE évalue à 15 millions (soit environ 5 % de la population des États Membres), le nombre des analphabètes, c'est-à-dire des personnes qui en raison de leur insuffisante maîtrise de l'écrit se trouvent en difficulté pour participer à la vie économique, sociale et politique de leur région.

La reconnaissance du problème s'est faite à des époques différentes. Les pays du sud de l'Europe (Portugal, Espagne, Italie et Grèce) n'ayant jamais nié la réalité de l'analphabétisme ont développé des efforts plus soutenus que les pays du nord qui ont cru avoir totalement et définitivement alphabétisé leur pays. Si la Grande-Bretagne puis l'Irlande ont reconnu en 1973 avoir des analphabètes, la prise de conscience fut plus tardive aux Pays-Bas (1977), puis en Belgique néerlandophone (1979). L'Allemagne Fédérale, la Belgique francophone et la France ont attendu 1981, 1983 et 1984 pour accepter publiquement de reconnaître les faits (2).

En France, la dernière enquête nationale réalisée par Infometrie en 1988 montre que 6,3 % de la population adulte est concernée par cette difficulté à lire et écrire les textes de la vie quotidienne (3).

(1) 1^{er} congrès européen, « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres des communautés européennes aujourd'hui ». Athènes, Palais Zappeion, 16-18 sept. 1987. Ministère de la Culture, Secrétariat Général de la Formation Populaire, Communication de Jan H. Slavenburg, p. 70.

(2) *Op. cit.* Communication de Pierre Freynet, p. 61.

(3) En toutes lettres. Bulletin du groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. N° 8, mars 1988. Résultats d'une enquête nationale.

Si les estimations quantitatives sont difficiles à faire, plus difficile encore sont les réponses à donner aux questions posées.

Comment évaluer les problèmes de vie des personnes analphabètes ? Que représente le fait d'être illettré dans la vie sociale et politique car l'illettré est aussi un citoyen ? Comment lutter contre l'illettrisme ? Comment intervenir et par quelles méthodes ? Qui intervient et avec quelle formation ?

1.2. La prise en compte de l'illettrisme

Si les pouvoirs publics français ont longtemps ignoré le problème, les associations militantes, les mouvements sociaux et caritatifs ont consacré beaucoup d'énergie pour y remédier et pour alerter les autorités. Leur rôle a été particulièrement important.

En 1981, le rapport OHEIX sur la pauvreté (1) est le premier à parler « des citoyens de langue maternelle française qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture » comme d'un « problème préoccupant » et à mentionner « le nombre important des citoyens lourdement handicapés dans notre société dominée par l'écrit ».

Le terme illettrisme et la réalité qu'il recouvre, s'installe dans la langue et la conscience collective avec le rapport officiel « Des illettrés en France » (2) publié en 1984. Ce rapport a rencontré un écho médiatique qui a facilité la création du groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme (G.P.L.I.). Ce groupe est chargé de la mise en place d'actions spécifiques dans les domaines des quatre ministères de tutelle : Emploi, Éducation, Affaires sociales et culture.

En 1984 et 1985, deux circulaires ministérielles (circulaire du 15/11/84 - DE/D/N° 1663 et circulaire du 5/2/85 - CAB/11/161 § 3) montrent l'intérêt du ministère qui revendique sa responsabilité en matière d'apprentissage de la lecture/écriture et admet donc la nécessité d'une réparation des échecs antérieurs en même temps qu'une attention accrue aux risques d'échecs futurs.

(1) G. OHEIX, *Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions*. La Documentation française, 1981.

(2) V. ESPERANDIEU, A. LION, J.-P. BENICHO, *Des illettrés en France - Rapport au premier Ministre*. La Documentation française, janvier 1984.

Mais cet intérêt apparaît :

- après que d'autres institutions caritatives ou militantes se sont trouvées confrontées à l'inefficacité de savoirs acquis ;
- au moment où la prise de conscience de problèmes a pu se faire ;
- dans un contexte économique et politique qui montre l'illettré en double situation de rejet et d'échec : l'école en effet a été impuissante à lui donner une qualification professionnelle ; au chômage et sans qualification, les organismes de Formation professionnelle se montrent également impuissants à lui fournir un travail et une formation qualifiante.

2. L'ENQUÊTE RÉALISÉE

C'est en réponse aux deux circulaires ministérielles qu'une équipe de formateurs s'est constituée à l'École Normale de Paris (Batignolles) avec la volonté de prendre en compte ce problème sensible par un élargissement progressif de la formation à de nouveaux publics. Dans le cas particulier de l'illettrisme, de sa prévention et de son traitement, il est donc apparu que cet élargissement devait se faire par paliers successifs. On ne peut en effet ignorer le grand sentiment d'impuissance des Formateurs des Écoles Normales devant un problème ressenti comme insolite et dérangeant plus d'un siècle après l'institution de l'école obligatoire. Tout engagement des formateurs dans des actions de formation permettant de porter remède à l'illettrisme demande un large préalable d'information et de réflexion.

L'enquête dont nous rendrons compte s'était donnée deux objectifs essentiels :

- cerner les besoins et demandes de formation de personnels formateurs ayant à se pencher sur les problèmes de prévention et de traitement de l'illettrisme ;
- proposer à partir de cette analyse, des actions de formation à un public d'animateurs et de formateurs salariés, permanents ou bénévoles d'associations et de mouvements pédagogiques dans et hors Éducation Nationale.

Circonsrite à la ville de Paris, cette enquête s'est déroulée durant l'année 1987 sous la double forme :

- d'une série d'entretiens individuels et collectifs auprès de responsables de formation et d'équipe de formateurs ;

— d'un questionnaire constitué à partir d'une première analyse du contenu des entretiens. Ce questionnaire a été envoyé par le FAS (Fonds d'Action Sociale) à tous les organismes et associations concernés de la ville de Paris.

La ville de Paris compte à elle seule une centaine d'organismes et d'associations travaillant avec des publics de faibles niveaux de qualification. Nous en avons touché 7 par entretien avec les responsables de formation, 5 par entretien collectif avec des équipes de formation et 20 par questionnaire. Ces 32 associations ou organismes représentent environ le tiers des organismes recensés.

2.1. Les entretiens - Présentation de la méthode suivie

Les entretiens ayant pour objectif de baliser le champ très large des préoccupations des responsables institutionnels et des formateurs des publics de faible niveau de qualification, un premier choix a été de différencier deux séries d'entretiens :

— des entretiens individuels avec des responsables de formation : personnel non obligatoirement en lien avec les publics illettrés mais ayant à prévoir des actions de formation au sein d'organismes concernés, et ayant à « gérer » des formateurs ;

— des entretiens collectifs auprès d'équipes de formateurs confrontés à l'illettrisme, ayant éventuellement un même projet et des demandes et besoins de formation individuels, spécifiques ou collectifs directement en relation avec les difficultés rencontrées au quotidien.

Pour la première série d'entretiens, les responsables ont été faciles à identifier et à interviewer, mais les rencontres avec les équipes de formateurs se sont avérées beaucoup plus difficiles, amenant à cette première constatation que les personnels formateurs confrontés aux problèmes de l'illettrisme sont rarement constitués en équipe. Ils sont isolés dans des quartiers, travaillent seuls, n'ont que peu souvent la possibilité de réfléchir ensemble et mettre en commun leurs difficultés. Ils sont d'ailleurs souvent dans des structures étroites ou l'équipe est réduite à deux ou trois personnes.

Les entretiens ont parfois fait l'objet de négociations difficiles. Il y eut des refus clairs et sans appel : « Voici 40 ans que je travaille dans le silence... je ne vais pas en sortir aujourd'hui pour répondre à vos questions ». Il y eut des refus au terme de longues discussions.

Les causes pourraient se résumer ainsi :

- le sentiment de l'inutilité de l'action entreprise ;
- le manque de confiance des personnels d'associations envers les pouvoirs publics pour prendre en considération le problème de l'illettrisme ;
- le sentiment de concurrence. L'intérêt de l'Éducation Nationale étant ressenti comme pouvant retirer le travail de certaines associations ;
- le rejet d'un représentant de l'Éducation Nationale attaché à une École Normale : institution de formation de maîtres regardée comme partiellement responsable de l'échec des enfants à l'école et bien tardivement préoccupée d'y porter remède.

Et il est vrai que nous avons parfois entendu des témoignages et des récits qui questionnent gravement l'institution scolaire, ses filières dites spécialisées..., l'absence de souplesse et d'individualisation des apprentissages, la rigidité générale des structures.

À côté de ces rencontres difficiles, d'autres rencontres et d'autres interlocuteurs ont exprimé fortement l'idée que l'Éducation Nationale se doit d'organiser une réflexion large sur ces questions et prévoir des actions de « remédiation » envers toutes ces personnes laissées pour compte dans leur scolarité ou non accueillies lors de leur arrivée en France.

Les grilles d'entretien ont été élaborées à partir des travaux de J.-M. Barbier et M. Lesne (1) et de C. Dubar (2). Dans les deux types d'entretiens, la ligne directrice était de faire produire par les interlocuteurs, des objectifs inducteurs de formation en passant des objectifs généraux aux performances attendues des formés et aux compétences à développer chez les formateurs. Sur cette ligne directrice, les entretiens ont été conduits avec la relative souplesse des entretiens semi-directifs.

(1) J.-M. BARBIER & M. LESNE. Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins. Les modes de détermination des besoins en formation - ensemble des documents théoriques de recueils de cas et d'exercice du module n° 5. « Analyse des besoins » animé par A. de Peretti, 1982.

(2) C. DUBAR, *Sur la notion de besoin, la logique des besoins de formation et quelque logique de formation*. Ensemble des documents théoriques de recueil de cas et d'exercice du module n° 5. « Analyse des besoins » animé par André de Peretti, 1982.

Grille d'entretien pour les responsables de formation

Questionnement et déroulement

a. *Phase d'expression libre* et de mise en confiance.

- Quelles sont les finalités et les buts de l'institution ?
- Quelles sont les actions entreprises ?
- Les difficultés rencontrées ?
- Qu'en disent les Formateurs ?

b. *Phase exploratoire*

Description d'une situation de formation idéale qui permettrait de résoudre les difficultés et de satisfaire les besoins de chacun des partenaires formés, formateurs, institution.

c. *Phase centrée* : production d'objectifs

● Objectifs généraux : compétences, qualifications nécessaires aux formateurs individuellement et collectivement sur un plan professionnel, social et humain.

● Objectifs de formation : savoir et savoir-faire des formateurs pour quelles « performances » ?

● Objectifs programmes
Contenus et démarches pour une formation des formateurs

Objectifs recherchés Exploitation envisagée Analyse prévue

- Recensement des types d'actions et des publics concernés.
- Recensement des difficultés rencontrées, de ce qui en est dit.

● Émergence des représentations et des désirs des responsables institutionnels.

recensement d'objectifs

- compétences requises

● Performances souhaitées
— des formateurs ;
— des formés.

● Contenus de formation
Analyse de démarches et de stratégies de formation.

Grille d'entretien pour les équipes rencontrées

Les entretiens lorsque les équipes étaient de 3 à 5 personnes n'ont pu suivre rigoureusement cette grille et cette progression. On s'est cependant efforcé d'avoir toutes les rubriques et notamment celle du projet d'équipe.

Questionnement et déroulement

a. *Phase d'expression libre* avec recentrage éventuel

● Quel est le projet de l'équipe de formateurs

- Pourquoi, comment ?
- Pour quel type de changement et de finalité ?

b. *Phase exploratoire*

Par rapport au projet de l'équipe ou

aux objectifs généraux

Par rapport à un projet individuel

Quelles sont les difficultés rencontrées

- dans l'organisation
- dans les pratiques pédagogiques
- dans la réalité quotidienne ?

Objectifs recherchés Exploitation envisagée Analyse prévue

Types de projets
d'équipes
de finalités

- recensement des difficultés rencontrées, des écarts entre
- le projet dit et la réalité vécue.

notion de *manque*.

Questionnement et déroulement

Objectifs recherchés
Exploitation envisagée
Analyse prévue

c. *Phase centrée*: production d'une logique d'objectifs

● Objectifs généraux

Explications de l'équipe et de chaque individu.

— Compétences et qualifications nécessaires pour l'ensemble d'une équipe.

— Stratégies de formation possibles et souhaitables.

Écart entre la réalité et le souhait.

— Compétences et connaissances requises au niveau individuel

— Programmes de formation souhaitée pour une équipe ou des individus sur le plan des contenus, des outils, du relationnel

● Recensement d'objectifs explicites, implicites

● Recensement de ces compétences

— Conception de la formation
Besoin de formation

Représentation des savoirs et des *besoins* des formés
Besoin de formation des formateurs

Demande en formation
explicite
implicite

Les entretiens ont été traités par une analyse de contenu élaboré par les 8 personnes de l'équipe ayant lu l'ensemble du corpus en s'attachant à repérer les points initialement prévus pour l'analyse ainsi que les phrases ou mots-clés inducteurs de paramètres nouveaux (1).

2.2. Le questionnaire

Conçu après la réalisation des entretiens et diffusé à l'ensemble des organismes et associations non rencontrés dans les entretiens, ce questionnaire comporte quatre parties :

— la première permet de cerner les différents types d'institutions, d'organismes et d'associations confrontés aujourd'hui à l'illettrisme ainsi que les différents formateurs qui s'attachent à le combattre ;

— la deuxième est destinée à identifier les principales difficultés rencontrées ;

— la troisième a pour objectif de pointer les différents besoins en formation et leur ordre d'urgence ;

(1) Cf. L. BARDIN, *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1977.

— la quatrième indique les modalités de formation les plus compatibles avec les possibilités, les engagements personnels et professionnels de chacun.

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS

3.1. Les différents types d'institution. Leurs structures.

Les publics visés et les différentes activités.

À Paris, trois types d'organisations ou d'associations loi 1901 se penchent actuellement sur les problèmes spécifiques aux publics relevant de l'analphabétisme (ou risquant d'en relever). Elles ont des activités, des structures et des objectifs différents. Ce sont :

— *Des institutions, lieux de formation* : tels les départements universitaires, les centres de formation, les sièges centraux des Fédérations ou de regroupement d'associations. Ces lieux investissent soit dans la recherche, ce qui est la mission traditionnelle de l'université, soit dans la fabrication d'outils didactiques à l'usage des formateurs et des formés, mais aussi et aux différents niveaux dans la réflexion générale sur la formation en lien avec le problème ici étudié. Ces organismes fonctionnent avec des réseaux de formateurs aux compétences diverses : universitaires, formateurs plus ou moins qualifiés pour former d'autres formateurs, intervenants ponctuels. L'ensemble de ces personnels est permanent ou contractuel, bénévole ou salarié. Ces lieux de formation préoccupés de former des formateurs sont suivant le cas plus ou moins subventionnés. Ils le sont cependant toujours par un système de convention avec le FAS (Fonds d'action social).

— *Des Associations*. Le plus souvent de quartier et très modestes dans leur fonctionnement, ces associations travaillent par dissémination dans plusieurs quartiers et regroupent parfois leurs équipes pour une réflexion commune, un recentrage de l'action. Le sentiment de travailler en solitaire est souvent très vif dans ces structures. Ces associations, organismes, groupes d'entraide sont parfois regroupés sur la base d'un projet proche ou d'un travail visant un même public. Ils peuvent aussi par leur rattachement à une fondation, à une fédération ou à une confédération, bénéficier d'une aide matérielle et d'un réseau d'informations. Ainsi les personnes rencontrées appartenaient

au réseau des groupes d'entraides de quartiers, de la CSF (Confédération Syndicale des Familles), organisme implanté dans 65 départements, ou se rattachaient à une fondation ou encore adhéraient au CLAP (Comité de Liaison pour l'Aphabétisation et la Promotion).

Les formateurs de ces associations sont d'une grande hétérogénéité. De l'étudiant au retraité, du niveau de la maîtrise (bac + 4) à celui de la fin de l'enseignement primaire, avec cependant une dominante de personnels diplômés du secteur social, hospitalier et institutions spécialisées.

— *Des structures plus ou moins liées à l'Éducation Nationale et à un autre ministère.* C'est le cas des cours d'adultes organisés par la ville de Paris, des EREA (1), des formations attachées à l'insertion des 16-25 ans et partiellement dépendant du ministère des Affaires sociales, des structures attachées à la FOL (Fédération des Œuvres Laïques). La différence entre associations et structures de l'Éducation Nationale a un sens au niveau des personnels utilisés (et encore ce n'est pas systématique), au niveau parfois d'un rattachement idéologique ou d'une aide matérielle spécifique. Elle n'a pas toujours de sens par rapport au type d'activités conduites et au public visé dans ces activités.

Les activités repérables et explicites peuvent se répartir en trois domaines.

— *Activités de prévention.* Il s'agit ici essentiellement des actions de soutien scolaire et d'entraide conduites par les équipes de quartier. Ces actions d'aide aux devoirs, de pédagogie individualisée, ou d'entraide des plus grands aux plus petits (pratique érigée en principe à la Confédération Syndicale des Familles et prônée dans d'autres organismes (ATD, Quart-Monde par exemple) touchent les enfants de la maternelle au brevet des collèges. Les actions de prévention s'intègrent dans le champ des activités péri-scolaires. Elles sont conduites aussi bien par des associations de quartier, que par des structures de rattrapage dans un cadre militant d'origine idéologique variable.

(1) EREA: Établissement régional d'enseignement adapté.

— *Activités de « remédiation »*. Elles s'apparentent également aux activités d'entraide et de soutien scolaire mais se centrent habituellement sur un public plus âgé. Jeunes de 16 à 25 ans ayant été ou non scolarisés, le plus souvent de façon épisodique et ayant un très faible niveau de qualification. L'objectif est alors de donner ou consolider les apprentissages de base, de donner une qualification professionnelle, de permettre une intégration sociale en aidant ces jeunes à sortir du chômage dans lequel ils sont le plus souvent.

— *Activités de traitement de l'illettrisme*. Le problème est ici tellement vaste et le public si hétérogène que la tendance est nettement à la spécification en fonction des types de publics concernés. Autour de l'alphabétisation, les actions sont très diversifiées suivant les publics :

- Accueil de femmes récemment arrivées en France et premier rudiment d'apprentissage d'une parole orale pour se « débrouiller » au quotidien. Dans ces cas là les jeunes enfants sont souvent accueillis aussi.

- Alphabétisation pour hommes et femmes d'origine étrangère jamais scolarisés.

- Alphabétisation pour public d'origine française ou étrangère ayant échoué dans leur scolarité: public de très faible niveau de qualification, relevant réellement de l'illettrisme et appartenant le plus souvent aux milieux les plus défavorisés voire d'extrême pauvreté.

- Formations de faibles niveaux de qualification pour chômeurs de longue durée issus de ces mêmes couches.

3.2. Les stratégies, les démarches et les outils utilisés

Ils diffèrent suivant les publics enfant ou adulte.

— Pour le public d'enfants et de jeunes, les démarches et méthodes utilisées s'appuient sur l'individualisation de l'enseignement en l'inscrivant dans le vécu quotidien et la pratique de l'écrit fonctionnel. À côté de cet enseignement individualisé, une autre tendance va vers l'aide mutuelle systématique regardée comme aide à l'apprentissage des uns et consolidation de l'apprentissage des autres.

— Pour les différents publics d'adultes, les méthodes d'apprentissage sont le plus souvent des méthodes très traditionnelles, de type syllabique, s'appuyant sur des manuels scolaires destinés aux jeunes enfants et relevant de l'apprentissage du français, langue étrangère. Cette option relève presque toujours d'un choix par défaut : absence d'outils d'une part, ignorance des outils existants d'autre part. La

plupart des organisations, parallèlement à un apprentissage systématique et traditionnel, partent des situations de vie et pratiquent une pédagogie centrée sur le projet des apprenants notamment de ceux qui ont une demande de travail.

La conviction est assez générale qu'il faut dans ce type de démarche inclure la fabrication de ses propres outils. Mais les conditions de travail et le manque de temps des personnels formateurs comme du temps imparti aux formations empêchent la constitution d'outils au sein des équipes. Cette demande primordiale nous semble être une des pistes essentielles des actions de formation à mener. Les réponses ont souvent souligné le lien entre l'apprentissage de la lecture/écriture et celui des mathématiques. Ces deux apprentissages fondamentaux ne sauraient être disjoints.

3.3. Les difficultés rencontrées par les formateurs et responsables de formation

Les difficultés matérielles, organisationnelles et institutionnelles.

- Elles tiennent au *financement*. C'est certes l'absence de moyens qui est mentionnée mais plus encore le manque de coordination entre les organismes, les retards de paiement qui obligent à ajourner les formations. Nous avons pour notre part été frappés par la vétusté et l'inconfort de certains locaux d'accueil : absence de chauffage, locaux à la limite de l'insalubre parfois.

- Liée au financement, la carence des outils et des possibilités d'achat de matériel didactique est réelle dans les associations de quartier.

- *La situation très précaire des formateurs* est peut-être la principale difficulté ressentie. Les formateurs sont le plus souvent contractuels pour une durée déterminée sans cesse remise en question. Cette insécurité d'emploi ne facilite pas l'implication.

Les retards de paiement et la précarité des situations de grand nombre de formateurs rendent toute planification et tout projet à long terme, impossible.

À cela s'ajoutent les problèmes d'horaires et de répartition du temps: un bon nombre d'actions se faisant en dehors des heures de travail.

— Les difficultés *institutionnelles* les plus souvent mentionnées par les personnels associatifs touchent aux relations avec l'Éducation Nationale. Lorsqu'il s'agit d'actions de soutien auprès des enfants en difficulté scolaire, la relation des éducateurs avec les enseignants s'établit parfois harmonieusement (nous avons rencontré une association dont les formateurs participent aux Conseils d'École), mais souvent sur la base de l'incompréhension et du manque de reconnaissance du travail accompli par les uns et par les autres. Ce qui est ressenti comme mépris des enseignants pour ces actions d'aide et de soutien pèse lourd dans les difficultés institutionnelles.

Les personnels de l'Éducation Nationale engagés dans ce type d'action admettent d'ailleurs volontiers que si les pouvoirs publics parlent beaucoup d'insertion des jeunes étrangers, de formation professionnelle des jeunes n'ayant pas obtenu de certification scolaire, d'alphabétisation des adultes français ou étrangers, ces missions ne sont pas considérées comme prioritaires et ne sauraient être remplies sans le tissu associatif qui entoure l'institution scolaire et fonctionne parallèlement à elle.

Difficultés professionnelles de type relationnel

Ces difficultés viennent à la fois des publics en formation et des formateurs.

● Les publics concernés par ces actions de prévention et de traitement de l'illettrisme sont décrits comme :

— essentiellement *instables*. Cette instabilité entraîne retards et absences, irrégularité d'implication et de motivation qui obligent les formateurs à de continuel retours en arrière. Certains formateurs travaillant sur la base d'un contrat tentent de réduire cette difficulté d'autant plus grande qu'elle est parfois liée à des habitudes culturelles autant qu'aux conditions de vie.

— *irréalistes dans leurs aspirations*. Les jeunes notamment, arrivent parfois en formation avec un projet professionnel totalement incompatible avec leur niveau de connaissances. On touche là aux représentations et aux images sociales des jeunes. Faire comprendre l'impossibilité de ce projet et amener à reformuler un autre projet

est une difficulté que certains organismes ont tenté de résoudre en instituant des entretiens préalables, une pédagogie contractuelle, et en s'entourant de formateurs ayant fait des études de psychologie.

— *en situation d'échec chronique* et donc portant une image négative d'eux-mêmes, les mettant dans une infériorité culpabilisante. C'est pourquoi beaucoup de formateurs se donnent comme premier travail et objectif « la réassurance » afin d'engager une formation avec quelque chance de succès. Ce point est un de ceux qui sont à la source de la difficulté de relation entre les associations et l'école en générale.

— *l'hétérogénéité du public*. Une des difficultés ressentie comme essentielle est de devoir prendre en compte en même temps, des publics adultes, d'origine souvent française ayant été en situation d'échec dans une scolarité obligatoire, et des publics d'origine étrangère jamais scolarisés, mais prêts à se plier au moule et aux habitudes scolaires... les demandant mêmes. Parallèlement à cette hétérogénéité des demandes et des attitudes, l'hétérogénéité des niveaux existe : publics totalement illettrés et jamais scolarisés et publics sachant lire et écrire dans leur langue maternelle, cohabitent dans la structure d'alphabétisation.

Les difficultés d'origines et de cultures, les différences des niveaux d'expression orale et écrite, les expériences antérieures et l'évolution du public déroutent les formateurs : aux fonctions anciennes d'alphabétisation d'hommes essentiellement maghrébins, ont succédé des formations qui touchent non plus des travailleurs émigrés mais des femmes africaines appelées à rester en France et des publics demandeurs d'asile donc d'origine sociale et culturelle différentes. Les demandes sont elles-mêmes hétérogènes et ne sauraient se traiter de façon uniforme : demande de formation pour trouver un emploi ; demande d'alphabétisation pour s'insérer dans la vie sociale ou pour suivre les études des enfants.

Difficultés professionnelles liées aux manques de formation

— Du point précédent vient la première difficulté exprimée par les formateurs du manque de connaissance des publics accueillis, de leur milieu, de leur culture.

— La difficulté essentielle cependant, touche au manque de connaissances de la didactique de la discipline à enseigner. Si dans

chaque organisme il existe un nombre important de personnes qualifiées, il existe aussi des bénévoles, des personnes habitées par une certaine idéologie voire un charisme les ayant amenés à faire ce type de travail sans formation préalable (enseignants des circuits professionnels - étudiants - jeunes retraités - personnes bénévoles venues du secteur social, etc.).

— Une autre difficulté touche au manque de connaissance de l'animation d'un groupe d'adultes. Si la pédagogie de type différenciée, voire individualisée est reconnue nécessaire, la pratique dans le quotidien de cette pédagogie est ressentie comme quasi impossible, par manque de maîtrise de l'animation d'un groupe d'adultes.

Faisant contrepoint aux difficultés évoquées, la situation de formation présentée comme idéale serait celle qui résoudrait ces problèmes en reconsidérant :

— des conditions matérielles qui donneraient la possibilité de faire un travail individualisé avec chacun, ou au moins une pédagogie de très petit groupe. Cela sous-entend qu'il faudrait davantage de formateurs mais aussi la possibilité de travailler dans des créneaux horaires plus souples.

Le rêve va cependant vers la constitution de lieux de rencontres entre formateurs et de structures plus souples dans les différentes associations.

— Des conditions de travail qui permettraient d'avoir des outils adaptés au public et de pouvoir pratiquer une alternance entre les terrains de travail et les lieux de ressourcement et d'approfondissement théoriques.

Dans ce contexte regardé comme idéal, des contenus de formation pourraient alors s'appuyer pour :

— les actions d'insertion dans le monde du travail, sur une connaissance concrète des problèmes économiques, de la vie des entreprises et du monde du travail — connaissance qui fait totalement défaut à l'ensemble des formateurs ;

— les actions d'aide et de soutien scolaire, sur une connaissance des programmes scolaires et des niveaux requis pour chaque classe ;

— les actions d'insertion dans la vie quotidienne, sur une meilleure connaissance des cultures des pays d'immigration.

3.4. Les objectifs et les besoins de formation

Tenter d'obtenir une logique d'objectifs n'est pas chose aisée. En partant des objectifs généraux et des finalités pour aller vers des

objectifs donnés sous forme de contenus et de démarches, puis de programmes de formation. Les différents niveaux se croisent.

** Les objectifs généraux.*

Les réponses obtenues concernent les actions de formation auprès des formateurs. Elles devraient les rendre :

1. — capables de définir eux-mêmes des objectifs de formation et à l'intérieur de ces objectifs, de conduire et d'animer un groupe en formation ;

— capables de mettre les apprenants en situation de s'approprier les connaissances.

2. — Capables d'écoute du public, de reconnaître ce qu'il est et ses intérêts ;

— capables d'analyser les situations, de les évaluer, d'analyser l'environnement et le milieu culturel, de reconnaître les difficultés du public et de s'y adapter.

3. — Capables de s'approprier, de chercher et de créer des outils correspondant aux besoins du public en formation ;

— capables d'acquérir la connaissance de la didactique de la discipline à enseigner.

4. — Suffisamment armés dans les connaissances disciplinaires, psychologiques, économiques et culturelles pour faire le travail qui leur est demandé.

* Ces objectifs généraux sont à mettre en regard des performances que l'on cherche à obtenir des publics en formation.

Ces performances touchent à trois domaines :

1. *Domaine des connaissances*

- Connaissance du tissu économique et des structures institutionnelles → être capable d'auto-évaluer ses connaissances et ses savoir-faire.
- Maîtrise de la langue → savoir lire et écrire
être capable de maîtriser les situations de communication écrite du quotidien.
- Culture générale
accès au certificat d'études → arriver à la lecture plaisir.
→ être capable de pratiquer l'aide mutuelle dans les apprentissages.

2. *Domaine du social et de l'emploi*

- Tissu économique et social → être capable de se débrouiller sur le marché de l'emploi.

- **Réalité professionnelle** → construire son projet professionnel.
- **Savoir professionnel, technologies** → acquérir une qualification professionnelle et une maîtrise de l'environnement social.

3. *Domaine du relationnel et de l'insertion*

- Devenir capable de vivre une vie de groupe, de se situer par rapport aux règles de vie de la société (son environnement ou la société d'accueil).
- Devenir autonome.
- Se débrouiller dans l'environnement quotidien.
- Devenir capable de confiance en soi.

* Ces performances attendues demandent que les formateurs acquièrent *les compétences* qui leur permettent un approfondissement de leurs propres connaissances et la mise en œuvre de démarches spécifiques auprès des formés.

<i>Compétences</i>	→	<i>Contenus</i>	→	<i>Démarches</i>
1. Information sur les politiques d'éducation sur les aspects juridiques de l'immigration sur les techniques documentaires				
2. Approfondissement des connaissances			→	● susciter l'expression des participants
● meilleure connaissance du public				
● connaissance du matériel et des outils pédagogiques				
● utilisation de l'informatique et du matériel audio-visuel				● mettre les formés en situation
● connaître des techniques d'analyse d'erreurs, de production d'écrit, des bases de la linguistique				● pratiquer l'analyse des besoins en formation ● favoriser les activités de production
3. Meilleure connaissance des processus d'apprentissage pour trouver les stratégies qui permettent de développer l'autonomie de l'apprentissage			→	● partir des acquis des participants faire vivre l'appropriation des connaissances établir des liens avec les terrains
4. Vie de groupe Techniques d'observation de groupe Écoute du groupe			→	● Mise à plat des pratiques et confrontation

Les actions de formation, qu'elles s'appliquent aux formateurs ou aux formés sont toujours envisagées comme une remise en ques-

tion réflexive, une structure pédagogique d'appropriation ou de renforcement des connaissances. C'est une conception de la formation qui opte pour :

- une réflexion sur l'adéquation entre les objectifs et les moyens,
- la connaissance du monde du travail,
- la pluridisciplinarité dans la formation,
- l'utilisation des acquis et expériences antérieurs,
- la pratique de l'auto-évaluation,
- la mise en situation d'autonomie.

... Et il faut souligner que ces choix sont assez différents des tendances actuelles de la formation dispensée dans les Écoles Normales (au moins en formation initiale). Les textes en vigueur depuis 1986 ont, en effet, sensiblement renforcé les contenus didactiques dans la formation des enseignants du premier degré.

* *Les attentes et les demandes de formation qui ont été exprimées par les formateurs touchent de façon tout à fait prioritaire :*

1. *la connaissance des outils existants et la production de nouveaux outils didactiques.*

La seule connaissance des outils existants est impuissante à résoudre toutes les difficultés d'où cette demande de production et de fabrication d'outils comme premier besoin de formation. Demande originale et très spécifique. Un public d'enseignants « ordinaires » exprime à notre connaissance rarement le besoin de production mais plutôt le besoin de se repérer dans la production existante et celui de remettre à jour ses connaissances.

2. *Le perfectionnement des connaissances dans les domaines disciplinaires des mathématiques, de la linguistique, mais essentiellement de la didactique de ces disciplines, et des technologies nouvelles.*

3. *Les champs pédagogiques du soutien scolaire, des méthodes d'apprentissage et de la transmission des savoirs et savoir-faire.*

Quand les conditions matérielles de formation souhaitées nous ont été précisées, elles ont porté sur les conditions favorables à la fabrication d'outils, la mise en situation d'expression et l'alternance entre le travail théorique et le retour sur le terrain. Cependant, les recoupements que nous avons pu faire, notamment dans les réponses aux questionnaires, montrent qu'il n'existe pas de cohérence totale

entre les difficultés ressenties, le besoin de formation exprimé, l'intérêt pour une modalité de formation en rapport avec ce besoin et la disponibilité pour s'y investir... mais il y a toujours cohérence partielle.

CONCLUSION

Notre objectif était, en réponse aux deux circulaires ministérielles de 1984 et 1985, de donner aux professeurs d'École Normale, des éléments permettant l'élargissement des formations traditionnelles vers des formateurs dans et hors l'Éducation Nationale confrontés aux publics de faible niveau de qualification. Ces éléments visaient à donner une meilleure connaissance des difficultés de ces formateurs, afin de leur proposer des actions de formation au plus près de leurs demandes et besoins.

Cette enquête nous permet de dire que toute proposition de formation en direction des formateurs travaillant avec des publics analphabètes, illettrés ou sans qualification devrait prendre en compte :

- *dans sa formulation*, un des domaines prioritaires suivants :
 - recensement, fabrication, production d'outils pour apprendre à lire et à compter ;
 - évaluation des acquisitions ;
 - étude des mécanismes d'apprentissage et rôle du formateur dans les apprentissages fondamentaux ;
 - information sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
 - information sur les milieux et les cultures des publics français et migrants concernés ;
 - didactique des disciplines : français et mathématiques.

— *dans sa méthodologie*, la mise en œuvre, une pédagogie différenciée capable de répondre à l'hétérogénéité des formateurs dont le niveau de formation générale va de l'enseignement primaire à la maîtrise... Seule cette pédagogie semble pouvoir aider ces mêmes formateurs à répondre ultérieurement à l'hétérogénéité des publics auxquels ils sont confrontés : adultes et enfants, français et migrants, demandeurs d'emploi ou de simple insertion dans leur environnement.

Les résultats et conclusions de ce travail qui touchait la seule ville de Paris vont dans le sens de ceux développés lors du congrès européen d'Athènes en septembre 1987.

Il semble, en effet, que le problème de l'illettrisme se pose de façon comparable et indépendamment des différents systèmes éducatifs dans tous les pays de la communauté; il semble également que tous les pays soient d'accord « sur le fait que l'école ne soit pas seule en cause dans le problème de l'analphabétisme mais que ceci ne doit pas servir d'alibi pour ne rien faire à ce niveau » (1).

C'est notamment au niveau de la formation initiale et continue des enseignants qu'il faut agir en développant une aptitude plus grande à l'ouverture, une meilleure compréhension des enfants touchés par l'échec scolaire. Quant aux formateurs spécialisés, ils devraient posséder, non seulement les connaissances adéquates, mais la méthodologie permettant la préparation de matériel spécifique, la maîtrise des difficultés de l'apprentissage et de la communication ainsi que l'expérience de la formation d'adultes (2). Ce même congrès concluait encore qu'une formation de formateurs confrontés à des publics relevant de l'illettrisme devait viser à ce que les formateurs puissent « créer leur propre matériel car il est impossible qu'un service central puisse créer le matériel capable de convenir à tous les besoins et à toutes les circonstances » (3). Cette dernière conclusion rejoint les besoins clairement ressentis des formateurs de la ville de Paris.

On ne peut envisager l'élargissement des missions de formation des Écoles Normales sans évoquer la nécessaire collaboration entre les institutions : la confrontation des expériences et des pratiques est en ce domaine particulièrement importante. Pendant l'année 1988, le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), l'ADEP (Agence Nationale pour le Développement de l'Éducation Permanente) et l'École Normale des Batignolles ont mis en place une action de formation pour formateurs confrontés aux publics de faible niveau de qualification. Cette formation inspirée des expériences antérieures du GPLI et de l'ADEP s'est appuyée sur l'hypothèse centrale que l'ensemble des approches concernant les apprentissages de base (lecture, raisonnement, logique, didactique du français et des mathématiques) doit être mené conjointement car toutes ces approches sont nécessaires à la formation et se renforcent mutuellement (4).

(1) Premier congrès européen, « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres de la Communauté européenne aujourd'hui », *op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 4, p. 97.

(2) *Op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 5, pp. 98-103.

(3) *Op. cit.* Rapport du groupe de travail n° 5, p. 103.

(4) Expérience relatée dans le *Courrier de l'ADEP*. Formation développement n° 78, 4^e trim. 1987.

À partir de cette hypothèse, l'action de formation s'est présentée comme un travail centré sur les apprentissages, mettant en évidence leur cohérence et leur complémentarité: « approche résolument didactique et instrumentale, une théorie centrale de référence (la théorie opératoire de l'intelligence), une mise en situation devant permettre aux participants la construction de leurs propres savoirs » (1). Cette direction de travail n'était pas en accord total avec les besoins de formation recensés dans notre enquête, mais les options de formation et méthodes de travail correspondaient tout à fait à ce que nous percevions comme demande.

Le bilan a montré qu'en dépit de nombreux points forts dus notamment à la cohérence de la démarche présentée et à la qualité des apports didactiques, cette action de formation a eu bien des hésitations. En effet, au-delà de l'estime et du respect réciproques, la collaboration a ses difficultés qu'il ne faut pas sous-estimer: les relations entre les intervenants des différentes institutions ont été impossibles à coordonner. Les apports didactiques conjointement menés manquaient d'éclairage et de visées synthétiques; la dimension de production d'outils qui n'avait pas été prévue, faisait défaut dans la mise en situation d'expérience et d'apprentissage. Derrière la pratique professionnelle différente de formateurs venus d'horizons divers, il y avait un point de clivage: la théorie Piagétienne était pour les uns, le pôle de référence essentiel alors que pour les autres, elle était ressentie comme insuffisante aujourd'hui pour rendre compte des fondements théoriques de l'apprentissage. À l'hétérogénéité des formateurs en formation, s'est donc ajoutée celle des formateurs de formateurs issus d'institutions différentes. Difficulté réelle, tout à fait indépendante de la qualité de préparation et de la bonne volonté de chacun. À partir de cette expérience riche d'enseignement, il nous semble que pour élargir les tâches de formation des Écoles Normales à d'autres publics, il faut « oser » entrer, dans un jeu de relation, qui, au-delà de la reconnaissance du travail des autres, parvienne à dépasser les certitudes de chacun. Une authentique collaboration ne peut ici échapper à une remise en question qui a ses risques.

(1) : *Op. cit.* Courrier de l'ADEP n° 78, p. 13.

Les Écoles Normales forment des instituteurs qui enseignent à l'école primaire. On ne peut ignorer que la première cause d'analphabétisme est le « décrochage scolaire » (1). Ce décrochage entraîne échec, marginalisation et analphabétisme fonctionnel. Comment nier ici la responsabilité de l'école et des formateurs de maîtres ?

Mais on ne peut oublier non plus la réalité massive de l'alphabétisation, la réussite d'une démocratisation certaine — bien qu'imparfaite — de l'enseignement, la qualité des réflexions méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages.

Le chemin peut être abrupt, qui permettra le dialogue et la collaboration de toutes les institutions et de tous les formateurs concernés par le problème de l'illettrisme. C'est à cette rencontre que les résultats de notre enquête aimeraient contribuer.

Francine VANISCOTTE
Professeur d'École Normale

BIBLIOGRAPHIE

- ESPERANDIEU (V.), BENICHO (J.-P.), LION (A.). — *Les illettrés en France: Rapport au Premier Ministre*. — Paris, La Documentation française, 1984.
- LAE (J.-F.), NOISETTE (P.). — *Je, tu, il, elle apprend*. Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme. Document des Affaires Sociales. Paris, La Documentation française, 1986.
- COUDER (B.), LECUIT (J.). — *Maintenant lire n'est plus un problème pour moi*. — Du refus de l'illettrisme au métier: Le défi du Quart-Monde. — Paris, Science et service, 1983.
- Contre la pauvreté et la précarité, soixante propositions*. — Polycopie du ministère des Affaires Sociales (rapport Oheix), Paris, 1981.
- Grande pauvreté et précarité économique et sociale*. — Rapport présenté au nom du Conseil économique et social par M.-J. Wresinski.

(1) Cf. Commission des Communautés Européennes. — Les itinéraires d'analphabétisme. — Compte rendu d'une recherche coordonnée par S. GOFFINET, A. LOONTJENS, A. LOEBENSTEIN, C. KESTELYN, de Lire et Écrire. — Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986.

Informations sociales. — Numéro spécial sur l'illettrisme, août 1984. Revue de la CNAF.

Les cahiers de l'IFOREP. Illettrisme - Alphabétisation.

Dossier : Le rôle économique des migrants, n° 46, sept. 1985.

Premier Congrès européen « La lutte contre l'analphabétisme dans les pays membres des communautés européennes aujourd'hui ». — Athènes, Palais Zappeion, 16-18 sept. 1987. Ministère de la Culture, Secrétariat Général de la Formation Populaire.

Commission des Communautés Européennes. — Les itinéraires d'analphabétisme. — Compte rendu d'une recherche coordonnée par S. GOFFINET, A. LOONTJENS, A. LOEBENSTEIN, C. KESTELYN, de Lire et Écrire. — Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1986.

Commission des Communautés Européennes. — Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme (Document de travail du service de la Commission), Bruxelles 20/02/1987 - DOC SEC (87) 247/2.

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 elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC D. LENARDUZZI

I. — Cet entretien sera publié dans la revue « Recherche et Formation » et afin de mieux vous connaître, puis-je vous demander de vous présenter ? Qui êtes-vous ? Comment êtes-vous arrivé à la Communauté Européenne et plus spécialement à la direction de la division « Éducation » ?

D.L. — Je suis chef de la division « politiques communautaires de l'éducation et de la jeunesse », âgé de 52 ans et de nationalité italienne. Venu en Belgique, immédiatement après la Deuxième Guerre mondiale comme fils de mineur. Je suis ingénieur commercial et licencié en sciences politiques et sociales de l'université de Louvain. Après une brève période comme assistant à la Faculté des sciences économiques à l'université de Louvain, je suis devenu fonctionnaire européen auprès de la Cour des comptes de la Communauté européenne faisant ainsi mes premières armes dans le domaine financier et comptable.

En 1965 à la Direction des Affaires Sociales et de l'Emploi, je fus chargé de certains dossiers concernant les conditions de travail des agriculteurs et des transporteurs routiers.

En 1969, à la Direction générale de la politique régionale, je me suis occupé de la coordination des différents fonds structurels et ensuite, j'ai dirigé le service des études régionales.

Depuis 1982, je dirige la division « Éducation ». À cette division, a été confiée la politique en faveur des jeunes, les programmes « Jeunesse pour l'Europe » et les échanges de jeunes travailleurs.

I. — La Direction générale à laquelle vous êtes rattaché donne-t-elle beaucoup d'importance à votre division ou la considère-t-elle comme un choix secondaire ?

D.L. — Il y a eu une évolution. Lorsque, en 1981, la division « Éducation » a été rattachée à la Direction générale de l'« Emploi et Affaires sociales », elle apparaissait un peu comme un corps étranger. Les objectifs de cette Direction générale dite DG V étaient davantage orientés sur les conditions de vie et de travail, le fonds social et les problèmes de l'emploi. À partir du moment où la Communauté a considéré comme prioritaire la valorisation des ressources humaines, les instruments qui s'occupaient de ressources humaines à l'intérieur de la Commission ont été de facto valorisés. C'est la division « Éducation » qui a élaboré les programmes :

- ERASMUS qui vise à favoriser la coopération dans l'enseignement supérieur et la mobilité des étudiants et des enseignants ;

- COMETT qui a pour objectif d'étendre la coopération entre industrie et université ;

- JEUNESSE pour l'EUROPE (YES) qui vise à développer les échanges des jeunes et d'autres dont la liste serait trop longue à énumérer.

Tous ces programmes ne peuvent que valoriser la DG V puisqu'ils sont peut-être les seuls programmes qui impliquent directement les jeunes citoyens européens.

I. — La nationalité des fonctionnaires joue-t-elle un rôle important dans la définition des politiques communautaires ? Par exemple, les anglophones ne dominent-ils pas dans le domaine de l'éducation et de la formation ?

D.L. — Il faut rappeler qu'avant 1973, la division Éducation n'existait pas, la politique de l'éducation n'ayant pas préoccupé particulièrement les six États membres d'alors. Avec l'adhésion du Royaume-Uni notamment, un accent particulier a été mis sur le secteur éducatif. L'objectif de la Commission est de faire en sorte que les différentes sensibilités des États membres soient présentes dans l'en-

semble des services, bien que lorsqu'on travaille dans les institutions communautaires, c'est l'intérêt européen qui prédomine tout naturellement. C'est pourquoi, il faut préserver, contre vents et marées, le statut de la fonction publique européenne.

I. — Vous avez dit qu'avant 1973, on parlait peu d'éducation puisque le Traité de Rome ne prévoit pas explicitement l'éducation. Or, à ce jour, les choses n'ont pas changé puisque l'Acte Unique n'a pas non plus inclus l'éducation. Comment se fait-il alors qu'aujourd'hui, il y ait une politique éducative communautaire ?

D.L. — C'est en effet étonnant que les traités communautaires soient muets, alors qu'un citoyen sur deux est concerné par l'éducation, si l'on tient compte des 70 millions de jeunes dans les systèmes éducatifs et des 4,5 millions d'enseignants ainsi que des parents. La raison pourrait en être que les États membres considèrent que l'éducation est clairement de leur compétence et que persiste la crainte d'une uniformisation de l'éducation suite à l'établissement d'une politique communautaire. Il faut rappeler que ceux qui ont élaboré le Traité de Rome avaient alors d'autres soucis tels par exemple, la nécessité d'une politique économique et sociale. Il est vrai que Jean Monnet, dont on fête le 100^e anniversaire de la naissance, a dans ses mémoires, dit que s'il devait recommencer la construction européenne, il la recommencerait par la culture et l'éducation.

Je donne un exemple : pourquoi les Danois sont-ils toujours aussi soucieux du fait qu'il n'y ait pas d'obligation éducative dans les Traités ? C'est sans doute parce que pendant toute leur histoire, ils ont dû se défendre pour préserver leur identité contre l'envahissement de certaines cultures, sises à leurs frontières. Les Danois, sont très soucieux de conserver leur propre système éducatif. C'est sans doute un des éléments qui expliquerait la raison pour laquelle on n'est pas encore parvenu à l'unanimité pour introduire la politique éducative dans l'Acte Unique.

Ce qui a changé aujourd'hui, c'est que nous commençons à mettre en place une politique communautaire dans le domaine de l'éducation. La Commission vient de présenter un programme à moyen terme dans le domaine de l'éducation au niveau communautaire. On a en effet compris aujourd'hui que l'acte éducatif et la formation sont des éléments fondamentaux pour pouvoir être compétitifs et pour assurer le développement économique. Ceci signifie que même sans être inscrite dans les Traités, l'éducation est aujourd'hui partie intégrante de la construction européenne. La Cour de Justice, en se prononçant récemment sur un recours pour le paiement d'un

« minerval », a estimé qu'on ne peut discriminer les ressortissants de la Communauté par rapport aux nationaux pour la formation universitaire car celle-ci est considérée comme une formation professionnelle. Or, la formation professionnelle est explicitement prévue à l'article 128 du Traité de Rome. Sur base de cette jurisprudence, la Commission a proposé le programme ERASMUS.

La Cour de Justice a donc tendance à créer une jurisprudence qui considère l'éducation comme de la formation conduisant à une préparation professionnelle, ce qui est un élément indispensable de la libre circulation des personnes, prévue pour la réalisation du marché intérieur d'ici 1992.

I. — 92 est effectivement une date importante, comment la division « Éducation » s'y prépare-t-elle ?

D.L. — 1992, cela signifie un grand espace européen et un grand espace européen, cela signifie la libre circulation des biens, des capitaux, des services et donc également des personnes. En ce qui concerne la libre circulation des personnes, on a constaté qu'elle consistait surtout à favoriser la libre circulation des travailleurs et surtout des travailleurs non qualifiés. La formation a été jusqu'à ce jour un frein plutôt qu'une incitation à la libre circulation. Il suffisait par exemple d'avoir un diplôme d'électricien et de vouloir s'installer dans un autre État membre pour rencontrer des difficultés pour la reconnaissance des diplômes, ce qui représente un obstacle à l'exercice de la profession pour laquelle vous aviez été formé. Donc, et cela peut apparaître extraordinaire, la formation est encore aujourd'hui un obstacle à la libre circulation.

Comment préparons-nous 1992 ? En favorisant notamment la reconnaissance des titres et des diplômes acquis. Le Conseil vient d'adopter une directive qui établit un régime général de la reconnaissance des diplômes pour l'exercice d'une profession qui résulte d'une formation d'au moins trois ans d'enseignement supérieur. Le diplôme reconnu pour l'ensemble des États membres vous permettra de vous établir dans le pays de votre choix. Il y a bien entendu encore certaines modalités spécifiques dans certains cas, stages, tests d'aptitudes.

Ceci permettra demain au jeune ingénieur grec de trouver un emploi en Allemagne et vice-versa en exerçant l'un et l'autre la profession d'ingénieur. Cela devrait être le cas pour toutes les professions.

Un deuxième aspect de la préparation de 1992 est la formation initiale des étudiants. Le programme ERASMUS, qui a pour objectif la mobilité des étudiants, devrait permettre au jeune citoyen de 92 de

trouver un emploi dans ce qui sera l'espace économique européen. En 1992, une entreprise (petite ou grande) disposera d'un grand marché économique. Ces entreprises seront donc à la recherche de professionnels ayant reçu des formations polyvalentes tant dans le pays d'origine que dans d'autres États membres, connaissant plusieurs langues et sachant établir le dialogue avec des partenaires d'autres États membres. L'objectif devrait donc être qu'un nombre significatif de jeunes en formation puissent effectuer une partie de leur formation dans un autre pays que leur pays d'origine, favorisant ainsi la citoyenneté européenne.

Le programme ERASMUS favorise donc la coopération interuniversitaire en octroyant des aides aux universités, aux étudiants et aux enseignants.

I. — Tout cela, c'est effectivement très bien pour les mieux nantis mais il y a aussi en Europe des moins bien nantis ? Quelles sont les actions communautaires en leur faveur ?

D.L. — La Communauté, pour être compétitive, doit valoriser tout le potentiel humain dont elle dispose, y compris ceux qui sont en situation d'échec scolaire. Il ne s'agit pas seulement d'un contact purement économique mais d'une justice sociale qui doit caractériser l'Europe des citoyens qui est en train de se construire progressivement. Dans un passé encore récent, les laisser-pour-compte de l'école pouvaient être récupérés par la société car elle disposait d'un nombre assez important d'emplois non qualifiés ou peu qualifiés.

Notre société dispose d'un nombre réduit d'emplois et ceux-ci exigent une haute qualification. Donc, dorénavant, le jeune qui est marginalisé par l'école, risque de l'être également par l'actuel système économique. La Communauté européenne ne peut accepter une société duale, composée d'une part des actifs, d'autre part, des assistés. Il faut dès lors repenser l'enseignement afin de porter remède à l'échec scolaire et notamment sensibiliser les enseignants et leur donner une formation et les moyens adéquats pour y faire face. La Commission a entrepris une série d'études en vue de présenter l'an prochain un programme de lutte contre l'échec scolaire. Nous avons effectivement tous intérêt à faire en sorte que l'ensemble des citoyens de notre communauté soient valorisés, d'abord pour eux-mêmes mais également dans l'intérêt général. La Commission vient d'entreprendre, en collaboration avec les États membres, une série de recherches-actions en vue de lutter contre l'illettrisme qui touche encore une partie de nos jeunes concitoyens ; il s'agit surtout des jeunes issus des milieux les plus défavorisés.

I. — Et par rapport à la formation plus spécifique des enseignants dont vous venez de souligner l'importance, y a-t-il en ce moment des travaux particuliers ?

D.L. — Oui, nous venons de faire une étude sur la formation continue dans les douze États membres, complétée par une recherche sur la formation initiale. L'étude sur la formation continue donne des tableaux comparatifs sur les 12 États membres. En outre, nous venons de mettre en place un réseau d'initiatives qui ont lieu en ce moment dans les États membres, pour la formation de formateurs. L'objectif de ce réseau est notamment de favoriser les contacts entre les responsables de ces initiatives afin qu'ils puissent s'informer réciproquement des expériences et des acquis. Nous souhaitons, à partir de cette base, mettre en place l'année prochaine un programme d'action portant sur la formation des enseignants en vue d'inciter les États membres à agir davantage. Malheureusement, les États membres ont pris un certain retard dans ce domaine et il est temps d'agir au plus vite afin de faire de la formation des enseignants la plaque tournante de la politique éducative.

Si les enseignants ne disposent pas d'une formation adéquate, tout ce que nous entreprenons ne sert pas à grand chose. Enseigner, c'est savoir apprendre à apprendre et pour cela, il faut que les enseignants puissent recevoir une formation initiale et continue adaptée aux besoins actuels. Une formation permanente est nécessaire. Peut-on s'imaginer que l'évolution dans les années 80 à 90 a été 7 fois plus rapide qu'il y a seulement 30 ans ? D'où la nécessité pour les enseignants d'être tenus au courant d'une façon permanente. Le problème est de disposer des instruments nécessaires pour réaliser cette formation continue.

Il faut espérer que dans la révision des instruments structurels que nous sommes en train de réaliser actuellement, le fonds social, le fonds régional et autres programmes intégrés prennent en compte la formation des enseignants. Nous y réfléchissons en tout cas.

I. — À propos du satellite Olympus, quelle relation y a-t-il entre l'Agence Spatiale Européenne et vous ? Y a-t-il ici une possibilité d'utilisation de ce satellite pour la formation des enseignants ?

D.L. — Nous sommes en contact avec les promoteurs et espérons l'utiliser notamment pour l'introduction d'une dimension européenne dans l'enseignement. Nous avons l'intention d'utiliser Olympus non seulement pour la formation des enseignants mais également pour la formation de base et à distance.

En ce qui concerne la formation des enseignants, l'utilisation des nouvelles technologies devraient permettre d'enseigner à distance, ce qui ne pourrait que faciliter la formation. Mais l'enseignement à distance ne peut être qu'un instrument complémentaire à l'enseignement personnalisé.

Propos recueillis par Mario REGUZZONI
et Francine VANISCOTTE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITÉES

BLACKBURN (V.), MOISAN (C.). — *La formation continue des enseignants dans les douze États membres de la Communauté Européenne*. — Presses interuniversitaires européennes, Maastricht, 1987. — 68 p.

Unité Européenne d'Eurydice. — *La formation initiale des enseignants dans les États membres de la Communauté Européenne*. — Bruxelles, 1986. — 16 p.

L'Éducation dans la Communauté Européenne : Perspectives à moyen terme 1988-1992. — Doc. COM (88) 280 final.

Position commune arrêtée par le conseil le 30 juin 1988 en vue de l'adoption de la directive du conseil relative à un système de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de 3 ans.



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



LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE DES ENSEIGNANTS À LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES DE PRAGUE

Stanislav STECH

Résumé. L'auteur nous décrit à la fois les objectifs et l'organisation de la formation psychologique des futurs enseignants en Tchécoslovaquie. Actuellement, l'accent est mis sur les théories de l'Apprentissage dans leur rapport social au savoir. Stanislav Stech nous expose surtout la façon dont à l'Université Charles de Prague, la formation par la recherche est mise en œuvre : lien entre la formation initiale et la formation continue. L'auteur forme le vœu que cette nouvelle stratégie de formation, encore à l'état expérimental, devienne la méthode dominante dans la formation des enseignants.

Abstract. The author describes both the aims and the organisation of the psychological training of future teachers in Czechoslovakia. At the moment, the stress is laid on the theories of the act of learning and their social connections with knowledge. Stanislav Stech especially expounds the way training through research is carried out at Charles University in Prague, thus creating a link between the training given to teachers before and after they are certified. The author hopes this new strategy, still in its experimental stage, will become the prevailing method for teacher training.

La formation initiale des enseignants s'organise en Tchécoslovaquie selon les instructions émanant du ministère de l'Enseignement ; elle concerne toutes les catégories de futurs enseignants. Juridiquement, elle est régie par la Loi sur l'Enseignement supérieur de 1980. L'esprit de cette formation est définie par le document intitulé « **Projet de développement ultérieur du système éducatif et instructif tchécoslovaque** » ; il date de 1976 et en représente la philosophie pour le niveau qualitatif atteint dans le développement de l'enseignement tchécoslovaque (1).

(1) Ce document introduit une restructuration importante de tous les degrés de l'école (enseignement élémentaire, secondaire et supérieur) avec l'idée force d'approfondir encore la démocratisation de l'éducation, de renforcer le tronc commun et de le hisser jusqu'à l'enseignement secondaire, d'associer à un niveau qualitativement plus élevé l'enseignement général de base à la spécialisation. Tout cela ne pouvait pas ne pas se répercuter sur les formes et sur le contenu de la formation des enseignants.

Parmi les importantes filières de la formation actuelle des enseignants on dénombre: la *formation des maîtres pour l'école maternelle* qui se fait uniquement en parallèle à un emploi; la *formation des maîtres pour l'école élémentaire* (que l'on appelle « premier degré »); celle des *professeurs bivalents d'enseignement général* pour « l'école élémentaire du second degré » (collèges et plus tard lycées); ensuite celle des *instituteurs pour les écoles d'enseignement spécialisé* et celle des *éducateurs pour les établissements spécialisés* (formations voisines des AIS en France) et finalement la formation des *professeurs d'enseignement technique professionnel*. Toutes les filières mentionnées aboutissent chacune à des diplômes d'enseignement supérieur équivalents. La formation s'échelonne sur quatre années (huit semestres) pour toutes les filières sauf pour la formation des professeurs bivalents où elle s'étend sur cinq années. Elle s'opère dans des Facultés de pédagogie des universités ou dans des facultés autonomes (lorsque les centres départementaux sont dépourvus d'universités), mais aussi dans d'autres facultés des universités où elle est proposée aux étudiants qui se destinent à l'enseignement avec une option « pédagogie ».

Nous avons déjà dit que le document sur le développement ultérieur du système éducatif et instructif tchécoslovaque représente un jalon important dans le développement de l'enseignement. Il définit les critères du profil de l'enseignant de l'école socialiste. Dans la formation actuelle, on demande d'harmoniser chez l'enseignant un sens développé du civisme (profil moral et idéo-politique) avec des compétences et savoir-faire professionnels et des compétences psychopédagogiques. On peut donc parler de trois composantes principales définissant d'une manière un peu sommaire l'image axiologique de la « personnalité du futur enseignant ».

La composante psychopédagogique est loin d'être reléguée au second plan dans le cadre de la formation. L'enseignant doit être capable de mettre en valeur et en pratique ses connaissances pour réaliser sur le terrain ses intentions éducatives. À cette fin, il faut poursuivre au cours de la formation initiale trois objectifs. L'étudiant doit :

1. *connaître*, c'est-à-dire accumuler des connaissances générales et spéciales en psychologie relevant du domaine de la psychologie générale, génétique, sociale et pédagogique; il doit acquérir une connaissance au moins sommaire des phénomènes psychopathologiques, de leurs causes et de leurs effets. Si l'étude de ces phénomènes représente la matière propre de sa spécialisation, ses connaissances seront approfondies en ce domaine.

2. *Acquérir des pratiques propres à transformer sa propre activité, ses démarches, ainsi que les conditions du travail des élèves.* Il s'agit des savoir-faire permettant de provoquer des changements dans les actes et dans les attitudes de ses élèves; tout cela doit se jouer non seulement à partir de l'expérience empirique du futur enseignant, mais sur la base des connaissances et procédés scientifiques acquis.

3. *Théoriser ses pratiques quotidiennes sur le terrain.* On doit munir l'étudiant non seulement des connaissances et des schémas généraux mais surtout des manières de penser l'amenant à se questionner en se référant à la pratique qu'il est en train de vivre.

L'enseignant instruit en psychologie doit être à même d'évaluer les caractères propres de la personnalité de ses élèves, de connaître leur milieu d'éducation et les mécanismes de la formation des traits de leur personnalité. Il doit lui-même être apte à gérer d'une manière qualifiée le processus d'apprentissage des élèves en s'appuyant avant tout sur l'apprentissage fondé sur la résolution de problèmes et sur celui fondé sur l'approche du développement cognitif de l'élève.

L'idée de base de la formation en psychologie et l'objectif à atteindre, c'est de former l'enseignant comme psychologue du terrain armé d'une démarche scientifique.

Il est nécessaire d'ajouter au profil de l'enseignant sus-mentionné, ses *activités en dehors de l'institution scolaire*. Instituteurs et professeurs sont des personnes publiques qui directement ou indirectement, influencent l'éducation extra-scolaire; ils participent au rayonnement culturel local, s'engagent dans des organismes qui s'occupent de l'enfance, etc. C'est l'enseignant qui le plus souvent doit promouvoir de nouvelles connaissances scientifiques et des expériences progressistes: il devrait permettre de détruire les schémas communs et les idées préconçues ancrées dans les mentalités pour ce qui concerne l'éducation, l'apprentissage, les capacités de l'enfant, l'efficacité des méthodes du travail pédagogique et autres.

Dans le présent texte, je vais traiter de *l'organisation, des contenus et des formes de la formation en psychologie de futurs enseignants à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague*, en soulignant surtout le rôle des activités de recherche des professeurs et des étudiants dans la formation de ces derniers.

1. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La formation en psychologie de futurs enseignants est assurée à la Faculté par le département de psychologie dont les professeurs con-

crent à côté des activités d'enseignement un quart à peu près de leur quota horaire à la recherche (ce qui est valable pour tout enseignement de la Faculté, soit environ 500 heures par an). Toute la Faculté assure la formation des enseignants sous forme d'études régulières ainsi que sous forme d'études parallèles à un emploi. Le nombre d'étudiants de cette catégorie dépasse celui des étudiants réguliers. Les informations principales seront présentées de manière à être valables pour les deux types de cursus.

Quels sont donc les traits importants de la formation en psychologie ?

— Sa concentration dans la première moitié des études : elle se déroule le plus souvent dans les trois premiers semestres. La psychologie revêt le caractère d'une matière commune et obligatoire pour tous, une sorte de charpente théorique nécessaire à laquelle s'associe surtout la formation spécialisée en didactique des disciplines.

— Le cloisonnement en deux blocs ou groupes de disciplines universitaires : la psychologie générale et génétique (au début de la formation) et la psychologie sociale et pédagogique (ensuite). Au sein des blocs, on procède au décloisonnement des disciplines, l'articulation s'établit selon les problèmes rencontrés.

— Les modes de travail avec les groupes d'une vingtaine d'étudiants sont classiques : cours magistraux, séminaires et travaux pratiques ; ils sont organisés en général en tranches de deux heures : une semaine le cours magistral, la semaine suivante les travaux pratiques correspondants.

— À l'intérieur des séminaires et des T.P., on travaille surtout à partir des instruments didactiques, de la littérature spécialisée, des résultats des recherches en psychopédagogie. L'objectif est de permettre à l'étudiant de s'orienter et de se rendre compte des problèmes de l'apport et des acquis de la psychopédagogie à sa profession, de se connaître en tant que futur enseignant et en même temps de *connaître* l'élève actuel et le groupe-classe.

— Le second objectif des T.P. est d'initier les étudiants aux stratégies d'*intervention* dans la réalité scolaire, de comprendre les conditions nécessaires au changement de cette réalité. La démarche le plus souvent employée est la prise en charge par des groupes d'étudiants d'un problème à résoudre. Un groupe de trois à cinq étudiants, un « patronage », devient responsable de la solution d'un problème partiel (par exemple, les effets divergents de l'action des parents et de l'instituteur en ce qui concerne les méthodes de travail avec l'enfant) ; le groupe se charge de la recherche de la bibliographie nécessaire pour comprendre le problème, ensuite il choisit ou construit l'ins-

trument pour la collecte des données et finit par le dépouillement de ces données et leur interprétation. Le groupe présente ensuite les résultats de son travail devant l'ensemble des étudiants aux T.P. Il faut dire que les étudiants ne réalisent pas dans ces situations de réels changements, mais ils acquièrent les savoir-faire élémentaires qui sont à la base de leurs pratiques futures.

— Le niveau que chaque étudiant a atteint dans la formation en psychologie est sanctionné d'abord par l'examen de ses connaissances en psychologie générale et génétique. Après ses études en psychologie sociale et pédagogique, il subit un examen présenté en deux parties : une épreuve écrite d'orientation en dix questions portant sur des notions et des lois de base qui joue le rôle d'un « filtre » permettant de sélectionner les étudiants et d'approfondir l'épreuve orale. Dans celle-ci l'étudiant répond à deux ou trois questions portant sur des problèmes spécialisés ; par exemple, quels sont les mécanismes de la perception sociale, ses manifestations dans le rapport pédagogique et les possibilités de prévention des problèmes d'attitudes. On prend toujours en considération le contrôle continu et le niveau des essais et des dissertations produits en séminaires ; le résultat final n'est donc jamais l'expression d'une « disposition » momentanée à l'oral ni la moyenne arithmétique des résultats précédents. L'étudiant qui échoue peut encore se présenter à deux sessions chez le même examinateur ; après il ne lui reste que l'examen devant une commission. La non-admission à l'examen est sanctionnée par le redoublement pour les disciplines où il n'a pas réussi.

Actuellement, *les différences entre la formation en psychologie des instituteurs et des professeurs bivalents sont minimes*. Du point de vue de l'organisation de l'enseignement, on peut parler d'une meilleure présentation chez les instituteurs. L'enseignement dispensé aux étudiants en « pédagogie spécialisée » contient de surcroît des connaissances en psychopathologie dans une proportion appréciable. Les étudiants se cultivent aussi en psychologie de l'effort sportif, psychologie de la musique, psychologie des arts plastiques, en « l'art thérapie » ; ces disciplines sont souvent enseignées à la Faculté par des enseignants provenant des départements autres que le département de psychologie. Il arrive que l'absence de différences entre les différents types de formation soit négative et reflète une absence d'adaptation aux spécificités de ces différents types de formation. En particulier, en psychologie génétique, on ne souligne pas assez les spécificités de l'adolescence et de l'âge préadolescent. L'origine de ces difficultés se trouve aussi dans l'absence d'acquis suffisamment importants de la science et de la recherche psychologique en la matière, non seulement en Tchécoslovaquie, mais ailleurs.

2. LE CONTENU ET LES OBJECTIFS DE LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE

L'objectif principal de la formation est de munir le futur enseignant des *instruments* nécessaires (méthodes, démarches, savoir-faire) à la réflexion sur ses pratiques quotidiennes, à l'évaluation (au sens large du terme) de l'individualité de l'élève, au travail avec l'élève dans le sens clinique et à l'évaluation et au travail avec le groupe-classe. L'enseignant devrait jouer le rôle d'animateur du groupe. À cela, s'ajoute la nécessité de se construire des savoir-faire permettant des modes efficaces d'intervention dans le milieu éducatif.

On peut se poser néanmoins la question suivante: comment faut-il procéder pour la formation de l'enseignant qui n'est pas un psychologue spécialisé? Est-il souhaitable que le futur enseignant devienne un « psychologue de 2^e ordre »? Même en acceptant cette conception, peut-on y parvenir simplement en allégeant les programmes de la formation des psychologues spécialisés?

Nous trouvons, en revanche, plus utile l'articulation des contenus enseignés selon les *problèmes* cristallisés par la pratique pédagogique elle-même, surtout dans une période où domine à la Faculté, la tendance à prendre en compte le terrain. Ceci permet d'éliminer le danger d'une censure entre la formation théorico-méthodologique et les interventions pédagogiques pratiques.

Actuellement, l'enseignement de la psychologie sociale et de la psychologie pédagogique qui couronne la formation en psychologie, se centre sur les thèmes de la psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement avec l'accent mis sur les spécificités de différents types et méthodes d'apprentissage et sur le contexte et le rapport social au savoir.

A. Ainsi, on analyse les conditions de l'apprentissage et de l'appropriation du savoir en général à l'école d'aujourd'hui, du point de vue de la psychologie de l'évaluation scolaire (examens et classifications de toute sorte, questions docimologiques). On prend connaissance de certains types non traditionnels d'apprentissage. Tout l'enseignement se déroule avec le support des matériaux empiriques ramassés par les étudiants dans les classes ou au cours de leur travail avec les enfants dans les organismes extra-scolaires de l'enfance. On peut procéder également en travaillant sur « l'expérience scolaire » propre des étudiants.

B. Dans un autre domaine, les adeptes de la profession d'enseignant analysent des problèmes éducatifs et formatifs concrets qui se manifestent à l'école (enfant mis en échec, élève névrosé ou « indiscipliné », problème de la gestion du développement moral et formation du caractère de l'enfant). Une grande attention est consacrée également aux problèmes éducatifs propres à la famille actuelle (états divers de privation de l'enfant, difficultés de socialisation) bien que les étudiants soient cependant moins bien formés à la communication avec les familles de leurs futurs élèves, au repérage de leur milieu culturel et matériel. Cet ensemble de connaissances leur permet de mieux comprendre la problématique complexe de l'éducation en appliquant les méthodes comme celles employées dans le travail des GAPP ou des CIO. Ceci (ainsi que les méthodes d'entretien clinique et des grilles d'observation) devra leur permettre de reconnaître et de prévenir éventuellement certains problèmes éducatifs relatifs à la formation de la personnalité de l'enfant.

C. L'objectif de l'enseignement de la psychologie sociale, est d'apporter à l'étudiant des savoir-faire psychosociologiques de la perception sociale, de l'interprétation de l'autre, de la communication et de l'inter-action productive. De ce point de vue, on peut considérer la formation de l'enseignant en psychosociologie comme le couronnement de sa formation tout entière, car elle lui apprend à agir productivement au sens social du terme.

D. L'objectif de la formation en psychologie est enfin de montrer aux étudiants les possibilités des services psychologiques institutionnels, de leur faire connaître leur structure et leur fonctionnement ainsi que leurs limites, de leur apprendre à communiquer avec eux.

Au cours de leurs études, les enseignants travaillent avant tout avec les manuels et les ouvrages de la psychologie marxiste des psychologues soviétiques et tchécoslovaques tels que Vygotski, Léontiev, Davydov, Elkonine, Talyzina et autres. Parmi les psychologues tchécoslovaques, il faut citer les travaux de Linhart, essentiellement sur la psychologie de l'apprentissage, et ceux de Cap sur le développement harmonieux de la personnalité de l'élève. Ils font connaissance aussi avec des ouvrages de la psychologie non marxiste, anglosaxonne : par exemple avec les travaux de Kerlinger en méthodologie, de Brunner en psychologie cognitive, de Piaget en psychologie de l'enfant, etc.

3. LE RÔLE DE LA SCIENCE ET DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE DES ENSEIGNANTS

À la Faculté de pédagogie, les activités scientifiques de recherche ne sont pas uniquement réalisées par les professeurs du département de psychologie. Au sein de la Faculté, il y a encore un établissement de recherche en psychologie : c'est « l'Institut de recherches sociales de la jeunesse et de l'orientation scolaire » qui joue un rôle important dans la recherche appliquée au domaine de la psychologie pédagogique et surtout à l'orientation scolaire et professionnelle. Mais d'autres professeurs-chercheurs venant de départements différents de la Faculté se consacrent aussi à la recherche en psychologie : par exemple ceux du département de la pédagogie du pré-scolaire et de l'élémentaire, spécialistes en didactique.

Le département de psychologie est étroitement lié aux établissements renommés de recherche de l'organe suprême de la recherche en Tchécoslovaquie qui sont l'Académie tchécoslovaque des Sciences, l'Institut de Psychologie, l'Institut de Pédagogie, la structure institutionnelle de l'orientation scolaire et professionnelle. Cette liaison est réalisée par les chercheurs qui participent à l'enseignement dispensé à la Faculté.

L'orientation actuelle de la recherche du département de psychologie est centrée sur les questions de la personnalité de l'élève et de l'enseignant dans les situations pédagogiques diverses et l'analyse des situations éducatives critiques. Très souvent, ce sont les meilleurs étudiants qui apportent avec les professeurs des solutions à certains problèmes de recherche. On parle de plus en plus de l'attention qu'il faut apporter aux étudiants « doués », obtenant les meilleurs résultats. On compte actuellement parmi ces étudiants à peu près 5 % de la population totale des étudiants de la Faculté. L'objectif à atteindre dans un délai relativement court est d'amener 20 % des étudiants dans cette catégorie qui suivra des « programmes individuels de formation ».

C'est sous ces nouvelles formes de formation que l'on devrait développer le travail de recherche et le rendre accessible aux étudiants. Le travail de recherche fait partie, en effet, des quota horaires de tout enseignant de la faculté. Il s'agit maintenant de lier de la manière la plus productive (en coopération avec la pratique éducative), les activités de recherche des professeurs avec les activités de recherche des étudiants dont les objectifs sont avant tout formatifs. Un tel travail des étudiants a un double effet : il peut contribuer d'une

manière très partielle à la solution d'un problème scientifique d'une part et à fixer les attitudes et savoir-faire, les manières de penser (dites « de recherche »), d'appréhender des problèmes pédagogiques d'autre part. C'est le deuxième effet qui nous intéresse prioritairement.

L'introduction d'un nombre croissant d'éléments de recherche à la formation des étudiants suit les objectifs suivants :

1. Les connaissances et la formation théoriques dispensées aux étudiants représentent un savoir médiatisé par les manuels. L'introduction d'éléments de recherche apprend à l'étudiant à confronter son savoir académique à la réalité immédiate de son intervention. On peut parler de la fonction de *vérification* de la formation par la recherche.

2. Un autre objectif est représenté par la nécessité d'apprendre à l'étudiant à passer à l'acte, d'associer la connaissance à l'action : « la reconnaissance du terrain par le combat ».

3. Ce type de travail nécessitant le plus souvent d'être conduit en équipe, les étudiants apprennent à se poser les questions, à mettre en doute leurs pratiques ayant tendance à devenir routine, à neutraliser les schémas d'interprétation ainsi que les modes de penser simplistes des phénomènes éducatifs. On peut parler de la fonction de *réflexion* de la formation par la recherche.

4. Ainsi, on va poser des pierres angulaires de la formation ultérieure dans le cadre de la formation permanente des enseignants et des éducateurs. La recherche et les démarches scientifiques pourront représenter le « cordon ombilical » de la formation permanente reliant la formation initiale à la formation continue. Cela suppose que les enseignants ainsi instruits soient capables de former les équipes ou de s'engager dans des équipes existant déjà où il s'agira de changer une situation pratique et par là d'obtenir une connaissance que l'on pourra généraliser et fixer. On peut dire qu'à l'intérieur du système de la formation permanente la formation par la recherche assure une fonction de *continuité*.

5. L'adepte de la profession d'enseignant franchissant dans le rôle de l'« étudiant-chercheur » les limites de l'école (faculté) apprend à concevoir les problèmes de l'école dans un contexte social plus large, à situer plus justement la place de l'école en tant qu'institution dans la division sociale du travail. Finalement, il apprend ainsi à communiquer avec tous les éléments habituellement en présence dans la situation pédagogique. On peut parler, au sens le plus large du terme, de la fonction *politique* d'une formation par la recherche.

Beaucoup de situations d'enseignement présentées au cours des T.P. sont des situations « modèles », isolées de leur contexte concret. La formation par la recherche permet de réduire le caractère artificiel de la formation, car l'étudiant rencontre le plus souvent les situations « naturelles » qu'on peut appeler *contextuelles*. En collaboration et sous la direction de son professeur-chercheur, l'étudiant apprend non seulement à mieux coopérer dans un groupe d'individus se confrontant au même problème, à partir de positions différentes.

Peu enclin à promouvoir l'orientation de recherche des étudiants, l'enseignant traditionnel se trouve dans l'incapacité de lutter de manière efficace contre les modes empiriques et intuitifs de la généralisation de l'expérience quotidienne. La recherche permet aux étudiants d'aller au-delà des interprétations intuitives des problèmes pédagogiques qui — via les mécanismes de l'économie cognitive et de simplification — aboutissent aux divers « mythes » (par exemple celui de la « nature de l'enfant » ou celui des « dons pour les langues ou les maths », etc.).

Il faut souligner que même parmi ces formes peu traditionnelles de la formation, on doit faire la différence entre les *contacts courts* ou isolés avec le terrain et une collaboration à long terme avec les institutions scolaires. Dans le premier cas, il s'agit de « collectes » des données réalisées par l'étudiant sur un projet extérieur, qui peut lui rester un peu incompréhensible. Dans le deuxième cas, la collaboration est systématique et peut être liée aux autres formes d'expérience éducative pratique de l'étudiant. On peut très bien mettre en valeur le fait que la plupart des étudiants travaillent comme moniteurs dans des organismes de l'enfance ou participent d'une manière ou d'une autre au fonctionnement d'établissements pédagogiques divers. Du point de vue formatif, les contacts isolés sont peu efficaces. Paradoxalement, ils augmentent la distance entre l'étudiant et la pratique examinée, cette distance est exigée par le paradigme académique de la recherche dont l'axiome de base est celui du « non-engagement subjectif » du chercheur.

En revanche, une collaboration étroite et à long terme avec le terrain peut aider à se représenter la source des problèmes et des tâches à résoudre ou à accomplir; elle motive fort les étudiants et augmente ainsi l'effectivité du travail. On va de la réalité aux concepts et instruments psychopédagogiques et non pas l'inverse, comme il arrive souvent dans des formes traditionnelles de la formation.

Il existe une forme bien éprouvée déjà de l'introduction d'éléments de recherche dans la formation des étudiants en Tchécoslovaquie, c'est ce que l'on appelle « l'activité scientifique et de recherche des étudiants ». Il s'agit d'un travail systématique, à long terme (deux ans ou plus), des étudiants sous la direction des professeurs sur un thème précis. Les étudiants mettent en place une méthodologie de résolution scientifique d'un problème concret et relativement étroit (définition d'un problème, questions à se poser, algorithmes méthodiques). Ils apprennent aussi à présenter les résultats de leur travail, à les argumenter, à persuader les autres du bien-fondé de leurs opinions. Dans le cadre de l'activité en question, les travaux sont, pour 50 % des cas, liés aux problèmes suivis par les institutions pédagogiques de recherche (problèmes définis en priorité par les institutions centrales). Même si elle coexiste parallèlement à côté des formes traditionnelles de la formation, cette forme bien prometteuse doit faire partie des formes individualisées — qui sont à étendre — de la formation des étudiants.

Nous devons mentionner dans ce contexte l'activité des « cercles scientifiques des étudiants ». Chaque département rassemble les étudiants qui sont intéressés par les problèmes choisis — méthodologiques et théoriques — des disciplines étudiées. Il s'agit notamment de ceux qui préparent un travail dans le cadre de « l'activité scientifique » mentionnée ci-dessus (sur le terrain de la Faculté il est plutôt individuel). Au sein du « cercle », les étudiants-chercheurs de différentes filières travaillant sur différents problèmes peuvent confronter leurs prises de position et dégager ainsi les lignes méthodologiques fondamentales.

Il est vrai que l'on n'a pas encore suffisamment perfectionné la mise en œuvre de tout ce processus pour qu'il ne s'agisse pas d'un « entraînement » artificiel. On discute surtout de la mise en valeur des résultats des travaux des étudiants en les mettant en pratique, de leur publications, etc. Il est nécessaire de concevoir tout ce processus formatif dès le début du travail de recherche sans perdre de vue la « valorisation ». Beaucoup de tentatives dans ce domaine ont encore un caractère expérimental.

Pour conclure cet article, on peut avancer l'idée que la stratégie de « formation à la recherche » aidera à élever le niveau de la formation des enseignants, rapprochera celle-ci du terrain, la rendra vraiment scientifique et socialement efficace. Nous sommes persuadés

qu'à l'avenir cette stratégie ne concernera plus une minorité d'étudiants, mais qu'elle deviendra au contraire, la méthode dominante dans la formation des futurs enseignants.

Stanislav STECH
Maître-assistant
Département de Psychologie - Faculté de Pédagogie
Université Charles de Prague

LA QUALITÉ GLOBALE - LE MANAGEMENT PARTICIPATIF

Michel MENOT

Résumé. M. Menot est proviseur de lycée d'enseignement général ; à ce titre, il prend acte des démarches des chefs d'entreprise pour résoudre les problèmes de fonctionnement et augmenter l'efficacité de l'organisation et des actions. À partir du concept de « qualité globale » et des principes de base qui l'accompagnent, l'auteur présente trois outils primordiaux pour la participation optimale des individus et des groupes, tous concernés par le développement de leur établissement. M. Menot se demande alors dans quelle mesure l'institution éducative pourrait développer une telle démarche de progrès.

Abstract. As the headmaster of a lycée, Mr. Menot is interested in the steps taken by firm managers in order to solve problems of functioning and to improve the efficiency of organisation and actions. With the concept of « overall quality » and its basic principles as a starting point, the author presents three tools that are essential to optimize the participation of the individuals and the groups ; all of them are involved in the development of their schools. Then Mr. Menot wonders to what extent the educational system could launch such progressive procedures.

Au cours des 30 « glorieuses » années d'après guerre, l'évolution des entreprises fut caractérisée par un accroissement de leurs capacités de production, et une organisation taylorienne de leur structure.

La production de masse pouvait alors imposer ses normes (essentiellement techniques et économiques) sans tenir compte des véritables besoins de la clientèle, celle-ci n'ayant pas le choix et ne pouvant que se satisfaire des produits proposés.

La demande était supérieure à l'offre, les investissements financiers et techniques contribuèrent à grossir les unités de production avec un important développement de leurs secteurs tertiaires. Leur solidité économique s'en trouva renforcée ainsi que leur cohésion, mais, en même temps et progressivement, des facteurs négatifs apparurent : démotivation du personnel, rigidité des structures, complexité des organisations, coûts de production croissante.

Au sein des entreprises, la division du travail devint excessive avec des outils de plus en plus lourds et rigides. L'organisation très hiérarchisée contribua à démobiliser les acteurs de la production, surtout au bas de l'échelle, au niveau des tâches d'exécution.

Au milieu des années 70, différentes secousses économiques, dont l'accroissement brutal du prix de l'énergie, renversèrent totalement les données du problème. Dans beaucoup de secteurs, la demande diminua brutalement, et l'apparition de nouvelles technologies modifia les besoins de la clientèle, qui devint plus exigeante quant à la qualité des produits, à leur coût et aux délais de livraison. La lutte s'intensifia pour conserver ou conquérir de nouveaux marchés, et amena les entreprises à évoluer vers de nouveaux modes d'organisation.

Les défauts du gigantisme apparurent comme suicidaires. Il fallait à tout prix, pour survivre, rechercher l'efficacité de la petite organisation, due à la motivation des acteurs, à la souplesse d'organisation, à la simplicité des structures et à la modicité des coûts de production. Il fallait en même temps conserver la solidité et la cohésion de l'ensemble. D'où une réorganisation interne beaucoup moins pyramidale et hiérarchisée, avec des unités organisationnelles de dimensions réduites, relativement autonomes, et ayant des rapports entre elles du type « client-fournisseur ».

Il fallut aussi analyser minutieusement les besoins, réels ou provoqués, de la clientèle, et produire en fonction de ceux-ci, en adaptant les contraintes techniques et économiques à ces besoins.

Il fallut enfin revoir tout le mode du management au sein de l'entreprise, abandonner progressivement le taylorisme et redécouvrir le rôle de l'humain, aussi important que celui du développement technique, pour améliorer rendement et productivité. Les découvertes des chercheurs en sciences humaines des années 50 furent remises à l'ordre du jour, étudiées, expérimentées, et utilisées progressivement. Cette évolution commencée il y a dix ans n'est pas encore terminée, mais à l'heure actuelle, il semble qu'elle s'articule autour du thème très mobilisateur de la démarche de « qualité globale ».

Que pouvons-nous tirer de tout cela pour notre propre organisation : l'Éducation Nationale ?

Tout d'abord, si dans l'immédiat, il ne semble pas y avoir nécessité de lutter pour survivre, qu'en sera-t-il dans l'avenir ? L'Acte Unique Européen conduira nécessairement, au bout d'un certain laps de temps, à comparer les divers systèmes de formation, les plus effi-

caces prenant le pas sur les autres. N'oublions pas que, finalement, nos élèves seront, à la sortie, en compétition avec ceux des autres pays. La notion de coût de formation ne pourra pas être éludée. Nous devons sortir des « produits » de qualité, très compétitifs, aux coûts les plus faibles possibles.

N'oublions pas ensuite que, dès maintenant, la Nation nous lance un véritable défi : 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000, ce qui demande, à tous les niveaux du système, *une amélioration significative des résultats obtenus*. Certes, cette amélioration passe par une augmentation des moyens mis à la disposition du système, moyens matériels, financiers et humains, mais cette seule progression quantitative ne permettra pas de réaliser l'objectif fixé, si un *gain de qualité* significatif n'est pas obtenu.

Trois axes de progrès semblent à explorer.

— Le premier concerne le système lui-même, beaucoup trop lourd, trop hiérarchisé. Il faudrait, dans le cadre de directives générales, assurant la cohésion de l'ensemble, laisser beaucoup plus de liberté aux cellules de base, chargées de former les élèves. Une telle politique ne peut être qu'implantée progressivement, après avoir développé l'esprit de responsabilité et d'initiative, élaboré les instruments de l'auto-évaluation, et repensé les missions de certains échelons hiérarchiques.

— Le second a trait à la prise en compte des besoins du « client ». Il s'agit là d'une harmonisation entre les besoins du pays, des futurs employeurs, des parents et des élèves, besoins qui peuvent être contradictoires entre eux. C'est un vaste programme, mais il semble que l'on n'échappera pas à cette démarche, déjà amorcée par ailleurs dans certains secteurs, et que le système ne pourra pas continuer à définir seul ses propres objectifs.

— Le troisième a rapport au mode de management des hommes. Une formation scientifique, professionnelle et humaine de haut niveau permettra de développer l'esprit d'initiative, la créativité, l'adaptabilité, et le sens de l'efficacité. La prise en compte de l'engagement des individus, de leur mérite, devra être recherchée et évaluée par des critères objectifs intégrant le contexte de leur action.

Approfondissons le concept de « Qualité Globale »

L'amélioration de l'efficacité d'un organisme découle de l'utilisation optimale de ses énergies potentielles, et, en conséquence, de la

diminution de l'entropie qui résulte de sa complexité. Or, la diminution de l'entropie étant directement liée à l'augmentation et à l'efficacité de l'information développée par la démarche de la qualité globale, il apparaît que celle-ci est une réponse à la fois organisationnelle et systémique, aux problèmes posés par l'accroissement de la complexité de l'institution.

Le concept de « qualité globale » (qualité totale pour certains), est, pour l'entreprise ou l'institution, *la recherche de la performance maximale, en fonction des moyens matériels et humains dont elle dispose*, et cela afin de satisfaire au mieux, d'une part les besoins de sa clientèle, d'autre part l'épanouissement de son personnel. Elle introduit, à tous les niveaux, un facteur *d'exigence* et elle se traduit pour tous, et à chaque instant, par une *constante mobilisation pour la réalisation des objectifs fixés*. Ce n'est pas une science nouvelle, mais un ensemble de règles de bon sens, destiné à orchestrer les efforts et à concentrer les énergies vers un but commun.

Le concept de « qualité globale » repose sur six principes de base :

— Le principe de *solidarité* entre partenaires, mettant en jeu des relations de type client-fournisseur, et développant entre eux un esprit d'équipe, quels que soient leur niveau hiérarchique et leur position socio-économique à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise.

— Le principe de *responsabilité*; chacun est responsable des tâches qu'il accomplit. Cette responsabilité nécessite l'octroi d'une certaine marge de liberté et d'autonomie, le développement de l'esprit d'initiative et la pratique constante de l'auto-évaluation.

— Le principe de *rigueur*, tant dans l'élaboration des objectifs à partir de l'analyse des problèmes, que dans la réalisation de ces objectifs. Ce principe exige des méthodes de travail et des instruments de mesure fiables et adaptables à chaque situation.

— Le principe d'*exigence* qui se traduit par l'objectif « zéro défaut » et qui permet de réaliser des produits ou des services correspondant aux normes définies contractuellement entre partenaires, normes résultant elles-mêmes de compromis entre divers besoins contradictoires.

— Le principe de *prévention*, qui fait appel à la vigilance de chacun, et exige la mise en place de contrôles à chaque phase de production. Ce principe permet de diminuer les coûts, la correction des défauts s'avérant plus onéreuse que leur prévention.

— Le principe d'*amélioration continue* reposant sur une volonté constante de progrès, et nécessitant l'intégration des innovations et des découvertes des chercheurs.

La mise en œuvre d'une démarche de « qualité globale » s'appuie sur cinq axes opérationnels interdépendants :

— Une fonction de vigie active et de définition des orientations stratégiques : recherche et traitement de l'information, réflexion prospective, élaboration du projet à long terme de l'organisme, élaboration des plans à moyen terme.

— Une fonction de valorisation des ressources humaines : analyse du potentiel existant, formation et information, management participatif, cercles de qualité, groupes de projets, intéressement financier.

— Une fonction d'adaptation permanente aux besoins de l'environnement : système d'écoute des besoins, créativité, « objectif zéro défaut » (réduction des dysfonctionnements), structures souples, assurance qualité.

— Une fonction d'évaluation et de gestion du fonctionnement : fixation des objectifs qualitatifs et quantitatifs, élaboration des tableaux de bord, diminution des coûts, suivi des progrès réalisés, adaptation du système d'évaluation.

— Une fonction de maîtrise technologique : implantation rationnelle des techniques et des matériels nouveaux.

La stratégie de la qualité globale nécessite un *changement profond de mentalité* à tous les niveaux de la hiérarchie. Le travail en équipe prime le travail individuel. Le temps consacré à l'analyse des problèmes et à l'élaboration des solutions augmente. La rétention de l'information, source de certains pouvoirs, doit disparaître. Les ressources humaines sont exploitées, la créativité est encouragée, et la rémunération est liée en partie à l'engagement et à l'efficacité. D'un encadrement d'autorité, on passe à un encadrement de compétence. En résumé, on s'appuie sur la conception « Y » de la théorie de Douglas Mc Grégor, conception qui postule la confiance en l'homme, et qui le valorise.

Management de la démarche de « Qualité Globale »

La mise en application du concept de qualité globale nécessite, entre autre, l'élaboration d'une stratégie progressive d'implantation d'outils participatifs. Ces derniers sont nombreux, et leur efficacité

dépend de la culture de l'organisme. Nous envisagerons successivement : le projet d'entreprise, les cercles de qualité, et les groupes de projets.

Le projet d'entreprise :

Toute entreprise ou institution se définit par un certain nombre de critères :

- le métier qui représente le professionnalisme, la compétence, le savoir-faire ;
- les valeurs partagées ;
- les règles de fonctionnement, indispensables à la cohésion interne.

Elle doit, à partir de cet existant, élaborer son projet à long terme, en faisant appel aux techniques de l'analyse prospective, projet que l'on concrétisera ensuite par la définition d'une stratégie, de missions à moyen terme, et d'objectifs à court terme.

Le but essentiel du projet à long terme est de rendre explicite pour l'ensemble des personnels les critères énumérés ci-dessus, afin de créer une *ambition collective*.

Le Cercle de qualité

- C'est un groupe *permanent* de 6 à 8 agents :
 - volontaires,
 - ayant des fonctions proches les unes des autres,
 - qui se réunissent 1 h 30 par semaine ou par quinzaine pendant leur temps de travail,
 pour rechercher des améliorations dans leur travail quotidien, à partir de difficultés qu'ils ont choisi de traiter.
- L'animation du groupe est assurée par le supérieur hiérarchique direct, qui a été formé aux techniques d'animation.
- Le groupe s'appuie sur une démarche de résolution de problèmes.
 - Il peut faire appel à des experts.
 - Il élabore des propositions concrètes qu'il soumet à la Direction.

Pour aider les groupes qui travaillent en cercles de qualité, sont désignés et formés : les membres du comité de coordination (repré-

sentants de l'encadrement), les facilitateurs, les spécialistes fonctionnels, les animateurs.

La mise en place des cercles de qualité doit s'appuyer sur la volonté *politique des responsables*, la sensibilisation de tous les personnels d'encadrement, l'élaboration d'une charte, la formation des facilitateurs, animateurs et membres des groupes aux techniques de dynamique de groupe et à la *démarche de résolution de problèmes*.

Outre l'amélioration du fonctionnement au quotidien, entraînant l'amélioration de l'ambiance de travail et la productivité, les cercles de qualité représentent un outil performant de formation, et un puissant levier de changement des mentalités et des structures.

Le groupe de projet

- C'est un groupe *non permanent* :
 - créé pour la circonstance afin de résoudre un problème donné,
 - les membres du groupe sont désignés par la direction en fonction de leur compétence.
- La mission est formulée très précisément dans une lettre de mission.
 - L'animateur est désigné et formé pour jouer ce rôle.
 - Le groupe s'inspire de la démarche de résolution de problèmes, mais en gardant souvent une grande liberté par rapport à cette démarche. Il définit constamment sa propre stratégie.
 - Le groupe est chargé de présenter des propositions.

Les domaines de compétence des groupes de projet sont différents de ceux des cercles de qualité. Ils étudient des problèmes plus généraux et plus vastes. Ils semblent donc destinés, car mieux adaptés, au personnel d'encadrement.

Notre propre institution doit-elle développer une telle démarche de progrès ?

Remarquons tout d'abord que personne ne peut rejeter, au nom de la déontologie de notre profession, *les principes sur lesquels repose la qualité globale*. Solidarité et esprit d'équipe, responsabilité des individus, rigueur, exigence, prévention et amélioration continue sont des notions familières à tout éducateur. Cependant, trop souvent,

ils relèvent encore du domaine de la théorie, car les axes opérationnels qui les rendent efficaces ne sont que très partiellement mis en œuvre. Il s'agit donc de prendre conscience de la cohérence des divers aspects de cette démarche, la qualité globale étant un tout dont on ne peut rejeter, à la fantaisie de chacun, tel ou tel aspect.

Son développement au sein du système éducatif nécessiterait, après une longue phase de sensibilisation et une profonde réflexion, l'adhésion de tous les acteurs du système. Il exigerait, en outre, la caution et l'engagement des responsables *aux plus hauts niveaux hiérarchiques*. Ainsi seraient garanties la cohésion de l'organisme et la souplesse de fonctionnement des cellules de base que sont les établissements scolaires et leurs équipes pédagogiques.

Les personnels des différents services administratifs devraient en tout premier lieu être sensibilisés aux principes et formés aux techniques de la qualité globale. L'administration doit en effet réfléchir à ses missions, moderniser ses outils de gestion, éliminer les tâches redondantes ou inutiles et développer les seules actions nécessaires à l'efficacité du système, dont la mission essentielle reste l'éducation des jeunes et des adultes. Il lui faut en particulier améliorer la communication interne, car, actuellement, la diversité des émetteurs et des circuits, le contenu et le style des messages, font que l'essentiel est masqué par le bruit de fond, et que, bien souvent, le récepteur potentiel ne détecte pas le message ou n'évalue pas son importance.

Les modes de management des adultes et des élèves devraient également évoluer vers une plus grande participation des acteurs et la prise en compte de leurs besoins et de leurs motivations. En particulier, la formation des enseignants aux relations humaines et aux sciences socio-psychologiques s'avère indispensable, le management des élèves, en tant qu'individus appartenant aux groupes classe, étant finalement proche de celui des adultes travaillant dans les services et ateliers de l'entreprise.

La démarche de la qualité globale pourrait alors être utilement enseignée aux élèves, eux-mêmes, intégrant ses principes dans leur processus de formation, au cours de leurs activités scolaires ou extra-scolaires.

Déjà, les projets d'établissements se développent, mais recueillent-ils l'adhésion et résultent-ils toujours de la réflexion active de tous les membres de la communauté scolaire ? Comment, enfin, les généraliser si le besoin ne s'en fait pas sentir ?

De même, de nombreux organismes de concertation existent, mais ne pourrait-on augmenter leur productivité en leur fournissant les méthodes de réflexion et d'organisation propres aux cercles de qualité et aux groupes de projets ?

Prenons pour terminer et pour illustrer ce qui précède, l'exemple de la méthode de résolution de problèmes

Dans un premier temps, l'animateur suggère d'établir la liste des principales questions que les membres du groupe souhaitent traiter. Chaque thème est ensuite examiné, afin d'éliminer ceux qui ne relèvent pas de la compétence du groupe, compétence définie lors de l'élaboration de la charte du cercle de qualité.

Dans un deuxième temps, l'un des thèmes est retenu comme devant être traité en priorité. Il s'agit d'avoir l'aval de tous les membres du groupe et, pour aboutir à cet accord partagé, la méthode utilisée est celle de la décision par consensus.

La troisième phase peut-être la plus ingrate et la plus fastidieuse, mais absolument nécessaire à l'efficacité de la démarche, est le rassemblement des données et la quantification de celles-ci. Elle utilise des outils tels que la technique du questionnement (quoi, qui, où, quand, comment, combien), le remue-méninges (brain-storming), les statistiques descriptives, le diagramme de PARETO. Elle élimine en grande partie les arguments subjectifs et met les membres du groupe sur le même pied d'égalité, puisqu'elle fournit à tous la même information.

Au cours de la quatrième phase, le problème est véritablement *posé*. On commence par établir un constat complet, précis et incontestable à partir des données rassemblées précédemment. On en tire les conséquences qui sont classées par ordre d'importance. Alors seulement, la — ou les — question(s) du problème à résoudre sont posées (comment faire pour... ?) (en posant les questions par rapport aux conséquences, on se donne davantage de chances d'agir immédiatement et efficacement).

La cinquième phase est consacrée à la recherche des causes du problème, en les distinguant bien des contraintes sur lesquelles on ne peut agir. On utilise des outils comme le remue-méninges, et pour dégager les causes majeures, elles sont toutes quantifiées et classées

par grandes familles. Elles peuvent être présentées sur un diagramme « cause-effet » (diagramme d'Ishikawa). L'objectif est de mettre en évidence les vingt pour cent des causes responsables très souvent de quatre-vingts pour cent des effets (règle résultant de l'observation des phénomènes économiques).

Les deux dernières phases, l'élaboration des solutions possibles et la proposition d'un plan d'action, font également appel à tous les outils évoqués précédemment. Elles découlent logiquement de la phase précédente. Elles doivent privilégier les solutions préventives ou curatives, par rapport aux solutions palliatives. *Le plan d'action*, condition nécessaire de la mise en œuvre des solutions, doit être *élaboré minutieusement* et, en particulier, son coût sera parfaitement chiffré.

De telles pratiques dont l'efficacité est reconnue, ne mériteraient-elles pas d'être enseignées, puis utilisées dans nos réunions et dans nos classes ?

Michel MENOT
Proviseur du Lycée Jacques Amyot de Melun

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.

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

ESSAIS DE DÉFINITION

« La pédagogie différenciée n'oppose pas (une) pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et (une) pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre. Le professeur enseigne certes sa discipline mais aussi (et surtout) l'élève, c'est-à-dire qu'il lui permet d'apprendre. »

(B.O.E.N., Circulaire n° 79-225 du 19 juillet 1979.)

« (La pédagogie différenciée) est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs. »

(Inspection générale de l'Éducation Nationale,
La pédagogie différenciée au Collège, Paris, CNDP, 1980, p. 5.)

« Il est une donnée capitale pour toute pédagogie différenciée, dont le maître mot est la centration sur l'élève... Il est un être actif, qui forge ses propres instruments, construit ses schèmes de pensée et d'action : il choisit, déforme, ajoute, réorganise en fonction de sa personnalité, ses possibilités physiques et mentales, ses besoins et ses projets. »

Christine BARRE DE MINIAC, Françoise CROS
(*Pour une pédagogie centrée sur l'élève*,
Paris, INRP, Coll. Rencontres Pédagogiques
1988, n° 20, p. 11.)

« Les stratégies de différenciation de l'action pédagogique consistent essentiellement à prévoir des approches larges qui s'efforcent de respecter les lois du développement génétique tout en autorisant une multiplicité d'angles d'approche en fonction des vécus et des compétences individuels. »

Groupe RAPSODIE
(In: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*,
Lindal ALLAL, Jean CARDINET, Philippe PERRENOUD, Eds.,
Peter Lang, 1985, p. 82.)

« Nous distinguerons... tout d'abord, le principe d'une *pédagogie différenciée*, établie par l'institution dans son ensemble. Cette péda-

gogie différenciée s'appuie sur la variété des pratiques reconnues et assurées dans le corps enseignant : il s'agit alors d'un *second principe, celui d'une pédagogie diversifiée...* Enfin... il importe que chaque enseignant puisse développer des alternatives de démarches et d'intervention, suivant un *principe de pédagogie variée.* »

André DE PERETTI

(*Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée,* Paris, INRP, 1984, p. 33.)

« La pédagogie différenciée caractérise :

— Un ensemble d'attitudes d'ouverture aux jeunes personnalités des élèves, de démarches pédagogiques, de méthodologies de la formation, de techniques et d'instruments didactiques.

— Qui prennent en compte la diversité, l'hétérogénéité des apprenants.

— Qui visent à faire atteindre à tous des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente. »

Anita WEBER et André DE PERETTI

(*Pédagogie différenciée, Module 6,* Paris, INRP, 1983, p. 279.)

LES ENJEUX DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

« Quel plus beau cadeau peut nous faire l'autre que de renforcer notre unicité, notre originalité, en tant qu'être différent de nous ? Il ne s'agit pas d'édulcorer les conflits, de gommer les oppositions ; mais d'admettre que ces conflits, ces oppositions doivent et peuvent être bénéfiques à tous. »

Albert JACQUARD

(*Éloge de la différence - La génétique et les hommes.* Seuil, 1978, p. 207.)

« Notre univers devra vivre avec la différence et renoncer à faire de son éradication la condition de son progrès... Et c'est là un défi nouveau, un problème que jamais les hommes n'ont eu à résoudre sur une telle échelle et à l'écart duquel l'École ne peut rester. »

Philippe MEIRIEU

(*Les Cahiers Pédagogiques,* 1985, n° 239, p. 4.)

« La prise en compte des différences ne doit pas incliner à vouloir les réduire. Par un radicalisme fruste, par un jacobisme inadéquat, c'est le mythe identitaire qui serait réinstauré. »

André DE PERETTI

(*Les points d'appui de l'enseignement :
pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée,*
INRP, 1984, pp. 28-29.)

« Ou bien on considère comme impossible l'atteinte par tous des objectifs cognitifs de l'enseignement secondaire général, et on en revient ouvertement à une différenciation par les contenus et les méthodes qui, à terme, rétablit les filières... Ou bien, sans renoncer en rien aux objectifs supérieurs d'une formation théorique et abstraite, on cherche les voies méthodologiques qui permettent à tous d'y parvenir. »

Jean-Pierre ASTOLFI, Louis LEGRAND

(*Pour un collège démocratique,
rapport au ministre de l'Éducation Nationale,*
Louis LEGRAND, Paris, La Documentation française,
Coll. des rapports officiels, 1982, p. 35.)

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Les relations élèves-professeurs

« La pédagogie différenciée exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car il est centré sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second. »

Jean ARTAUD

(*Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?,*
Lyon, CRDP, 1986, p. 48.)

« Il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisant exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. »

Philippe MEIRIEU

(*L'école, mode d'emploi,
des méthodes actives à la pédagogie différenciée,*
ESF, 1985, p. 156.)

L'équipe enseignante

« La pédagogie différenciée ne peut être mise en place que par une équipe d'enseignants. D'abord parce que... la mise à l'aise des enfants en difficulté suppose chez les maîtres une sympathie aidant en faveur des moins doués, exprimée collectivement. Elle ne saurait naître sur le terrain des rivalités... Aux stratégies d'entr'aide entre les élèves correspondent nécessairement des manifestations de collaboration entre les maîtres, sans lesquelles l'imposant travail de préparation d'une pédagogie différenciée n'est pas réalisable. »

Roger UEBERSCHLAG

(Pédagogie différenciée et formation des maîtres dans quelques pays d'Europe. Les amis de Sèvres, n° 1, mars 1985, p. 60.)

L'emploi du temps

« L'application d'une pédagogie différenciée et la mise en œuvre d'un travail autonome des élèves invitent à reconsidérer la conception de l'utilisation du temps dans l'apprentissage, la relation entre durée et méthode, c'est-à-dire la fonction pédagogique du facteur temps. »

Aniko HUSTI

(L'organisation du temps à l'école, INRP, Coll. Rapports de Recherche, 1983, n° 1, p. 2.)

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET ÉVALUATION

« Telle qu'elle est pratiquée dans le cadre d'un enseignement collectif faiblement différencié, l'évaluation conduit à sous-estimer — sans les dissimuler tout à fait — les différences qui existent entre les élèves au début d'une année ou d'un cycle d'études. »

Philippe PERRENOUD

(Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié.)

In : L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Lindal ALLAL, Jean CARDINET, Philippe PERRENOUD, Éd.s., 1985, p. 49.)

« C'est l'articulation rationnelle des besoins propres aux individus et aux populations enseignées, avec les objectifs nationaux... qui doit permettre de définir les contenus et les processus pédagogiques adap-

tés aux situations locales et aux individus. Le premier moment de cette détermination sera donc la connaissance aussi précise que possible des populations qui arrivent à l'école et au collège. »

Louis LEGRAND

(La différenciation pédagogique, Scarabée/CEMEA, 1986, p. 46.)

« Pour le maître, mesurer la nature et le degré des compétences déjà acquises par l'élève sera le point de repère indispensable qui lui permettra de proposer à celui-ci des itinéraires d'apprentissage... »

Henri RAYMOND

(Un préalable essentiel à la différenciation : l'évaluation, Cahiers Pédagogiques, décembre 1985, n° 239, p. 27.)

« L'évaluation a aussi une fonction précieuse en cours d'apprentissage ; elle devient alors l'évaluation formative... Cette fonction régulatrice est essentielle ; c'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire et, par définition, contestable. »

Philippe MEIRIEU

(L'école, mode d'emploi, p. 132.)

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

« Il s'agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de démarches et de points d'appui dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d'instruments. »

André DE PERETTI

(Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée. Les amis de Sèvres, n° 1, mars 1985, p. 29.)

« Engagé dans un ensemble d'actions en faveur de la différenciation des pédagogies et de leur adaptation aux élèves, compromis par le choix de ses orientations, le chef d'établissement a besoin non seulement de suivre une formation spécifique mais d'avoir des lieux de réflexion extérieurs à son établissement. »

Madeleine PARAT

(Réflexions sur le rôle institutionnel du chef d'établissement dans une pratique de pédagogie différenciée. Les Amis de Sèvres, n° 2, juin 1985, p. 22.)

Recueil de réflexions établi et présenté
par Christine BARRE DE MINIAC, chargée de recherche à l'INRP

NOTES CRITIQUES

Actes du Séminaire National de Rennes. — Établissement scolaire et formation des personnels. — Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 1988. — 96 p.

Comment rapprocher la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale, et notamment celle des enseignants, du lieu même de leur travail, c'est-à-dire de l'établissement scolaire ?

Un très intéressant séminaire a été organisé par la Direction des Lycées et Collèges du ministère de l'Éducation Nationale pour réfléchir à cette question. Il a réuni pendant trois jours, à Rennes, des chefs et collaborateurs de MAFFEN, des chefs d'établissements, des membres des corps d'inspection, des conseillers d'orientation et des chercheurs en Sciences de l'Éducation.

Cette réflexion se situe dans une période où se développent simultanément la formation continue des enseignants et l'idée de l'autonomie des établissements basée sur des projets éducatifs conçus et réalisés localement.

Dans une remarquable analyse, Emmanuel Devarieux (MAFFEN de Lyon) montre que les stages programmés par les Plans Académiques de Formation, qui ont une utilité certaine pour modifier des conduites pédagogiques au niveau des individus, sont relativement inopérants pour transformer le fonctionnement d'une organisation telle que l'établissement.

Jean-Pierre Gaboriau, chef de la Mission Académique à la formation des personnels de l'Éducation Nationale de Rennes, dans une contribution introductive pose clairement les questions auxquelles le séminaire a été appelé à réfléchir :

1. Pourquoi et comment améliorer le fonctionnement de l'établissement scolaire ?

2. Quelles contributions la formation peut-elle apporter à cette amélioration ?

3. Comment donner un rôle accru à l'établissement scolaire pour l'analyse des besoins de formation, l'initiative dans la définition et la

prise en charge des formations de ses personnels, notamment les enseignants, en se référant à leurs projets de développement éducatif ? Pour réaliser cette analyse, l'établissement lui-même devient un objet d'étude.

Vaste problème auquel ce séminaire ne pouvait évidemment pas répondre de manière exhaustive. Il a, pour le moins, apporté des éléments d'information et de réflexion, à partir de certaines expériences qui seront une base utile de questionnement pour la poursuite de la réflexion et, nous l'espérons, de recherches ultérieures.

Jean-Louis Derouet, chercheur à l'INRP, montre à partir des travaux de la sociologie des organisations, ceux de la recherche pédagogique, des recherches américaines sur l'effet-établissement, comment l'identité professionnelle enseignante évolue en étant moins centrée sur la classe et davantage sur l'établissement. La formation est en retard sur cette évolution : peu d'enseignants sont formés à ce travail collectif avec leurs collègues mais aussi avec la Cité.

Comment analyser le fonctionnement de l'établissement ? Peut-on, interroge la communication de Jean-Charles Ringard (MAFPEM de Rennes), considérer que l'établissement scolaire, sous l'« exigence économique et sociale » serait confronté au même « défi » que l'« entreprise », comme « unité où l'on peut le mieux repérer et traiter les problèmes de rendement du système éducatif, d'efficacité de la formation dispensée aux élèves » ? L'établissement, est-il un lieu de « production » comme un autre, qui produit quoi, comment et pour quoi faire, et à quel coût ?

À cet égard, peut-on transférer à un établissement scolaire des procédures d'audit qui sont utilisées dans le « management », comme le suggère Michel Bernard (Université de Nantes-Tours) ? J.-C. Ringard remarque très justement que toute analyse visant à l'amélioration du fonctionnement de l'école est innervée par des procédures d'évaluation et que bien peu de projets d'établissements disposent d'instruments d'évaluation permettant de suivre leur réalisation et d'apprécier la pertinence de leurs objectifs et de leur fonctionnement.

Certains envisagent l'analyse du fonctionnement de l'établissement et la formation qui en découle comme relevant d'une intervention de type psychosociologique. E. Devarieux fait une étude très approfondie des problèmes de toutes sortes que pose ce moyen d'analyse.

Le séminaire a également traité de la question fondamentale des stratégies de formation et des formateurs qui auraient pour tâche d'analyser les besoins de formation et d'en assurer la réalisation. Michel Tardy (Université de Strasbourg) fait remarquer qu'une condition essentielle est d'abord que les établissements prévoient des

structures d'accueil institutionnalisées pour la formation de leur personnel, que celle-ci ne soit plus un facteur de perturbation et de désorganisation du fonctionnement de l'enseignement aux élèves. De plus, le formateur qui répond à une demande doit posséder des qualités spécifiques et d'autres compétences que celles qui consistent à savoir conduire et animer un groupe circonstanciel et provisoire de stagiaires. Savoir s'intégrer dans le travail d'une équipe déjà constituée, traiter une demande qui n'est jamais à prendre au pied de la lettre, articuler les problèmes disciplinaires et transversaux tout en sachant utiliser sa compétence potentielle, savoir gérer l'inattendu... Que de compétences pour de tels formateurs... Qui les formera? M. Tardy suggère qu'ils disposent d'un lieu régulier de parole et d'échange, d'une solidarité méthodologique.

Peut-on continuer à envisager de telles responsabilités et de telles compétences comme devant être exercées « à la sauvette », par « improvisation » de personnes dont ce n'est pas la tâche essentielle, qui continueraient à assurer « en plus » leurs activités d'enseignants? Les activités surnuméraires n'ont pas d'avenir et leur destin est toujours malheureux note M. Tardy et J.-P. Gaboriau ajoute que nous assistons, comme dans les entreprises, à une professionnalisation des fonctions de responsable de formation, de formateur, de conseil en formation, d'intervenant en formation.

Les Actes du Séminaire présentent une série de documents et d'annexes qui méritent également une étude critique approfondie. Notamment des procédures, des outils d'analyses de besoins de formation et des évaluations des effets dans les établissements d'actions entreprises dans les académies de Nantes, Rennes, Toulouse, Strasbourg, Nice, Bordeaux, Aix-Marseille, Grenoble... Il est difficile dans un compte rendu de quelques pages de rendre compte de l'ensemble et de la richesse de toutes les contributions à ce séminaire, leurs auteurs nous en excuseront. Nous conseillons donc vivement la lecture des Actes qui ont été publiés par la Direction des Lycées et Collèges.

Max LUMBROSO
Université Renée Descartes - Paris V

AGULHON (Catherine), POLONI (Arlette), TANGUY (Lucie). — *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renou-*

vement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels. — Paris : Groupe de sociologie du travail, CNRS - Université Paris VII, 1988. — 468 p.

La recherche dont il est question ici et qui constitue « un moment d'une recherche plus vaste qui vise à reconstituer l'évolution de la formation professionnelle des ouvriers en France de 1945 à cette date » (p. 11), est résolument dynamique dans la construction de son objet. En effet, si elle décrit et analyse la morphologie sociale d'une catégorie d'enseignants — les professeurs d'enseignement pratique et professionnel (PEPP), ses modes de socialisation, ses pratiques et représentations professionnelles — de fait, on apprend beaucoup de choses sur ces questions en lisant ce volumineux rapport de recherche —, l'ensemble des analyses ne se contente pas de tracer un portrait-robot des PEPP mais est plutôt axé sur les transformations de cette catégorie d'enseignants, et ce principalement à partir du renouvellement des générations.

Cet angle d'approche est en quelque sorte responsable de certains choix méthodologiques. Ainsi, l'enquête s'est limitée aux enseignants du secteur industriel et, à l'intérieur de celui-ci, à deux groupes de formation, la mécanique générale et l'électrotechnique, à la fois à cause de leur importance numérique et aussi parce qu'« ils font figure de types par la position qu'ils occupent dans le mouvement des transformations technologiques, des procès de travail et des modes de formation eux-mêmes » (p. 14). L'équipe de recherche animée par Lucie Tanguy est d'avis que ces deux groupes représentent deux modes autour desquels se distribuent les formations offertes dans les LP.

Deux modes d'enquête ont été privilégiés : le questionnaire, qui a obtenu 858 réponses sur 1 794 envois, et des entretiens semi-directifs d'environ deux heures, sur les lieux de travail, avec 87 enseignants. Quelles que soient les limites concernant les populations enquêtées, c'est un des grands mérites de cette recherche que d'avoir combiné les deux modes d'enquête. À l'heure où, dans certains milieux, la promotion de la recherche qualitative se fait à juste titre en réaction contre l'hégémonie de la méthodologie positiviste quantitative, il aurait pu être tentant de ne s'en tenir qu'aux entretiens semi-directifs, dont l'analyse constitue un formidable travail, ou au contraire, au nom d'une sociologie dont la scientificité serait fonction des grands nombres, s'en remettre exclusivement à la grande enquête par questionnaire. Dans ce cas-ci, les chercheurs n'ont pas de parti-pris méthodologique : elles ont choisi les meilleurs moyens pour bien connaître, de manière extensive et compréhensive, selon l'expression du rapport, leur objet, les deux modalités d'enquête étant perçues à juste titre comme complémentaires.

Il m'est impossible dans l'espace imparti, de résumer convenablement l'ensemble des résultats et des analyses contenus dans le rapport de recherche. Le lecteur intéressé trouvera cependant en conclusion des divers chapitres et parties d'excellentes synthèses des principaux points que dégagent les auteurs. Je préfère souligner certaines grandes caractéristiques de l'étude qui m'ont particulièrement intéressé et qui pourraient attirer d'autres lecteurs.

D'abord, la démarche socio-historique et l'utilisation de la génération comme principe organisateur de l'analyse et comme révélateur d'une dynamique centrale au sein de la catégorie enseignante étudiée et à travers celle-ci, dans l'institution éducative. La recherche porte en définitive sur deux générations d'enseignants, la première, celle des OP encore en force dans les LP mais en voie d'être remplacée par une seconde, celle des diplômés du TS. Ces deux générations (en fait, il y en aurait trois, les OP se subdivisant en deux, mais faute de nombre suffisant, l'analyse ne porte que sur les deux principales) sont définies principalement par trois variables : l'origine sociale, le moment d'entrée sur le marché du travail et la formation. (Soit dit en passant, j'ai trouvé particulièrement intéressants les éléments d'analyse de la formation, et notamment de l'ENNA comme « institution de conversion à l'enseignement » (première partie, chapitre 6, section 3) et sa contribution à la « constitution de la norme » pédagogique (deuxième partie, chapitre 1, section 2).)

Si les auteurs se refusent à « périodiser » de manière trop précise les phénomènes de génération, elles n'en brossent pas moins un portrait saisissant de ce qu'elles appellent des « effets de génération », les groupes d'enseignants enquêtés se différenciant de manière significative et constante en fonction de leur appartenance à l'une ou l'autre génération. Cela est d'autant plus intéressant qu'une génération succède à l'autre et participe dans ses traits constitutifs au mouvement de scolarisation de la formation professionnelle et à sa distanciation de l'univers de l'entreprise. En présentant l'ensemble des résultats en fonction de la variable de génération, les auteurs donnent à voir non seulement une transformation fondamentale de la catégorie enseignante étudiée, mais aussi des pratiques pédagogiques des représentations professionnelles qui dominent dans les LP. Effet de style et de la manière contrastée de rapporter les résultats des deux enquêtes, on se demande par moment comment peuvent cohabiter dans les mêmes établissements, des gens aux caractéristiques et aux opinions si différentes !

Il ne faudrait pas cependant conclure que tout s'explique par la génération. En réalité, des différences observées sont imputables aux secteurs industriels — la mécanique et l'électrotechnique — ; c'est

l'effet de spécialité. Par ailleurs, certaines similitudes sont interprétées en fonction du poids de l'institution (par exemple, l'importance de l'examen). On peut dire que le schème explicatif du rapport est structuré, pour une bonne part, par ces trois variables : la génération, la spécialité industrielle et l'institution éducative.

La première partie du rapport, consacrée à la morphologie du corps enseignant étudié, se termine par une analyse des identités professionnelles et de l'appartenance de classe, à partir notamment des éléments fournis par les données d'entretien. On peut ainsi voir la fécondité d'une approche qui complète l'analyse de la morphologie sociale d'un groupe par l'étude des significations que ce groupe construit de son propre cheminement et de sa position dans l'institution. La démarche socio-historique a de plus le mérite de contrebalancer efficacement toute tentation d'interprétation « substantialiste » ou fixiste de l'identité professionnelle. C'est ainsi qu'on sera amené à percevoir dans le cas de la génération des OP un processus de déconstruction-reconstruction de leur identité professionnelle, lié à leur passage de la sphère industrielle à celle de l'Éducation Nationale, alors que dans celui des diplômés du TS, il sera davantage question d'un processus d'identification, c'est-à-dire un « travail de modelage et de retraduction des symboles et valeurs des modèles qui se profilent comme cadre de référence structurant » (p. 203). Si cette partie du rapport est des plus intéressantes, j'aurais cependant aimé en savoir davantage sur le type d'analyse des données d'entretien : s'est-on contenté de « coller » le plus possible aux réponses aux questions posées ? De les situer dans le cadre d'analyse défini par les trois variables génération, spécialité industrielle, institution éducative ? Est-on allé plus loin dans une analyse de contenu systématique des réponses ? En somme, comment valide-t-on cette analyse ?

Dans la seconde partie du rapport consacrée aux pratiques professionnelles et aux modes de formation, on lira avec intérêt l'analyse des curricula de l'enseignement professionnel, leur relative indétermination et donc le travail effectué dans ce domaine. L'évolution qui se dégage dans ce domaine va d'un enseignement professionnel fondé sur le modèle du métier vers un enseignement technique centré sur les fonctions. De même l'analyse des modes de socialisation révèle une différence significative entre les deux générations d'enseignants, les OP socialisant leurs élèves à la condition ouvrière, et les diplômés du TS déléguant cette tâche à l'entreprise. Ainsi, d'une certaine manière, la boucle est bouclée et la démonstration d'une transformation (les auteurs emploient aussi et avec précaution, le mot crise) de l'institution à travers le renouvellement de ses enseignants apparaît convaincante.

J'ai été frappé de ce que l'ensemble du rapport dégage une image somme toute assez « positive » des enseignants de LP et des rapports qui les lient à l'institution éducative, à leurs élèves, aux savoirs professionnels qu'ils véhiculent et en général, à leur métier d'enseignant. Cela tient fort probablement au choix fait en faveur d'une démarche compréhensive, à la finesse des analyses réalisées, et à une saine distance critique par rapport au portrait que Grignon nous a donné de ce secteur d'enseignement. En effet, la démarche compréhensive donne à l'acteur (ici des groupes d'enseignants) et à son action un plus grand statut ; elle nous le montre plus « actif », capable d'utiliser les conditions qui lui sont faites et de leur donner une signification qui convienne à ses orientations et ses possibilités.

Le rapport de recherche de l'équipe de Lucie Tanguy appartient à ce courant de réflexion sociologique. Il contient aussi plusieurs amorces théoriques portant sur différents aspects importants de la sociologie de l'éducation actuelle et, à un moindre degré, de la sociologie des professions : mentionnons à titre d'exemple les réflexions sur l'identité professionnelle et la formation, la ou les demandes sociales en apprentissage, la socialisation, la critique des analyses considérant l'école comme instrument de préparation à la soumission, et les rapports entre structure et action. Manifestement et de l'aveu même des chercheurs, la réflexion n'est pas terminée, les morceaux ne sont pas tous bien taillés et emboîtés les uns dans les autres, le rapport ayant été rédigé rapidement à cause de contraintes administratives. On souhaite que dans un livre plus condensé et serré, après une nécessaire décantation de l'ensemble des résultats, la réflexion soit prolongée et articulée dans un tout cohérent. Car il y a ici potentiellement les ingrédients — principalement la volonté de réintroduire l'acteur, l'attention aux curricula de formation et la contribution des enseignants à leur constitution, la démarche socio-historique, la notion de génération et la combinaison méthodologique quantitatif-qualitatif — d'une contribution significative à la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui.

Claude LESSARD
Université de Montréal

GUERRAND (R.-H.). — *C'est la faute aux profs!* — Paris: Éd. La Découverte, 1987.

Il faut distinguer dans cet ouvrage entre le projet de l'auteur et les informations historiques que le lecteur est heureux de découvrir, indépendamment du projet de l'auteur.

R.-H. Guerrand dit vouloir dénoncer « l'hiatus abyssal séparant les discours égalitaires des comportements réels ». « Les fils du peuple, dit-il, d'où proviennent la plupart des enseignants se révèlent comme ce qu'ils sont, les stagiaires honteux de la bourgeoisie dont ils récusez verbalement les valeurs tout en les vivant intensément » (p. 12).

À l'appui de cette dénonciation, il réunit quantité de documents. Témoignages d'auteurs divers, en particulier d'« archicubes » anciens de Normale Sup. Débats autour de diverses lois sur l'enseignement, en particulier celles qui tentaient d'affaiblir la dictature du latin et du grec sur une société industrielle et celles qui visaient à développer un enseignement secondaire pour les filles. Prises de position cocoriantes de la société des agrégés. Enquête parlementaire de 1899 sur l'enseignement secondaire. Et, plus inattendu, des rapports écrits par des proviseurs à des recteurs ou par des recteurs à des ministres : on y découvre les révoltes lycéennes de 1882-1883, le sadisme de la discipline des « cuistres-flics » (chapitre 4) et l'obsession malade du sexe et de la masturbation des « Pères-La-Pudeur » (chapitre 5). Au fil des pages, nombreuses références bibliographiques à des travaux concernant le corps enseignant et dont beaucoup (comme la thèse de Suzanne Citron sur le corporatisme) (1) ont subi la conspiration du silence.

Chemin faisant, on découvre comment, dès sa création, l'École Normale Supérieure a refusé d'être un institut de formation professionnelle pour n'être qu'une antichambre de la bourgeoisie. Comment, dès les débuts du XIX^e siècle, les professeurs de lycée ont eu des « inférieurs » à portée de mépris pour faire valoir leur « supériorité » : les répétiteurs ou maîtres d'études. Ils étaient souvent aussi diplômés que les profs mais ceux-ci ne les saluaient pas ! V. Isambert-Jamati avait déjà montré, dans son article *Les primaires, ces incapables prétentieux* (2) que les livres de 1984, où des agrégés (Romilly, Milner, Jumilhac, etc.) expriment leurs mépris pour les PEGC, chantaient de très vieilles rengaines.

(1) Aux origines de la société des professeurs d'histoire: la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire (1902-1914), Nanterre, 1974, 3 vol. dactylographiés.

(2) Revue française de pédagogie, n° 73, décembre 1985.

On découvre aussi que les lycées du XIX^e étaient un univers *totalitaire*, obsédé jusqu'au délire par des fantasmes d'« impureté » et par la discipline : « le complot permanent des enfants contre les adultes a été la seule préoccupation pédagogique des éducateurs du XIX^e siècle » (p. 95). Ce dernier aspect est sans doute le plus frappant, car il montre que, contrairement aux discours des agrégés sur le savoir, la fonction *éducative* de l'école a toujours primé sa fonction *instructive*. Bien plus important que la culture gréco-latine était l'« objectif de formation » suivant : briser les volontés individuelles et toute prétention à avoir des droits. Il fallait que l'écrasement du lycéen fût TOTAL, et les exemples que donne Guerrand sont terrifiants.

On peut s'interroger sur le « curriculum invisible » des fils de la bourgeoisie, pensionnaires de tels lycées, parfois à cent mètres de leur domicile. À la sortie ils ont appris que celui qui domine peut TOUT. Qu'il peut et *doit* écraser TOTALEMENT le dominé. Que dans le rôle de dominant il ne faut tolérer RIEN des dominés. Il est prêt à diriger des usines ou des plantations.

Mais finalement tout cela fait le procès de la bourgeoisie française, bien plus que celui des profs. À ceux-ci, Guerrand fait un double reproche : avoir joué ce jeu, l'avoir joué à fond, et prétendre en même temps ne pas partager les valeurs de la bourgeoisie. On devrait alors s'attendre qu'il n'ait qu'approbation pour des profs qui se proclameraient bourgeois. Or, on a plutôt l'impression contraire : même s'ils n'étaient pas hypocrites, il leur reprocherait encore de prétendre à la bourgeoisie, car cette classe ne mérite pas que pour elle on trahisse sa classe d'origine.

En vérité, cela a-t-il un sens, dans une société comme la nôtre, de « reprocher » à une catégorie de tenter d'accéder aux groupes dominants tout en prétendant conserver d'autres valeurs ? Il y a dans cette critique quelque chose de sentimental et de personnel qui réduit la portée du livre. Le matériel historique réuni pouvait donner lieu à d'autres réflexions, dont quelques-unes seulement sont esquissées par l'auteur : sur la place de la valeur, dans la société française, « supériorité-sur-des-inférieurs » ; sur les modalités de l'individualisme bourgeois lorsqu'il est intériorisé par les profs (en particulier ses effets sur la conception de la transmission des connaissances et sur le fonctionnement de l'institution scolaire) ; sur les rapports entre vivre de ses rentes, vivre de son diplôme et être « un intellectuel » ; sur la place de l'irresponsabilité dans l'enseignement et chez les intellectuels... Sans parler d'une théorie de la projection dans l'enseignement pour laquelle tous les matériaux sont réunis (« projection », au sens de mécanisme de défense psychologique, tel qu'il joue dans la névrose obsessionnelle et dans la paranoïa).

Au total, si les « enseignants persécutés » ne peuvent voir dans ce livre qu'attaque et dénigrement, pour les autres lecteurs c'est un texte stimulant, instructif et divertissant.

Patrice RANJARD

INRP

Teachers, Teaching and Teacher Education. — Harvard Educational Review, vol. 56, n° 4, nov. 1986. — 179 p.

La *Harvard Educational Review* se devait de réagir aux conclusions de la commission de travail, mandatée par l'administration Reagan, sur l'enseignement aux États-Unis (1983). Si cette commission fut baptisée « Commission nationale de l'excellence en matière d'enseignement », Ira Shor, professeur au collège de Staten Island, dans son article *Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process*, pose de prime abord la question-pivot : qu'est-ce que l'excellence ? C'est d'une façon très radicale qu'Ira Shor répond aux prises de position de cette commission et d'autres rapports officiels. Il considère comme un leurre les conclusions de ces derniers : besoin de discipline, médiocrité des élèves, médiocrité des enseignants, retour nécessaire aux trois R (calcul, écriture, lecture). Les vrais problèmes sont éludés : coupes sombres budgétaires, valeurs libérales rejetées, aliénation de l'école aux besoins économiques, pédagogie mécaniste. L'idéal de Dewey d'une école agent de transformation sociale s'évanouit, et l'école poursuit son rôle d'agent de reproduction sociale. Alors que des recherches, jusqu'ici marginalisées, permettraient une meilleure prise en compte de la pluralité culturelle, d'une pédagogie critique, d'une approche où l'enseignant serait réellement partie prenante. N'y a-t-il pas toutefois un certain simplisme à cerner le problème dans l'éternel antagonisme progressiste/conservateur ?

Quelles que soient leurs approches, les autres auteurs font apparaître le même souci éthique du rôle de l'enseignant en tant qu'agent de transformation sociale, le même souci d'une communauté où l'humain est pris en compte.

Ce plaidoyer en faveur de la qualité humaine s'exprime chez Margaret Yonemura (*Empowerment and teacher education*) et chez Eleanor Duckworth (*Teaching as research*). Savoir et apprentissage

deviennent matières vivantes et vécues et non mécanismes. Maxime Green (*In search of critical pedagogy*), en explorant le passé de l'Amérique, inclut ces préoccupations dans la tradition des Thoreau, Dewey: l'ange gardien de l'Amérique est là pour rappeler à tous l'existence du rêve américain.

Deux articles m'ont semblé particulièrement bien illustrer le problème-pivot, école et transformation sociale. L'un, *Creative education for bilingual teachers*, parce que l'auteur, Alma Flor Ada, aborde de front la transformation sociale, en rendant compte de l'expérience des professeurs bilingues aux États-Unis, l'autre, *Myths in the making of a teacher*, parce que l'auteur, Deborah P. Britzman, cerne le problème pédagogique de très près, en une analyse, très fine, qui sans partir d'un point de vue aussi radical qu'Ira Shor, parvient aux mêmes conclusions.

L'article d'Alma Flor Ada est exemplaire, car il condense de façon spectaculaire les problèmes auxquels se heurte tout enseignant: isolé à cause de leur origine (sortis du ghetto), isolé à cause de la particularité de leur tâche, sans cesse remise en question de l'extérieur, par une société qui souhaite que ne soit pas abîmé l'idéal du creuset (ironie d'un autre rêve américain qui, par désir d'assimilation ne voudra pas se soucier de l'obstacle premier à l'assimilation: le langage), remise en question de l'intérieur par une minorité qui craint de se voir exclure, par un trop grand respect de son « ethnicité », du grand courant américain.

C'est une autre facette du même problème que Deborah P. Britzman explore. Dans un processus complexe s'imbriquent, chez l'enseignant ou le futur enseignant, biographie individuelle et structure scolaire. Si au cours de sa formation, le futur enseignant ne reçoit pas les moyens de discerner ce processus dans sa globalité, il deviendra à son tour, inconsciemment, voire à son corps défendant, un agent de reproduction sociale, incapable d'innovation et d'esprit critique. La structure scolaire est porteuse d'une contradiction interne: indissolublement liée à la société qui la produit, elle implique en même temps la solitude de l'enseignant confronté à la seule vie de classe. L'enseignant, seul face aux élèves, incarne alors à travers une série d'images mythiques, ces structures mêmes, alors qu'il n'en est que le produit. Il se voit allouer la pleine responsabilité d'un phénomène structurel, avec ce que cela peut comporter de sentiment de culpabilité en cas d'échec. La structure scolaire, pourtant moteur primordial de son comportement sera oblitérée par un écran d'images mythiques: tout dépend du professeur, il sait, il s'est formé lui-même. Autant d'images qui feront que le futur enseignant, en quête de ces dernières, ne s'interrogera plus que sur le savoir-faire, l'efficacité, en

rejetant toute théorie ; la pédagogie devient alors style personnel, et la responsabilité de l'échec lui incombe. Si l'on peut parfois être agacé par des jugements simplificateurs, il n'en reste pas moins rassérénant de constater qu'au cœur de la pédagogie, l'éthique est présente.

Marie-France SHEN
Professeur associé à l'INRP

ZAY (Danielle). — *La formation des instituteurs*. — Paris : Éditions Universitaires, 1988. — 235 p.

Très peu d'ouvrages destinés au grand public ont été consacrés aux problèmes — pourtant cruciaux — de la formation des instituteurs. Par une coïncidence significative, ces derniers mois deux livres paraissent coup sur coup, exprimant le même constat : le malaise des Écoles Normales. L'un — Charles (Frédéric), *Instituteurs, un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1988 — présente l'analyse et les réactions passionnées d'un instituteur sur sa profession et sur les Écoles Normales. La critique est massive. L'autre est écrit par un professeur d'École Normale qui, prenant clairement position mais conscient de sa subjectivité (le premier chapitre retrace son parcours personnel), s'appuie sur des données nombreuses, solides et variées : Danielle Zay mène d'importantes activités de recherche et son livre reprend pour une bonne part les résultats du rapport, *La formation des enseignants du premier degré en école normale*, Paris, INRP, 1987, dont Max Ferrero a rendu compte dans cette revue (n° 2, 1987, pp. 150-151).

Un chiffre indique la complexité du sujet : en sept ans, entre 1979 et 1986, treize régimes de formation différents sont imposés aux Écoles Normales ; la réforme de 1986, la dernière, fait elle-même l'objet d'amendements en cette fin d'année 1988. À cela s'ajoute la nécessité de s'adapter aux situations locales et donc de diversifier les modes de fonctionnement...

Pour dénouer cet écheveau, Danielle Zay entreprend d'abord de répertorier et d'analyser les représentations et demandes sociales concernant la formation des instituteurs :

— les attentes des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes à l'égard de l'instituteur, auxquelles répondent les positions des enseignants face aux divers modèles d'école et de formation ;

— les tendances et l'évolution de la législation sur les Écoles Normales jusqu'à la réforme de 1986, objet d'une analyse très critique.

Cette première partie se termine par une étude des présupposés du modèle officiel de la formation : le situant de façon rapide mais très suggestive dans la ligne de l'« idéologie fondatrice des Écoles Normales » depuis 1864 jusqu'à nos jours, Danielle Zay oppose le modèle actuel à d'autres conceptions émanant d'associations de recherche et de formation ainsi que de syndicats.

Une fois clarifiés le contexte social et le cadre législatif de la formation, il devient possible de se repérer dans la diversité des fonctionnements de la formation initiale et de la formation continue. Deux études générales présentent l'évolution et les caractéristiques de ces fonctionnements à partir de descriptifs de formation analysés de façon rigoureuse (F.I. et F.C. de 1972 à 1983, Formation initiale en collaboration avec l'université en 84-85). On constate d'une part que c'est l'introduction de la formation continue qui a conduit les professeurs d'École Normale à transformer leur enseignement dans le sens de l'innovation, d'une diversification et d'une adaptation plus précise à la demande des instituteurs ; d'autre part que trois modèles de formation se dégagent, l'un plus centré sur la transmission des savoirs de type universitaire, le second sur l'apprentissage du métier dans les classes, le dernier — qui a la préférence de l'auteur — sur la recherche et l'« acquisition active des savoirs » supposant la coopération de tous les partenaires de formation.

Deux études de cas recourent et complètent ces perspectives globales. La première porte sur la collaboration entre une École Normale et les milieux professionnels en formation continue ; à partir de l'analyse de documents produits par la commission départementale EDRAP de la Seine-Saint-Denis, elle montre comment à travers les conflits d'idées et de pouvoir a pu se mettre en place un dispositif contractuel permettant l'expression des demandes locales et l'adaptation des formations. La seconde décrit et évalue une formation initiale menée à l'école normale de Livry-Gargan (FIS-Deug 84-85) selon une démarche de type « projet » correspondant au troisième modèle de formation signalé plus haut.

À travers la diversité des approches, des méthodes d'analyse et des réflexions présentées dans cet ouvrage riche et documenté, une idée-force se dégage de plus en plus clairement : la formation des enseignants est un lieu de contradiction entre des attentes, des conceptions de la formation ; de conflit entre diverses catégories de personnels ; de distorsion entre le pouvoir central et les pouvoirs locaux. Négociation, dispositif contractuel et partage de pouvoir en représentent les seules issues raisonnables. Danielle Zay milite pour

un fonctionnement d'équipe avec division des tâches fondée sur la compétence, pour un contrôle collectif local, pour la participation des milieux professionnels, pour l'ouverture des formateurs à l'ensemble des structures sociales éducatives au sens large, pour la participation des Écoles Normales à la recherche. Alors pourra se généraliser une formation de type « projet », fondée sur une coopération dans des démarches actives et se plaçant d'emblée dans la perspective d'une formation permanente.

L'auteur avoue en conclusion : « Je sais que ce livre ne peut me valoir que des ennuis et des ennemis ». Il est vrai que le ton est parfois polémique; que certaines analyses peuvent être perçues comme manichéennes (pp. 169-176), le vocabulaire comme excessif (« répression », « mépris », « refus de l'humain », pp. 95-96). Mais qu'on y regarde de plus près: les conclusions sont plus nuancées qu'il ne semble à une première lecture superficielle (voir par exemple pp. 176-181 et pp. 202-205) et, pour qui a une connaissance directe de la situation des Écoles Normales, les perspectives ouvertes apparaissent comme fondées et nécessaires. Engagé, passionné mais argumenté et appuyé sur une connaissance vaste et précise des problèmes de formation en École Normale, ce travail représente une source précieuse d'informations et un puissant stimulant pour la réflexion.

Roland FENEYROU
École Normale de Lille

WEILLER (Denise). — *Psychologie et enseignement*. — Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1988. — Tome 1, 143 p., Tome 2, 143 p. (Guide-Formation).

D. Weiller rappelle, après F. Dolto et R. Barthes, « qu'il n'y a que deux pronoms personnels, le je et le tu » tandis que il est le pronom de la non-personne, « le mot le plus méchant de la langue » (R. Barthes). On ne s'étonnera donc pas du tutoiement qui suit, qui me fut d'autant plus aisé que je fus, pendant plusieurs années, collègue de l'auteur.

Il y a trois décennies, Maurice Debesse considérait les relations entre psychologues et pédagogues comme un dialogue, sinon de sourds, tout au moins de mal-entendants. Bien souvent, le diagnostic est encore juste...

Tu ne sembles pas courir ce risque. Tu définis clairement ton sujet : considérant la psychologie non comme le fondement de la pédagogie, mais comme une aide au pédagogue, tu te proposes de présenter ce que tout honnête enseignant ne saurait ignorer dans sa pratique quotidienne. Et qui doit se traduire dans son *vécu*, ses *sentiments*, son action. Je ne chipoterai pas sur le vécu... mais souligne et reprends cet ordre, qui est le tien, et qui n'est pas de hasard (tome I, p. 8).

Pourquoi ce titre (1), et non pas celui de psychopédagogie ? C'est parce que tu te méfies de cette alliance de mots, entre la psychologie qui parle à l'indicatif et la pédagogie à l'impératif, voire au conditionnel.

Cette méfiance est-elle recevable ? Psycho-pédagogie, en deux mots ? Autant parler, certes de psychologie de l'éducation. Mais en un seul mot, sans trait d'union ? Le terme ne désignerait-il pas alors une théorie qui permettrait d'appréhender certains processus, et d'apprentissage, et d'enseignement, avec la maîtrise d'un savoir scientifique... ?

En fait, tu ne t'inscris en rien dans un courant de psychologie expérimentale, ou de pédagogie scientifique. Tu nous offres un ouvrage de philosophe — ce que tu es de formation — un ouvrage de philosophie de l'éducation. C'est-à-dire qui met, au fondement de toutes choses pédagogiques, une réflexion sur les *valeurs*, sur ce qui peut donner sens et cohérence à l'éducation dans sa totalité.

Certes, tu fais des incursions importantes vers la biologie, te réfères souvent à J.-P. Changeux, aimerais compléter ton ouvrage par une approche psychosociale et conclus (II.136) par une nécessaire ouverture de la psychologie aux autres sciences.

Mais ton objectif premier est d'aider le maître à mieux analyser la personnalité de ses élèves et sa propre personnalité (I.8). C'est le fil conducteur de ces deux tomes, le fil rouge du *modèle psychanalytique*. D'où les chapitres 2 à 5 du tome I à mes yeux essentiels, consacrés à l'identification, l'introspection, la projection, les attitudes réactionnelles, les phénomènes de transfert et de contre-transfert en classe, l'aliénation, les contradictions et les conflits. Résumer ces chapitres serait les appauvrir. Ils constituent le « noyau dur » de l'ouvrage. Le fil rouge réapparaît dans le tome II, surtout dans le dernier chapitre, consacré à la délinquance.

(1) Tu avais d'abord pensé à *Éduquer pour instruire*. Il aurait sans doute eu ta préférence profonde.

Tous ces processus identification, introspection... font de l'enfant un sujet : « *Autrui, fut-il un enfant, est un autre moi-même, une personne que je sais écouter et à laquelle je peux m'identifier* » et non point « *un objet à connaître et à instruire* ». Tu ne succombes pas, pour autant, à une pédagogie sentimentale, prônes une neutralité bienveillante et penses qu'Alain n'est que provisoirement démodé.

À ce « noyau dur », j'ajouterais volontiers le chapitre consacré à la parole intérieure (II.10), différente de l'introspection, qui serait analyse de la parole intérieure elle-même. Tu nous amènes à poser la question : comment faire accéder à cette parole intérieure les enfants qui sont incapables de s'exprimer, raison fondamentale de l'échec scolaire.

J'ai pris à ce chapitre, original, un vif intérêt. Ce qui m'a amené au passage, à deux questions : « les voix dans la tête » d'Éric Berne (II.68) et de l'analyse transactionnelle illustrent-elles vraiment cette parole intérieure ? Et lorsque je me rends chez le psychanalyste, est-ce que je m'apprête à donner le résultat de mon introspection (II.70) ? Que fais-tu de la libre association ? Que ces deux remarques mineures ne me fassent pas oublier ton souci constant du mot juste, ton respect du sens des mots : pas de néologismes, de mots entre guillemets pour initiés. Les chapitres consacrés à l'inné, l'acquis, l'héréditaire, au concret, au concept, sont une mise en garde contre les errances sémantiques.

Mais tu connais la loi du genre : voici le temps des réserves. Parce que tu as voulu aborder tout ce que l'honnête enseignant..., certains chapitres apparaissent comme des concessions. Tu en as parfaitement conscience, puisque tu les intitules « *notes sur les stades* », « *Notes sur les textes* ». Dans le tome II, un long chapitre (11) est consacré aux enfants en difficulté. Les pages sur la délinquance, la genèse et la maîtrise de l'agressivité, la genèse du vol, s'inscrivent tout naturellement dans la thèse générale. Par contre, les handicapés mentaux, sensoriels ou moteurs, les dyslexiques et les gauchers, qui n'ont droit qu'à une page, voire un paragraphe auraient pu être oubliés, car quelque peu hors de propos. Une autre économie interne de l'ouvrage lui aurait donné plus d'unité.

La seconde remarque est d'un autre ordre : le modèle psychanalytique de référence ne court-il pas parfois le risque de « psychanalyse » ? Quelques exemples :

— Les concepts de transfert et contre-transfert, présents dans la cure analytique, peuvent-ils être... transférés tels quels dans la relation pédagogique ? (I. 74). Tu utilises d'ailleurs le terme dans une autre acception à propos des travaux d'Hubert Montagner.

— Faut-il absolument ramener H. Wallon dans les eaux freudiennes, parce qu'il réintroduit l'affectivité ? (I.53), la décentration dont parle Piaget est-elle celle de Freud ? (I.134).

— Enfin est-il besoin « pour reconnaître que l'acquis est d'autant plus prégnant qu'il est plus précoce », d'avoir intégré l'apport freudien ? (II.103).

La troisième remarque est le regret de constater l'absence quasi-totale de la psychologie cognitive (si non à travers la critique du constructionnisme piagetien, qui, dans l'accès à la pensée symbolique n'accorde pas au langage la place qui lui revient, ce que fait Bruner. Mais cette insuffisance a-t-elle vraiment conduit à des pratiques pédagogiques telles qu'elles sont décrites tome II.50 et sq. ?). Absence aussi de la didactique des disciplines, à la fois diffusion et appropriation du savoir. Le titre de l'ouvrage ne pouvait que provoquer cette attente. Toutes les recherches actuelles sur la résolution de problèmes, sur l'erreur, devraient introduire la scientificité au cœur même de la pédagogie. Elles sont aussi une psychologie du sujet, et ne risquent pas de dresser un obstacle entre l'enfant et le maître (ce que tu redoutes I.37). Mais c'eût été privilégier une autre direction.

En conclusion, s'agit-il d'un ouvrage utile à la formation des maîtres ? Oui, à plus d'un titre : par sa richesse d'informations ; par son contenu et j'insiste à nouveau sur les chapitre 2 à 5 du tome I ; par son écriture à la première personne. Tu nous fais part de ton expérience, riche, variée (et tant pis pour les « modernes » qui privilégieraient le discours sur le vécu). Mais avec modestie. Tu livres tes incertitudes : « mon hypothèse serait »... Belle leçon. Ceci n'exclut pas les prises de position, souvent à contre-courant (je me demande si, fondamentalement, ton ouvrage n'a pas été écrit en réaction contre la place, trop grande à tes yeux, accordée à la psychologie cognitive). Alors, je ne citerai que des détails : critique d'Illich (mais déjà bien oublié), de Bourdieu (I.60), réserves à l'égard de la non-directivité (II.116). Critique de la pédagogie d'attente (II.55). Défense des classes de perfectionnement (II.8), et bien sûr, réhabilitation du sujet et de la conscience.

Ouvrage de formation, oui par la défense de l'enfant-sujet, et qui devrait aider les maîtres à élaborer des pratiques, porteuses de la même générosité et du même respect qui ont inspiré ta carrière.

André RAFFESTIN
Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale

NOUS AVONS REÇU :

Deux nouvelles collections d'ouvrages consacrées à la formation des enseignants :

● **Savoir et Formation** (Éditions Universitaires)
Collection dirigée par J. BEILLEROT et M. GAULT.

Deux ouvrages déjà parus :

ZAY (Danielle). — *La formation des instituteurs* (Compte rendu dans le présent numéro).

BEILLEROT (Jacky). — *Voies et voix de la formation* (Compte rendu dans un prochain numéro).

● **Les guides du métier d'enseignant** (Les Éditions d'organisation)
Collection dirigé par G. DELAIRE.

Trois ouvrages déjà parus :

DELAIRE (Guy). — *Enseigner ou le dynamique d'une relation* (Compte rendu dans un prochain numéro).

BRAUN (Agnès). — *Enseignant et/ou formateur* (Compte rendu dans un prochain numéro).

DELAIRE (Guy), ORDRONNEAU (Hubert). — *Enseigner en équipe*.

● **Autres ouvrages :**

Délégation à la formation professionnelle. — *L'évaluation qualitative. Une approche appliquée à la formation*. — Paris: ADEP. — 1988, 79 p.

HUGON (Marie-Anne), SEIBEL (Claude). — *Recherches impliquées - Recherches action: le cas de l'éducation*. — Bruxelles: de Boeck, Éditions Universitaires, 1988. — 185 p. — (Coll. Pédagogies en développement: recueils).

LANDSHEERE (Viviane de). — *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. — Paris: PUF, 1988. — 255 p.

LE BOUEDEC (Guy). — *Les défis de la formation continue. Développement personnel ou développement professionnel?* — Paris: L'Harmattan, 1988. — 2278 p. — (Coll. Défi-Formation).

LAZAR (Anne), SANTOLINI (Armand). — *Vers l'équipe pédagogique: problématique de formation au lycée professionnel*. — Paris: INRP, 1988. — 103 p. — (Coll. Rapports de recherches, n° 6).

TOCHON (François). — « Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique », Université de Genève. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 51, 1988. — 187 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

SÉMINAIRE SUR LA FORMATION DE FORMATEURS

organisé par la MAFPEN de Grenoble à Yenne, les 5 et 6 octobre 1988.

Avec le développement des MAFPEN, une nouvelle catégorie de formateurs s'est beaucoup développée, à savoir les formateurs issus du « terrain ». Ce sont des professeurs de collège ou de lycée, détachés — le plus souvent à temps partiel — ou rémunérés en heures complémentaires, pour contribuer à la formation de leurs « pairs ». Ils se sont fait remarquer comme novateurs dans tel ou tel aspect de leur pratique pédagogique. Ils sont crédibles, parce qu'ils savent de quoi ils parlent, parce qu'ils sont capables de fournir des informations, des documents et des matériaux dont ils peuvent démontrer l'utilité.

Toutefois, il leur faut acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire professionnels dans des domaines très différents en pédagogie des adultes et animation des groupes, bien sûr, en matière d'utilisation des technologies nouvelles, mais aussi, de plus en plus, en sociologie et psychosociologie.

Une partie croissante de la formation continue des personnels de l'éducation nationale se déroule, en effet, sous forme d'actions négo-

ciées avec des équipes. Dans ce contexte, une action de formation est toujours une intervention qui a pour cadre ce micro-système qu'est l'établissement. Le négociateur extérieur et le ou les formateurs qui assument l'animation de l'action sont pris — qu'ils le veulent ou non — dans le jeu (au sens systémique du terme) des personnes et des groupes, dans leurs stratégies de pouvoir n'ayant parfois aucun rapport avec l'objet du projet.

Enfin, dans leur spécialité elle-même, les formateurs ont besoin de renouvellement et d'approfondissement. Il leur faut prendre du recul, théoriser leur pratique.

Le séminaire de la MAFPEN de Grenoble a permis de faire progresser la réflexion concernant la formation des formateurs dans plusieurs sens.

1. *Les différentes fonctions de formateurs*

Il y a lieu de distinguer différentes fonctions :

— Un responsable de groupe-ressource ou de groupe recherche-action-formation (voir ci-dessous) doit être capable d'animer un collectif de formateurs et de gérer un budget, alors qu'un formateur a des tâches plus exclusivement pédagogiques. Celui-ci doit pouvoir s'intégrer dans un collectif plus large.

— Un intervenant-conseil doit posséder des compétences sociologiques et psychosociologiques.

2. *La co-formation à l'intérieur de groupes-ressources*

Elle doit permettre l'analyse des pratiques des formateurs qui interviennent dans un champ déterminé. Elle suppose que les formateurs soient regroupés dans des « unités pertinentes », les groupes-ressources, avec lesquels la MAFPEN puisse passer des conventions précisant les objectifs à atteindre, les modalités d'entrée dans le groupe-ressource ainsi que les moyens attribués, notamment pour les activités de co-formation.

3. *Le lien formation-recherche*

Il apparaît souhaitable de tendre vers une situation où tous les formateurs auraient un lien avec la recherche en éducation, afin d'assurer un questionnement réciproque de la recherche par les formateurs et des formateurs par la recherche.

Il y a lieu toutefois de distinguer :

- faire de la recherche ;
- valoriser la recherche (qui implique des transformations des produits de la recherche pour la rendre utilisable par les praticiens) ;

- avoir accès aux résultats de la recherche;
- avoir une attitude « en recherche » face à une situation-problème.

Faire de la recherche, c'est-à-dire créer des connaissances nouvelles, exige beaucoup de temps et de moyens. Il paraît utile que quelques formateurs de la MAFPEN y contribuent, mais ce ne pourra être qu'une minorité.

Le lieu de l'articulation recherche-formation est le GRAF (groupe recherche-action-formation) qui ne peut dépendre exclusivement de la MAFPEN (il doit être rattaché à un organisme ayant vocation à développer la recherche en éducation: Université, CNRS, INRP,...). Dans un GRAF collaborent, sur un pied d'égalité, des chercheurs professionnels et des formateurs du « terrain ». Une partie des membres d'un groupe-ressource peut appartenir à un GRAF.

Les formateurs qui ne seront pas impliqués véritablement dans une recherche pourront être en contact avec elle selon diverses modalités: étude de résultats des recherches, participation à la valorisation des produits de la recherche, validation pragmatique d'outils pédagogiques, etc.

4. *Autres dispositifs de formation de formateurs*

— Les stages courts de formation de formateurs volontaires gardent toute leur importance, notamment pour approfondir les spécificités de la formation des adultes et l'animation des groupes, mais aussi pour analyser son mode d'implication dans le métier de formateur et ses représentations, ou encore pour maîtriser de nouveaux outils professionnels.

— Les stages organisés pour des publics ciblés de formateurs doivent permettre d'être négociés quant à leurs objectifs et leurs modalités avec le groupe concerné.

— L'échange de formateurs avec des organismes extérieurs à l'Éducation Nationale a aussi valeur formative.

— L'idée a été lancée du crédit-formation qui permettrait aux formateurs de se définir un itinéraire personnel de formation.

5. *Recrutement des formateurs*

Il a été convenu qu'il se ferait exclusivement sur appel d'offre. L'appel d'offre préciserait la tâche à accomplir, le collectif de rattachement, les conditions de recrutement (critères, composition de la commission,...). Un contrat sera passé avec tout formateur recruté pour préciser sa mission, les conditions de son action et les moyens mis à sa disposition.

Vers un réseau inter-MAFPEN d'étude des problèmes de la formation des formateurs :

À notre demande, plusieurs MAFPEN nous ont fait parvenir des documents concernant leur approche de la formation des formateurs et se sont déclarées intéressées par la constitution d'un réseau de travail inter-MAFPEN à ce sujet. Une étude comparée de ces textes est en cours et une rencontre entre les membres de ce futur réseau est préparée.

Pour tout renseignement, écrire à P. Ducros, MAFPEN, Rectorat, 7 Place Bir-Hakeim, B.P. 1065, 38021 Grenoble-Cedex.

Pierre DUCROS
MAFPEN de Grenoble

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : SCIENCES MAJEURES ? — De 1967 à 1988, l'évolution des Sciences de l'Éducation —

Journées d'études organisées par le CERSE (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation), avec le concours de l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation), les 6 et 7 octobre 1988 à l'Université de Caen.

Vingt-un ans après l'ouverture des premiers cycles d'études de licence en sciences de l'éducation, ce colloque visait à en réunir les principaux acteurs pour faire le point.

Le travail a été organisé autour de trois types d'apports :

— des communications orales en séance plénière, qui, après un historique de M. Debesse, puis G. Mialaret, ont pointé les dimensions significatives des sciences de l'éducation et leur contribution aux connaissances, à la formation et à la problématique scientifique ;

— des communications écrites discutées à la demande, dans quatre ateliers autour des thèmes des « *méthodes, outils et instruments* », « *sciences humaines et sciences sociales* », « *institutions éducatives* », « *didactiques* » ;

— des panneaux présentant les activités et productions des différents centres.

Les exposés de G. Mialaret, J. Houssaye, M. Postic et les commentaires de G. Ferry ont cerné la difficile construction de l'identité des sciences de l'éducation et leur évolution, depuis l'enseignement de la pédagogie dans les écoles normales, puis de la psycho-pédagogie, avec l'apparition de la psychologie comme science expérimentale et de la mesure, et la recherche d'une théorie générale dans la philosophie.

Les problèmes d'institutionnalisation ont été évoqués dans l'étude des politiques du CSU (J. Wittwer) et de l'AECSE (J. Beillerot), et dans celle des situations particulières au Tiers Monde.

Divers orateurs ont situé les apports des sciences de l'éducation :

— élaboration des problématiques spécifiques de connaissances, telles que l'analyse institutionnelle et l'analyse multiréférentielle, « *apologie du métissage* » et « *polyglottisme* » (J. Ardoino), qui permettent une conceptualisation des champs de la pratique, intégrant leur réalité conflictuelle, le rôle de l'imaginaire et la temporalité;

— formation continue, des enseignants du supérieur, enseignement agricole, orientation des adolescents et des adultes;

— élargissement du champ et du sens de l'évaluation vers une pluralité des approches et des objets, approches diversifiées des sciences de la communication et des technologies de l'information, nouvelles directions de recherche sur le fonctionnement du système de formation et sur le coût et le financement optimal de la formation en économie de l'éducation, rapports avec les didactiques.

G. Avanzini a conclu sur ce dernier point en montrant que les sciences de l'éducation pouvaient éviter aux didacticiens la tentation de réduire la notion de didactique à un seul des trois pôles qui la constituent « *dans une combinaison aléatoire* » : finalités qui dynamisent l'acte d'enseignement, prise en compte des contenus d'enseignement, représentations du sujet, enfant et adulte, biologiques, psychologiques, sociologiques, ethnologiques (1).

Danielle ZAY
Professeur d'École Normale
Chercheur associé à l'INRP

LES ALTERNANCES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - PRATIQUES ET PERSPECTIVES EUROPÉENNES

Journées d'étude de l'ADMES (2), Lille, les 27-28 avril 1988.

La question de la formation des enseignants a constitué un des thèmes récurrents des journées d'étude de l'ADMES; il a été abordé sous plusieurs aspects.

(1) Les Actes du colloque paraîtront en mai 1989. S'adresser au CERSE, Université de Caen.

(2) ADMES (Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur). Siège social: Université de Paris XIII, avenue J.-B. Clément - 93430 Villetaneuse.

Indiquons tout d'abord qu'un groupe de travail ADMES fonctionne, à Grenoble, sur la méthodologie de l'alternance appliquée au secteur de la formation des formateurs; ce groupe est animé par Françoise Garoche qui, à Lille, a fait le point des travaux en cours.

Pourtant, c'est sous l'angle plus spécifique de la formation des enseignants du supérieur que le problème de la formation des formateurs a été posé. En effet, introduire et pratiquer les alternances dans les formations supérieures, y compris dans le cadre européen, impliquent de la part des enseignants des savoir-faire nouveaux que ne donnent ni la connaissance approfondie de la discipline ni la maîtrise des méthodes de recherche; il s'agit non seulement de savoir surmonter les contraintes institutionnelles et juridiques de l'alternance mais encore d'organiser et de conduire sur le plan pédagogique des cursus qui intègrent des périodes d'étude sur des terrains extérieurs à l'Université. Sous cet aspect, le problème a été évoqué au cours de tous les débats mais il a également été examiné de manière particulière lors de la Table Ronde, organisée avec le concours de l'UNESCO et consacrée au thème: « Les alternances et la formation pédagogique continue des enseignants du supérieur ».

Cette Table Ronde se situe dans la continuité d'une action engagée par l'UNESCO depuis 1980 sur la formation continue des enseignants du supérieur; dans la ligne de cette action l'UNESCO a entrepris de mettre en place un réseau européen pour la formation pédagogique continue des enseignants du supérieur (1).

Les débats ont mis en évidence les obstacles rencontrés pour mettre en œuvre quelque formation pédagogique que ce soit pour les enseignants du supérieur et pas seulement ceux que rencontrent la formation requise par la pratique des alternances, notamment le manque d'intérêt des autorités et le manque de motivation des enseignants. Pourtant il semble possible de développer une formation pédagogique continue en s'inspirant de pratiques plus courantes en Europe du Nord ou de certaines expériences par exemple dans le domaine médical, en promouvant des recherches internationales sur les méthodes de formation dans l'enseignement supérieur et en multipliant rencontres et échanges qui sont autant d'occasions de formation (2).

Annie BIREAUD
Présidente de l'ADMES

(1) La dernière manifestation pour la mise en place de ce réseau a été l'atelier interrégional d'Aveiro — 5-9 octobre 1987.

(2) Les Actes des journées d'étude seront disponibles en octobre 1988.

LA NOUVELLE DIMENSION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DANS UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

XIII^e congrès de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe), Barcelone, du 4 au 9 septembre 1988.

Dans ce congrès, un cycle de trois conférences plénières a dégagé quelques axes majeurs de réflexion pour les groupes de discussion organisés à l'issue des interventions. L'enchaînement proposé esquissait la trame d'une problématique générale.

Dans la première conférence, à partir de l'exemple du projet de réforme de l'enseignement en Catalogne, le professeur Cesar Coll de l'Université de Barcelona a évoqué les problèmes posés par la mise en place d'un nouveau curriculum.

Dans la seconde intervention, le professeur Michael Huberman, de l'Université de Genève, a présenté les résultats d'une recherche sur « l'engagement dans les changements éducatifs au long de la carrière professorale ».

Le professeur Guy Berger, de l'Université de Paris VIII, a envisagé la nouvelle dimension de la socialisation des enseignants, traduite par une re-définition de leur identité professionnelle et de leur rôle comme agents et acteurs du changement.

La complémentarité des thèmes et le système adopté de débats dissociés, en groupes de travail, ne pouvait pas favoriser l'éclosion de contradictions lors de la table ronde animée par le professeur M. Reguzzoni (Centre pour l'innovation éducative de Milan). Différences ou ressemblances faisaient référence à des réalités diverses, qu'il s'agisse des structures, des conceptions ou des procédures de formation.

Pour tous, les changements éducatifs prévisibles dans la perspective de 1992 et les nouveaux curricula qui en découlent, seront mis en œuvre dans le cadre des formations en cours de service.

La proposition faite par l'un des groupes de discussion, de curriculum multiculturel, valable pour un territoire, est une suggestion visant à éviter l'enfermement dans une situation de compétition entre cultures. Au total, si le curriculum est un élément de référence pour la professionnalisation, il ne suffit pas à produire le changement.

En ce sens, établissant un parallèle avec l'entreprise, Guy Berger constate que l'éducation-formation persiste, dans l'immédiat, à fabriquer des produits inadaptés à la demande du marché. Il compare l'évolution de la professionnalisation à celle observée dans la production industrielle, où la situation tend à évoluer d'un stade initial de Taylorisation, qui juxtaposait conception-exécution-contrôle, à une

période où domine la notion de relations humaines, pour aboutir dans un stade ultime à un élargissement des compétences du groupe ou de l'individu.

Reste à savoir si une formation intégrant l'analyse des changements des profils individuels, en cours de carrière, pourrait entraîner l'évolution de l'esprit de la ruche et favoriser le passage d'une reproduction à une production, d'une fabrication à une formation d'enseignants. M. Huberman estime que sur la durée, quelles que soient les circonstances, l'érosion de la volonté de changement et d'engagement dans les grands mouvements l'emporte ou s'accompagne, pour les plus dynamiques, d'un investissement dans la pratique quotidienne. Il en vient à considérer l'existence d'une contradiction entre les nécessités humaines et professionnelles qui peuvent, à l'extrême, conduire à préparer le professionnel... à la retraite.

Dans ces conditions John D. Wilson demande quelle est la signification de l'identité professionnelle, comment l'assurer, et comment vérifier qu'elle existe, déterminant ainsi trois repères qui pourraient jalonner un processus de professionnalisation.

En conclusion ce congrès a mis en évidence des points importants :

1. dans les différents systèmes de formation des enseignants domine encore un fonctionnement fractionné, linéaire et cumulatif, mais les mutations en cours et à venir de la société orientent la réflexion vers la construction d'une professionnalisation qui fonctionne non plus comme un techno-système, mais comme un écosystème social ;

2. si tous les pays européens se préoccupent de la nouvelle qualification à donner à leurs enseignants, tous n'accordent pas la même attention à la formation en cours de service. Les recherches s'organisent plus autour de la prise de fonction et de la définition de la nouvelle identité professionnelle qu'autour de la constitution et de l'évolution de la personnalité professionnelle. Pour certains pays, comme la France et le Portugal, l'arrivée en poste d'une masse d'enseignants d'ici à l'an 2000 aggrave le problème.

La vitalité de l'ATEE s'est marquée dans la constitution de deux nouveaux groupes de travail, l'un en sciences sociales, l'autre d'éducation à l'Europe des Droits de l'homme qui traduisent la volonté, selon une formule célèbre, de penser « l'indépendance dans l'interdépendance » pour les nations d'une Europe ouverte.

Françoise BUFFET
Professeur à l'École Normale de Bourg-en-Bresse.

ÊTRE ENSEIGNANT AUJOURD'HUI

V^e Congrès de l'AIRPE (Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant), Aveiro (Portugal), du 25 au 28 juillet 1988.

Les travaux ont débuté sous la présidence de M. Manuel Patricio, qui représentait le ministre de l'Éducation Nationale du Portugal. M. Patricio a développé l'idée d'une « pédagogie culturelle » pour une école ouverte au social par des enseignants davantage inscrits dans la vie communautaire.

Les trois conférences suivantes ont donné le ton aux discussions des petits groupes en dégageant leurs contours vers les questionnements plus larges des problématiques contemporaines :

— A. Abraham, dessinait à traits précis les réseaux enchevêtrés qui relient les espaces de « l'enseignement d'aujourd'hui » aux horizons psychologiques, sociaux et individuels de notre époque ;

— A. Bonboir, professeur à l'Université Catholique de Louvain, interrogeait dans le détail les conditions du cheminement complexe du « projet d'accomplissement personnel » vers le « projet professionnel » du maître ;

— M. Viegas de Abreu, professeur à l'Université de Coïmbra, considérait à travers la symbolique du Pygmalion de G.B. Shaw, le concept de professionnalité éducative et la réalité des enseignants d'aujourd'hui dans leur « développement personnel et communicatif ».

Le texte intégral de ces conférences sera publié dans les Actes du Colloque.

Selon l'organisation prévue, les trois groupes de participants sont restés assez fidèles à eux-mêmes pour travailler sur les thèmes du développement personnel et de la formation des enseignants, et sur le problème du stress.

Construire une synthèse des 41 contributions serait une gageure : elles étaient de ton et de thème trop variés ; on peut dégager cependant, à travers les discussions chaleureuses mais vives dans les ateliers et les échanges qui suivaient les conférences, trois grandes préoccupations de l'ensemble des participants :

— la nécessité de situer et relativiser la problématique psychoprofessionnelle des enseignants dans le creuset socio-économique, politique et culturel où elle se fomenté ;

— au fond ou parfois à côté des différents apports des participants, une tentative de cohérence ;

— l'importance d'une démarche commune qui aboutirait en fin de congrès à des propositions constructives concernant la formation des enseignants.

Ces axes seront prioritaires dans la préparation du prochain congrès.

Après Israël, l'Espagne, la Belgique et la Grèce, la France sera le pays accueillant le VI^e Colloque international en 1990.

Simone BAILLAUQUÈS
Secrétaire générale de l'AIRPE

L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

V^e Conférence des Directeurs d'Instituts de Recherche Pédagogique réunie à Triesenberg (Liechtenstein) du 11 au 14 octobre 1988.

Cette conférence, parrainée par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, prolongeait les travaux de la précédente consacrée aux « nouveaux défis pour les enseignants et leur formation ».

Elle était invitée à :

— faire le bilan des recherches actuelles ou récemment achevées concernant la qualité et l'efficacité de la formation continue des enseignants,

— suggérer des thèmes de recherches futures, à la lumière des tendances en matière de formation continue des enseignants, des nouveaux besoins et des nouvelles exigences,

— examiner la situation de la recherche pédagogique dans la région européenne et les mesures à prendre pour intensifier la coopération et la coordination en ce domaine.

Le constat établi à l'issue de la conférence est que peu de recherches ont été faites sur la formation continue des enseignants (le « perfectionnement » selon la terminologie de l'UNESCO), alors qu'ont été publiés de nombreux documents purement descriptifs et généraux.

Les travaux ont cependant permis de mettre en évidence quelques questions-clés qui peuvent devenir des thèmes de recherche pour les années prochaines :

— Comment apprennent les enseignants ?

Les travaux de l'IRD de Neuchâtel (Suisse) montrent que l'enseignant apprend différemment des autres adultes, probablement parce qu'il est formé à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques ;

- Quelles sont les tâches et fonctions des enseignants ?
 - Comment est défini et vécu leur « temps de travail » ?
 - Comparaison des résultats de l'obligation ou de la liberté de choix de la formation continue des enseignants ;
 - Le fonctionnement des établissements et la formation continue des enseignants ;
 - Quelles sont les tâches et fonctions des chefs d'établissement ?
- Quel est leur rôle par rapport à la formation continue des enseignants ?
- La formation des formateurs d'enseignants.

Des lacunes sont constatées dans ce domaine, le problème étant particulièrement aigu lorsqu'il s'agit d'universitaires connaissant mal le travail quotidien des enseignants.

- Comment développer la créativité des enseignants ?
- L'apport de la formation par la recherche.

L'organisation de la recherche connaît des situations diverses, mais de nombreux exemples ont souligné l'intérêt de l'existence d'*Instituts de Recherche* pour permettre à l'État de mieux maîtriser les recherches, sans pour autant sous-estimer l'intérêt d'équipes universitaires plus autonomes.

Dans la quasi-totalité des cas, à l'Est comme à l'Ouest de l'Europe, on note une coupure importante entre Recherche et Politique éducative, et une coupure relative entre Recherche et praticiens. Le dépassement de cette situation réside dans le concept de recherche appliquée, ainsi que dans la mise en place d'un réseau de médiateurs entre instituts de recherche et établissements.

Plusieurs directeurs ont souligné deux écueils : considérer comme recherche ce qui n'est qu'étude ou innovation ; surestimer les acquis de la recherche en éducation.

Dans divers pays, dont la France, l'expérience a montré la valeur de la formation des enseignants par la recherche. La difficulté est de créer les conditions pour faire participer les enseignants à des recherches, ou réaliser leurs propres recherches.

Signalons que les Actes du précédent congrès, qui a eu lieu à Eger (Hongrie) en 1986, viennent de paraître sous le titre « *New challenges for teachers and Teacher Education* ». Pour toute information, s'adresser au Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Michel BOULET
Directeur de l'INRAP

Francine VANISCOTTE
Professeuse d'École Normale
Chercheuse associée

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Journée nationale du SNI-PEGC le 14 décembre 1988.

Le SNI-PEGC a délibérément placé au cœur de sa réflexion la réussite de tous les jeunes, c'est-à-dire la véritable démocratisation de l'école.

La Journée nationale dont il a eu l'initiative a confirmé que ce sont les impératifs d'acquisition et d'apprentissage des élèves qui déterminent les nécessités de la formation des enseignants.

Tous les intervenants, personnalités extérieures ou responsables syndicaux, ont plaidé pour une réelle continuité éducative, de la maternelle à la terminale. Toutes les formations d'enseignants doivent être mises en cohérence et articuler les formations spécifiques à chaque niveau de scolarité autour d'un tronc commun professionnel.

La formation des maîtres doit tresser les liens entre recherche-action-formation pour viser à faire acquérir les connaissances, les capacités, les compétences et aussi de la créativité.

Méthodologie de l'enseignement, techniques pédagogiques différenciées et outils didactiques variés sont indispensables à l'enseignant. Il n'est pas possible de faire l'économie de cette rigueur.

Enseigner c'est un métier auquel une formation professionnelle doit vraiment préparer. L'enseignant doit pouvoir mobiliser les connaissances scientifiques incontestables, théoriques et méthodologiques ; il doit savoir aussi maîtriser une véritable ingénierie pédagogique.

Les présidents d'Université présents à cette journée ont confirmé que l'enseignement supérieur était prêt à redéfinir les cursus universitaires pour valider des licences rénovées structurées à partir de disciplines dominantes et disciplines secondes.

Ils ont réaffirmé que la mission de formation des enseignants était essentielle, que l'université devait y prendre toute sa place en pleine collaboration avec les autres structures de formation.

Le SNI-PEGC a renouvelé son exigence de statut d'enseignement supérieur pour les Écoles normales et les autres centres existants dont l'action devrait être coordonnée au sein d'un réseau fédérateur. Pour lui, après le recrutement fixé pour tous à la licence, les futurs enseignants devraient être formés en deux ans à la spécificité du métier mais aussi à celle de chacun des grands niveaux de scolarité : écoles - collèges - lycées.

Formation polyvalente à dominante pour les instituteurs, formation à la prise en charge par une équipe réduite de l'hétérogénéité au collège, formation au travail collectif et formation à la recherche pour tous.

La recherche en éducation, support et ressource pour la formation et l'exercice du métier, est une dimension fondamentale de formation initiale et continue.

La formation des enseignants relève du contrat négocié et personnalisé, de la gestion de parcours différenciés, de la validation d'acquis individualisés. Il est urgent de transposer à son bénéfice les procédures de formation d'adultes.

Jean-Michel LAXALT
Secrétaire national au SNI-PEGC

2. PROCHAINES RENCONTRES

« ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. QUELLE RÉUSSITE POUR CHACUN ? »

En collaboration avec la section des sciences de l'éducation de l'Université de Nice, le LABRATEC (laboratoire de recherches-actions en techniques coopératives) organise son 2^e colloque à l'Université de Nice du 21 au 23 avril 1989.

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à Arlette Mucchielli, Labratec, 98, Bd. E. Herriot - 06 Nice.

PERSPECTIVES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS UNE EUROPE OUVERTE

Tel sera cette année le thème du XVI^e congrès annuel de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) qui aura lieu du 3 au 8 septembre 1989 à Kristianstad (Suède).

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à 14th ATEE - Conference, Kristianstad University, College, c/o Rector Kag Björk, Box 59, S-291 21 Kristianstad.

COLLOQUE SUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL

L'ÆCSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation), en collaboration avec « Le Monde de l'éducation », organise à la Sorbonne, les 21 et 22 octobre 1989, un colloque intitulé « Les établissements d'enseignement général et professionnel : nouvelles relations avec l'environnement, nouveaux modes d'action ».

Pour toute information complémentaire, s'adresser à Jacky Beillerot, Département des sciences de l'éducation, Paris X - Nanterre.

« CHEMINEMENTS DE CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS »

L'AIRPE (Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant) en collaboration avec le CIEP (Centre International d'Étude Pédagogique) organise à Sèvres une journée d'étude le jeudi 12 octobre 1989.

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à Simone Baillauquès, secrétaire générale de l'AIRPE, École Normale Mixte, 3, rue de Belle Ombre, 77008 Melun.

3. INFORMATION

ARIANE À LA MAFFEN DE GRENOBLE

Cette académie vient d'élaborer un plan pour faciliter l'avenir des professeurs des lycées professionnels. Il porte le nom d'ARIANE, initiales des objectifs suivants : Adaptation, Reconversion, Insertion Active (dans des) Nouveaux Emplois.

Pour permettre aux futurs acteurs économiques de répondre aux mutations technologiques, il fallait bien commencer par former les enseignants à ces mutations.

Ce plan s'adresse :

- aux enseignants dont les disciplines nécessitent une réactualisation urgente ;
- aux enseignants surnuméraires dans leur discipline, qui doivent se reconverter.

Sont principalement concernés : la mécanique générale, le bâtiment et les travaux publics, les industries de l'habillement.

Dès à présent, 134 professeurs de 41 établissements sur les 565 enseignants que comptent ces disciplines sont associés à ce projet.

Trois centres permanents de formation fonctionnent à Valence, Chambéry et Grenoble.

Les professeurs consacreront un tiers de leur temps au moins à leur nouvelle formation qui sera dispensée en étroite collaboration avec les universités de l'académie. Elle se déroulera en trois temps :

1. élaboration d'un projet personnel de formation ;
2. réaffirmation de la culture générale ;
3. formation spécialisée, en fonction des nouveaux emplois.

La durée d'ARIANE variera de un ou deux ans selon les particularités de chaque enseignant.

D'après documents transmis

4. LES THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION SOUTENUES EN FRANCE

a. En 1986

Ce relevé a été établi avec le concours de Jeanne Contou, ingénieur d'études à Paris-V, qui s'est documentée auprès du fichier central des thèses de Nanterre et qui a complété le recensement obtenu par une enquête personnelle.

ANAGNOSTOPOULOUS-BARON (Hélène). — Enseignants et scolarité à l'hôpital. Contribution à l'étude des représentations relatives à l'enseignement et la scolarité des enfants malades chez les enseignants spécialisés. — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Paris-V. Directeur de thèse : Georges Snyders.

COGERINO (Geneviève). — Représentations et attitudes relatives aux activités physiques d'expression chez les enseignants d'éducation physique. — Thèse régime 1984 (psychologie), Paris-X. Directeur de thèse : Jean Maisonneuve.

BRAUN (Agnès). — Enseignement et formation en sciences humaines à l'université. — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Paris X. Directeur de thèse : Gilles Ferry.

DELPRAT (Claudette). — Former aux pratiques documentaires à l'école : contribution à la recherche sur les actions de formation pour les enseignants de l'école élémentaire. — Thèse de 3^e cycle (psychologie), Toulouse-II. Directeur de thèse : Jean Ferrasse.

LÉVY (Avital-Yvette). — Contribution à l'étude des échecs scolaires d'après l'analyse du discours des enseignants d'une école d'ambassade. — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Paris-V. Directeur de thèse : Mira Stambak.

MANTEL (Aline). — L'art d'enseigner ou ce qui ne saurait être enseigné. La Psychopédagogie de la psychopédagogie. Essai d'épistémologie. Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Paris-VIII. Directeur de thèse : Michel Lobrot.

MARIN-ALVAREZ (Marie-Antoine). — D'ouvrier à enseignant. La formation de l'école normale nationale d'apprentissage. Cas des enseignants de l'enseignement professionnel. — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Paris-X. Directeur de thèse : Gilles Ferry.

NOSAL (Claude). — Métamorphose et continuité d'une fonction : de l'image de surveillant général à celle de conseiller d'éducation. —

Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Strasbourg-II. Directeur de thèse: Olivier Reboul.

ROUSVOAL (Jacques). — L'image de l'enfant des maîtres du cours préparatoire. Ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire. — Thèse de 3^e cycle (sciences de l'éducation), Rouen. Directeur de thèse: Jacques Testanière.

SAZERAT (René). — Les proviseurs et leur lycée de 1944 à 1980. — Doctorat d'État, Lille-I. Directeur de thèse: Michel Simon.

TROCME (Hélène). — Contribution à une approche socio-psychologique de l'acquisition des connaissances. Proposition d'un contenu de formation des formateurs. — Doctorat d'État, Bordeaux-II. Directeur de thèse: Jacques Wittwer.

b. En 1985

Complément à la liste de thèses soutenues en 1985 (voir Recherche et Formation n° 3, pp. 141-142):

GUIGOU (Jacques). — Analyse institutionnelle de la stagification dans la formation permanente. — Doctorat d'État (sur travaux), Caen. Directeur de thèse: Jean Guglielmi.

ERRATUM

Des erreurs se sont glissées dans le N° 4, que nous regrettons:

P. 143: lire « la formation de l'enseignant en tant que personne ».

P. 153: dans le premier paragraphe, le thème du 21^e anniversaire des sciences de l'éducation était: « Les sciences de l'éducation: sciences majeures? »

Veillez nous en excuser.

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 M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N°: Rue:

Localité: Commune distributive:

Code postal:

Cachet de l'établissement :

Date:

Signature

TARIFS

(au 1^{er} avril 1988)

Abonnement annuel (2 numéros)

France **120 FF TTC**

Étranger **130 FF** (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro **63 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 :

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

Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)
N° d'imprimeur : 8300
Dépôt légal : Avril 1989

RECHERCHE ET FORMATION

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

N°5 - 1989

COMITÉ DE RÉDACTION

Jean-Marie BARBIER : Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers. Paris.

Jean-Pierre BENICHO : 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.

Francine BEST : Directeur de l'INRP de 1981 à 1988.

Marie-Laure CHAIX : Maître de Conférence. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon

Jean-Claude EICHER : Professeur d'Université. Fondateur de l'Institut de recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

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.

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.

Witold TULASIEWICZ : Professeur. Department of Education. Cambridge. Royaume-Uni.

2 numéros par an - Prochain numéro : octobre 1989.

Prix France : 63 F. TTC le numéro.

Couverture : J. SACHS - INRP

Directeur de Publication : F. DUGAST

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 63 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