

MODÈLES DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET RAPPORT AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS

Lise DEMAILLY

Sommaire. Analyse sociologique et pédagogique de la formation continue ; l'auteur distingue différents modèles : universitaire, scolaire, formatif-contractuel, interactif-réflexif, ainsi que des formes mixtes.

L'étude de la mise en application de ces modèles permet d'apprécier les valeurs respectives des stratégies qu'ils mettent en jeu.

Summary. A socio-pedagogical analysis of continuing vocational training with its four discernable models, sometimes combined.

A critical study of the implementation of such models enables us to assess the respective values of the strategies involved.

La formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire est en France d'apparition récente. En 1981 sont créées les MAFPEN (Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale), implantées dans les Rectorats, dirigées par un chargé de mission universitaire, et entraînant souvent la mise en place d'une division rectorale entièrement consacrée à la formation des enseignants et des cadres administratifs. Les missions de la F.C. (formation continue) des personnels de l'Éducation nationale sont explicitement l'aide à la rénovation du système éducatif et l'adaptation des compétences professionnelles aux objectifs officiellement annoncés.

L'outil principal de gestion de cette formation est le PAF (plan académique de formation), gros catalogue d'actions (1) auxquelles les enseignants peuvent se déclarer candidats, individuellement ou par équipes. L'offre de formation inscrite dans le PAF a préalablement été filtrée par des groupes de travail rectoraux, dont sont membres les représentants de la hiérarchie, ceux des offreurs potentiels de formation et les syndicats des personnels.

(1) À Lille, en 1985, 632 pages proposent 530 actions. Depuis le PAF a été mis sur Minitel.

Un deuxième important outil de gestion est apparu plus récemment et se présente comme une innovation par rapport au premier, les Groupes de Formations centrées sur l'Établissement, pour lequel l'initiative des opérations se situe du côté des demandeurs de formation : un établissement fait savoir au Rectorat qu'une dizaine de membres de son personnel souhaiterait participer à une action de formation continue sur tel thème. Cette demande est expertisée par des formateurs chargés d'une mission de *consultants*, et donne lieu (ou non), après plusieurs phases de négociation pluripartite, au montage de l'opération de formation dans l'établissement lui-même. Dans le prolongement de cette innovation, se développent des réflexions autour des plans de formation d'établissement : leur élaboration engage la responsabilité des acteurs internes et/ou de professionnels extérieurs à l'établissement (formateurs chargés d'audit).

Les enseignants qui essaient de se renseigner sur le contenu des stages proposés ou possibles, les formateurs d'enseignants, les responsables administratifs, savent bien que la formation continue des enseignants (1) ne relève pas d'une politique homogène. Des conceptions différentes de la formation, de ses objectifs professionnels, de ses contenus prioritaires, de ses méthodes légitimes, s'affrontent, en des concurrences parfois dures, ou coexistent sur les terrains, soit de manière stimulante, soit avec divers dysfonctionnements. Il s'agit, ici, d'essayer de clarifier cette diversité de conceptions et de repérer les enjeux politiques, culturels et professionnels dont elle est le signe.

Je m'attacherai à une catégorisation fondée sur l'analyse des rapports symboliques fondamentaux à l'œuvre dans la pratique de formation, selon des critères tels que : le statut épistémologique et institutionnel des savoirs qui y circulent, la représentation de l'acte de former et d'être formé, le type de rapport pédagogique entre formateur et formés, le type d'autonomie et de légitimité du formateur, l'identité des donneurs d'ordre, la genèse des programmes et des plans de formation, le lien que ces conceptions entretiennent avec une stratégie de changement particulière concernant la professionnalité enseignante et la rénovation du système éducatif.

(1) Je ne parle ici que de la formation organisée rectoralement ; je laisse donc de côté les formations personnelles privées et les formations universitaires suivies à titre personnel (non prises en charge sur le temps de travail).

Ce mode d'entrée dans la question se justifie par :

1. la nature des pratiques professionnelles visées par la formation continue. Il s'agit de pratiques qualifiées, de type relationnel et symbolique. Il y a donc un jeu de miroirs et une contamination complexe entre la forme de la formation (le rapport formateur/formé) et l'objet de la formation (le rapport enseignant/élèves) ;

2. le rapport que les pratiques d'enseignement entretiennent avec des finalités qui, même si elles empruntent un langage productiviste (moins d'échec, de déchets, plus de rentabilité du système éducatif), sont fondamentalement politiques, culturelles, éthiques.

Sur cette base, la communication présentée ici procédera en deux points :

1. l'exposé de quatre idéaux-types de formation ;

2. leur mise en jeu dans l'analyse des actions de formation continue des enseignants (1).

I. QUATRE MODÈLES DE FORMATION

Je propose de désigner par formation, les modes de socialisation comportant *une fonction consciente de transmission de savoirs et de savoir-faire*. Les formations peuvent se diviser en deux grandes catégories :

— les formelles : procédures d'apprentissage détachées de l'activité telle qu'elle est socialement constituée ; détachées du point de vue du temps, du point de vue du lieu, déléguées à un opérateur spécialisé, et organisées de façon collective ;

— les informelles : imprégnation, apprentissage « sur le tas », intériorisation de savoirs, savoir-faire et savoirs comportementaux, par contact, par imitation, en compagnie d'un compagnon ou d'un maître, ou de pairs, et plus globalement au sein d'un milieu (milieu de travail, milieu local).

Toutes les formations formelles ne sont pas « scolaires », par opposition au reste qui serait « sur le tas ». L'usage du terme « École » pour désigner toutes les formations formelles met trop de choses différentes

(1) Ce texte reprend certains éléments théoriques de l'ouvrage L. DEMAILLY : *Collège : crise, mythes et métier*, PUL, 1990, à paraître, et de l'article introductif du n° 19-20 de la revue *Innovation*, CRDP, Lille, décembre 1990.

dans le même sac. Je distinguerai donc, de manière idéal-typique, plusieurs « formes » de transmission formelle de savoirs (qui caractérisent des actes d'enseignement aussi bien que des actes de formation), chacune d'elle étant distinguée des autres, non par les appareils concrets auxquels on pourrait l'identifier et les fonctions sociales que remplissent ceux-ci, mais par le rapport symbolique fondamental qui est au ressort de la « forme ».

La forme universitaire

Modèle dans lequel le rapport symbolique formateur-formé est un rapport proche de celui que les professions libérales entretiennent avec leurs clients.

Ce qui caractérise cette forme est la personnalisation forte du rapport pédagogique, non au sens du caractère affectif ou de l'individualisation des apprentissages mais au sens de la valorisation du caractère personnel (original) de l'enseignement distribué, ou, si l'on pense à la formation continue des compétences, du renom et des prises de positions personnelles du formateur.

Cet enseignement a un caractère foncièrement volontaire, non-obligatoire. Enfin la forme universitaire a pour finalité essentielle la transmission du savoir au sens fort du terme, de la théorie. Maîtres et disciples sont en rapport immédiat avec un troisième terme, le Savoir, la Science, la Critique ou l'Art, dont les maîtres sont des producteurs directs, en recherche, et pas seulement des diffuseurs.

La forme scolaire

Dans la forme scolaire, l'enseignement est organisé par un pouvoir légitime extérieur aux enseignants : Église, État ou « Nation »... Que cet État soit centralisé ou non, qu'il délègue ses fonctions à des organisations privées ou non, éventuellement à des entreprises, l'entreprise jouant alors un rôle institutionnel, ne change pas grand-chose à l'affaire.

Les enseignants (ou les formateurs) ont à enseigner des savoirs qui sont définis quelque part en dehors d'eux dans un programme « officiel », le lieu dépositaire de la définition et de la légitimité des programmes pouvant être l'État ou ses représentants hiérarchiques, la commune, ou l'établissement, bref n'importe quelle instance légitime, mais en tout cas

pas l'enseignant, ni les enseignants. Les enseignants (les formateurs) ne peuvent être considérés comme personnellement responsables du programme qu'ils enseignent ou des positions qu'ils développent : ceux-ci relèvent d'une obligation à laquelle, au même titre que leurs élèves, ils sont assujettis.

Le référent central de la forme scolaire est la scolarité obligatoire, c'est à dire un rapport institutionnel, qui lie l'enseignant, l'enseigné, son environnement (la famille) et la légitimité légale. Le caractère institutionnel, légitime, de l'enseignement scolaire est un trait distinctif fondamental permettant de comprendre les contraintes spécifiques du rapport pédagogique scolaire par rapport à d'autres types de rapports pédagogiques.

Le modèle « formatif-contractuel »

A l'inverse, le modèle « formatif-contractuel » noue un rapport symbolique de type contractuel entre le formé et le formateur. Et éventuellement, au delà, avec d'autres partenaires. Le contrat de formation est souvent un polygone : par exemple entre le dispositif de formation qui emploie le formateur et l'entreprise cliente du dispositif, entre le dispositif et une institution, entre le formé et l'organisation qui l'emploie et l'envoie en formation sur son temps de travail .

Le modèle « contractuel » se caractérise par une négociation (sous des formes diverses) entre différents partenaires en relation contractuelle, du programme envisagé et des modalités matérielles et pédagogiques de l'apprentissage.

Le modèle interactif-réflexif

Un dernier modèle de formation que je propose d'identifier est la *forme interactive-réflexive*, qui recouvre les démarches de formation liées à des résolutions de problèmes réels, avec aide mutuelle des formés et liaison avec le milieu de travail.

Il s'agit là en quelque sorte presque d'un apprentissage sur le tas, mais avec dissociation spatio-temporelle des moments d'action et des moments de constitution de compétences nouvelles, accompagné d'une activité réflexive et théorique, elle-même soutenue par une aide externe, trois points qui le font ranger malgré tout dans les modes formels de socialisation. C'est donc d'une forme de type contractuel

(comme le modèle précédent), mais avec une très faible délégation donnée à l'instance formatrice (ce qui la différencie du modèle « contractuel »).

La compétence activée dans ce modèle est la capacité à résoudre des problèmes, donc un mixte de savoirs de statuts très divers, qui sont partiellement produits et non pas transmis dans le rapport pédagogique caractérisant la formation. Cette fabrication collective de savoirs nouveaux, de savoirs de métier, pendant la formation, qui sont mis en œuvre dans la pratique parallèlement au processus de formation, est la principale caractéristique de ce modèle.

II. LES MODELES DE FORMATION EN FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Rappelons que les modèles qui viennent d'être définis sont des idéaux-types et essayons de les appliquer au domaine de la formation continue des enseignants.

Le PAF, Plan Académique de Formation, catalogue régional de stages auxquels, dans chaque académie de France, les enseignants se portent librement candidats, individuellement ou par équipes, présente formellement l'ensemble de sa démarche dans un même moule contractuel.

Le GFE (Formations centrées sur l'Établissement) constitue un dispositif organisationnel sophistiqué de négociation multi-partenaire (chef d'établissement / Projet d'établissement / plan de formation local / Rectorat / formateurs-conseils du GFE / formateurs des réseaux / groupe de stagiaires membres de l'établissement) et ses actions programmées ont donc aussi toutes les apparences du contractuel.

Mais il faut regarder tout cela de plus près.

Présence non négligeable des trois autres formes

1. Une partie non négligeable de la formation continue fonctionne en fait selon la forme scolaire : programme très peu négociable, défini par une instance d'une légitimité supérieure aux formateurs et aux usagers de la formation, que les uns et les autres se doivent de « suivre », et par rapport auquel leurs performances respectives peuvent être jugées ou validées. Formations enfin qui sont obligatoires ou quasi-obligatoires, ou

à publics désignés. L'instance légitime d'impulsion peut être un ministère ou une direction du ministère, ou un segment hiérarchique local, donneurs d'ordre.

Un certain nombre de « dossiers » de formation continue inscrits relèvent de ce modèle et mobilisent une fraction importante du volume total d'actions de formation. Les savoirs à acquérir sont connus à l'avance. Des acteurs, les uns, formateurs, sont payés pour les transmettre avec tout le professionnalisme requis (dans le cadre d'une obligation de moyens plutôt que d'une obligation de résultat), les autres, formés, pour les acquérir. Les négociations se font aux marges, en douce, et concernent surtout le confort relationnel des uns et des autres.

Plus largement, quand tel responsable estime que telle action de formation continue devrait être obligatoire, que tous les enseignants de telle catégorie *devraient passer par tel stage* (qui est déjà défini dans son programme, sa durée, ses modalités), ou qu'il est normal de « faire passer » tous les enseignants par tel stage (1) puisque le ministère en a décidé ainsi, la formation continue est pensée là sous la forme scolaire. Cette façon de voir s'oppose fortement au fait de concevoir la formation continue comme relevant d'un acte volontaire, ce qui est propre au modèle contractuel. Il y a ainsi un dialogue de sourds entre ces deux points de vue. Cette opposition forte structure le champ et est source de nombreux malentendus : les uns pensent le volontariat comme condition a priori d'un processus de formation d'adulte, les autres la légitimité et l'utilité d'un savoir comme suffisante à fonder celles d'une formation.

2. La formation continue connaît aussi des actions qui relèvent du modèle interactif-réflexif : le suivi-accompagnement, le conseil, les « groupes de travail » (stages en alternance réunissant trois ou quatre équipes, éventuellement intercatégorielles, fonctionnant comme des séminaires avec mise à l'épreuve de projets dans l'intercession), les « groupes de recherche-action ».

Le formateur est une « aide technique » des formés. Les savoirs sont à coproduire (ils ne sont pas connus à l'avance) et doivent permettre d'aider les formés à résoudre leurs problèmes pratiques ou à avancer

(1) Ou de faire passer tous les établissements par tel audit...

dans la résolution de ceux-ci. Le « client final » (1) est le groupe de stagiaires, quelque soit le statut de ceux-ci : enseignants, chefs d'établissement, etc., du moment qu'ils sont explicitement engagés dans le processus de formation. Une négociation collective et continue des contenus est le moteur central du processus de formation et de son évaluation, et peut être source d'une définition progressive d'un plan de formation, éventuellement sur plusieurs années.

3. Les débuts de la formation continue des enseignants du secondaire relevèrent de la « forme universitaire », comme droit personnel à l'enrichissement culturel. Cette conception fut rapidement balayée (malgré la défense continue qu'en fait le principal syndicat de l'enseignement secondaire, le SNES), par les consignes ministérielles qui l'ont tirée vers l'ordre contractuel : l'individu (ou l'équipe) passe un contrat moral avec son établissement qui le laisse partir en formation, ce qui doit en retour être utile à l'établissement. Mais, bien que la forme universitaire soit devenue rare, on en trouve encore des traces dans le PAF, sous forme de stages « culturels » et de quelques stages disciplinaires (théoriques).

Des formes mixtes – Le contractuel scolarisé

Des formes mixtes sont repérables. Un exemple : les formations liées au plan « Informatique pour tous » et à l'introduction des technologies éducatives nouvelles dans l'enseignement. Elles étaient non-obligatoires. Mais le fait de payer les stagiaires pour qu'ils les suivent est intéressant à observer. Il s'agit d'une curieuse inversion du rapport contractuel dans sa version marchande, où c'est normalement l'usager qui paie pour recevoir une formation. Le fait de payer les stagiaires peut être interprété comme un substitut de l'obligation scolaire, dans un cas où l'institution n'a pas souhaité (osé ?) y faire appel.

Une grande partie de la formation continue des enseignants relève en fait d'un *contractuel-scolarisé*. On trouve en effet dans l'Éducation nationale, malgré les représentations que s'en font les acteurs les plus modernistes et les plus fascinés par le monde de l'entreprise privée, très peu de vrai contractuel, tel qu'il peut régir une partie des politiques de formations des entreprises et leur rapport aux organismes de formations.

(1) Je reprends ici (et plus bas) les distinctions élaborées par SHEIN, professeur au MIT et grand « consultant américain », dans sa théorie de l'audit. Cf. H. DUMEZ. « De la pratique du chercheur-consultant » *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, juin 1988.

Le modèle contractuel pur implique en effet :

1. un rapport *client-fournisseur*,
2. une vraie *concurrence* entre organismes de formations et consultants de toutes espèces, sur un marché de la formation, vis à vis des clients potentiels.

On ne voit guère comment de tels contrats pourraient exister dans l'Éducation Nationale, puisque :

1. Il n'existe pas de vrai marché en ce qui concerne la formation continue des enseignants, mais des territoires hiérarchiquement concédés, soit féodalement (traditionnellement), soit bureaucratiquement. Pour un même public visé, il est très rare que l'institution tolère longtemps ou laisse s'installer, sauf à la marge, des formations concurrentes, relevant de réseaux organisationnels différents (1). En ce qui concerne les contenus de formation, ces modes de délégation par territoires aboutissent à une représentation additive des savoirs professionnels de l'enseignant (2).

Bien sûr, la définition des « concessions » est un lieu de marchandages continues et de rivalités aiguës, mais certains territoires sont trop verrouillés pour que l'on puisse considérer que l'ensemble constitue un marché intra-institutionnel au sens fort du terme.

2. Il n'existe pas de réelle extériorité entre, d'une part les dispositifs de formation et, d'autre part, ce qui tient lieu d'« entreprises », à savoir les établissements publics locaux d'enseignement. En ce sens, la quasi-totalité des formations des personnels de l'Éducation nationale sont de type « maison ». Mis à part les cas des intervenants universitaires et de ceux des associations militantes diverses (3), seuls à pouvoir jouer et assumer un vrai rapport contractuel grâce à leur extériorité institutionnelle, tous les formateurs employés sont membres de la même institution.

(1) Tel dispositif est seul habilité à proposer des formations aux chefs d'établissement, tel autre aux documentalistes, tel autre a le monopole des technologies nouvelles, etc. Dans cette logique, des catégories différentes de personnels ont très peu de chances de se rencontrer dans un même stage.

(2) La didactique et la définitions des contenus scolaires, objets sensibles, restent dans l'orbite de la ligne hiérarchique et des réseaux de formation qui lui sont directement liés. Les savoirs scientifiques sont sous-traités à l'Université, les compétences « dramatiques » aux institutions culturelles, la lecture a son réseau ; d'autres réseaux de formateurs tentent de se professionnaliser autour de l'expertise pédagogique générale, etc.

(3) Auxquelles il faut ajouter des institutions culturelles, parfois prestatrices de formation, par exemple en matière de formation théâtrale. Cela concerne une minorité d'actions.

En tant que tels, ils sont théoriquement assujettis à des normes supérieures (les programmes et la pédagogie officielle, les modalités d'évaluation hiérarchique de leur propre qualité professionnelle, etc.). Leur extériorité est fragile et leur indépendance fictive.

Les difficultés de la contractualisation

Les procédures GFE, celle de globalisation des moyens pour l'« action pédagogique concertée » au niveau de l'établissement et — projet en cours — les possibilités d'« achat » décentralisé de formation à la seule initiative des établissements scolaires, l'apparition des procédures d'audit, etc. correspondent à une tentative de contractualisation de la formation : négociation des contenus, des formés, des animateurs, sur un marché de la formation, avec procédures d'ajustement entre offreurs et demandeurs, et sur la base d'une certaine complexité du système « demandeur ».

Le cadre contractuel reste cependant le plus délicat à installer. Et également à vivre, pour le formateur. Il ne peut se permettre d'oublier qu'il bénéficie d'une délégation institutionnelle — d'une « concession de terrain » —, qu'il doit assumer. Comme d'autre part cette délégation n'est pas inscrite dans les lignes hiérarchiques centrales, il a une légitimité « flottante », d'origine elle aussi flottante, une marge d'initiative professionnelle imprécise (ce qui est à la source de nombreuses « affaires », autour du soutien à l'innovation pédagogique et organisationnelle notamment).

De plus, et ce point est sans doute à lier au précédent, il est conduit à affronter la difficulté culturelle à mettre en œuvre des formes contractuelles de travail dans l'Éducation Nationale (aussi bien avec des chefs d'établissement qu'avec des enseignants), la difficulté à en assurer ne serait-ce qu'un *mime* correct. D'innombrables « incidents » en témoignent : supérieurs hiérarchiques venant et sortant de stage, le critiquant publiquement en cours de route alors qu'ils l'ont commandé, contrats « piégés », contractants évanescents ou fictifs, etc.

CONCLUSION : FORMATION CONTINUE ET CHANGEMENT

Je voudrais conclure en ouvrant le débat sur le rapport entre les modèles de formation continue et les stratégies de changement. Les stra-

tégies de rénovation du système éducatif et de transformations des compétences professionnelles de ses agents ne passent pas toutes prioritairement par le développement d'une politique de formation (1). Quand elles impliquent un recours à la formation, elles font fonctionner préférentiellement tel ou tel modèle de formation,

1. en fonction de leur *représentation des savoirs professionnels primordiaux*, de la conception qu'elles se font du métier d'enseignant (intellectuel, militant, fonctionnaire salarié) et de ses transformations possibles ou nécessaires : dans le cadre d'une rationalisation de la pédagogie, s'agit-il plutôt de « tayloriser » le métier d'enseignant en développant le pouvoir des experts et technologues, ou plutôt de faire des enseignants de base des professionnels de l'apprentissage, capables d'insérer leur pratique dans des collectifs de travail et de négociation, d'en viser et d'en évaluer la productivité.

Un enjeu important des politiques de formation est ainsi les possibilités de *reconstruction identitaire* dans ce groupe professionnel dont les modèles positifs ont été brutalement fragilisés par les transformations de la scolarisation.

2. en fonction de la conception qu'elles se font des *raisons qui font que les individus changent et que les groupes modifient leurs pratiques*.

Est-ce surtout par culpabilité ou surtout par plaisir, par désir de travailler le moins possible ou pour conquérir un espace d'autonomie à leur mesure, ou est-ce de manière aléatoire ? La question de la formation convoque ainsi celle de la source et de l'instrument central du changement dans une grande organisation ?

Mes observations me conduisent à penser qu'il ne faut de toutes façons pas surestimer pas le rôle spécifique de la formation continue dans les ruptures, les conversions, les évolutions professionnelles. La socialisation professionnelle initiale est forte et prégnante chez les enseignants, ainsi que celle liée aux données organisationnelles du milieu de travail et aux transactions sociales autour du statut.

Cependant les formations qui me paraissent être le plus innovantes sur le plan collectif (2), à la fois au niveau de leur forme, et parce

(1) Sur les imaginaires du changement dans une organisation (centrés sur la règle, la norme, la structure ou l'initiative), Cf. L. Demailly, *op. cit.*

(2) Sur le plan individuel, je ne sous-estime pas le rôle de la forme universitaire, de manière aléatoire, dans l'ordre de la rencontre.

qu'elles sont capables d'aider des collectifs de travail à se remobiliser, sont de type interactif réflexif (1).

a) Dans ces formations, les stagiaires ne sont pas consommateurs des prestations des formateurs, mais s'engagent dans des projets. La formation suscite moins de réflexes de résistance, puisqu'un espace de pouvoir y rend possible l'explicitation des désarrois, de la peur du changement, du blocage devant les discours prescriptifs. Les plaisirs de la fabrication autonome des réponses aux problèmes rencontrés modifient globalement le rapport à la formation.

b) Elles approchent la pratique professionnelle de manière globale et non pas en la traitant comme application d'une addition de savoirs ; dans ses différentes dimensions (qui ne se réduisent pas aux prestations d'enseignement dans le face à face solitaire avec la classe) ; en tenant compte de l'inscription dans l'établissement et avec l'éventuelle participation de partenaires et d'usagers.

c) Elles permettent d'inventer de nouveaux savoirs professionnels, ce qui est indispensable aujourd'hui, puisque, pour la plupart des problèmes éducatifs et didactiques auxquels sont confrontés les enseignants actuellement, les solutions n'existent pas toutes faites.

Ce faisant, elles facilitent leur incorporation : décision de leur usage, possibilité de leur usage, c'est à dire de leur transformation en canevas et en compétences à improviser, qui seule assure les capacités de mise en jeu ultérieure

d) Globalement autour de la formation continue émergent des réseaux d'aide mutuelle, d'inter-connaissance et d'inter-reconnaissance, lieux semi-protégés où l'on peut avouer ses échecs et ses difficultés (à l'abri de la hiérarchie, des parents et des nécessités immédiates). En

(1) Il ne faut cependant pas cacher les problèmes qu'elles posent : difficultés à les monter (rareté des situations où une demande est formulée par un groupe qui reste suffisamment stable dans le temps) et la complexité des pratiques d'intervention.

Mes observations sur leur efficacité rejoignent celles de M. Hubermann qui a procédé à des comparaisons internationales de la façon dont l'innovation vient aux systèmes éducatifs, et comparé l'efficacité de différents modèles de développement. Il a notamment critiqué le modèle « recherche et développement » (expérimentation suivie de diffusion) et proposé le modèle : dissémination et utilisation des connaissances. Cf. Comment s'opèrent les changements en éducation, Paris, Unesco, BIE, 1973 et « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », Revue Française de Pédagogie, avril, mai, juin 1986.

somme, il s'agit de la création d'un milieu professionnel qui n'existait pas auparavant (car les syndicats ne parvenaient pas à remplir ce rôle, difficile à juxtaposer à celui de la défense des conditions de travail, et les relations amicales internes au milieu enseignant n'assuraient pas un travail d'animation professionnelle du milieu).

A l'inverse, la stratégie la plus « inefficace » est certainement dans tous les cas :

- la non-cohérence, au sein d'une stratégie de changement, des moyens mis en œuvre (par exemple entre la philosophie de la formation et les mesures structurelles ou les pratiques de contrôle), non cohérence qui peut annuler les effets potentiels d'une formation en rendant caduque sa légitimité (en la faisant apparaître comme du « baratin » inopérant ou illégitime) ;

- la non cohérence, au sein d'une action de formation, entre la stratégie de changement (le type de savoirs professionnels visés, la représentation du « bon » enseignant), et la nature du rapport symbolique institué par le dispositif. En effet, la principale et la plus durable chose que retient d'une situation de formation un apprenant, quel que soit son âge, est précisément ce rapport symbolique, en ce qu'il provoque une mise en jeu particulière du désir de savoir et du rapport au savoir.

Lise DEMAILLY
Maître de conférences de sociologie
Université de Lille-I