

RECHERCHE ET FORMATION

NUMÉRO SPÉCIAL
Tendances nouvelles
de la formation des enseignants

Communications du colloque de :
Recherche et formation

N° 10 - 1991

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —

Département "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation"

2 numéros par an

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».

Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).

Ils pourront également être saisis avec un traitement de textes (de préférence sur Macintosh avec le logiciel Word).

Joindre un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation

À l'attention de Raymond BOURDONCLE

INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires : 46.34.91.19

SOMMAIRE DU N° 10

Avant-Propos	5
1. STRATÉGIES FRANÇAISES	
OBIN J.-P. : Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants	7
DEMAILLY L. : Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels	23
FREYSSINET DOMINJON J. : L'École est finie ?	37
LUMBROSO M. : Les enseignants du second degré et le travail en équipe avec leurs collègues dans l'établissement	51
HOMEYER M. et VILLERS D. : Formateur de terrain : une appellation non contrôlée	73
DHERS A. : La formation par la recherche ou le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance	87
2. EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES	
LECLERCQ J.-M. : Les problèmes de recrutement et leurs incidences sur la formation : une perspective internationale	99
STECH S. : Semestre « pratique » : un palliatif ou un remède ?	109

HØSTMARK-TARROU A.-L. : Développement de la recherche dans les institutions de formation d'enseignants en Norvège	121
PERRON M. : Vers un continuum de formation des enseignants : éléments d'analyse	137
CARBONNEAU M. et HÉTU J.-C. : Écoles associées et formation par la pratique	153
GILES JONES M. : Le recrutement des enseignants en Grande-Bretagne	165
CHARLIER E., DONNAY D., MESSINA D. : Une stratégie de formation à l'analyse de situations éducatives : le diagnostic situationnel	175

AUTOUR DES MOTS

FENEYROU R.	187
------------------	-----

NOTES CRITIQUES

Baillauquès S. (1990). – La formation psychologiques des instituteurs (A. de Peretti). – Demailly L. (1991). – Le collège : crise, mythes et métiers (D. Paty). – Gautherin J. (1991). – La formation d'une disci- pline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914 (M. Vial). – Holly M.-L., Mc Loughlin C. (Eds) (1989). – Perspectives on Teachers Professional Development (J.-H.-C. Vonk). – Meirieu P. – Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie (J.-C. Forquin). – Tanguy L. (1991). – L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers de métier aux techniciens (A. Gonnin)	197
---	-----

ACTUALITÉ

1. Rencontres et colloques	219
2. Prochaines rencontres	226

AVANT-PROPOS

Un Colloque organisé par l'équipe rédactionnelle et le comité de rédaction de la revue s'est tenu à Versailles les 14, 15 et 16 novembre 1990. Au moment historique de la naissance des IUFM, nous avons souhaité confronter cette nouvelle réalité française aux expériences étrangères similaires, différentes, voire opposées. C'est pourquoi ce colloque avait pour titre « Tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères ».

Certains de nos lecteurs ont pu participer à ce colloque et y apporter leur témoignage, le fruit de leur réflexion ; d'autres non. Il nous a donc semblé intéressant, après la publication des Actes qui n'ont repris que les séances plénières et les synthèses des travaux*, de faire ce « numéro spécial » à partir des communications présentées dans les groupes de travail.

Ce numéro de la revue n'a donc pas l'aspect habituel. Les deux rubriques : Études et recherches, Pratiques de formation, sont remplacées par les deux grandes directions données au colloque : Stratégies françaises, Expériences étrangères. Afin de préserver l'unité de ce numéro et de donner le plus possible la parole aux participants du colloque, la rubrique « Autour des mots » s'est attachée à dégager de l'ensemble des communications les citations pouvant le mieux illustrer les directions actuelles de la recherche et de la formation des enseignants en France et à l'étranger ; la rubrique « Entretien » a été supprimée de ce numéro.

L'actualité des livres et des manifestations demandant par définition à n'être pas différée est présentée comme à l'ordinaire.

La rédaction.

* Les Actes du colloque sont disponibles par correspondance au prix de 90 F TTC (87,10 F pour la Corse et DOM, 85,31 F pour la Guyane et TOM, 93,80 F pour l'étranger). Les commandes sont à adresser avec un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP, au Service des Publications.



1. STRATÉGIES FRANÇAISES

IDENTITÉS ET CHANGEMENTS DANS LA PROFESSION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

J.-P. OBIN

Sommaire. Placé au cœur du système éducatif, J.-P. Obin livre une vision d'ensemble de son évolution selon les degrés, les catégories, les tendances et mouvements historiques internes ; les facteurs extérieurs, qu'ils soient économiques ou idéologiques, jouent aussi un rôle capital. Il faut donc rechercher de nouvelles identités de la profession enseignante, intégrant aussi bien les expériences du passé que les valeurs d'avenir.

Summary. From his position at the heart of the educational system, J.-P. Obin gives us an overall authoritative view of its internal evolution as driven by cursus, stages, curricula, categories of teachers, historical facts and trends. Similarly a prominent role is devolved to outside factors, economical as well as ideological. New identities are therefore to be sought out in an endeavour to integrate both experience from the past and prospective values.

On a parfois entendu dire que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) constituerait un véritable « bouleversement », voire une « rupture » avec un « ordre séculaire ». On ne reprendra pas ici ce discours, mais on tentera plutôt d'explorer les réalités qu'il recouvre.

Sans doute s'agit-il, avec la création de ces instituts de formation, d'un changement dont on ne marchandera pas l'importance pour le système éducatif. On ne peut contester l'idée que la formation initiale constitue un élément important pour l'exercice d'une profession comme

celle d'enseignant. Et dans cet esprit on ne peut nier qu'une réforme comme celle des IUFM, caractérisée par le remplacement des centres existants par un unique et nouveau centre de formation, aura vraisemblablement des conséquences sur l'exercice de la profession d'enseignant. Inversement, on peut également soutenir que les évolutions de cette profession, passées, en cours ou prévisibles, ont justement nécessité l'émergence de la réforme et influenceront son contenu. C'est bien de la dynamique du changement dans la profession et la formation des enseignants qu'il s'agit de traiter ici.

Edgar Morin, à propos de cette dynamique du changement, centrée sur l'étude du cas d'une commune en pays bigouden, utilise l'image « du vin nouveau » coulant dans « des outres anciennes » (1). Pour E. Morin ce « vin nouveau », c'est-à-dire la « modernité », coule d'un environnement dont la modernisation est déjà profondément engagée, les « outres anciennes » étant constituées par les structures sociales, culturelles, économiques et politiques, d'une société habituée à l'autarcie et portée à la permanence.

Renaud Sainsaulieu note quant à lui, sur un autre registre, que le jeu des acteurs dans une organisation est fondamentalement marqué par « la précarité des alliances » et la « stabilité des identités professionnelles » (2). Pour R. Sainsaulieu, en effet, les évolutions et les résistances qu'elles rencontrent trouvent moins leur signification dans des jeux stratégiques et des alliances momentanées d'intérêts convergents, que dans l'existence d'identités culturelles fortes fondées sur le partage de valeurs ou de normes, la communauté des représentations ou des visions de l'avenir.

Dans cette double perspective, concevoir une nouvelle formation initiale des enseignants nécessite de prendre en considération deux séries d'éléments qui déterminent conjointement les conditions d'évolution de la profession : d'abord les éléments stables d'identités professionnelles forgées au cours de l'histoire dans des institutions de formation spécifiques et dans l'exercice de métiers différenciés, les « outres anciennes » ; ensuite le « vin nouveau » provenant d'un environnement en interaction avec la sphère éducative, et marqué par des évolutions profondes pouvant apparaître porteuses d'une influence décisive sur l'émergence d'un nouveau métier d'enseignant.

LES OUTRES ANCIENNES

L'histoire du système éducatif français depuis un siècle est foncièrement marquée par l'existence de trois pôles culturels forts au sein du monde enseignant : ceux du premier degré, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement professionnel. Apparus successivement, mais relativement stables depuis plus de quarante ans, ces pôles s'appuient sur des valeurs propres, établies puis transmises dans des centres de formation spécifiques, à l'œuvre dans des pratiques pédagogiques typées dessinant des métiers assez différenciés, enfin soutenues par des organisations professionnelles rivales dont les jeux stratégiques ont profondément influencé – et continuent d'influencer – les politiques de l'éducation nationale depuis la Libération.

L'identité professionnelle du premier degré s'est forgée depuis un siècle dans les écoles normales départementales. A l'origine véritables séminaires laïques, soubassement du centralisme ferriste, les écoles normales étaient chargées d'édicter et de transmettre aux instituteurs règles et normes, tant idéologiques que pédagogiques. Les instituteurs devaient être, dans l'esprit des réformateurs des débuts de la III^e République, les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent. Le succès même de ces missions, c'est-à-dire le progrès du niveau général d'instruction, du bien-être social, ainsi que le triomphe définitif de l'idée républicaine, sans doute associés à d'autres éléments comme la féminisation croissante du corps des instituteurs, ont progressivement affaibli le poids de ces missions « civiques », et accru celui de valeurs plus « domestiques »(3). On met en effet plus volontiers l'accent, aujourd'hui, dans les écoles normales, sur l'action et la réflexion pédagogiques, l'attention se porte davantage sur l'enfant, son « éveil », son individualité, et l'épanouissement de sa personnalité.

En même temps qu'un farouche défenseur des intérêts de la corporation, le syndicat représentatif des instituteurs est un dépositaire vigilant de ces valeurs « libératrices », qui se sont progressivement décentrées du collectif (la République) vers l'individuel (l'enfant). Ainsi, ce syndicat, qui contrôle la puissance Fédération de l'Éducation Nationale, a-t-il été l'un des principaux promoteurs du concept « travailler autrement », et de ce qui s'en est, en définitive, retrouvé dans la loi d'orientation et les accords de revalorisation de la fonction enseignante : le centrage sur l'élève, un effort d'individualisation pédagogique, le suivi et l'orientation comme mission complémentaire à l'enseignement. L'organe du syndicat des instituteurs se nomme « l'École libératrice ».

L'identité professionnelle de l'enseignement secondaire n'est pas héritière des mêmes traditions que celle du premier degré. Ses professeurs – licenciés ou agrégés – sont très majoritairement issus de l'Université. Enseignant une et enseignants d'une discipline, leur compétence professionnelle leur apparaît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires, qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier. Sortis de l'université bien davantage mathématiciens ou anglicistes que professeurs de collège ou de lycée, les professeurs du second degré continuent dans leur vie professionnelle de se définir le plus souvent par la discipline enseignée, notamment au travers de très vivantes associations professionnelles « de spécialistes ». Ces associations, qui touchent une grande partie des professeurs dans chaque discipline, savent agir le cas échéant comme d'efficaces groupes de pression, lorsque « la discipline est menacée », c'est-à-dire lorsqu'un projet de réforme risque d'amener la proportion ou le volume de l'enseignement disciplinaire à diminuer.

Outre la très forte marque laissée par l'enseignement universitaire de la discipline, la culture du second degré se réfère volontiers à des valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel, à l'idée d'un progrès – notamment scientifique et technique – civilisateur, lui-même lié à la fécondité de la recherche et à l'excellence des formes d'enseignement. Les modèles pédagogiques portés par cette culture sont fortement marqués par l'académisme de l'enseignement universitaire : exposé en cours magistral, application en travaux dirigés, expérimentation en travaux pratiques. Bien adaptés au public traditionnellement « écrémé » des universités et des lycées, ces modèles se sont trouvés déstabilisés par l'hétérogénéité des élèves, conséquence du triomphe de l'enseignement de masse, d'abord au niveau du collège, et dorénavant au-delà. Le syndicat majoritaire dans le second degré, par ses revendications propres et par celle du courant qu'il influence au sein de la Fédération, est le gardien très ombrageux de ces valeurs et des formes d'enseignement, de recrutement et de formation des professeurs qui leur sont attachées. Sa vigilance sourcilleuse est particulièrement sensible en matière de recrutement : toucher à la licence, modifier les épreuves du concours peut être considéré comme un « casus belli » ; en matière de formation, la maîtrise pour tous est l'idéal à atteindre. L'idée des IUFM, c'est-à-dire de la formation de tous les maîtres dans des instituts universitaires, est son enfant, déjà âgé ; et la création de ces nouveaux centres – directement liée à la suppression des écoles normales – pourrait être interprétée comme le signe d'une nouvelle ère hégémonique s'ouvrant à la culture du secondaire et succédant à celle du premier degré. Cette hégémonie idéologique peut d'ailleurs s'appuyer sur des données objec-

tives : prolongation de la scolarité au collège puis au lycée ; forte augmentation des effectifs des professeurs, aujourd'hui plus nombreux (en incluant ceux du technique) que les instituteurs ; élévation des niveaux de recrutement et donc passage obligé de tous les maîtres par l'Université.

L'organe du syndicat des enseignements secondaires s'appelle justement « l'Université syndicaliste ».

L'identité culturelle de l'enseignement professionnel s'est développée dans un contexte profondément différent. Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), fondées en 1946-47, ont été chargées à l'origine de former les maîtres-ouvriers des nouveaux « centres d'apprentissage », ancêtres de nos lycées professionnels. Une réflexion intense s'y est développée très tôt, notamment sous l'influence de la CGT, afin de tenter d'articuler une formation socio-culturelle à la formation professionnelle des ouvriers (4). Alors que la formation universitaire des professeurs du second degré est marquée par la cohérence interne des concepts, qui caractérise une discipline, la formation des maîtres du technique s'organise autour d'une finalisation des savoirs et des savoir-faire qui donne sens à l'apprentissage des processus techniques, ainsi qu'à l'acquisition des compétences professionnelles. La formation en ENNA s'est appuyée également sur les valeurs dominantes de « l'aristocratie ouvrière » et de l'éducation populaire : le goût de l'action, du travail en équipe, l'attrait pour les réalisations, pour l'efficacité, l'amour du travail bien fait, l'engagement pour la promotion sociale et culturelle des classes populaires, la solidarité. Le modèle pédagogique prévalant est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire une pédagogie alternant des phases d'acquisition de savoir-faire professionnels – à la fois inductives et applicatives – et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, directement liés aux savoir-faire.

Les syndicats de l'enseignement professionnel restent très attachés à cette culture ouvrière, en dépit des évolutions profondes qui ont marqué depuis quinze ans le recrutement des professeurs des lycées professionnels : hier munis d'un CAP et d'une expérience d'ouvrier, ils doivent maintenant être titulaires d'un BTS ou d'une licence.

Le syndicat aujourd'hui majoritaire appartient à la Fédération. Son organe est « l'Apprentissage public ».

École libératrice, Université syndicaliste, Apprentissage public : l'histoire des évolutions du système éducatif français depuis la Libé-

ration peut être lue au travers du prisme des luttes d'influence et de pouvoir que se sont livrées trois cultures enseignantes parfaitement symbolisées par les titres-phares de la presse syndicale.

La difficile mise en œuvre du plan Langevin-Wallon – non encore terminée pour l'enseignement professionnel – en est l'illustration. Son blocage – pendant la IV^e République –, ses difficultés de réalisation ensuite – notamment avec l'épisode de la création du corps des PECC – sont la traduction directe de la lutte hégémonique qui a opposé le premier et le second degrés sur le terrain du collège, et, par voie de conséquence, pour le contrôle de la fédération syndicale. On aurait tort de rechercher des causes strictement politiques à ce conflit toujours vivace. Ainsi, jusque dans les années soixante, les dirigeants des deux principales organisations rivales appartenaient à la SFIO. On serait sans doute mieux fondé à soutenir que l'appartenance actuelle des dirigeants des trois principales organisations à trois courants politiques de gauche historiquement rivaux, leur permet d'asseoir plus librement le jeu de conflits stratégiques en réalité fondés sur des oppositions culturelles. Comment, sinon par la force et la permanence des identités professionnelles, expliquer la stabilité remarquable à la tête d'organisations regroupant une majorité d'enseignants, de groupes appartenant, de notoriété publique, à des formations politiques sans grande influence (à en juger par les études électorales par exemple), voire largement déconsidérées dans la société comme dans le milieu enseignant ?

Cette force, cette stabilité, sont des indications puissantes pour le travail des formateurs des IUFM et des MAPPEN. Comme l'indique E. Morin, les « autres anciennes » peuvent aussi bien devenir des « flots d'archaïsme » que des « vecteurs de modernité ». Aux formateurs de cerner dans chacune des identités professionnelles, les structures culturelles qui seront les vecteurs sur lesquels appuyer leur action (trans)formatrice et pourront ainsi favoriser l'évolution de la profession.

Mais quelles évolutions ? Et au nom de quoi faudrait-il les favoriser ? Voici donc venu le moment de goûter si le vin est bon.

LE VIN NOUVEAU

Les origines du changement sont diverses. La profession enseignante, le système éducatif – quoi qu'on en dise parfois – ne sont pas isolés du reste de la société. Les interactions sont multiples, même si elles font sen-

tir quelquefois leurs effets avec retard. Des différentes sphères en contact avec la sphère éducative proviennent des contraintes, des influences, des pressions, qui agissent de manière convergente pour introduire des innovations, modifier des attitudes, des pratiques, des modes de pensée et de gestion, faire bouger l'organisation du système, proposer d'autres modèles, voire introduire de nouvelles valeurs .

Les domaines économique, politique, social, scientifique et technique, socio-technique, idéologique et technico-pédagogique sont les principaux secteurs qui influencent directement ces modifications.

L'économique

Habitué, depuis la Libération, à vivre dans le contexte d'une expansion économique continue – et profitant de ses largesses – le système éducatif n'a subi que tardivement (au début des années 1980) les effets de la crise économique. Suppressions d'emplois, crédits en régression, ont fait progressivement le succès de deux notions nouvelles : la gestion et l'évaluation. Nouvelle en effet dans l'Éducation nationale, l'idée de gestion, c'est-à-dire l'idée qu'à égalité de moyens des politiques différentes peuvent être poursuivies – dans une académie, un établissement, une classe – et des résultats différents obtenus. Les normes – qu'il s'agissait de concevoir, de transmettre, de commenter, puis d'exécuter – sont progressivement remplacées par la définition d'objectifs, l'autonomie des méthodes et l'obligation de résultats. Le contrôle des normes, l'inspection de la conformité des procédures, cèdent la place à l'évaluation des effets. L'efficacité, l'efficience, apparaissent comme des valeurs nouvelles, la productivité surgit au détour d'un slogan ministériel (80 % au niveau du bac), s'inscrit bientôt dans la loi, et progressivement dans la réalité. Déjà on évalue les élèves – sans préoccupation de contrôle ou d'examen de passage – , on étudie des « flux », on suit des « cohortes », on mesure les « performances des établissements », grâce à de nouveaux « indicateurs ». Dans l'établissement, la cohérence d'ensemble doit être assurée par un « projet », conçu en partie par les enseignants eux-mêmes et, partant, susceptible de les « mobiliser ».

Comment tout ceci, qui apparaît profondément nouveau et passablement en rupture avec des traditions qui semblaient bien ancrées, peut-il être sans conséquences, profondes et à long terme, sur la nature même de la profession d'enseignant ?

Le politique

L'évolution des mentalités et des structures politiques françaises est à notre époque marquée par l'affaiblissement du centralisme jacobin et, dans l'École, de son avatar éducatif, le centralisme ferriste. Dans le second degré, la décentralisation a eu des conséquences directes sur la gestion et la conduite des établissements scolaires, tandis que dans le premier degré les instituteurs ont officiellement gagné en 1985 (au travers des nouveaux programmes) leur liberté pédagogique, déjà bien engagée sur le terrain. On assiste en fait à une double et convergente évolution. Dans le premier degré, où la tradition centralisatrice était la plus forte en matière pédagogique, les normes ont été supprimées en matière de « méthodes et de démarches » qui, dorénavant, « relèvent d'abord de l'initiative et de la responsabilité des maîtres »(5). Dans le second degré, la tradition libérale qui prévalait en matière pédagogique se voit infléchie, au travers du projet d'établissement, notamment par la nécessité de travailler en équipe, d'associer les familles, de communiquer les objectifs, d'informer sur les méthodes.

Ainsi des pratiques professionnelles éloignées ont-elles tendance à se rapprocher, et ceci d'autant plus qu'il faudrait sans doute être bien naïf pour ne pas comprendre qu'en matière de décentralisation – et de déconcentration – les évolutions n'ont fait que débiter.

Le social

L'évolution sociologique des élèves, amorcée par la troisième République pour l'école élémentaire, se poursuit. La suppression progressive d'établissements structurés par filières ségrégatives et leur remplacement par de nouveaux établissements ordonnés par niveaux ne sont pas encore totalement achevés. Le lycée professionnel, en conservant une entrée en 4^e (préparatoire ou même technologique), ne permet pas une orientation totalement ouverte. Mais son existence reste nécessaire tant que sa fonction « réparatrice » ne pourra être totalement assurée par les collèges et leurs enseignants.

Aujourd'hui la composition sociologique de l'école élémentaire correspond à celle de la société. C'est presque le cas pour le collège. Et les progrès sont sensibles au lycée. Du côté des enseignants, l'évolution sociologique est également notable. Ici encore on observe une double évolution convergente : « déprolétarianisation » pour le recrutement des instituteurs et des professeurs de lycée professionnel, « démocratisation » pour les professeurs du second degré ; et féminisation pour tous. Ainsi,

alors que la population des élèves se diversifie, celle des enseignants s'homogénéise. Le jeu du portrait-robot fait apparaître l'enseignant de demain comme une femme, issue des classes moyennes, apportant au foyer un 2^e salaire, n'ayant jamais quitté l'École et y ayant scolairement réussi. Peut-on ne pas être inquiet devant une population enseignante aussi peu préparée culturellement à faire réussir les élèves issus des couches défavorisées de la société ? Ce problème apparaît déjà particulièrement préoccupant dans certains lycées professionnels, mais l'est en réalité partout, y compris à l'école élémentaire et particulièrement dans les écoles rurales à classe unique, désertées par les titulaires et frappées par le « turn-over ». Ces tendances sociologiques étant trop « lourdes » pour espérer être contrariées, la formation, initiale et continue semble être le seul moyen raisonnable de contrecarrer leurs effets. C'est ici que prennent tout leur sens certains aspects du rapport Bancel sur les IUFM (6), concernant notamment la nécessité d'une formation professionnelle intégrant des compétences en matière de « gestion des apprentissages ». Une gestion non plus centrée sur la logique formelle de la discipline, mais sur l'élève, ses modes de construction des savoirs et la transposition didactique. On peut regretter que la pénurie actuelle du recrutement n'ait pu conduire, par ailleurs, à exiger des futurs enseignants une expérience sociale ou professionnelle extérieure au milieu scolaire et préalable au recrutement. Mais rien n'empêche encore de l'intégrer à la formation.

Les techniques et les sciences

L'accélération de la production des savoirs, particulièrement marquée dans le domaine scientifique, affecte l'ensemble des disciplines. Parallèlement, avec les sciences de l'éducation, se construisent des savoirs nouveaux sur l'enseignement, tandis que les connaissances en didactique se développent parallèlement. L'empilement de ces connaissances devient de plus en plus absurde. Pour les élèves, il conduit à l'inflation d'horaires et de programmes qui semblent avoir atteint leurs limites ; pour les enseignants il mène à une formation continue éclatée, « en miettes », où domine encore largement la logique de l'offre. Si l'empilement sans principes est là aussi absurde, on n'aperçoit nulle autre solution que de tenter de concevoir une logique différente d'articulation de la formation initiale et de la formation continue. Dans l'enseignement technique, l'évolution des technologies et des professions a eu pour conséquences supplémentaires la fermeture de nombreuses formations, la transformation ou la rénovation périodique des autres, la création de nouvelles spécialités. Ces mutations, alliées à l'évolution des machines et des processus de production (qui constituent pour l'enseignement technique les équipements pédagogiques), à la modification des

niveaux et des modes de recrutement des professeurs, à l'absence de toute gestion prévisionnelle des emplois, et à toute gestion des « ressources humaines » digne de ce nom, ont provoqué une véritable crise, dont seul le plan de formation pluriannuel conçu en 1985 a pu modérer les effets. Il reste néanmoins encore trop d'établissements et de secteurs sinistrés, de professeurs sans travail ou simplement « occupés », pour ne pas s'interroger sérieusement sur le type de formation initiale qui prémunirait à l'avenir contre le renouvellement de telles conséquences.

Enfin les progrès des technologies de la communication ont profondément modifié l'environnement de l'École, où elles ont trouvé progressivement droit de cité. Les professeurs qui les utilisent doivent concevoir autrement « l'écologie » de leurs classes. Tous – utilisateurs pédagogiques ou non – ne peuvent ignorer les effets éducatifs de ces technologies, sachant que leurs élèves passent en moyenne autant de temps devant un poste de télévision que dans leur classe. Cela, sans doute, fait également partie des compétences liées à la « gestion des apprentissages ».

Le domaine socio-technique : l'organisation du travail

Ici encore, l'Éducation nationale, n'est pas isolée des grands modèles qui ont façonnés depuis le début du siècle le travail à l'usine et au bureau. Taylor et Weber et leurs modèles d'organisation des processus de production et des procédures d'administration, y sont toujours présents. En ce qui concerne l'organisation pédagogique, le modèle taylorien est le plus prégnant. Les principes du « one-best-way » et de l'« organisation scientifique du travail » ont infiltré la sphère éducative de longue date : division du travail entre ceux qui conçoivent et contrôlent les programmes, les méthodes, les manuels (le ministère, les inspecteurs), et ceux qui exécutent (les enseignants) ; parcellisation et répétitivité des tâches, particulièrement accentuées dans le second degré et l'enseignement professionnel ; enfin morcellement de l'espace et du temps pédagogiques (surtout dans le second degré). Comme l'indique Robert Ballion (7), l'organisation de l'établissement scolaire du second degré est toute entière conçue dans une logique de la fragmentation, de la segmentation. L'évolution qui se dessine vers l'intégration – dans certains établissements – n'a démarré que récemment, au plus tôt au début des années 80. L'établissement scolaire traditionnel est un simple appareil logistique (matériel, administratif), permettant le regroupement dans un même lieu d'un ensemble de cellules opérationnelles isolées (les classes). L'enseignement technique, par sa perméabilité plus grande aux influences de l'entreprise, a été encore plus loin dans la logique taylorienne. Ainsi, les chefs de travaux, tel qu'est défini leur rôle dans la cir-

culaire de 1939, constituent le corps de maîtrise intermédiaire qui conçoit et organise le travail des professeurs d'atelier-ouvriers. Si le statut et la mission des chefs de travaux sont sur le point d'être profondément remaniés, il reste encore à modifier les conditions d'exercice des professeurs d'atelier (aujourd'hui professeurs d'enseignement pratique des lycées professionnels).

L'Éducation nationale ne peut pas être absente de la remise en cause du modèle taylorien et du profond et lent courant de détaylorisation qu'on observe depuis plusieurs décennies dans le monde du travail. Les travaux d'Elton Mayo, le mouvement des relations humaines, le travail en groupe autonome de production, la direction participative par objectif, les démarches-qualité, le management par les valeurs, les démarches de projet, autant de recherches ou d'expérimentations qui ont permis d'améliorer à la fois la productivité et la situation des hommes au travail. Le système éducatif est de plus en plus perméable à ce genre de tentative (8).

L'idéologique

L'évolution des idées, des représentations, et des valeurs dans l'Éducation nationale est – de par la nature même de la mission qui est la sienne – particulièrement sensible au mouvement des idées dans l'ensemble de la société. Si l'on intègre l'Université, on peut même dire que l'Éducation nationale est largement exportatrice en ce domaine. Or cette évolution des idées concernant le système éducatif est marquée depuis les années 60 par un double processus.

Tout d'abord on observe, à partir du milieu des années 70, l'affaiblissement de courants sociologiques d'inspiration culturaliste, jusqu'alors dominants. Pour leurs tenants, souvent marxistes, ce qui se passe dans l'École est déterminé par les courants socio-culturels dominants dans la société. L'École reproduit donc la division sociale et la perpétue. Résignation pédagogique et révoltes pédagogistes ont été, chez les enseignants, les conséquences de cette hégémonie. Sur cet affaiblissement de certaines « sociologies des agents », se sont développées des « sociologies des acteurs » (sociologies des organisations, du mouvement social). Pour celles-ci, les phénomènes internes à une organisation ne sont qu'en partie déterminés par les interactions socio-culturelles avec l'extérieur. A l'intérieur du système les acteurs sont capables d'autonomie. Du jeu, c'est-à-dire une potentialité de mouvement, une capacité à changer les choses, à innover ou à s'opposer, existe toujours. Le pouvoir, son contrôle, son exercice, sont les moteurs de ce changement. Une telle vision permet notamment de fonder l'idée de démarches de projet,

dans la classe et dans l'établissement scolaire. Si cette nouvelle hégémonie idéologique se confirmait, elle ne pourrait être sans effets sur les représentations des enseignants de leur métier et, par conséquent, sur son exercice.

Ensuite, un autre mouvement, plus profond que le précédent, car venant de plus loin, affecte également le domaine éducatif. Il s'agit de l'extension – lente et continue – de l'exigence démocratique à d'autres domaines que la vie politique dans laquelle elle a d'abord émergé. Progressivement le virus démocratique, notamment sous l'effet du travail de l'École d'élévation du niveau général de formation de la population, affecte la vie sociale et culturelle, la vie économique et l'entreprise, la vie familiale et privée (9). Le rôle du maître dans la classe, l'exercice de son autorité, ne peuvent plus se concevoir aujourd'hui de la même façon qu'hier. Les relations du professeur avec les parents, son action dans l'établissement de manière générale ont déjà évolué. La nécessité d'expliquer, de justifier, de communiquer et, de plus en plus, d'associer aux décisions, ne peut qu'aller en s'accroissant.

Le projet d'établissement ne devrait plus permettre un mode de direction instrumental, appuyé sur l'autorité hiérarchique, ni même stratégique, fondé sur la gestion des conflits. Sa dimension démocratique est évidente. Encore faut-il, comme toujours en matière de démocratie, y former les acteurs (10).

Le domaine technico-pédagogique

En position de quasi-monopole en matière de formation des enfants et des jeunes, l'Éducation nationale affronte depuis 1972 les lois de la concurrence sur le marché en plein développement de la formation des adultes (passé de 9,6 à 51 milliards en 12 ans). En matière de formation initiale, en effet, « la cohabitation » avec l'enseignement privé relève de règles strictes (parité financière, identité des normes pédagogiques et des procédures de contrôle...) qui atténuent fortement la concurrence. Le fonctionnement du dispositif évoque plutôt une sorte d'accord de « cartel » qui aboutirait à un maintien de parts des publics scolarisés (80-20 %) ne subissant en fait que de très faibles fluctuations.

En revanche, dans le domaine de la formation continue la concurrence est plus réelle, tant avec les autres organismes publics que parapublics ou privés. Ainsi en 1988, sur 4 650 000 stagiaires, le cinquième a été accueilli par l'Éducation nationale (enseignements secondaire et supérieur), ce qui place ce ministère, bien qu'au premier rang pour « l'offre »,

en position somme toute assez minoritaire. Si, plutôt que le nombre de stagiaires, on observe les budgets drainés par les différents organismes de formation, l'éducation nationale ne représente plus que 5,2 % des 51 milliards que l'État, les régions et les entreprises ont investi en 1988 dans la formation continue. C'est dire que dans ce domaine (où pourtant la puissance publique représente les deux cinquièmes des financements), l'Éducation nationale n'est pas – ou n'est plus en position dominante. C'est également vrai sur le plan pédagogique où, en dépit d'un relatif monopole sur la délivrance des diplômes, la majeure partie des programmes ainsi que les méthodes n'obéissent à aucune norme générale et ne relèvent que des seules relations contractuelles entre commanditaires et dispensateurs de formation.

La concurrence est donc ici la règle. Il n'est alors pas étonnant de constater qu'au sein de l'Éducation nationale le secteur de la formation continue est sans conteste celui qui apparaît comme le plus novateur et comme capable de s'adapter le plus rapidement à des demandes nouvelles, comme le crédit-formation. L'effort « d'instrumentation » en matière, par exemple, d'analyse des besoins, de bilan et de « positionnement », d'évaluation et plus généralement d'ingénierie pédagogique, a été ces dernières années notable dans les DAFCO, les CAFOC, et également les MAFFPEN. Parallèlement, des « métiers » nouveaux sont apparus, comme ceux de conseiller de formation, de consultant, d'auditeur, sans oublier celui de formateur, qui font appel à des compétences assez différentes, ou plus complètes, que celles requises des enseignants par l'institution. Le plus surprenant est que ce dynamisme technico-pédagogique semble s'être développé jusqu'à présent sans beaucoup d'effet d'entraînement sur la part du système qui se consacre à la formation initiale. Pourtant, le projet des initiateurs des GRETA (groupements d'établissements existants, destinés à prendre en charge la formation continue, et non pas nouveaux établissements en marge des lycées et collèges) était bien que le secteur concurrentiel, contraint à l'adaptation et à l'innovation, « contaminât » progressivement la masse du système, par transfert des stratégies et des méthodes expérimentées avec les publics adultes. Mais sans doute le corset bureaucratique (7) était-il encore trop fortement serré !

Pourtant, en ce domaine également, le vin nouveau coule déjà dans les outres anciennes.

*

* *

En conclusion, on peut soutenir que la dynamique du changement dans la profession des enseignants se développe sous la double influence d'éléments internes – en grande partie liés à l'histoire du système éducatif – et externes, déterminés par les évolutions de l'ensemble de la société. Deux modèles sociologiques permettent de mieux appuyer l'analyse de cette dynamique : le premier est dû à Edgar Morin qui observe que le changement, la « modernité », pénètrent dans une société non par des structures nouvelles mais d'abord par les canaux constitués par certaines structures anciennes, apparemment « archaïques » ; le second est dû à Renaud Sainsaulieu qui note que les éléments les plus stables dans la dynamique d'une organisation sont d'ordre culturel et constitués par les identités professionnelles des acteurs.

La compréhension puis la maîtrise de cette dynamique nécessitent donc d'analyser les *facteurs* externes, provenant des différents domaines qui interagissent avec le système éducatif, et de rechercher des *vecteurs* internes, parmi les éléments d'identité professionnelle des enseignants.

Les équipes de formateurs qui travaillent déjà dans les MAFPEN, et demain travailleront dans les IUFM, pourraient appuyer leur réflexion et leur action sur une telle analyse. En effet, les « référentiels de formation », permettant de tracer les stratégies et de définir les programmes de formation, ne peuvent se concevoir qu'en rapport avec un « référentiel d'emploi », lui-même fondé sur une analyse des évolutions prévisibles de la profession d'enseignant. Bien connaître ce « vin nouveau », c'est savoir distinguer les mouvements de fond des modes passagères. C'est aussi savoir trier dans les pressions de la modernité celles qui sont porteuses d'évolutions positives et légitimes et celles qui le seraient moins. Seul un système de référence constitué par des valeurs partagées au sein du système éducatif peut en être le support. A l'opposé de l'illusion d'une politique de la « table rase », les équipes de formateurs doivent ensuite repérer dans les « autres anciennes » constituées par les identités professionnelles et les traditions culturelles établies au sein du système éducatif, les structures et les valeurs qui sont susceptibles de constituer des vecteurs pour ces évolutions. Ainsi certaines traditions et valeurs de la culture du premier degré, portées notamment par certains mouvements pédagogiques, permettent-elles d'espérer pouvoir relever les défis posés par l'intégration des enfants issus des dernières vagues de l'immigration, lutter contre les inégalités de toutes sortes, placer – comme le veut la loi – l'élève au cœur du système éducatif. La culture du second degré, par certains de ses aspects, apparaît pouvoir fournir les points d'appui nécessaires à la poursuite de l'élévation du niveau de formation culturelle des jeunes et des adultes, ainsi qu'au développement de

l'effort de production des savoirs, y compris dans le domaine de l'éducation. Le décloisonnement de l'enseignement technique devrait permettre d'envisager une profession enseignante plus ouverte sur le monde extérieur, plus sensible aux données économiques, plus soucieuse d'efficacité et d'efficience, résolue à accentuer sans complexe les coopérations nécessaires avec les entreprises, à diversifier les modes d'intervention pédagogique pour mieux prendre en charge les élèves les plus en difficulté.

Enfin, ce travail de fond sur un « référentiel d'emploi », défini en termes de compétences et de valeurs, devrait également permettre aux équipes de formateurs des MAPPEN et des IUFM de déboucher sur une articulation plus pertinente entre formation initiale et formation continue. Aujourd'hui, puisqu'il s'agit pour les enseignants comme pour la plupart des autres professions de « se former toute la vie », les contenus et les méthodes adoptés pour la formation initiale devraient résulter de choix de priorités définies à partir d'une double finalité : constituer un socle cohérent pour asseoir une formation continue ultérieure et adapter au premier emploi.

Jean-Pierre OBIN
Inspecteur général de l'Éducation nationale

(1) Edgar MORIN « Une commune en France : la métamorphose de Plozevet », Fayard, Paris, 1975.

(2) Renaud SAINSAULIEU « Sociologie de l'organisation et de l'entreprise », Presses de la Fondation nationale des sciences politiques - Dalloz, Paris, 1987.

(3) Jean-Louis DEROUET « L'établissement scolaire comme entreprise composite », dans « Justice et justice dans le travail », PUF, Paris, 1989.

(4) Vincent TROGER « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 », Formation-Emploi, Paris, Octobre 1989.

(5) Ministère de l'Éducation Nationale « Programmes et instructions pour l'école élémentaire », CNDP, Paris, 1985.

(6) Daniel BANCEL « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », MENJS, Paris, 1989.

(7) Robert BALLION « Approche sociologique du fonctionnement des lycées », Éducation et formations n° 22, MENJS, Paris, 1990.

(8) Jean-Pierre OBIN « Pour une politique de la formation des enseignants », Questions d'éducation n° 1, CRDP, Strasbourg, 1990

(9) Michel FIZE « La démocratie familiale », Presses de la renaissance, Paris, 1990

(10) Maurice BERRARD « Le management éducatif », Thèse de doctorat ès Lettres, Université de la Réunion, 1990

LISTE DES TEXTES DE RÉFÉRENCE

Décret organique du 18-1-1887.

Circulaire du 7-3-1946. Écoles Normales, classes d'application.

Décret du 29-11-1948, n° 48-1825. Écoles annexes et classes d'application.

Circulaire du 27-10-1960. Création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire et nomination de conseillers pédagogiques pour les instituteurs remplaçants.

Circulaire du 10-10-1961. Service des maîtres itinérants d'écoles annexes.

Arrêté du 30-9-1962. Organisation du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application.

Circulaire du 29-11-1973, n° 73-508. Définition des fonctions des instituteurs participant à la formation des maîtres.

Circulaire du 13-12-1976, n° 76-442. Définition des fonctions d'instituteurs maîtres formateurs, conseillers pédagogiques auprès des écoles normales.

Arrêté du 22-1-1985, n° 85-88. Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteurs maîtres formateurs.

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



L'ÉCOLE EST FINIE ?

Contribution à l'analyse des représentations de la formation et du métier d'enseignant à partir d'une enquête auprès des directeurs d'école normale d'instituteurs

J. FREYSSINET DOMINJON

Sommaire. Au moment où de normal qu'il était le modèle de la formation des maîtres du premier degré devient universitaire, une enquête qualitative et quantitative fait apparaître divers résultats. Les responsables de cette formation partagent avec les normaliens une conception de la professionnalité de l'instituteur en termes de praticien polyvalent plutôt que spécialiste, ingénieur plutôt que chercheur en éducation, éveilleur ou éducateur plutôt que « transmetteur de connaissances ». Le modèle professionnel défendu, qu'il soit de type pédagogique ou psychosociologique, s'inscrit dans ce qui apparaît comme une véritable « culture d'école » dont les Directeurs d'École Normale se font majoritairement les défenseurs.

Summary. Teacher training has just been shifted from the old training colleges to university-based institutes of education. A recent inquiry highlights various findings. Those in charge of the new system have kept the traditional "normal" view of the elementary teacher as polyvalent more than specialized, engineer more than educational researcher, instructor more than transmitter of knowledge. The professional model, either pedagogical or sociopsychological, is well-inbedded in an authentic school-culture, mainly advocated by the ex-training-colleges headmasters.

Les futurs maîtres du premier degré n'iront plus à l'école. Des instituts les accueilleront au coude à coude. De normale qu'elle était depuis plus d'un siècle et demi, l'institution de formation des instituteurs devient universitaire. Conséquence naturelle de cette transformation majeure, au moins d'un point de vue lexical, tous les élèves enseignants sont appelés à devenir professeurs et parmi eux, les maîtres de l'enseignement préélémentaire et élémentaire qui deviennent professeurs d'école.

Par ce changement de vocable, les textes s'inscrivent dans une stratégie de revalorisation de la fonction enseignante — le « tout-professeur » —

auprès de l'opinion publique et plus particulièrement des candidats potentiels. Recrutés à un plus haut niveau d'études, formés différemment, mieux payés, les enseignants doivent présenter l'image d'une profession plus attrayante.

Même appuyée sur des changements tangibles, cette politique d'amélioration de « l'image du métier », explicitement souhaitée dans le rapport Bancel (1), ne peut s'opérer de façon purement mécanique et volontariste. Pour être crédible, elle doit tenir compte des représentations actuelles, non seulement dans l'opinion en général mais aussi chez les personnes plus directement concernées.

Dans cette perspective construite en terme d'images, notre propos est de faire apparaître les représentations actuelles du métier d'enseignant du premier degré pour une catégorie de responsables de cette formation, les directeurs et directrices d'écoles normales d'instituteurs (*Le profil directeur*, 1991 (2)). Nous les confronterons, le cas échéant, aux représentations parallèles que se font les formés, élèves instituteurs et élèves institutrices (*Les futurs instituteurs à l'école*, 1988 (3)). Pour les uns et les autres, nous essayerons d'articuler ces conceptions du métier aux types de formation qui y conduisent.

I. LES DIRECTEURS D'ÉCOLE NORMALE, ACTEURS ET TÉMOINS : HYPOTHÈSES

Chargés de la « direction matérielle et morale » des écoles normales, leurs directeurs et directrices (DEN) se présentent eux-mêmes comme des responsables aux fonctions contrastées (4). Objectivement, ils se disent à la fois chefs d'un établissement d'enseignement supérieur, directeurs des formations du personnel du premier degré dans le département et inspecteurs des maîtres-formateurs dans leurs écoles. Plus subjectivement ils se décrivent dans les rôles divers de chef d'orchestre chargé de faire exécuter sans fausse note une partition constamment modifiée, de juge de paix conciliateur, d'arbitre calmant le jeu entre élèves et professeurs, de notable, même, inaugurant les chrysanthèmes dans le système scolaire. Les uns soulignent le caractère militant de leur tâche par exemple dans la lutte contre les inégalités entre les enfants, d'autres insistent sur le loyalisme de leur action menée dans un esprit de service public. Tous partagent le sentiment, dans les remous incessants qui ont secoué les écoles normales depuis plus de vingt ans, d'avoir fermement tenu le cap.

Les résultats de l'enquête systématique effectuée par questionnaire structuré en mai-juin 1990 auprès de la totalité des directeurs et directeurs-adjoints en poste confirme l'importance accordée à la fonction d'autorité. Si 21 % des DEN, spécialement parmi les plus jeunes, envisagent leur rôle comme celui d'un chef d'entreprise, une majorité préfère l'idée d'être patron d'une équipe (5). Pour 10 % d'entre eux, ces deux métaphores associées recouvrent bien, à elles seules, l'image de leur fonction ; les autres préfèrent ajouter à la dimension de chef ou de patron une caractérisation liée aux objectifs de l'établissement qu'ils dirigent et à leur propre passé professionnel. En effet, dans la quasi-totalité des cas, les DEN, à un moment de leur vie, ont été enseignants (6) et près des deux tiers d'entre eux conservent quelques heures de cours aux élèves-instituteurs. Cet aspect éducatif de leur mission s'exprime de deux façons. Une minorité se reconnaît pédagogue (30 %), les autres, en particulier les plus jeunes, préfèrent l'expression de formateur de formateurs (45 %).

Partant de ce constat, il semble justifié de nous interroger sur les conceptions de ce groupe particulier d'acteurs et de témoins à partir de deux hypothèses principales.

1. Dans la période de bouleversement du système de formation des maîtres auquel ils participent, les Directeurs d'école normale constituent moins un groupe de défense d'une institution en péril que des garants d'une sorte de « culture d'école » à protéger. Recueillir leur opinion c'est tracer certaines des dimensions de cette culture spécifique que paradoxalement on saisira d'autant mieux qu'elle est sur le point de s'effacer.

2. Les Directeurs d'école normale sont des formateurs d'enseignants. Leur conception de cette formation et plus largement leur représentation du travail de l'instituteur ressemblent-elles ou s'opposent-elles à celles des formés ? Il est possible d'imaginer qu'un certain nombre de difficultés rencontrées dans la formation initiale des maîtres du premier degré s'expliquent par une discordance entre les deux approches. Une analyse de l'opinion des DEN comparée à celle des normaliens, collectée selon les mêmes modalités, permettra de valider ou d'invalider la proposition.

Notons toutefois que, même à l'état d'hypothèse, celle-ci doit être immédiatement relativisée pour deux raisons. D'une part, le bon sens pousse à penser que les perpétuelles modifications imposées par les textes officiels, véritables manifestes de l'indécision générale, occupent une place majeure dans la liste des facteurs explicatifs des difficultés à

former les enseignants. Les DEN remarquent à juste titre qu'ils ont assuré, contre vents et marées, la survie du système. D'autre part, le fait de privilégier cette catégorie de responsables de formation parmi les nombreuses « corporations » concernées, inspecteurs-professeurs, professeurs d'école normale, conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, n'est pas lié à une quelconque appréciation a priori. C'est dans le cadre d'une recherche globale sur la mission de direction d'un établissement de formation, dans sa dimension publique et privée, scolaire et non-scolaire, que nous nous plaçons. Les résultats que nous présentons ne touchent qu'un des aspects de l'ensemble de notre problématique.

II. LA FORMATION À UNE FONCTION : ARRÊT SUR LES IMAGES

1. Les modèles professionnels de référence

Amenés à décrire verbalement la spécificité de la formation et de la fonction de l'instituteur, les DEN utilisent comparaisons et métaphores. La professionnalité du poste s'explique par référence à d'autres types de profession socialement prestigieux.

« La formation des instituteurs ne se ramène pas à des études universitaires, je dirais classiques. Si ça se rapprochait de quelque chose ce serait par exemple des études de médecine parce qu'on forme en réalité des praticiens là aussi. » (M^r Philip, 4^o cat.)

« Tout le problème est de savoir ce qu'est un enseignant. Ou bien vous estimez qu'un enseignant, c'est quelqu'un qui sait presque tout sur presque rien, (ça, c'est le modèle universitaire à peine exagéré) ou bien vous estimez que c'est un ingénieur en éducation ... qui doit maîtriser les techniques, sans se cantonner dans un univers de recherche purement gratuit. Je le comparerais volontiers à un ingénieur des arts et métiers, quelqu'un qui sait construire, qui sait partir d'un certain nombre de données et aboutir à un résultat... C'est ce qui à mes yeux oppose le chercheur à l'ingénieur. » (M^r Natal, 4^o cat.)

« Être enseignant c'est aussi important qu'être pilote d'avion. Les enseignants ont l'avenir des générations entre leurs mains, ce qui exige une formation professionnelle de haut niveau. Les pilotes ne sont pas formés dans des amphis de 500. » (M^r Joint, 3^o cat.)

L'ingénieur, le médecin, à la différence du pur chercheur, fournissent des modèles professionnels en ce qu'ils sont des hommes de terrain, des praticiens ; le pilote d'avion témoigne de la gravité des enjeux. Le rapprochement de la profession d'enseignant avec ces types d'activité à fort prestige social n'est pas incongru. Le recrutement prévu au niveau de la licence, suivi de deux années de formation, facilite la mise à niveau symbolique du métier d'instituteur avec d'autres. Les directeurs d'école normale y sont sensibles qui placent au premier rang des avantages de la création des IUFM la « revalorisation de la profession d'enseignant ». En revanche leur inquiétude est grande d'une « moindre professionnalisation » des seuls instituteurs dans ces nouveaux Instituts potentiellement bénéfiques surtout aux futurs professeurs du second degré (7).

2. Les dimensions spécifiques

La fonction de l'instituteur ne se limite pas à cet aspect technique. Deux autres dimensions, sociale et militante, caractérisent le métier de façon liée ou distincte selon les Directeurs .

« Former un instituteur aujourd'hui, ce n'est pas seulement former un technicien de la chose pédagogique, c'est aussi former un certain type d'acteur social, avec un rôle, une fonction bien précise dans le contexte républicain... » (M^r Furand, 3^o cat.)

« Dans la mesure où notre système scolaire se veut de plus en plus démocratique, dans la mesure où on veut la réussite du plus grand nombre possible d'élèves, même si possible de tous... il faut des enseignants qui aient un certain nombre de capacités techniques mais qui en aient aussi la volonté, qui en aient l'idéal... » (M^r Doré, 3^o cat.)

« Je ne vais pas dire à mes normaliens "Vous faites un métier fantastique" ... la vocation aujourd'hui ce n'est pas un mot à employer et la passion pour son propre métier n'est pas nécessairement communicative ... On peut alors argumenter très rationnellement sur les responsabilités sociales et civiques des enseignants dans la société où ils enseignent ... à l'égard des enfants en difficulté, des enfants maltraités, responsabilités devant les manifestations de racisme, responsabilités dans les orientations scolaires. Plus généralement, responsabilités par rapport aux objectifs généraux du pays, la construction de l'Europe, etc. » (M^{me} Garet, 4^o cat.)

La nouvelle génération d'élèves-instituteurs et surtout d'élèves-institutrices d'après 1986, plus âgée, plus diplômée, issue plus souvent de milieux favorisés n'a peut-être pas, à proprement parler de vocation à enseigner. Toutefois, elle profite de la formation offerte dans des écoles normales devenant de plus en plus efficaces.

« Depuis qu'on a mis en place cette formation en deux ans — qui ne nous plaisait d'ailleurs pas trop à cause de sa configuration très scolaire — on a recruté des gens complètement différents, plus âgés, plus responsables, plus mûrs. On a repris le bon cap. Je dois dire que ces jeunes qu'on accueille, qu'on forme, ne sont pas forcément motivés quand ils passent le concours ...et pourtant, on en fait à 80 % des militants ... » (Mr Tresse, 3° cat.)

3. Le don

Enfin, l'enseignant est doué — c'est ici le mot qui convient — d'un certain nombre de qualités personnelles qu'aucune formation ne peut créer de toute pièce. Cette composante de la professionnalité du poste ne relève ni de la technique (au départ) ni de l'idéal. C'est une aptitude, un don, auquel d'ailleurs seuls quelques Directeurs d'école normale font allusion spontanément au cours des entretiens.

« Une formation ne peut pas apporter à tout le monde de façon homogène ... il y a le paramètre individuel, il y a des aptitudes. Pour être camionneur, il faut être très fort. On ne va pas peser 50 kilos et se présenter pour être camionneur. Pour être enseignant, il faut aussi des aptitudes de base (dont) ... une aptitude à communiquer ... ça, c'est difficile. On ne peut pas agir là-dessus, on a beau expliquer ... J'ai constaté que certains normaliens qu'on faisait échouer, faisaient parfois des leçons de qualité, très structurées, mais... rien auprès des enfants. Ils n'existaient pas dans la classe. » (M^{me} Agat, 2° cat.)

III. LES REPRÉSENTATIONS COMPARÉES DES DIRECTEURS ET DES ÉLÈVES-INSTITUTEURS

Les élèves-instituteurs en formation initiale dans les écoles normales partagent un certain nombre de valeurs avec leurs directeurs. Par exemple, d'un point de vue politique, alors que l'ensemble des Français se répartit en courbe normale sur un continuum droite-gauche avec une majorité relative occupant la position du centre, élèves et directeurs se placent massivement à gauche. Cette orientation commune, mesurée par l'outil classique du sondage d'opinion, n'empêche pas les prises de posi-

tion radicalement opposées sur des points précis. Notons pour l'anecdote que si les directeurs se montrent très favorables à ce que les enfants « apprennent La Marseillaise à l'école » (71 % favorables, 3 % opposés, 26 % ne se prononcent pas), les élèves-instituteurs à l'inverse y sont majoritairement opposés (43 % opposés, 12 % favorables, 45 % ne se prononcent pas (8)).

Qu'en est-il à propos de ce qui les rassemblent sur un même lieu de formation, en particulier de la représentation du métier d'instituteur ?

1. L'évolution du métier d'instituteur : des images convergentes

Dans les deux groupes, l'exercice actuel du métier d'instituteur est associé d'abord à une fonction d'éveilleur (Tableau 1). En second rang apparaît, relativement forte, l'image d'éducateur, loin devant celle de transmetteur de connaissance. Notons que les uns et les autres se retrouvent en évoquant les maîtres qu'ils ont eus « étant enfant, à l'école primaire ». Près des trois quarts des Directeurs et des élèves se représentent leurs anciens maîtres comme des transmetteurs de connaissance et, en bien moindre proportion, comme des éducateurs (DEN : 18 % , E-I : 16 %). Indépendamment de leur moyenne d'âge (26 ans pour les E-I, 50 ans pour les DEN), les groupes d'anciens élèves de l'école primaire ont la même image de leur passé.

Tableau 1. *Les représentations comparées de l'exercice du métier d'instituteur pour les DEN et les E-I., aujourd'hui et hier*

	« A quelle fonction associeriez-vous le plus volontiers l'exercice du métier d'instituteur ? A une fonction... » (une seule réponse)			
	Aujourd'hui		Hier	
	DEN	EI	DEN	EI
D'animateur	1	3	0	1
De père de famille	0	1	3	2
De transmetteur de connaissances	15	8	73	74
D'éveilleur	37	47	1	3
D'éducateur	36	37	18	16
Autres	8	3	3	3
Non réponses	2	1	2	1
	100	100	100	100

Si l'on quitte le domaine des appréciations de fait pour s'attacher à celui des finalités du métier (Tableau 2), le rôle de transmission des connaissances, caractéristique du passé quelqu'il soit, apparaît relativement déprécié pour les deux groupes. En effet il occupe la dernière place dans l'inventaire des responsabilités possibles de l'instituteur alors qu'à la première place directeurs et élèves rangent la nécessité d'apprendre à apprendre. Remarquons qu'entre ces deux pôles un désaccord existe. Si 30 % des élèves considèrent qu'un instituteur doit surtout favoriser l'expression et la communication chez l'enfant, seuls 7 % des directeurs partagent ce point de vue.

Tableau 2. *Les conceptions comparées de la finalité du métier d'instituteur pour les DEN et les EI.*

« Pensez-vous qu'un instituteur doit surtout pour l'enfant ... » (une seule réponse)	DEN	EI
	favoriser l'expression et la communication	7
transmettre des connaissances	8	4
former la personnalité	10	15
apprendre à apprendre	64	42
autre	9	7
non réponse	2	1
	100	100

2. Le profil professionnel de l'instituteur de demain

Les deux groupes manifestent une remarquable concordance de vues dans leur appréciation du profil professionnel, polyvalent plutôt que spécialiste, du maître de demain (Tableau 3).

**Tableau 3. *L'instituteur de demain : polyvalent ou spécialiste ?*
*Opinion comparée des DEN et EI.***

« De ces différentes propositions laquelle vous semble la mieux adaptée à l'école élémentaire de demain ? » (une seule réponse)		
	DEN	EI
1. Un instituteur polyvalent assurant la majorité des enseignements dans sa classe	7	10
2. Un instituteur polyvalent coordonnant son travail dans la classe avec une équipe pédagogique	65	68
3. Un instituteur spécialiste coordonnant son travail dans plusieurs classes avec un équipe pédagogique	18	17
4. Autres propositions	9	4
5. Non réponses	2	1
	100	100

Parmi les directeurs d'école normale la conception de l'instituteur spécialiste est plus fréquente chez les hommes (20 %) que chez les femmes (13 %) et chez les moins de cinquante ans (25 %) que chez les plus de cinquante ans (14 %). Il reste que domine pour eux comme pour les futurs enseignants l'image du maître polyvalent travaillant au sein d'une équipe.

IV. LES GARANTS D'UNE CULTURE D'ÉCOLE REMISE EN CAUSE

Au moment où s'amorcent, par la création des IUFM, des changements importants dans la formation des maîtres, les directeurs d'école normale se montrent en majorité plutôt pessimistes à l'égard des nouvelles institutions (58 % assez et très pessimistes, 30 % assez et très optimistes). A leurs yeux, le nouveau système se met en place au moment où les écoles normales retrouvent enfin un fonctionnement satisfaisant. De fait, comme le fait remarquer l'un d'eux « les écoles normales vont mourir guéries » .

Pourtant les DEN évitent les regrets stériles. A côté des risques, ils reconnaissent les avantages potentiels des futurs instituteurs où une majorité d'entre eux (surtout dans le groupe des hommes de 50 à 55 ans) aspire à occuper une fonction de direction. Une analyse objective de la situation les pousse à penser irremplaçable leur compétence en matière de formation, en particulier dans l'organisation de l'alternance entre la théorie à l'Éducation nationale et la pratique dans les classes auprès des maîtres-formateurs. A l'évidence, « on » aura besoin d'eux. Dans cette perspective ils élaborent une stratégie individuelle et collective (en particulier grâce à leur syndicat, le SNDEN) de participation à la future formation des maîtres en s'appuyant sur ce que nous essayons de repérer comme une culture d'école .

1. L'hypothèse que nous avons posée de la position des DEN comme garants d'une culture d'école en danger paraît plausible.

a) En défendant l'idée que la première fonction de l'instituteur est d'apprendre à apprendre plutôt que de transmettre des connaissances, former la personnalité ou favoriser l'expression et la communication, les DEN reprennent la tradition de la pédagogie propre au « primaire ». Au seuil des années 1990, la question peut être posée de savoir ce que recouvre une formule que D. Hameline présente comme « depuis cent ans, le slogan de l'activité scolaire réussie » (9). S'agit-il d'un simple slogan ou selon D. Zay, reprenant les analyses de F. Muel Dreyfus, d'un des signes historiques d'une soumission du primaire aux impératifs d'un système du savoir organisé en castes ?

En effet, dans cette vision des choses, « ... dès l'origine, avec la création des écoles normales chargées de préparer les instituteurs à leur mission, la première forme d'enseignement conçue d'après les exigences professionnelles du métier sous le terme pédagogie est dévalorisée. La pédagogie vise non à acquérir un savoir, mais à "apprendre à apprendre" (qu'apprendre, comment l'apprendre, comment utiliser ce qui est appris ?) ... d'emblée elle a été la matière du programme qui avait pour rôle de préparer l'instituteur à accepter sa condition de fonctionnaire subalterne du savoir » (10).

Quelle que soit l'issue d'une discussion souhaitable sur le sens actuel, traditionnel ou novateur, de l'expression, il semble évident que celle-ci marque bien une des dimensions spécifiques de la culture d'école.

b) L'attachement au principe de polyvalence (les instituteurs sont des généralistes) paraît s'inscrire dans le même souci d'affirmer l'originalité professionnelle des maîtres du premier degré en contact avec de jeunes enfants. En défendant l'« insoutenable polyvalence » (11) les DEN font-ils preuve d'absence d'imagination ? Soutiennent-ils le droit de l'enfant à une forme d'enseignement intégré et personnalisé ou résistent-ils au changement ?

c) En choisissant pour se qualifier entre le terme de pédagogue (30 %) et celui de formateur de formateurs (45 %) les directeurs se partagent-ils entre les deux modèles de formation professionnelle que R. Bourdoncle et D. Zay ont repérés à côté du modèle académique dans le système de formation des instituteurs entre 1979 et 1986 ? Les pédagogues correspondraient à l'adhésion au modèle professionnel pédagogique « cherchant à inculquer les savoirs et les gestes nécessaires au métier d'instituteur par référence à des normes ». Les formateurs de formateurs (l'expression formateur d'enseignants serait plus juste) s'inscriraient dans la logique du modèle psychosociologique, « s'inspirant de la psychologie des adultes » (12).

Certes, les résultats issus d'une seule question ne doivent pas inconsidérément être montés en épingle. Toutefois à condition de prendre en compte les 11 % de DEN qui se voient à la fois pédagogues et formateurs de formateurs, la répartition des autres montre le succès auprès de cette catégorie de responsables de formation du modèle professionnel inspiré de la pédagogie des adultes. Les entretiens corroborent ce fait. On peut se demander si, sur ce point, les DEN ne se différencient pas sensiblement des professeurs d'école normale, plus attachés à une formation disciplinaire de type lycéen.

2. L'hypothèse d'un hiatus entre les représentations des formateurs et des formés, au moins quant aux quelques points retenus pour une investigation de même nature, n'est pas confirmée. Apparaît au contraire entre les uns et les autres une assez large convergence de vue.

A l'égal des directeurs d'école normale, les élèves-instituteurs n'imaginent pas que la transmission des connaissances soit la première mission de l'enseignant du premier degré. Ils adhèrent aussi en majorité, mais de façon moins massive, à la formule « apprendre à apprendre ». En revanche, ils sont, en proportion, beaucoup plus nombreux que les directeurs à défendre l'idée que leur rôle sera de faciliter l'expression et la communication des enfants (13).

L'école de Jules Ferry serait finie. En témoigne la disparition annoncée de l'école normale qui en formait une partie des instituteurs. Il subsiste une vivante et évolutive culture d'école. Nous en avons dessiné quelques traits en présentant les conceptions de la formation et de la profession des actuels directeurs d'école normale confrontées à celles des élèves-instituteurs. La question reste ouverte de son avenir dans un système scolaire renouvelé.

J. FREYSSINET DOMINJON

(1) « Un métier mieux connu des étudiants et bénéficiant auprès d'eux d'une meilleure image serait, sans nul doute, plus attractif. La communication et l'information sont essentielles. L'amélioration de l'image du métier d'enseignant exige une politique globale et à long terme. Changer la formation pourrait y contribuer », Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ..., octobre 1989, p.21.

(2) La recherche sur les directeurs et les directrices d'école normale d'instituteurs s'est effectuée dans le cadre du séminaire « Système scolaire et modèles de formation des enseignants » du DEA Politiques sociales et société de l'Université de Paris I. Ce travail auquel chaque étudiant a collaboré, en particulier par la conduite des entretiens de la phase préliminaire de la recherche et la mise au point du questionnaire a donné lieu à des mémoires : Valérie Facchinetti, *La disparition des écoles normales d'instituteurs, analyse de la mobilisation et des stratégies de leurs directeurs*, 1989, 80 p. ; Philippe Culadet, Gilles Desbordes, Didier Fardin, *La fonction de direction d'un établissement de formation des enseignants, traitement, présentation et analyse de 107 réponses de DEN*, 1990, 280 pages, et à un rapport : Jacqueline Freyssinet Dominjon, *Le profil directeur. La fonction de direction d'un établissement de formation. Les directeurs d'école normale d'instituteurs*, Université de Paris I, ISST, novembre 1990.

(3) *Les futurs instituteurs à l'école. Enseignement public, enseignement privé.* Premiers résultats de la recherche effectuée par les étudiants du DEA Sciences sociales du travail, sous la direction de Jacqueline Freyssinet Dominjon, Université de Paris I, ISST, déc. 1988, 26 p.

(4) Les développements suivants s'appuient sur deux types de données. D'une part sont cités des extraits d'entretiens collectés de janvier à mai 1990 auprès d'un échantillon expérimental de 20 DEN. Cet échantillon présente de bonne qualité de représentativité dans son respect du profil du groupe quant au sexe, à l'âge, et à la dispersion géographique au nord de la Loire. En revanche il pêche par une sous-représentation des écoles normales au sud de la Loire, et par conséquent un trop petit nombre de petites écoles normales. Pour respecter l'anonymat des directeurs et directrices qui ont accepté de s'entretenir avec les chercheurs, les personnes sont citées sous un nom d'emprunt et le numéro de la catégorie de leur EN (classées administrativement de 1 à 4 en tenant compte de leur taille). D'autre part, nous nous appuyons sur les réponses aux questions ouvertes ou fermées du questionnaire envoyé à la totalité des 139 DEN et DEN adjoints auquel 112 d'entre eux (80 %) ont répondu (mai-juillet 1990).

(5) La question de l'enquête menée par questionnaire en mai-juillet 1990 était formulée ainsi : « Personnellement, comment concevez-vous votre rôle de directeur d'école normale ? avant tout comme un rôle de... » (deux réponses possibles) :

— Formateur de formateurs 45 % ; — Gestionnaire d'un établissement 23 % ; — Chef d'une entreprise 21 % ; — Pédagogue 30 % ; — Patron d'une équipe 63 % ; — Autre 4 %.
Voir Culadet P., Desbordes G., Fardin D., *op. cit.*, p.108.

(6) Les directeurs d'école normale dans leur majorité ont été instituteurs (55 %). Un tiers des directrices ont été institutrices. Plus de neuf sur dix ont été professeurs de collège, de lycée et/ou d'école normale.

(7) Le profil directeur ..., *op. cit.*

(8) La même question posée en 1985 par Ipsos à un échantillon représentatif d'instituteurs en activité recueillait 38 % de réponses favorables, 41 % d'opposés et 21 % de non-réponses, *Le Monde*, 10 septembre 1985.

(9) HAMELINE D., *Encyclopedia universalis*, 1985, au mot « Pédagogie ».

(10) ZAY D., *La formation des instituteurs*, Editions universitaires, 1988, p.98.

(11) CORNU L., POMPOUGNAC J.C., RAMON J., *Le barbare et l'écolier, la fin des utopies scolaires*, Calman Lévy, 1990, p. 189.

(12) BOURDONCLE R., ZAY D., *Ecoles normales et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985)*, une expérience pour les IUFM, INRP, 1989, p.157.

(13) Cette présentation un peu idyllique des convergences entre directeurs et normaliens ne doit pas faire oublier ce qui les oppose. Sociologiquement, ils n'appartiennent pas au même milieu social. Les DEN sont deux fois plus souvent enfants d'un père ouvrier (21%) que les normaliens (10%) et presque quatre fois moins souvent enfants d'un père cadre ou profession libérale (8% et 30%). Idéologiquement, les uns et les autres se placent majoritairement à gauche mais ne hiérarchisent pas nécessairement leurs valeurs de la même façon. Invités à choisir trois valeurs importantes dans une liste de quinze, les DEN retiennent démocratie, solidarité, tolérance quand les normaliens préfèrent liberté, tolérance, paix. Notons que la sélection des étudiants de Centres de formation pédagogique, futurs maîtres de l'école privée, est famille, liberté, tolérance.



LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE AVEC LEURS COLLÈGUES DANS L'ÉTABLISSEMENT

M. LUMBROSO

Sommaire. Dans quelle mesure peut-on dire que le travail en équipe des enseignants existe dans les établissements du second degré en France ? Quels sont les facteurs qui favorisent ou font obstacle à ces collaborations ?

Une enquête concernant l'ensemble des enseignants du second degré permet de répondre à ces questions. Elle montre qu'une minorité (un quart environ) des enseignants du second degré pratique effectivement le travail en équipe. Les variables qui rendent compte de la situation professionnelle et du niveau d'études initiales agissent davantage sur la participation que celles qui rendent compte de la situation personnelle ou de la formation professionnelle antérieure.

Summary. To which extent can we say that team teaching exists actually in the French secondary institutions? Which factors are helping or hindering this type of collaboration?

An overall survey on secondary school teachers gives us an answer. Its findings are that only a minority — about 25% — of them practise an effective team-work. Participation is more affected by professional status and initial studies than by personal standing or previous vocational training.

Quel est le niveau de collaboration dans le travail entre les enseignants du second degré ? Y a-t-il un « travail en équipe » avec les collègues des autres matières qui ont les mêmes élèves, pour coordonner des actions pour une meilleure efficacité scolaire, ou avec ceux qui enseignent la même matière, avec lesquels on pourrait discuter de son enseignement, ou bien encore avec ceux avec lesquels on pourrait se réunir pour innover ou chercher ? En bref, dans quelle mesure peut-on dire que le « travail en équipe » existe dans l'enseignement secondaire français, quels sont les facteurs qui le favorisent ou ceux qui lui font obstacle ?

Nous essaierons de répondre à ces questions à partir des réponses obtenues dans une enquête qui concernait l'ensemble des enseignants du second degré français (1).

Quelle est, pour l'ensemble de notre population, la fréquence de participation à un travail en équipe ?

Fréquence du travail en équipe avec des collègues		
	effectif	pourcentage
Jamais	113	11,5
Rarement	238	24,1
Parfois	404	41,0
Régulièrement	231	23,4
Total	986	100

On remarquera que près d'un enseignant sur quatre déclare travailler « régulièrement » en équipe avec ses collègues. Les autres ne le font « jamais » pour 11,5 % de la population, ou « rarement » pour 24,1 %.

Il est évident que les réponses à une telle question sont ambiguës. Qu'est-ce que les enseignants du second degré envisagent quand on leur demande s'ils travaillent « en équipe » ?

Pour certains, il s'agit d'une concertation régulière et organisée avec des collègues de sa discipline ou d'autres disciplines, sur la coordination d'actions pédagogiques, accompagnée d'un travail conçu en commun : ce type de collaboration, véritable « travail en équipe », nécessite des réunions régulières et longues.

Pour d'autres, il peut s'agir de discussions plus ou moins informelles, pouvant avoir lieu pendant les interclasses ou les « trous » des emplois du temps, au cours desquelles on s'informe mutuellement sur ce qui est fait en classe ou sur les comportements des élèves que l'on a en commun : ce type de collaboration est évidemment moins coûteux en temps.

(1) On trouvera tous les renseignements sur cette enquête in BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.), *La formation continue des enseignants du second degré*. Paris, INRP, Collection rapports de recherche, n° 8, 1986, 205 p. Disons ici que le panel représentatif a été constitué par échantillonnage stratifié pondéré sur la base du sexe, de la catégorie, de l'âge et du type d'établissement. Il comporte 988 enseignants du second degré.

Pour d'autres enfin, le travail en équipe peut se réduire aux réunions de « Conseil de classe », institutionnellement obligatoires, régulières, trimestrielles ou bi-trimestrielles, sous la présidence du chef d'établissement ou de son représentant, qui font le bilan des résultats des élèves dans les classes, qui permettent aux enseignants d'une même classe d'échanger des informations ou de prendre en commun des décisions sur les élèves ou même sur l'enseignement. Si le « travail en équipe » se réduit à ce dernier mode il est évidemment très peu coûteux en temps.

Afin de préciser le niveau réel de « travail en équipe » avec des collègues, nous avons donc demandé d'estimer le temps moyen consacré, par semaine, à cette activité.

Temps moyen consacré par semaine au travail en équipe avec des collègues		
	effectif	pourcentage
Moins d'une heure et non-réponse	425	43,0
Une heure à moins de deux heures	299	30,3
Deux heures à moins de trois heures	151	15,3
Trois heures et plus	113	11,4
Total	988	100

Si nous admettons (en sachant que le risque de ce type de question est de conduire à des réponses surestimées) qu'à partir de deux heures hebdomadaires il peut s'agir d'un travail en équipe au sens d'une véritable collaboration pédagogique, nous considérerons que 26,7 % des enseignants participent à un « travail en équipe » effectif, et que 11,4 % déclarent y consacrer au moins trois heures par semaine.

Nous constatons donc que *la collaboration avec les collègues pour un véritable travail en équipe est assez minoritaire* : la séparation avec les autres enseignants de l'établissement est le phénomène le plus fréquent.

Il est possible de trouver certaines explications de l'absence de collaborations (2).

(2) Ces explications sont fréquemment données dans les entretiens réalisés au cours de la pré-enquête.

Le travail en équipe se heurte à de nombreuses difficultés pour des raisons matérielles (les emplois du temps différents) mais aussi « intellectuelles » (l'absence d'une formation qui permette une conceptualisation commune, qui donne les outils d'une analyse commune nécessaire pour une collaboration pédagogique).

L'emploi du temps règle la présence dans l'établissement et hors de l'établissement. Il est rare de trouver dans l'établissement des conditions satisfaisantes pour ce qui n'est pas le travail en classe. D'où une tendance à partir dès « qu'on n'a plus cours ». On ne restera dans l'établissement que si on y est obligé ou si l'emploi du temps comporte une heure « libre » entre deux heures de cours.

D'autre part, il faut rappeler que le travail en équipe avec ses collègues n'est pas une obligation professionnelle institutionnellement imposée. On ne le pratique que si on le veut bien, en étant plus ou moins aidé ou encouragé à le faire par l'administration de l'établissement. Les prises de responsabilités dans des activités qui ne sont pas obligatoires entraînent souvent des difficultés :

- des démarches pour obtenir des moyens financiers et matériels qui sont le plus souvent affectés en priorité aux nécessités d'enseignement ou d'administration ou de simple maintenance des locaux ;
- la nécessité d'entrer en relation avec d'autres personnes (des collègues, l'administration, des parents d'élèves, des représentants des collectivités locales ou des entreprises) avec tous les risques de conflits, de pertes de temps, d'incompréhensions qui peuvent en découler.

Ces difficultés sont souvent génératrices de fatigue, de découragement, d'abandon ou de non-engagement.

Il faut ajouter l'absence de valorisation institutionnelle des efforts qui sont faits quand on a accepté d'avoir des responsabilités dans des activités non imposées statutairement : en dehors de satisfactions symboliques (l'estime des autres et de soi-même), quand elles existent, ces activités ne procurent pratiquement aucun avantage dans le déroulement de la carrière ou dans la possibilité de mutation.

Enfin, il faut signaler le « poids » d'une tradition, liée au mode institutionnel du travail enseignant, qui fait que l'on se sait, que l'on se veut, seul responsable compétent de son enseignement, de ses élèves, dans sa matière, que cette responsabilité et cette compétence ne se partagent pas, ne peuvent être soumises au jugement critique de ses collègues.

L'ensemble de ces considérations pourrait expliquer, d'une manière très générale, trop générale, qu'un quart seulement des enseignants du second degré s'engage dans un travail en équipe. Il est cependant probable qu'elles n'ont pas la même valeur explicative pour tous les enseignants du second degré.

Nous avons voulu aller plus loin en nous interrogeant sur l'influence de facteurs qui caractérisent les situations très diverses des enseignants du second degré.

Comment agissent sur la participation au travail en équipe avec les collègues des variables de *situation professionnelle* telles que la catégorie, l'ancienneté, la matière enseignée, le type d'établissement, le lieu de l'établissement, le milieu social des élèves ? En particulier, comment agissent certaines circonstances spécifiques de l'établissement telles que l'existence d'un « projet d'action éducative » (PAE), la localisation éventuelle en « zone d'éducation prioritaire » (ZEP), un éventuel statut d'« établissement expérimental » ?

Comment agissent également certaines variables de la *situation personnelle* de l'enseignant telles que le sexe, l'état-civil, avoir des jeunes enfants, avoir des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, la durée du trajet entre domicile et établissement, l'existence d'une activité non-professionnelle dans laquelle on investit beaucoup de temps ?

Enfin, comment agissent certaines variables qui rendent compte de la *formation antérieure*, initiale et continuée, telles que le niveau d'études initial, le type de formation pédagogique initiale, l'existence et le type de formation continue antérieure ?

A. LES CIRCONSTANCES PROFESSIONNELLES

1. La catégorie

Nous avons regroupé l'ensemble de notre population en sept catégories :

- agrégés et assimilés
- certifiés et assimilés
- adjoints d'enseignement
- professeurs d'enseignement général de collège (PEGC)
- professeurs de LP (3) d'enseignement général (PLPEG)

(3) Lycée professionnel.

- professeurs de LP d'enseignement technologique (PLPET)
- maîtres auxiliaires.

Nous ne développerons pas ici les différences qui existent entre les situations (salaires, horaires, conditions de travail, ...) des enseignants de ces différentes catégories. Elles sont considérables. Elles correspondent à des niveaux de formation initiale académique très différents sur la base desquels sont organisés les recrutements et les carrières. Disons simplement qu'elles traduisent des différences de « notoriété » institutionnellement reconnue. Nous les avons citées dans un ordre de « notoriété » décroissante.

Peut-on dire que cette différence de « notoriété », liée à la catégorie, influe sur la participation à un travail en équipe avec ses collègues dans l'établissement ?

Pourcentage de participation (4)	
Agrégés (et assimilés)	17,4
Certifiés (et assimilés)	22,2
Adjointes d'enseignement	26,5
PEGC	25,7
PLPEG	34,6
PPLPET	50,6
Maîtres auxiliaires	26,8

Ce sont les professeurs de Lycées Professionnels qui sont, proportionnellement, les plus nombreux à déclarer collaborer avec leurs collègues, et surtout les PLPT. Ce résultat est d'autant plus remarquable que les professeurs de LP d'enseignement technologique sont les enseignants du second degré qui ont l'horaire hebdomadaire le plus chargé. Il est probable que le fonctionnement simultané de plusieurs « ateliers » dans des locaux communs, permet à ces enseignants de communiquer, pendant les heures d'enseignement, et en dehors de ces heures, davantage que leurs collègues plus isolés dans leurs salles de classe.

Remarquons, d'une manière générale, que *la participation à un travail en équipe décroît avec la « notoriété professionnelle »* telle qu'elle est estimée par l'institution selon les catégories : les agrégés et les certifiés sont les moins actifs dans ces collaborations.

(4) Nous indiquerons en caractères gras les pourcentages de participation supérieurs à celui de l'ensemble de la population qui est, rappelons-le, de 26,7 %.

2. L'âge (ou l'ancienneté professionnelle)

L'âge est fortement corrélé à l'ancienneté professionnelle et constitue une composante importante de la « notoriété professionnelle » telle qu'elle est appréciée par l'institution.

Cette variable influe-t-elle sur la collaboration entre enseignants ?

	Pourcentage de participation
Moins de 31 ans	28,8
31 - 40 ans	27,5
41 - 50 ans	25,8
Plus de 50 ans	21,8

Il apparaît que plus on avance en âge et moins on s'engage dans un travail en équipe avec ses collègues.

Un complément d'information, sur l'influence de l'âge, nous est donné par la proportion pour chaque tranche d'âge de ceux (43 % des enseignants du second degré) qui déclarent ne jamais travailler en équipe : on y trouve 43,1 % des moins de 30 ans, 40,3 % de ceux qui ont de 31 à 40 ans, 45,9 % de ceux qui ont de 41 à 50 ans et 49,5 % de ceux qui ont plus de 50 ans.

3. La matière enseignée

Un autre indicateur de la « notoriété professionnelle » reconnue par l'institution est le type de matière enseignée. Cette « notoriété » étant liée à la valeur sociale accordée à la discipline, et au poids qu'on lui accorde dans les orientations et les examens.

Nous aurions, toutes autres variables égales par ailleurs, une « notoriété » décroissante selon que l'on enseigne les :

- disciplines scientifiques de l'enseignement général
- disciplines littéraires de l'enseignement général et les langues vivantes
- disciplines de l'enseignement technique théorique
- spécialités de l'enseignement techniques professionnel
- disciplines dites d'éveil (Arts plastiques, Musique, Éducation Physique et Sportive).

Pourcentage de participation	
Scientifiques	20,6
Littéraires	22,9
Langues	16,6
Technique théorique	38,0
Technique professionnel	51,0
Éveil	33,8

Ce sont les professeurs des disciplines de l'enseignement technique théorique (38,0 %) et surtout professionnel (51,0 %) qui déclarent s'engager le plus dans ces collaborations. Ce résultat confirme celui que nous avons observé dans l'étude de l'influence de la catégorie : les PLPET y étaient proportionnellement les plus nombreux.

Dans l'enseignement général, ce sont ceux qui enseignent les disciplines d'éveil, c'est à dire ceux qui ont la moins forte « notoriété » liée à la valeur sociale de la discipline qui se montrent les plus actifs.

Il apparaît donc encore clairement une liaison entre la « notoriété » liée à la discipline enseignée et le travail en équipe : *plus cette « notoriété » augmente, moins on travaille en équipe.*

4. Le type d'établissement

Nous savons que l'on trouve des enseignants du second degré dans cinq types d'établissements différents :

- Collège
- Lycée Professionnel
- Lycée Classique et Moderne
- Lycée Polyvalent
- Lycée Technique

Existe-t-il un effet « type d'établissement » sur la participation au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Collège	23,7
Lycée Professionnel	38,2
Lycée Classique et Moderne	10,3
Lycée Polyvalent	19,8
Lycée Technique	41,0

Ce sont dans les établissements d'enseignement technique (Lycées Professionnels et Lycées Techniques) que l'on déclare le plus de participation à un travail en équipe avec les collègues.

Ces résultats confirment ceux que nous avons observés plus haut : les professeurs des disciplines techniques théoriques et professionnelles, les professeurs de LP d'enseignement technologique déclaraient le plus de travail en équipe dans l'établissement.

Il^s montrent également que *le travail en équipe est relativement peu pratiqué dans les établissements d'enseignement général : Collèges, Lycées Polyvalents, et surtout Lycées Classiques et Modernes.*

5. Le lieu de l'établissement

Nous avons émis l'hypothèse que la localisation géographique de l'établissement pouvait influencer sur la participation au travail en équipe.

Nous distinguons six situations géographiques concernant ce lieu :

- Paris
- Banlieue parisienne
- Grandes villes de province (plus de 100 000 habitants)
- Banlieue d'une grande ville de province
- Ville moyenne de province (de 10 000 à 100 000 habitants)
- Petite ville de province (moins de 10 000 habitants).

	Pourcentage de participation
Paris	25,7
Banlieue parisienne	17,5
Grande ville de province	22,1
Banlieue de grande ville de province	31,5
Ville moyenne de province	32,4
Petite ville de province	26,6

C'est dans les banlieues des grandes villes de province et dans les villes moyennes que l'on trouve les plus fortes proportions d'enseignants travaillant en équipe avec leurs collègues. Les enseignants parisiens se situent un peu en dessous de la moyenne nationale, alors que ceux de la banlieue parisienne et ceux des grandes villes de province sont ceux qui participent le moins à ce type d'activité.

6. Le type sociologique de public enseigné

Le type sociologique des élèves enseignés influe-t-il sur la participation au travail en équipe ? Y participe-t-on davantage quand on a des élèves appartenant à des milieux sociaux favorisés ou défavorisés ?

Nous avons demandé si les élèves que l'on enseigne sont :

- majoritairement issus de milieux socioculturels favorisés
- majoritairement issus de milieux socioculturels défavorisés
- issus, à peu près aussi nombreux, des deux catégories précédentes (5).

	Pourcentage de participation
Milieu social favorisé	17,3
Milieu social mixte	25,9
Milieu social défavorisé	29,8

Il apparaît nettement que la proportion d'enseignants qui travaillent en équipe décroît quand le niveau social des élèves est plus favorisé.

Ce résultat confirme ceux que nous avons observé plus haut : ce sont les enseignants des Lycées Techniques et des Lycées Professionnel, les professeurs de LP d'enseignement général et les professeurs de LP d'enseignement technologique, qui déclarent le plus d'activité dans ce domaine, ce sont aussi ceux qui enseignent les publics dans lesquels on trouve la plus forte proportion des élèves issus des milieux défavorisés.

(5) — 9,8 % des enseignants du second degré déclarent enseigner à des élèves appartenant majoritairement à un milieu socialement favorisé.

— 41,3 % déclarent que la majorité de leurs élèves appartient à un milieu socialement défavorisé.

— 41,3 % déclarent que leurs élèves se répartissent à peu près également entre milieux sociaux favorisés et défavorisés.

— 7,6 % des personnes interrogées n'ont pas su ou pas voulu répondre à cette question.

7. L'existence d'un « projet » dans l'établissement

Certains établissements, surtout des collèges, se donnent un « projet d'établissement » ou un « projet d'action éducative » (PAE). Ce « projet » est une action concertée entre les enseignants et l'administration, parfois en collaboration avec des parents, des associations, des collectivités locales, qui se donne des finalités diverses (développement de certaines capacités, voyages, construction, connaissance du milieu, préparation d'un spectacle, etc.). Il nécessite, en principe, la collaboration d'enseignants de la même discipline ou de disciplines différentes. Des moyens supplémentaires en crédits de fonctionnement (matériels, heures d'enseignement, ...) sont accordés à ces établissements (6).

L'existence de tels projets devrait entraîner une plus forte participation des enseignants à un travail en équipe.

	Pourcentage de participation
Établissement ayant un « projet »	28,6
Établissement n'ayant pas de « projet »	24,6

Nous voyons qu'il en est bien ainsi malgré une faible différence de pourcentage de participation. On pouvait s'attendre à un pourcentage d'enseignants travaillant en équipe nettement plus élevé dans les établissements ayant un « projet ».

Il est possible de l'expliquer en confrontant ces réponses à celles observées sur l'influence de la variable « type d'établissement » : c'est dans les Lycées Techniques et dans les Lycées Professionnels que l'on déclare le plus de travail en équipe, alors que c'est dans les collèges qu'il y a le plus de « projets d'établissement ».

Pendant, si l'un des objectifs de la création de ces « projets » était d'amener les enseignants à travailler en équipe, il faut bien observer que le résultat est assez décevant : un enseignant sur dix (10,6 %) seulement dans ces établissements travaille plus de trois heures par semaine en équipe avec des collègues, ils sont proportionnellement plus nombreux à le faire (12,4 %) dans les établissements sans « projet ».

(6) 53,5 % (n = 529 dans notre échantillon) des enseignants du second degré travaillent dans un établissement dans lequel existe un tel « projet ».

8. La localisation en « Zone d'Éducation Prioritaire » (ZEP) de l'établissement

La proportion d'enseignants du second degré travaillant en ZEP est relativement faible : 10,1 %.

Le fait de travailler en ZEP entraîne-t-il une plus forte proportion d'enseignants travaillant en équipe ? On pourrait s'y attendre d'autant plus que nous avons vu que ces collaborations sont plus fortes quand les élèves appartiennent à un milieu défavorisé.

Pourcentage de participation	
Établissement en ZEP	23,0
Autre établissement	27,1

La proportion d'enseignants travaillant en équipe avec leurs collègues au moins deux heures par semaine est plus faible dans les établissements situés en ZEP qu'ailleurs.

Ce résultat est à rapprocher de celui que nous avons observé pour ce qui concernait les établissements munis de PAE. Donner un statut particulier sur le plan social ou pédagogique, au moins sous cette forme, à un établissement, n'a pas pour effet d'y rendre le travail en équipe plus fréquent que dans les autres, on peut même ici affirmer le contraire.

9. Le caractère « expérimental » de l'établissement

11,6 % des enseignants du second degré enseignent dans de tels établissements (c'est à dire 115 personnes sur 988 dans notre échantillon).

Pourcentage de participation	
Établissement « expérimental »	41,8
Autre établissement	24,8

La proportion d'enseignants qui travaillent en équipe avec leurs collègues est bien plus forte dans les établissements expérimentaux que dans les autres, même si cette participation n'est pas majoritaire. Ici, le statut particulier de l'établissement semble favoriser nettement les collaborations entre enseignants.

C. CIRCONSTANCES PERSONNELLES

1. Le sexe

Nous savons que les femmes (54,4 % de l'ensemble) sont plus nombreuses que les hommes (45,6 %) à exercer le métier d'enseignant du second degré.

Trouve-t-on entre les deux sexes des différences dans la participation au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Masculin	33,4
Féminin	21,0

Les hommes sont, proportionnellement, plus nombreux que les femmes à travailler en équipe au moins deux heures par semaine. Il est possible d'interpréter ce résultat en considérant que les femmes seraient moins disponibles pour accorder du temps à ce type d'activité en raison d'obligations familiales qu'elles supportent davantage que les hommes. Remarquons également que les enseignants qui déclarent participer le plus à un travail en équipe sont des professeurs de l'enseignement technique théorique ou professionnel qui sont majoritairement de sexe masculin.

2. L'état-civil

Nous savons que 20,1 % des enseignants du second degré vivent seul et 79,9 % vivent en couple.

Cette situation a-t-elle une influence sur la participation au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Vivant seul	22,7
Vivant en couple	27,7

Les enseignants participent davantage au travail en équipe quand ils vivent en couple. On aurait pu penser que ceux qui vivent seuls seraient plus disponibles pour cette activité, ce n'est pas le cas.

3. Présence de jeunes enfants

La présence de jeunes enfants, de moins de 11 ans, influence-t-elle la participation à une conduite professionnelle non obligatoire qui est relativement coûteuse en temps ?

Nous savons que 46,3 % (n = 457 dans notre échantillon) des enseignants du second degré ont des enfants de moins de 11 ans.

	Pourcentage de participation
Sans jeunes enfants	28,8
Avec jeunes enfants	24,2

La présence de jeunes enfants tend à réduire la participation à un travail en équipe dans l'établissement.

4. Enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire

30,5 % des enseignants du second degré ont des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire.

La présence d'enfants scolarisés dans le cycle dans lequel ils enseignent eux-mêmes a-t-elle pour effet de modifier leurs participations au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Sans enfants dans le secondaire	25,3
Avec enfants dans le secondaire	29,9

Les enseignants du second degré qui ont des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les autres à travailler en équipe avec leurs collègues dans l'établissement.

5. La distance (temps de trajet) entre le lieu d'habitation et le lieu de travail

Nous savons que 48,8 % des enseignants du second degré mettent moins de 15 minutes pour effectuer le trajet entre leur domicile et leur établissement, 32,3 % font ce trajet dans un temps compris entre 15 et

30 minutes, 13,7 % entre 30 et 60 minutes, enfin, ils ne sont que 5,3 % à mettre plus d'une heure pour effectuer ce trajet.

Cette « distance » entre lieu de travail et domicile a-t-elle une influence sur la participation au travail en équipe ? En première hypothèse on penserait que plus on habite près de son lieu de travail, plus on peut consacrer du temps à cette activité.

	Pourcentage de participation
Temps de trajet court (< 15 mn)	23,0
Temps de trajet moyen (15-30 mn)	31,0
Temps de trajet long (> 30 mn)	28,9

Ceux qui habitent le plus près de l'établissement travaillent moins en équipe que ceux qui habitent plus loin. La proximité du domicile et de l'établissement ne favorise donc pas le travail en équipe avec les collègues. Il est possible de penser que ceux qui habitent le plus loin sont moins en mesure de rentrer chez eux quand ils ont des « heures creuses » (heures entourant le déjeuner, « trous » dans l'emploi du temps) et qu'ils peuvent les utiliser en travaillant avec leurs collègues. Il est possible également de penser que ceux qui habitent le plus près de l'établissement sont majoritairement les plus âgés, c'est-à-dire ceux qui sont arrivés à une phase de leur carrière où on n'envisage plus une mutation soit parce que l'on est satisfait du poste occupé (en particulier en y ayant acquis une certaine « notoriété ») soit pour des raisons familiales. L'influence de la variable « proximité » serait donc liée à celle de l'âge.

6. L'existence d'un « violon d'Ingres »

Nous avons interrogé les enseignants du second degré sur l'existence pour eux d'un « violon d'Ingres », c'est-à-dire, précisons-nous dans la question, « une activité ou un loisir qui vous passionne et que vous pratiquez régulièrement en dehors de vos activités professionnelles ».

Notre hypothèse est évidemment que la présence d'un « violon d'Ingres » va avoir une influence négative sur la participation à une conduite professionnelle non obligatoire, et demandant du temps, telle que le travail en équipe.

62,8 % des enseignants du second degré (n = 620) déclarent avoir un « violon d'Ingres » contre 37,2 % (n = 368) qui disent ne pas en avoir.

Pourcentage de participation	
Avec « violon d'Ingres »	29,3
Sans « violon d'Ingres »	22,3

L'existence d'un « violon d'Ingres » n'est donc pas un obstacle au travail en équipe avec les collègues, bien au contraire ceux qui en ont un sont proportionnellement les plus nombreux à collaborer avec leurs collègues dans leur établissement.

D. CIRCONSTANCES DE LA FORMATION ANTÉRIEURE

1. Le niveau d'études initiales

Cette variable est liée à la « notoriété professionnelle » institutionnellement reconnue. Elle ne se confond pas avec la variable « catégorie ». Certes celle-ci dépend de celle-là, mais sans liaison automatique. On peut avoir une maîtrise universitaire sans être agrégé ni même certifié, être maître auxiliaire avec des niveaux de diplômes extrêmement variés. Les professeurs de Lycée Professionnel d'enseignement général, comme les professeurs d'enseignement général de Collège, sont théoriquement recrutés au niveau d'un DEUG (deux années d'études universitaires après le baccalauréat) mais certains ont une licence et d'autres sont d'anciens instituteurs bacheliers. Enfin, les professeurs de Lycée Professionnel d'enseignement technologique peuvent aussi bien avoir un Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP), un Brevet d'Études Professionnelles (BEP), un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT).

Nous étudierons l'influence de ces différents niveaux d'études sur le travail en équipe, en les catégorisant comme suit :

- Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) et Brevet d'Études Professionnelles (BEP)
- Baccalauréat
- DEUG, DUT, BTS ou assimilés (Bac + 2)
- Licence
- Maîtrise et supérieur à la maîtrise.

	Pourcentage de participation
CAP - BEP	48,7
Baccalauréat	31,5
DEUG (Bac+2)	28,6
Licence	22,2
Maîtrise et plus	19,9

Ce sont ceux qui sont entrés dans l'enseignement secondaire avec un CAP ou un BEP qui sont, en proportion, les plus nombreux dans une activité dans ce domaine. Cette observation confirme celles que nous avons faites en étudiant l'influence de la catégorie (ils sont presque toujours PLPET), du type d'établissement (le LP) ou du type de discipline enseignée (ils enseignent presque toujours les spécialités de l'enseignement technique professionnel). La liaison apparaît ici très nette comme l'était celle avec les autres indicateurs de la « notoriété » : *plus le niveau d'études initial est élevé, moins on travaille en équipe avec ses collègues.*

2. L'existence et le type de formation pédagogique initiale

Nous savons que près d'un enseignants du second degré sur deux (48,2 %) n'a reçu aucune formation pédagogique initiale, la formation professionnelle se limitant à la formation académique dans la discipline enseignée (7). Ceux qui ont eu une formation pédagogique initiale l'ont reçue dans différents types d'institutions.

— Centre de formation de type « lycée » (CPR, ENS, ENSET, UEREPS, CFPT, ...). 26,6 % des enseignants du second degré ont été formés dans ce type d'institution.

— Centre de formation de type « collègue » ou « lycée professionnel » (CFPECC, CENTRE EMT, CREPS, ENNA, ...). Ces centres ont accueilli 15,3 % de la population.

— Centre de formation de type « premier degré » (École Normale, CAEI, ...). 8,7 % des enseignants du second degré ont eu leur formation pédagogique initiale dans ce type d'institution.

(7) Ce qui n'est même pas le cas de tous puisque 20,2 % des enseignants du second degré enseignent une matière principale qu'ils n'avaient pas étudiée avant de commencer à enseigner.

— Autres types de centre de formation, établissements privés de formation d'enseignants ou de formateurs d'adultes, qui n'ont été utilisés que par une très faible proportion des enseignants du second degré (1,2 %) et que nous ne prendrons pas en compte dans notre analyse.

	Pourcentage de participation
Aucune FPI	28,6
FPI type « lycée »	20,1
FPI type « collège » ou « LP »	31,1
FPI type « primaire »	27,9

Ce sont ceux qui ont eu une formation pédagogique initiale de type « collège ou Lycée Professionnel » qui travaillent le plus en équipe, alors que ce sont ceux qui ont une formation de type « lycée » qui le font le moins, moins encore que ceux qui n'ont eu aucune formation pédagogique initiale. Ces résultats peuvent facilement être reliés aux précédents.

3. L'existence et le type de formation continue antérieure

Après l'entrée dans le métier d'enseignant du second degré, il est possible d'avoir eu une formation continue. Il est possible également de ne pas en avoir eu.

Nous savons que 25,5 % des enseignants du second degré déclarent n'avoir eu aucune activité de formation continue depuis leur entrée dans l'enseignement. Ils sont à peu près aussi nombreux (24,5 %) à déclarer seulement une formation continue autodidacte, autonome. Ceux qui ont eu seulement une formation continue organisée par une institution ou une association ne représentent que 10,8% de la population. Enfin, 39,2 % déclarent avoir eu et s'être donné une formation continue sous les deux formes, autonome et organisée.

Qu'elle est l'influence de l'existence d'une formation continue antérieure (FCA) et de son type (autonome, organisée, les deux) sur la participation à un travail en équipe dans l'établissement ?

	Pourcentage de participation
Aucune FCA	23,4
FCA autodidacte seule	31,4
FCA organisée seule	23,4
FCA autodidacte et organisée	28,9

Ceux qui se sont donné une formation continue autonome, sans avoir suivi de formation organisée, sont, proportionnellement, ceux qui travaillent le plus en équipe. Remarquons également que ceux qui n'ont eu aucune formation continue s'engagent aussi nombreux dans le travail en équipe que ceux qui ont eu seulement une formation continue organisée.

4. Le nombre de stages en formation continue

Nous avons voulu savoir si l'engagement dans le travail en équipe est en liaison avec le nombre de stages de formation continue que les enseignants ont éventuellement suivis au cours des cinq dernières années.

Nous savons que 47,0 % des enseignants du second degré n'ont, pendant cette période, suivi aucun stage de formation continue. 24,0 % n'ont suivi qu'un stage, 12,1 % en ont suivi deux, enfin 16,9 % en ont suivi trois ou plus de trois.

	Pourcentage de participation
Aucun stage	26,3
Un stage	20,7
Deux stages	31,3
Trois stages et plus	31,8

Ce sont ceux qui ont suivi le plus de stages qui sont, proportionnellement, les plus nombreux à pratiquer un travail d'équipe avec leurs collègues. Remarquons que ceux qui n'ont suivi aucun stage ne sont pas ceux qui participent le moins à cette activité.

5. L'engagement actuel en formation continue

Les candidats à un stage programmé dans le « Plan Académique de Formation » (PAF) proposé par la Mission Académique de Formation des

personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN), l'année même de notre enquête, participent-ils plus que les autres à un travail en équipe avec leurs collègues ?

Pourcentage de participation	
Candidat à un stage du PAF	29,3
Non candidat à un stage du PAF	25,5

Ceux qui sont candidats pour suivre un stage programmé dans le PAF travaillent plus souvent en équipe que les autres. Mais nous remarquerons ici que cette différence est relativement faible.

CONCLUSION

Cette étude nous aura montré d'abord *une participation relativement faible des enseignants du second degré français à un travail en équipe avec leurs collègues.*

Si nous hiérarchisons (8) les variables que nous avons étudiées selon leur influence sur la participation à un travail en équipe, il apparaît clairement que *les variables qui rendent compte de la situation professionnelle et du niveau d'études initiales, agissent davantage que celles qui rendent compte de la situation personnelle ou des conditions de la formation professionnelle antérieure.*

La position institutionnelle de l'enseignant, ou plus précisément ce que nous avons appelé la « notoriété professionnelle », apparaît avoir la plus forte influence : *ceux qui appartiennent aux catégories les mieux rémunérées, qui ont le service horaire le moins lourd, qui ont le plus d'ancienneté, qui enseignent les disciplines les plus valorisées socialement, qui ont fait le plus d'études universitaires, sont ceux qui travaillent le moins en équipe avec leurs collègues.*

Nous avons vu également que *l'on pratique davantage le travail en équipe dans les établissements d'enseignement technique et professionnel que dans les établissements d'enseignement général et, d'une manière générale, quand les élèves appartiennent à des milieux socialement défavorisés.*

(8) Nous considérerons que l'influence d'une variable est mesurée par la quantité de variation qu'elle provoque.

On pouvait s'attendre à une influence particulièrement forte, parmi les variables de situation professionnelles, de celles qui rendent compte d'un statut pédagogique particulier de l'établissement. La création de « projets d'action éducative » dans les établissements, par exemple, a souvent été présentée comme impliquant davantage de travail en équipe entre enseignants. Nous avons vu que la différence de participation à ce type d'activité est faible entre établissements qui ont un PAE et ceux qui n'en ont pas.

De même on pouvait s'attendre à ce que les enseignants des établissements localisés en ZEP travaillent davantage en équipe avec leurs collègues que ceux des autres établissements ; d'une part parce que l'institution leur accorde davantage de moyens, d'autre part parce que nous avons vu que l'on collaborait davantage quand les élèves appartiennent à des milieux socialement défavorisés. Il n'en est rien et les résultats sont contraires à la prévision : on travaille moins en équipe en ZEP qu'ailleurs.

Donner un statut pédagogique particulier, tel qu'un PAE ou la localisation en ZEP, à un établissement de l'enseignement secondaire n'entraîne pas nécessairement des changements de comportements des enseignants dans le sens de davantage de travail en équipe. Seul le statut d'« établissement expérimental » entraîne une augmentation sensible des collaborations entre enseignants.

Les variables de la situation personnelle influent moins que celles de la situation professionnelle. Nous constatons que les hommes travaillent davantage en équipe que les femmes, et les enseignants qui vivent en couple davantage que ceux qui vivent seuls. La présence de jeunes enfants au foyer diminue la participation alors que le fait d'avoir des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire l'augmente. Enfin, nous avons vu que ceux qui habitent le plus près de leur établissement sont aussi ceux qui travaillent le moins en équipe avec leurs collègues.

Nous avons observé une influence relativement faible des variables de formation professionnelle initiale et continuée sur la participation au travail en équipe. Cette influence existe mais elle n'est pas plus forte que celle des variables de la situation personnelle. Il est remarquable de constater que ceux qui n'ont eu aucune formation pédagogique initiale travaillent davantage en équipe que ceux qui ont eu cette formation dans des centres tels que les Écoles Normales, les CPR, ENS, ENSET ou CFPT. Il est remarquable également que ceux qui se sont donné une formation continue autonome ou autodidacte collaborent davantage avec leurs collègues que ceux qui n'ont eu de formation continue qu'organisée.

Ces résultats peuvent amener à s'interroger sur les objectifs et les contenus des formations qui sont dispensées aux enseignants en formation initiale et en formation continue. Ils amènent également à envisager, dans la définition institutionnelle du travail enseignant, de donner au travail en équipe une place explicitement reconnue et valorisée.

Max LUMBROSO
Maître de conférences
Université de Paris-V

FORMATEUR DE TERRAIN : UNE APPELLATION NON CONTROLÉE

Maryvonne HOMEYER
et Dominique VILLERS

Sommaire. Les formations des instituteurs et des assistants sociaux, construites sur le modèle de l'alternance, comportent des stages, placés sous la responsabilité de professionnels en exercice. De « maître d'application » à « instituteur maître formateur » à l'Éducation nationale, et de « moniteurs de stage » à « formateurs de stage » en service social, les appellations se sont successivement transformées à mesure que les fonctions se modifiaient et se diversifiaient. es textes officiels de 1887 à nos jours en témoignent. Qu'en est-il dans la réalité de la reconnaissance de leur rôle et de leur statut, question qui repose pour partie sur le problème de leur formation ?

Summary. The training of elementary school-teachers and social workers alike follows an alternate pattern including field sessions under the guidance of practising professionals whose titles have been progressively modified with their changing tasks, as shown by the Circulars since 1887. What is the present reality of their role and status in connection with training problems?

Les formations des futurs instituteurs et assistants sociaux, construites sur le modèle de l'alternance, comportent des stages. Les professionnels sont sollicités pour accueillir des stagiaires et participent, de ce fait, à la formation de leurs futurs collègues. Cette participation, pour intéressante qu'elle soit, n'est pas sans poser problème, notamment celui de la définition de leur statut et de leur rôle.

Soucieuses d'appréhender sous un angle différent ce « curieux phénomène » que représente le formateur de terrain à l'Éducation nationale, nous avons tenté de l'interroger à partir d'un autre contexte, celui du service social.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : quelle place occupent-ils à l'heure actuelle dans la formation des instituteurs ?

Pour tenter d'y apporter des éléments de réponse, nous ferons un détour par l'histoire : une lecture des textes officiels de 1887 à nos jours, et ce par rapport à trois termes : quelles appellations ? quelles fonctions ? quelles formations ?

Quelques contrepoints serviront à fournir des éléments sur ce qui se passe dans le service social pendant la même période.

L'analyse des textes, support principal de ce travail, fait l'objet de la première partie et sera suivie de quelques questions issues de notre réflexion et de la rencontre de maîtres formateurs.

1. CRÉATION D'UNE FONCTION : LES MEILLEURS SERONT LES MODÈLES

A l'origine, trois textes importants organisent cette fonction :

— le décret du 18 janvier 1887 qui crée les écoles annexes et d'application ;

— le décret du 29 novembre 1948, relatif au fonctionnement de ces écoles annexes et des écoles et classes d'application ;

— et dans l'entre deux, la circulaire du 7 mars 1946, qui s'attache à définir les modalités de recrutement et de contrôle des Maîtres des classes d'application.

Ces maîtres en effet doivent avoir au moins 25 ans et 5 années de services effectifs. Ils sont nommés par le recteur, sur proposition de l'inspecteur d'académie, et sont recrutés avant tout en fonction de leur valeur professionnelle et technique. Ils accueillent les élèves-maîtres en stage et ont pour tâche essentielle de les associer à leur enseignement par des « leçons modèles » et de les initier à la pratique de la classe par des leçons d'essai. Ce travail s'effectue sous la responsabilité des professeurs et du directeur de l'École Normale.

Ils perçoivent pour cette fonction une indemnité et sont ainsi assimilés aux maîtres des cours complémentaires.

Il est intéressant de souligner l'insistance de cette circulaire à rappeler qu'une classe d'application n'est pas rattachée à une école mais à un maître ; toutefois il est souhaitable que ces classes ne soient pas trop éloignées des Écoles Normales, la proximité géographique facilitant la possibilité de contrôle, tant des élèves-maîtres que des maîtres eux-mêmes.

Parallèlement, dans la formation des assistants sociaux (plus récente, puisque le premier diplôme d'État date de 1932), les textes officiels, jusqu'en 1950, se contentent de définir le stage comme lieu permettant la formation pratique des futurs assistants sociaux. Ces stages sont dus d'application et correspondent à une conception de la formation pratique comme mise en œuvre sur le terrain des connaissances acquises à l'école.

Si dans l'un et l'autre domaine professionnel, les textes insistent sur le lieu de stage, à l'Éducation nationale on accorde déjà à cette époque une importance plus grande à la personne du formateur, alors que dans le service social, on en est encore à faire l'inventaire des stages et à définir leurs conditions d'agrément.

2. UNE FONCTION ITINÉRANTE : QUAND LE MAÎTRE SORT DE L'ÉCOLE

Ceux que l'on nomme nouvellement Maîtres d'application vont voir leurs fonctions évoluer, du moins certains d'entre eux.

En effet, 70 ans plus tard la circulaire du 27 octobre 1960 crée les postes de Conseillers pédagogiques.

La raison de cette création : la nécessité de soulager le travail des inspecteurs, alourdi en raison de la loi du 31 décembre 1959 sur l'aide à l'enseignement privé. Ces conseillers, considérés comme des « maîtres itinérants » sont déchargés de classe, et ont pour tâche d'aider les jeunes instituteurs remplaçants, placés sous leur tutelle.

Un an plus tard, la circulaire du 10 novembre 1961 effectue un premier bilan de la mise en place de ces conseillers et tente de repréciser leur fonction, à la lumière des expériences et des pratiques effectives relevées sur le terrain.

Si elle confirme leur profil, qui est avant tout celui d'un excellent éducateur qui s'est « distingué par son aptitude à guider les débutants » (les conseillers pédagogiques sont, de préférence, choisis parmi les maîtres des classes d'application), cette nouvelle circulaire va dans le sens d'une ouverture de leurs conditions de travail et leur offre une plus grande latitude d'organisation dans les modalités pédagogiques qu'ils choisissent de mettre en place.

Ces textes préfigurent les fonctions actuelles des formateurs de terrain. Ils privilégient cependant le principe selon lequel se former nécessite d'imiter le modèle, et l'idée qu'un bon professionnel est, de fait, un bon formateur.

Dans le même laps de temps, du côté des assistants sociaux, la formation s'est structurée et sa durée est passée de deux à trois ans. La durée des stages est de 12 mois soit presque la moitié du temps de formation et les nombreux textes qui définissent la formation pratique s'attachent à préciser la nature des stages, le type de service dans lequel ils s'inscrivent... Des moniteurs de stage, c'est ainsi qu'on les nomme, qui accueillent les étudiants il n'est pas question ; dans la réalité des faits, il reste des professionnels qui accueillent des stagiaires. Il n'y a dans les textes aucune espèce d'exigence de « qualités » professionnelle ou pédagogique. La formation pratique reste avant tout l'affaire d'un lieu d'accueil professionnel qui permet le contact avec la réalité.

3. VERS UNE RECONNAISSANCE STATUTAIRE

— Un diplôme sans formation...

Si au long de toutes ces années, les fonctions se précisent, la reconnaissance passe par le fait d'accorder à ces formateurs, du temps et une indemnité. Un pas de plus est franchi en 1962 avec la création du CAEEA (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application), institué par le décret du 10 juillet et dont l'organisation et la mise en œuvre sont décrites dans l'arrêté du 30 septembre.

A partir de cette date, les maîtres des classes d'application ne sont plus choisis sur une liste d'aptitude, mais deviennent candidats à cette fonction. Leurs compétences professionnelles, ainsi que leur niveau de connaissance dans les domaines de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie, sont désormais évaluées dans le cadre d'un examen.

Ce certificat installe la fonction dans la reconnaissance d'une qualification professionnelle et marque un tournant indéniable dans la reconnaissance statutaire.

Les postulants doivent, certes, demeurer d'excellents praticiens à l'image du maître chevronné, mais doivent aussi désormais se montrer en mesure d'expliquer et de justifier leurs options pédagogiques.

Cependant, il n'est à aucun moment question d'une formation éventuelle.

Treize ans plus tard, le décret du 22 janvier 1985 qui crée le CAFIMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître-formateur), n'abordera pas davantage cette question de la formation. Il sera tout juste question dans le texte « d'aide et d'information au candidat ».

— Une formation sans diplôme

A l'inverse, au début des années 70, les moniteurs de stage en service social obtiennent de leur Ministère de tutelle et des employeurs, la reconnaissance et le financement d'une formation de 500 heures réparties sur deux ans.

Dans ce milieu professionnel, la formation est un des signes de la reconnaissance d'une fonction, mais ne donne pas lieu à l'obtention d'un diplôme, pas plus qu'à une indemnité ; tout juste une attestation délivrée par un centre de formation qui sert de « passeport » pour un accès à la formation supérieure en travail social.

Deux façons de traiter la reconnaissance d'une fonction ...

4. DÉTERMINATION D'UNE APPELLATION : LES ALÉAS

Dans un contexte de développement et d'évolution, tant de la formation initiale que de la formation continue des instituteurs, il devient nécessaire de reconsidérer les fonctions et la situation administrative des professionnels sur le terrain, c'est à cette redéfinition que s'attache la circulaire du 29 novembre 1973 dans laquelle on voit apparaître pour la première fois, l'appellation de Maître-formateur.

Ce maître-formateur nouvellement désigné voit se préciser et s'élargir dans cette même circulaire, la définition de ses fonctions :

« Dans le cadre de cette conception de la formation comme action collective et d'une définition globale et unifiée des tâches qu'elle entraîne, certains maîtres reçoivent compte-tenu de leurs qualités personnelles, de leur expérience et de leurs compétences professionnelles, des fonctions particulières relevant d'une fonction générale : celle de maître-formateur. »

C'est le début de la prise de conscience de la formation comme « action collective », et le moment de la reconnaissance de la participation des pairs. Il est toutefois précisé que la nature de l'intervention de ces maîtres se situe dans le « domaine de la pratique du métier ». La théorie serait donc ailleurs ?

A la suite de cette définition globale, la circulaire précise les caractéristiques des fonctions et les tâches d'une catégorie désormais particulière de maîtres-formateurs : les conseillers pédagogiques auprès des inspecteurs.

— Des CPAIDEN ...

« Les fonctions des conseillers pédagogiques qu'ils exercent sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, sont définies par leur participation à la formation initiale et continue des maîtres, à l'animation et au développement, ainsi qu'au soutien pédagogique des instituteurs. Dans l'exercice de ces fonctions, une priorité absolue doit être accordée aux tâches pédagogiques (...) en outre, ils assistent en praticiens les IDEN dans l'étude des motivations et des besoins des maîtres en ce qui concerne la formation continue ainsi que dans leur rôle de conseil et d'orientation. »

— Aux CPEN

En 1976, la circulaire du 13 décembre vient en quelque sorte selon notre lecture, compléter celle de 1973, dans la mesure où son objectif est de définir « la dénomination, les fonctions et les conditions d'emploi », d'une seconde catégorie de maîtres-formateurs, que sont les maîtres exerçant dans les écoles annexes et d'application. Ces derniers seront dès lors désignés comme des « Conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales ».

Dans le service social, l'appellation qui continue à être retenue par les instances officielles est toujours celle de Moniteur de stage. En 1985, à l'initiative des professionnels qui accueillent des stagiaires, ont lieu au CIEP de Sèvres, les premières journées nationales d'étude des formateurs de stage en service social. Leur thème : « la formation des formateurs de stage en service social ». Ces journées d'études qui examineront successivement la fonction du formateur terrain du triple point de vue pédagogique, institutionnel et statu-

taire, auront entre autres, pour effet d'imposer l'usage dans le langage courant de l'appellation : Formateur de stage.

Ces nouvelles appellations ont en commun le terme de formateur et témoignent, au moins au niveau des textes, de la volonté de faire évoluer les fonctions et les modalités pédagogiques qui les accompagnent.

5. DE LA NOTION DE MODÈLE, À LA FONCTION DE FORMATEUR

En effet, la circulaire de 1976, déjà citée, débute par un constat renouvelé : sur le terrain, les tâches des formateurs débordent du cadre qui leur était au départ assigné. Une fois de plus, les fonctions sont redéfinies. L'idée force du texte est celle d'une action formative qui doit désormais s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique élaboré par une équipe de formateurs.

Ceci entraîne la nécessité d'une concertation entre tous les formateurs concourant à la formation des maîtres, et l'intégration des maîtres formateurs dans l'équipe de l'École Normale.

Enfin, outre leurs tâches d'enseignement, ils se voient confier, sous la responsabilité du directeur de l'École Normale, des interventions « auprès des élèves maîtres en formation initiale et des instituteurs en formation continue. Ils participent, de ce fait, aux tâches d'animation et de recherche pédagogique ».

Le texte se poursuit : « Dans leur classe, en techniciens éprouvés, s'appuyant nécessairement sur de solides connaissances, ils guident les futurs instituteurs dans l'apprentissage de la pédagogie et de l'indispensable auto-analyse qui doit la précéder et lui succéder, tout en aidant à la construction de leur personnalité d'éducateur ».

Autour de la notion de projet pédagogique, l'idée d'équipe pédagogique pose officiellement la question de la collaboration entre les différents partenaires.

Au niveau du discours, fini l'isolement du maître formateur dans sa classe avec le stagiaire, il fait partie d'une équipe, et inscrit son action dans un projet défini en commun, dans lequel il peut situer la spécificité de son intervention.

Sa fonction, elle aussi se modifie et s'amplifie ; elle n'est plus seulement d'ordre technique, il ne s'agit plus seulement d'apprendre à faire la classe. Elle comporte désormais une dimension d'aide à la construction identitaire, pour, dit le texte, participer à la construction de la personnalité d'éducateur.

Il reste à définir une personnalité d'éducateur, le texte s'arrête à la déclaration de principe.

Enfin dans le service social, il aura fallu 50 ans pour passer dans les textes officiels, d'une centration sur le dispositif de stage à une centration sur le formateur.

Le décret du 6 mai 1980 précisera, à cet effet, le niveau de sa qualification, qui porte à la fois sur son expérience professionnelle et une formation spécifique.

Ceci étant, l'appellation de moniteur de stage sera maintenue, alors qu'en même temps on s'éloigne de la conception du stage comme lieu d'application des connaissances acquises dans le centre de formation.

Le formateur terrain en service social, est un professionnel qui se trouve dans une situation pour le moins paradoxale qui lui offre la possibilité d'une formation pour accéder à une qualification et fait fi de ses conditions d'exercice au quotidien, puisqu'il ne bénéficie ni d'une décharge de temps, ni d'indemnité. Rien n'est parfait ...

*

* *

1887-1990, Un siècle que nous avons parcouru pour retracer rapidement l'évolution des fonctions, des appellations et de la formation, de ceux que l'on nomme depuis 1973 : les Instituteurs maîtres-formateurs

Qu'en est-il à l'aube des années 1990, dans le contexte très actuel du mouvement pour repenser la formation des enseignants, à l'occasion de la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ?

Aujourd'hui, il semble que l'on puisse faire deux constats :

— malgré les difficultés inhérentes à l'exercice de cette fonction (que ces difficultés soient d'ordre matériel, pédagogique, éthique, ou statu-

taire), les professionnels continuent d'accueillir des stagiaires ; cette fonction reste valorisante et ils y trouvent de l'intérêt ;

— que cette catégorie de formateurs est mal connue, et certains d'entre eux disent aussi mal reconnue ; et si la reconnaissance est affaire de statut, la connaissance nécessite de s'intéresser aux pratiques pédagogiques mises en œuvre. Qu'en est-il des modalités pédagogiques des formateurs terrain, quels sont les savoirs mobilisés, que « fabriquent -ils » ? Voilà ce sur quoi il faudrait sans doute progresser...

Car sur ce dernier point, celui des pratiques, les textes comportent des limites. Soit ils sont prédictifs : ils disent « ce qu'il faudrait faire », ou bien constatatifs : ils disent « ce qui se fait », mais en aucun cas ils ne renseignent sur « comment on le fait ».

Néanmoins il faut noter leur abondance. Ceci est d'autant plus remarquable que, dans le domaine du service social, la situation est tout autre. Quatorze mois de stage, soit la moitié du temps de la formation, donnent lieu dans les derniers textes officiels de 1980 à une demi-page. A peine une page pour définir, objectifs, procédures d'évaluation, fonctions des formateurs, place dans le dispositif... Quelle habileté dans la synthèse...

Une abondance qui dit l'attention portée à cette dimension de la formation, et aux personnes qui assument cette responsabilité ; cette place reconnue, dans les textes tout au moins, participe d'une certaine manière à la valorisation de cette fonction.

Mais abondance est parfois synonyme de lâtonnements, de recherche, voire d'ambiguïté. Cette ambiguïté, nous l'avons rencontrée à propos des changements d'appellations successifs, ces derniers étant sans nul doute à mettre en relation avec l'évolution des fonctions.

Jusque dans les années 1970, les textes permettent de faire correspondre l'appellation de Maître d'application à une conception pédagogique selon laquelle le professionnel érigé en modèle s'offre à l'imitation. Mais c'est à partir de 1973, que la perspective devient toute autre, et que l'ambiguïté est particulièrement notable. En effet, c'est à cette date qu'une appellation unique est choisie qui recouvre, est-il besoin de le rappeler, deux types de conseillers (CPEN et CPAIDEN). Il s'agit désormais pour ces formateurs de participer, d'une part à la formation de la personnalité de l'éducateur et au développement de ses capacités d'autoévaluation, d'autre part d'inscrire leur action dans un projet pédagogique en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire.

Leurs responsabilités dans la formation s'élargissent enfin sur des fonctions de conseil et d'animation ; si cette extension de leurs fonctions s'avère fort intéressante, la lecture de leur répartition est rendue malaisée de par la structure même du texte, qui demeure confuse.

En effet, on peut remarquer, non seulement des chevauchements dans l'attribution des fonctions dévolues à chaque type de conseillers, mais également un usage des appellations souvent indéterminé d'un paragraphe à l'autre ; tant et si bien qu'il est souvent difficile de savoir de qui il est question et par voie de conséquence, qui fait quoi, ou plutôt qui doit faire quoi ?

S'il reste clair que la mission de formation est la même pour tous, en toile de fond subsistent des zones d'ombre, et l'on peut remarquer les difficultés persistantes à préciser le statut de chacun.

Dans la réalité, les formateurs apprécient les transformations en fonction de leurs propres représentations et sans doute aussi en fonction de la réalité concrète des lieux et des équipes avec lesquelles ils travaillent.

Du point de vue de l'appellation, pour certains ce changement est significatif :

« Maître d'application, ça fait sciences appliquées, Maître formateur, on est partie prenante dans la formation des instituteurs », dit l'un d'eux.

Pour d'autres, ce changement s'apparente à un édulcorant :
« On a appelé les aveugles des non-voyants, pour les Maîtres d'application, on pourrait dire en exagérant un peu que c'est pareil ».

Un troisième enfin nous rappelle le changement intermédiaire :
« Moi personnellement, l'appellation m'indiffère, mais je sais que certains anciens restent très attachés à leur dénomination de CPEN, ils disent : "on est plus reconnu en tant que conseillers" ».

Quelques interviews, qu'il faudrait multiplier, permettent de mesurer combien les ambivalences relevées dans les textes, se répercutent sous la forme d'une utilisation indifférenciée des appellations dans le langage courant et ce en fonction des sensibilités de chacun et de leur degré d'accord par rapport à l'évolution des fonctions.

Par ailleurs, ils mettent en évidence des avis différenciés voire contrastés qui soulignent ainsi la singularité ; singularité qui devient le maître mot, lorsque l'on s'intéresse de manière plus précise à ce qui se passe dans la partie dite « pratique » de la formation.

Il est par ailleurs intéressant de noter que même le collègue qui voit dans l'évolution une place réelle et reconnue pour le formateur terrain, utilise une partie seulement de l'appellation celle de « Maître-formateur ».

Or, et ce n'est sans doute pas complètement anodin, cette nouvelle appellation, construite selon le procédé de l'accumulation a pris soin de réunir dans une même dénomination, la double compétence de professionnel et de formateur, dans l'accolement de trois termes « Instituteur maître-formateur » ; en plaçant en premier la compétence professionnelle. Et il est vrai, l'histoire le montre, que ce qui préside à l'origine au choix des maîtres d'application, c'est la valeur technique et professionnelle. Mais si à cette époque, ces instituteurs chevronnés initiaient leurs futurs collègues par des leçons modèles, tout ceci sous-tendu par une conception de l'apprentissage qui se contentait de l'observation, puis de l'imitation, et conduisait à la stricte reproduction des pratiques existantes. La création du CAEEA a contribué à modifier cette situation, en incitant le candidat formateur à une réflexion sur ces options pédagogiques et ses connaissances psychologiques. Ce mouvement d'interrogation, sur ce que l'on fait et à partir de quoi, a sans doute enclenché l'étape suivante au cours de laquelle les questions se sont déplacées sur l'apprenant et ses modes d'apprentissages.

Les formateurs interrogés, retracent bien cette évolution et sont unanimes pour dire que leurs pratiques et leurs questionnements sont de cet ordre, quelles que soient les difficultés concrètes qu'ils rencontrent.

Ils sont beaucoup plus réservés quand on aborde la fonction de conseil, d'animation et leur intégration dans les équipes de formateurs. Pour beaucoup cette intégration est un leurre.

« Ça reste ponctuel, il n'y a pas de véritables échanges d'information, pas de liaisons ».

« On demande qu'il y ait une concertation entre les filières, entre les profs, entre les normaliens et les gens du terrain, donc les instituteurs maîtres-formateurs... On propose des réunions. C'est vrai, tout le monde n'y va pas et puis bon. Les filières, elles sont déjà très constituées, donc les profs sont très forts par rapport à ce qui... bon, ils n'acceptent pas de changer leur formation ou leur plan de formation sous prétexte qu'il y aurait par exemple deux IMF qui partageraient pas leur opinion ... »

Et ceux qui trouvent leur intégration effective tiennent à mettre en évidence la singularité de leur situation.

« Ça peut être différent d'une filière à l'autre, ça peut être aux antipodes, c'est disons... un petit peu l'effet pervers du système. »

La règle n'est donc pas générale et l'intégration s'apprécie localement pourrait-on dire.

En fait la collaboration et leur position de partenaire dans la formation, reste un point très sensible. Ils avancent à cela des raisons multiples et d'ordre différent. En premier lieu, ils évoquent souvent la difficulté à gérer le temps ainsi que la surcharge de travail. Ceci les conduit, disent-ils, à ne pas assister à toutes les rencontres prévues, d'ailleurs ajoutent-ils souvent : « On est avant tout des professionnels chargés de classe ». Leur identité est celle d'instituteur, la fonction de formation est, et reste, seconde, dans les investissements. De ce point de vue l'appellation choisie pour les désigner est tout à fait adéquate.

Cependant ces arguments d'ordre matériel, qui sont déterminants, ne sont pas les seuls en cause et pour rester dans le registre de la réalité, il faut aussi mesurer concrètement leur participation. Vingt semaines de stage sur deux ans. Un instituteur maître-formateur accueille selon le type de stage, un étudiant pour une durée de trois à huit semaines maximum ; il n'est sans doute pas facile de s'investir dans des projets pédagogiques, des processus d'évaluation, des réunions de concertation, quand l'intervention pédagogique directe est si limitée dans le temps.

Il ne fait pas de doute que cette collaboration repose aussi sur la volonté des partenaires concernés, sur un consensus minimum en ce qui concerne la conception de la formation à laquelle on participe, et sur une reconnaissance mutuelle. Tout ceci supporté par la question du difficile rapport théorie pratique.

Si des phrases issues du texte telle que :

« L'intervention des Maîtres-formateurs se situe dans le domaine de la pratique » (circ. 73), (entendue dans le sens restreint de savoir-faire, habiletés techniques voire « tours de main »), il ne fait aucun doute que les comportements ne seront pas les mêmes que si l'on privilégie la fonction « d'aide à la construction de la personnalité de l'éducateur et à son auto évaluation » (circ. 76).

Il y a fort à parier que selon les choix faits, rôle et place se modifieront.

Nous aimerions terminer cette réflexion par ce qui a été notre plus grand étonnement, et la source de nos questions les plus importantes, tout au long de ce travail, à savoir la formation.

Nous avons constaté en effet qu'à l'Éducation nationale, les formateurs de terrain, dont on ne cesse de dire l'importance, ne reçoivent aucune formation. Même si un certain nombre de faits prouvent la reconnaissance de leur statut (versement d'une indemnité, aménagement d'horaires), rien, ou très peu, n'est mis en place pour leur assurer une préparation à l'exercice de ces fonctions. La circulaire de 1985 évoquera uniquement l'aide à la rédaction du mémoire. Pour le reste, les postulants doivent, s'ils le souhaitent, se mettre en rapport avec leur conseiller pédagogique ou d'autres instituteurs maîtres-formateurs susceptibles de les aider.

Notons au passage que cette aide, ponctuelle, dépendante de la bonne volonté des parties en présence, et de leur niveau de compétences, est destinée à les aider à passer un examen. Il leur est conseillé en effet de se faire aider pour préparer une des parties pratiques de l'épreuve d'admission, celle qui consiste, soit à critiquer une leçon faite par un élève instituteur, soit à animer une discussion pédagogique au sein d'un groupe en formation initiale ou en formation continue (circulaire de 1985). Quel curieux amalgame entre examen et formation, surprenant dans un milieu comme celui de l'Éducation nationale.

Sans doute, y a-t-il à cette situation de nombreuses explications ; la première raison pourrait être d'ordre financier ; les formations sont coûteuses certes, et les budgets limités sans aucun doute.

Cet élément parmi d'autres participe sans doute à cette curieuse situation, et permet de mettre en regard, une dernière fois, nos deux milieux professionnels.

D'un côté, l'Éducation nationale où les formateurs perçoivent une indemnité, disposent d'un crédit horaire pour exercer leurs fonctions, et n'ont pas de formation.

De l'autre, le Service Social, où les formateurs ont accès à une formation de 500 heures, mais ne perçoivent aucune indemnité, et n'ont aucune décharge de travail.

Mais au delà des aléas des choix financiers, ce sont les raisons et les incidences pédagogiques qu'il faudrait interroger. Si la formation n'est pas prévue, il semble que l'on puisse faire plusieurs hypothèses :

— soit on est dans l'idéologie du don, « on est ou on n'est pas fait, pour être formateur » ;

— soit cette fonction est affaire de volontariat, il suffit de faire acte de candidature, qui sera ensuite légitimé par un diplôme.

Ou bien encore, il faut une compétence pour être formateur d'adultes, et celle-ci s'acquiert dans l'accumulation des expériences : plus on accueille de stagiaires, meilleur formateur on devient... là encore point n'est besoin de formation.

Enfin, dernière hypothèse, au delà des discours, la compétence pédagogique ou la compétence dans la formation des adultes est inhérente à la compétence professionnelle, il suffit de transposer les savoirs et d'accepter dans le même temps que ce qui vaut pour les enfants vaut pour les adultes...

Tout cela apparaît bien fragile et démenti par de nombreuses études qu'il est difficile d'ignorer. Mais si ces quelques hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre, elles ne sont sans doute pas exhaustives.

Il reste à souhaiter que cette question de la formation des formateurs terrain ne soit pas oubliée, qu'elle fasse partie des interrogations, et permettent d'enrichir le débat théorie pratique, pour valoriser tout à la fois les formations et les formateurs. Les formations professionnelles ont tout à gagner à développer une réflexion sérieuse sur ces formateurs terrain, leurs projets et leurs pratiques ; les ignorer, c'est se priver de la connaissance de tout un pan de formation qui participe à la formation des instituteurs de demain.

**Maryvonne HOMEYER
Dominique VILLERS
Formateurs service social**

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE OU LE PASSAGE D'UNE LOGIQUE DE L'ACTION À UNE LOGIQUE DE LA CONNAISSANCE

Aline DHERS

Sommaire. Les praticiens du travail social qui entreprennent une formation centrée sur l'apprentissage à la recherche scientifique rencontrent un certain nombre de difficultés repérables liées à leur position d'acteurs dans le champ social. L'auteur essaie de décrire les éléments constitutifs de sa pratique pédagogique auprès des travailleurs sociaux s'initiant à la recherche: objectifs, fondements épistémologiques, fondements philosophiques, démarche pédagogique, plus particulièrement l'instance centrale du dispositif de formation, l'atelier mémoire. Il assure différentes fonctions qui permettent progressivement le passage de l'implication à la distanciation, de l'incapacité à l'autorisation de faire, de la déconstruction à la construction.

Summary. As they set about focusing on scientific research learning, social workers have to face several obvious difficulties linked with their role in the social domain. The author attempts to describe the constituents of her teaching practice with the research-beginners social workers: objectives, epistemological and philosophical foundations, pedagogic processes and, with particular attention, the main component of the training structure, memory workshop. It fulfils various tasks allowing a step by step progression from involvement to distancing, incapacitation to free acting, unbuilding to building.

« Notre pensée a deux bords : une frange qui s'éclaire péniblement dans un long travail de comparaisons discursives menant aux concepts scientifiques et une pénombre qui tend de soi-même à s'élargir pour retrouver les archétypes de l'inconscient. »

Le matérialisme rationnel,
Gaston BACHELARD (page 28)

Ce témoignage s'efforce de montrer dans quelles conditions l'apprentissage à la recherche peut être un *outil de formation*.

L'occasion m'est ainsi donnée de réfléchir à ce que j'appellerai « la forme » de mon expérience c'est-à-dire à *ma pratique pédagogique*, sans prétendre, pour autant, la situer définitivement dans un modèle théorique.

INTRODUCTION

Se former, c'est « être en rupture de quelque chose » (1). René Kaes distingue deux types de conflits qui traversent quiconque entreprend une formation

— *un conflit intrapsychique* : se former, dit-il « c'est mettre en cause une image de soi, défaillante, à cet endroit » (2) ;

— *un conflit d'ordre socio-culturel* : « se former, c'est perdre un code social et relationnel, souvent une appartenance de groupe, pour tenter d'en acquérir un autre supposé plus adéquat » (3).

La formation est donc un moment « d'entre-deux » caractérisé par le passage des formés – sujets en transition en quelque sorte – d'un code à un autre, voire d'une structure de relation à d'autres structures relationnelles.

Les praticiens du travail social qui entreprennent une démarche de recherche dans le cadre d'une formation centrée sur cet apprentissage ou pour valider un cursus de formation supérieure, sont confrontés à des difficultés inhérentes au passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance.

Ce passage, nous le considérons comme une *INITIATION* coûteuse mais enrichissante dans la mesure où le stagiaire découvre, à partir d'une pratique spontanée où l'empirisme est souverain, une pratique raisonnée lui permettant peu à peu de construire un objet.

INITIATION D'ABORD, me semble-t-il, à un autre mode de penser, ensuite, par voie de conséquence, à une autre manière d'appréhender le réel.

(1) R. KAES, « Crise, rupture et dépassement », Dunod, Paris, 1990, p. 48.

(2) *Ibid.*, p. 52.

(3) *Ibid.*, p. 53.

I. DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE

Je commencerai par définir et caractériser la *pratique* avant de décrire ce qui me paraît spécifique de la situation cognitive des praticiens.

« La pratique, dit G. Malglaive, c'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Elle implique donc un dessein, une fin : l'état que prend la réalité à l'issue de la transformation ; elle implique également une origine : l'état du réel auquel s'applique l'action » (4).

Quelles sont les caractéristiques de la pratique ?

La pratique est inscrite dans le temps, elle est tributaire de l'avenir à quoi elle est ordonnée.

- Elle se déroule dans le temps et l'utilise stratégiquement. En ce sens, on peut dire que la pratique est linéaire.
- Elle a tendance à agir dans des conditions qui excluent la distance. Elle a à voir avec l'immédiateté et parfois avec l'urgence.
- Elle repose sur le principe de l'économie de logique au sens où elle a tendance à sacrifier la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité.

On peut dire, cependant, qu'elle a une logique propre mais qui n'est pas celle de la logique.

- Elle doit aboutir à un résultat (efficience).

Enfin, la pratique est toujours contextualisée et finalisée : c'est un rapport entre moyens et fins.

G. Malglaive précise : ainsi, « la pratique est un phénomène objectif et objectivable, modifiant d'une manière ou d'une autre l'ordre des choses » (5).

(4) G. MALGLAIVE : « Enseigner à des adultes », PUF, Paris, 1990, p. 41.

(5) *Ibid.*

La transformation peut porter sur deux niveaux :

- sur un réel matériel : le résultat est matériel ;
- sur un réel symbolique : le résultat est donc symbolique.

Parce qu'elle est sous-tendue par des valeurs, une intention, toute pratique risque d'être confondue avec l'ordre de la morale ou de l'idéologie.

II. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION COGNITIVE DES PRATICIENS EN TRAVAIL SOCIAL

1. *Le primat de l'expérience*

« C'est au cours de son expérience, creuset de ses réflexions et préoccupations, que le travailleur social pense et transforme progressivement son objet de recherche. » (6)

2. *Des données de terrain variées et abondantes*

Ces données sont noyées dans des représentations approximatives de la réalité sociale : l'« objet » d'étude est souvent complexe, multidimensionnel, pris dans la temporalité de l'action et/ou l'idéologie professionnelle.

3. *Une implication très forte par rapport au sujet relatif au champ de la pratique professionnelle, voire même parfois liée à leur fonction même.*

4. *La possession de savoirs nés de l'action* « qui sont des constructions théorico-pratiques à la fois contingentes et personnelles, mises constamment à l'épreuve de l'action, ni modèle théorique (...) ni pratique pure par répétition mécanique des mêmes actes » (7).

5. *Le souci d'une efficacité de la recherche pour transformer des pratiques professionnelles qui entraîne une attente magique vis-à-vis de la formation.*

(6) M. DUCHAMP, « La recherche en travail social ».

(7) M. LESNE, document ronéoté, DHEPS, Paris.

En résumé, on constate, au cours du processus de formation :

– une interférence constante dans les discours et dans les faits du normatif et du scientifique, du savoir et de l'expérience, du prédictif et de l'argumentatif ;

– que l'expérience est vécue de manière ambivalente : à la fois richesse et obstacle à une distanciation nécessaire à la démarche scientifique.

« Nous devons comprendre que la possession d'une forme de connaissance est automatiquement une *réforme de l'esprit*. Il faut donc diriger nos recherches du côté d'une nouvelle pédagogie. »

G. Bachelard

J'ai donc construit peu à peu une pratique pédagogique adaptée, prenant en compte la situation cognitive particulière des praticiens de l'action sociale, pour tenter de favoriser le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance.

III. LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

1. *Mes objectifs pédagogiques* au nombre de trois essentiellement :

a) utiliser l'implication comme énergie et richesse au lieu de la considérer strictement comme obstacle à une distanciation nécessaire et « travailler » le rapport à l'objet d'étude ;

b) développer l'esprit de recherche :

- apprentissage au débat construit et argumenté,
- acquisition d'une logique scientifique ;

c) développer une attitude critique

- repérage du normatif, de l'idéologie dans les discours.

2. Les fondements épistémologiques sur lesquels j'appuie ma pratique pédagogique :

– une certaine conception du *RAPPORT Objectivité/Subjectivité* dans les sciences contemporaines qui n'exclut pas le sujet.

Cf. P. Bourdieu (8) : « Quelles que soient ses prétentions scientifiques, l'objectivation est vouée à rester *partielle* donc fausse aussi

(8) P. BOURDIEU, « La leçon sur la méthode », Éd. de Minuit, Paris, 1982.

longtemps qu'elle ignore ou refuse de voir le point de vue duquel elle s'énonce ».

– Une certaine conception des *rappports de la pratique au savoir* :

Partant du postulat que « l'action humaine n'est ni muette ni incommunicable » (P. Ricoeur (9)), les praticiens peuvent prétendre accéder à une connaissance objective du réel, en se dégageant de leurs représentations approximatives et contingentes grâce à une démarche rationnelle, et tendre ainsi à une conceptualisation de leur action.

Faire un détour pour comprendre « Les SAVOIRS en usage » dans l'action, saisir l'articulation du concret et de l'abstrait me paraît indispensable comme formatrice pour permettre aux praticiens le détour inverse : accéder au savoir de leur action professionnelle. Je me permettrai de citer un peu plus longuement G. Malglaive à propos de ces savoirs en usage :

« Ce n'est pas *un* mais *des* SAVOIRS qui régissent l'action : SAVOIRS théoriques permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation, la machine et les raisons de son fonctionnement ; *savoirs procéduraux* portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières dont elles fonctionnent ; *savoirs pratiques*, directement liés à l'action et à son déploiement, domaine du réel, une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte ; SAVOIR/FAIRE enfin, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans des actions matérielle, intellectuelle et dans l'action symbolique. »

3. *Les fondements philosophiques* qui sous-tendent mon action pédagogique :

a) une certaine représentation du formé considéré comme « *preneur* de formation (...), les procédures d'apprentissage lui permet(tant) d'apporter quelque chose et d'articuler *motu proprio* cet apport avec ce qu'il reçoit » (10) ;

b) une certaine organisation de la formation.

(9) P. RICOEUR, « Du texte à l'action ». Tome II : Essai d'herméneutique, Seuil, Paris, 1986.

(10) D. HAMELINE, « Les universitaires et la formation des adultes », Éducation Permanente, n° 31, 1975, pp. 29-36.

En effet, si se former c'est être « en rupture de quelque chose », le dispositif de formation doit permettre cette expérience de la *rupture* dans la continuité :

- d'une part, par l'instauration d'un *cadre* et d'un *espace* aptes à favoriser ce passage
 - d'un vécu professionnel à l'élaboration critique d'un questionnement ;
 - d'une confrontation à ses défaillances à la mise en œuvre d'une capacité créatrice ;
- d'autre part, par la présence active du formateur qui travaille à rendre possible cette métabolisation à deux niveaux.

4. Une *démarche pédagogique* qui, dans le cadre d'un groupe appelé « Atelier Mémoire » utilise la double contrainte implication/distanciation pour permettre un re-cadrage de la situation : re-cadrage cognitif et re-cadrage relationnel.

Le formateur pourra, au moment opportun sur le plan pédagogique, re-cadrer la situation cognitive vécue en la plaçant dans un autre cadre, par la modification du contexte conceptuel ou relationnel.

Par exemple, un apport théorique ou méthodologique fait par le formateur *in situ* donnera au stagiaire un autre point de vue sur son sujet.

Par ailleurs, l'utilisation du groupe comme *tiers*, comme nous le verrons plus loin, permet de modifier le cadre relationnel, en favorisant la métabolisation des conflits de natures diverses qui peuvent se produire dans un processus de formation impliquant.

Le trajet est une démarche itérative où la personne en formation avance dans une tension permanente entre :

- le particulier et l'universel,
- l'implication et la distanciation,
- le personnel et l'impersonnel,
- l'objectivité et la subjectivité,
- le savoir et la pratique.

C'est dans la tension entre ces doubles contraintes que la problématique va se construire.

IV. LES FONCTIONS DE L'ATELIER-MÉMOIRE

Le savoir-faire du formateur va résider dans sa capacité à utiliser le groupe dans sa double fonction de « rassembleur » des stagiaires autour d'un enjeu commun : *le projet de recherche*, et la fonction de « différenciation ». Chaque stagiaire étant pour chacun l'autre, fondamentalement étranger à soi.

1. *Fonction d'homogénéisation* par le biais de la solidarité et de l'entraide mutuelles.

L'atelier fonctionne sur un mode coopératif, où le partage d'information, les échanges de points de vue, l'interpellation réciproque, le soutien mutuel permettent de développer une dynamique de réflexion propice à la mise en mouvement de la pensée.

Ce climat de communication n'est possible que si une règle fondamentale est énoncée d'emblée par l'animateur : l'atelier ne peut être un lieu de dynamisation que si toute attitude normative et de jugement de l'autre est évitée.

Chacun doit essayer « de comprendre l'autre du point de vue de l'autre » (11), en lui apportant par sa question ou une demande d'information complémentaire, un « plus » pour avancer dans sa réflexion.

Peu à peu, se mettent en place des « transversalités » à travers les problématiques communes ou un ensemble de mots-clefs, et un bagage sémantique commun qui permet de renforcer la conscience du « nous ».

2. *Fonction de différenciation* par le débat contradictoire. Par son appartenance sociale, son expérience personnelle et professionnelle antérieure, par sa structure psychologique et son système de référence, chaque stagiaire se distingue des autres : l'hétérogénéité est utilisée comme facteur d'ouverture, d'enrichissement, voire de remise en cause mutuelle.

Le groupe a, alors, une fonction de contestation, le formateur suscitant le débat contradictoire entre stagiaires, à condition que soit respectée la règle du *respect de l'autre* édictée plus haut.

(11) C. ROGERS, « Psychologie industrielle », n° 169, p. 135.

3. Une fonction de distanciation

La méthode de travail proposée à chaque stagiaire va instituer le groupe comme « tiers » dans le processus de construction d'un projet de recherche.

Je citerai Karl Popper : « Nous n'apprenons que par essais et erreurs et nous avons besoin de la critique d'autrui pour nous rendre compte de nos erreurs (...). Nous devons notre raison à nos échanges avec nos semblables. » (12).

Chaque stagiaire est incité à tour de rôle à exposer son projet oralement, à partir d'un support écrit.

La mise en mots de ses propres motivations à entreprendre la formation, l'analyse, même balbutiante, de sa propre implication par rapport au sujet, « l'exposition » au sens propre devant le groupe, provoquent déjà un effet de distanciation.

L'interpellation des autres sur le discours tenu par le stagiaire pour lui apporter un autre éclairage, pour l'interroger ou pour lui renvoyer leur perception de ce qu'il dit, si elle est faite dans un climat d'entraide mutuelle, crée l'écart nécessaire entre ce que je pense dire et ce qui est reçu, entre ma perception d'un problème et celle des autres.

Ce re-cadrage relationnel, par le biais du groupe, modifie la situation cognitive et permet au stagiaire de se repositionner, voire de prendre conscience de ses erreurs ou de ses pré-notions.

4. Une fonction identitaire

L'atelier mémoire fonctionne comme lieu où s'élabore l'expérience « d'être en rupture de quelque chose ». Il va permettre d'établir la continuité dans la rupture, en rendant possible la tolérance à la situation paradoxale, distanciation-implication en particulier. Dès lors, peuvent s'élaborer les conflits que toute formation implique entre différents niveaux psychologique, sociologique, épistémologique... grâce à un double mouvement de construction/déconstruction, rupture/suture, qui est la *condition* de l'émergence d'une activité créatrice et – en l'occurrence – de la possibilité de construire un objet d'étude.

(12) K. POPPER, « Misère de l'historicisme », Plon, Paris, 1956, p. 61.

L'atelier favorise ce passage de l'angoisse à la réassurance, d'un sentiment d'incapacité à l'autorisation de faire ..., d'une identité de praticien à celle d'un apprenti chercheur.

V. LES OUTILS COMPLÉMENTAIRES AU DISPOSITIF DE FORMATION

1. *La réflexion et l'écriture a posteriori*

L'enregistrement de son propre exposé et du débat permet à chaque stagiaire de réécouter son exposé, les remarques et le débat en groupe.

Écouter les réactions du groupe, les propositions des uns et des autres, les orientations du responsable d'atelier, permet un travail sur un sujet, provoquant souvent un réaménagement de la problématique.

Certes, les blocages sont possibles, pour des raisons multiples. Il appartiendra au formateur d'en repérer la nature et de créer des conditions pédagogiques qui rendent possible l'émergence d'un projet. Travail pédagogique difficile qui n'aboutit pas forcément à un résultat.

2. *Un parcours balisé mais individualisé*

Le processus est découpé en étapes formellement nommées et identifiées par tous les stagiaires, déterminant un cadre permanent et un but commun ; cependant chacun est autorisé à suivre son rythme.

Le souci permanent du formateur est d'accompagner chaque stagiaire dans une démarche originale, à partir de ses acquis et de lui proposer des outils adaptés et pertinents pour avancer dans son questionnement. Il s'agit d'apprendre aux praticiens à porter un regard sur leur action pour l'observer, ou repérer les référents implicites, les procédures sous-jacentes, les savoirs-faire en œuvre.

Les ruptures opérées par les praticiens-chercheurs, ruptures par rapport à leur logique d'origine pour accéder à une « posture » scientifique, sont identifiables.

Passage :

– du récit anecdotique ou idéologique sur la pratique professionnelle à la formulation d'un problème présenté de manière argumentée ;

- d'un « objet professionnel » encombré de subjectivité à l'analyse systématique de cet objet ;
- d'un discours polémique ou idéologique à une argumentation construite ;
- passage d'une activité « de terrain » souvent exclusive à un travail réflexif (lectures) puis enfin à l'écriture : *passage souvent douloureux, longtemps évité sur lequel il y aurait beaucoup à dire.*

CONCLUSION

Ma conclusion sera plutôt une invitation au débat à partir de quatre questions.

1. L'atelier, par l'espace/temps qu'il constitue, où la discontinuité n'est pas rupture à cause de la régularité des séquences formatives, garantit-il contre les risques liés à une crise ou un conflit, et fonctionne-t-il comme un espace transitionnel ?

2. Quel rôle joue le formateur qui incarne lui-même à travers sa personne cette tri-dimensionnalité de praticien, formateur, chercheur ? Quel rôle joue l'image qu'il propose aux formés, en leur donnant à voir ce qu'ils pourront devenir, à partir de ce qu'il a été : un praticien comme eux ?

3. Ne peut-on penser que le formateur fait fonction d'« objet transitionnel » quand il permet aux formés de quitter peu à peu le terrain du concret pour accéder à l'ordre du symbolique (abstraction, conceptualisation, écriture) quand il montre implicitement aux formés les gains et pertes inhérents à ce passage ? Quand il gère cette tension entre la logique de la pratique et celle du savoir constitué, en construisant des médiations à travers la pratique du savoir et le savoir de la pratique ? (13).

4. Peut-on prétendre que le travail de formation qui se fait dans cette articulation entre SAVOIR constitué et expérience professionnelle du sujet, se fait dans un espace qui est un *lieu pédagogique* bien qu'il soit traversé par des conflits d'ordre psychique et socio-culturel ?

Aline DHERS

E.T.S.U. - Responsable Formations supérieures

(13) B. CHARLOT, « Enseigner, former ; logique des discours institués et logique des pratiques » (conférence).



2. EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES

LES PROBLÈMES DE RECRUTEMENT ET LEURS INCIDENCES SUR LA FORMATION : UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE

J.-M. LECLERCQ

Sommaire. Il faudrait mieux mesurer toutes les conséquences que la demande ou l'offre d'enseignants sont susceptibles d'avoir au plan de la formation. On a surtout tendance à ne lier qu'aux pénuries les risques de voir la qualité de la formation initiale compromise par des solutions de fortune pour combler les lacunes. Cette démarche s'impose ne serait-ce que pour attirer l'attention sur les insuffisances de certaines mesures. Mais elle ne doit pas pour autant faire oublier que les situations d'excédents peuvent être aussi néfastes. De la sorte, le manque d'enseignants comme les sureffectifs illustrent les inconvénients à laisser jouer une loi du marché dans ce domaine et les fréquentes carences des politiques de formation quel que soit le contexte dans lequel elles interviennent.

Summary. It would be advisable to weigh up the possible consequences on their training of educators supply and demand. The value of initial training is endangered by "quick-fix" solutions to bridge the gap and there is a prevalent tendency to ascribe altogether such risks to the shortage of candidates. This appreciation is of the essence were it only to draw attention to the inadequacies of some official measures. However, it can be as harmful to over-recruit, so that both situations show the drawbacks of giving free rein to the law of the market, and the frequent shortcomings of training policies, in whatever context they may take place.

On admet généralement que les modalités de recrutement influent sur la formation. Ainsi on considère volontiers que les recrutements sur titre donnent lieu à des cursus de formation moins contraignants que les recrutements par concours.

En revanche, les conséquences que peuvent avoir les situations de pénuries ou d'excédents sont moins souvent évoquées ou lorsqu'elles le sont c'est fréquemment selon des approches qui semblent biaisées. D'une part, beaucoup de décideurs politiques s'efforcent de persuader l'opinion que pour trouver des enseignants en nombre suffisant ils ne recourent pas à des expédients susceptibles de compromettre le niveau de qualification. D'autre part, pour ces raisons mêmes, l'opinion a tendance à se focaliser sur les pénuries et leurs risques sans accorder de véritable attention aux situations de sureffectifs. C'est en Angleterre qu'on s'inquiète de la validité de la formation alors qu'en Allemagne, où règne la pléthore, la question n'est guère évoquée.

Un examen plus attentif du problème devrait pourtant conduire, à notre avis, à des points de vue assez différents. D'abord, il n'est guère douteux que le manque d'enseignants risque fortement de valoir à ceux qu'on trouve une formation insuffisante ou dégradée. Ensuite, contrairement à une fausse évidence, les situations de sureffectifs peuvent avoir des effets aussi nocifs que les situations de pénurie.

1. SUREFFECTIFS ET PÉNURIES : UNE OPPOSITION À RELATIVISER

Si les sureffectifs et les pénuries n'ont pas toujours les résultats anti-thétiques auxquels on pourrait s'attendre, c'est sans doute parce qu'il ne s'agit pas de deux contextes en opposition absolue. Il est bien possible d'identifier des situations globales de sureffectifs ou de pénurie mais, dans un cas comme dans l'autre, existent des secteurs où prévaut la tendance inverse.

1.1. Les situations globales de sureffectifs

Il est vrai que plusieurs pays affichent des situations globales de sureffectifs.

En RFA, on estime qu'environ 4,5 % des personnes titulaires d'un diplôme les habilitant à enseigner sont sans affectation et la situation va sans doute s'aggraver après l'unification, à cause des taux d'encadrement très bas que pratiquait l'ancienne RDA où de nombreux licenciements paraissent inéluctables.

En Italie, on a pu calculer qu'entre 1975 et 1985, seulement moins d'un tiers des diplômés a réussi à obtenir un poste.

Au Japon, en 1985, seulement 16 % des titulaires d'un diplôme pour l'enseignement ont passé avec succès les concours de recrutement.

D'autres pays européens, comme la Belgique, le Danemark, les Pays-Bas connaissent des blocages similaires provoqués comme ailleurs par une planification insuffisante et/ou la baisse démographique.

1.2. Les situations globales de pénurie

Au contraire, d'autres pays se voient confrontés à des situations globales de pénurie.

Aux États-Unis, entre 1986 et 1990, c'est 197 000 nouveaux enseignants qui auraient dû être recrutés alors que l'addition du nombre des diplômés disponibles chaque année donne le chiffre de 160 000.

En Angleterre, le manque d'enseignants s'aggrave depuis les années 80. Ainsi le rapport postes vacants - nouveaux enseignants qui était de 11 % en 1980 a été de 18 % en 1986. A l'heure actuelle les effectifs devraient augmenter de 2 % pour faire face aux besoins.

La Pologne considère qu'elle devra recruter 33 000 enseignants pendant la période 1991-1995.

De plus la gravité des pénuries est souvent dissimulée par le recours à des personnes n'ayant pas les qualifications réglementaires. En Suède, celles-ci représentaient 18 % des effectifs en 1980 et si ce pourcentage était retombé à 8,2 % en 1989, il s'élève à nouveau maintenant.

1.3. La relativité de l'opposition

Cependant ce ne sont là que des situations globales dont l'analyse plus détaillée oblige à relativiser l'opposition.

D'abord des facteurs géographiques peuvent provoquer aussi bien la rareté que l'abondance. Dans les régions du Grand Nord, la Norvège doit faire appel à 10 % d'auxiliaires. La Californie et la Floride voient venir des cohortes d'enseignants que leur envient bien d'autres États.

Les facteurs socio-économiques par leurs effets sur les conditions de travail peuvent aussi rendre les pénuries beaucoup plus graves dans certaines zones, alors que dans d'autres les besoins sont assez facilement satisfaits. En Angleterre, c'est surtout dans la région londonienne et

dans les grandes métropoles industrielles que les postes non pourvus sont nombreux parce que les candidatures sont découragées par les difficultés de logement et les problèmes que posent des populations scolaires à fort taux d'échec et de déviance.

Les domaines disciplinaires sont aussi à prendre en compte aussi bien dans les pays à pénuries que dans les pays à excédents. Comme certains de ses voisins, c'est principalement de professeurs de mathématiques et de sciences que manque l'Angleterre. Mais la RFA cherche souvent en vain des formateurs pour des spécialités professionnelles.

Les déficits comme les sureffectifs ont également souvent un caractère conjoncturel. Il y aurait beaucoup plus de postes à pourvoir en RFA si intervenait l'allongement des horaires que réclament certains depuis longtemps et au Japon si les effectifs qui tournent autour de la quarantaine par classe étaient sensiblement diminués. L'Angleterre manquerait moins d'enseignants de sciences et de langues vivantes si ces matières n'avaient pas pris une importance accrue après la récente introduction du « National Curriculum ». Et il va bien entendu sans dire que la courbe démographique des élèves et la pyramide des âges des enseignants peuvent à plus ou moins long terme renverser la tendance.

De la sorte pénuries et excédents ne sont jamais que relatifs. Il s'agit moins de deux phénomènes absolument dissociés que de deux lectures possibles toujours à nuancer.

II. LES CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION

C'est sans doute le lien que ces deux situations entretiennent par leur relativité qui explique qu'elles aient toutes les deux sur la formation des conséquences qui ne doivent pas être sous-estimées mais qui surtout doivent être mieux perçues dans leur similarité.

2.1. Les risques de détérioration de la qualité de la formation

Il convient en premier lieu de remarquer que si les pénuries sont susceptibles d'avoir des effets qui mériteraient souvent d'être plus clairement signalés, sinon avoués, les sureffectifs peuvent également être très fâcheux à cet égard.

Les inconvénients liés aux pénuries sont fréquemment minimisés par les responsables politiques mais ils ne paraissent guère douteux. Appel à des personnels qui n'ont pas suivi les cursus de formation habituels ou ne les ont pas achevés comme aux États-Unis, où la certification, c'est-à-dire l'autorisation d'enseigner, peut être accordée hâtivement à des personnes munies de diplômes insuffisants, voire dépourvues de titres avérés. Recours à des personnels étrangers comme en Angleterre avec l'appel à des maîtres danois et néerlandais qui ont peut-être été formés pour enseigner dans leur pays mais qui auront à faire face à des conditions de travail tout à fait nouvelles. Procédures de formation sur le tas comme cela se passe maintenant en Angleterre avec les « Licensed Teachers » auxquels les deux années de pratique du métier après les études universitaires n'assureront pas forcément une véritable qualification pédagogique.

Mais il faudrait aussi voir que les sureffectifs sont susceptibles d'avoir de fâcheuses incidences sur la qualité de la formation, compte tenu notamment des conditions dans lesquelles s'effectuent le recrutement des élèves-maîtres et leurs études.

Quel que soit le degré de planification du système, les sureffectifs provoquent une compétition accrue pour l'entrée dans les instituts de formation et la sévère sélection qui intervient alors aboutit généralement à surévaluer les aptitudes académiques au détriment des aptitudes pédagogiques. C'est ce qui se passe par exemple au Japon où les concours de recrutement privilégient les épreuves académiques à la préparation desquelles les facultés d'éducation sont contraintes d'accorder une attention presque exclusive, et la brève formation pédagogique, qui se déroule avant l'entrée en fonction, n'est guère efficace à cause du profil valorisé antérieurement.

L'absence de débouchés conduit aussi souvent à réduire la taille des établissements de formation qui subsistent. Dans ceux-ci, la diminution du nombre d'étudiants entraîne presque automatiquement une contraction du personnel enseignant exposé alors à se voir demander des tâches d'une polyvalence excessive qui risquent de compromettre le niveau des formations dispensées. Beaucoup d'écoles normales au Danemark, en Belgique, aux Pays-Bas connaissent ces difficultés.

Il faut aussi noter que l'attente d'une affectation qui se prolonge parfois pendant plusieurs années, comme en RFA ou en Belgique, comporte de sérieuses menaces de déqualification.

Bien que pour des raisons différentes, les situations de pénurie comme celles de sureffectifs peuvent donc être également préjudiciables à la qualité de la formation, surtout si l'on entend par celle-ci une préparation effective à l'exercice du métier.

2.2. Les risques de désaffection à l'égard du métier

Un autre effet similaire des deux situations est d'augmenter les risques de désaffection à l'égard du métier.

On sait bien et depuis longtemps que la faiblesse des recrutements décourage les candidatures. Au Japon, les candidats aux concours de recrutement étaient 104 000 en 1979 et 50 000 en 1989. La diminution du nombre d'enseignants en formation pédagogique a été du même ordre en RFA au cours des dix dernières années et beaucoup d'universités assurant la formation académique ont vu leur clientèle fondre.

Mais on doit noter aussi que les pénuries constituent un terrain propice au développement de la désaffection à l'égard du métier. Elles entraînent par exemple une augmentation des effectifs par classe, des nominations dans des zones ou des établissements ingrats, la coexistence d'enseignants plus qualifiés et d'enseignants moins qualifiés. Ce sont autant de facteurs de nature à dissuader ceux qui envisageraient d'entrer dans la profession.

Dans les deux cas, celle-ci pâtit de la même mauvaise image de marque avec des perspectives d'avenir aussi incertaines et des chances de satisfaction aussi hasardeuses. Et, comme le montrent respectivement les cas de l'Italie et des États-Unis, les sureffectifs ne sont pas toujours liés à des rémunérations avantageuses et l'amélioration des salaires ne contrecarre pas toujours les pénuries.

2.3. L'instauration de la loi du marché et ses dangers

Néanmoins l'impression qui tend à prévaloir est que les chances de pouvoir procéder aux recrutements nécessaires sont fonction du niveau des rémunérations. L'Allemagne et la Suisse, où les traitements sont considérés comme avantageux, n'ont pas de problèmes très sérieux et les États américains qui ont accordé les augmentations les plus substantielles ont aussi mieux réussi à remplir les rangs. La récente révision des salaires en Angleterre avait aussi pour objectif de rendre la profession plus attirante. Quant à certains pays pléthoriques, comme la Belgique et l'Italie, ils ont dû finir par consentir à des majorations sans lesquelles le corps enseignant risquait de se démotiver fortement.

C'est donc en fait une loi du marché qui s'est instaurée dans l'optique qu'il faut payer les enseignants à leur prix pour les avoir et que les ajustements à envisager éventuellement dépendent à la fois du niveau pratiqué des rémunérations et de l'ampleur des besoins. Les enseignants allemands doivent se contenter depuis plusieurs années de majorations très réduites alors qu'en dix ans les professeurs américains ont parfois vu leur salaire doubler. Du reste le recours aux expressions d'excédents ou de pénuries, de date relativement récente, illustre sans doute bien ce passage à l'idée que la profession enseignante constitue un marché du travail où prévalent les mêmes tendances que dans les autres secteurs de la main-d'œuvre.

Ceux qui se destinent à l'enseignement ne sont du reste pas restés insensibles à cette évolution et leurs comportements n'ont pas été sans retentissement sur les conditions de leur formation.

Ils ont en particulier manifesté une propension accrue à envisager leur formation en termes de rentabilité.

Cela les a conduit parfois à rechercher les formations donnant les meilleures chances de trouver un poste. Ainsi en Allemagne où la bivalence est de règle, le choix des deux disciplines s'effectue de plus en plus en tenant compte des possibilités du marché du travail, plus ouvert par exemple à ceux qui combinent une discipline soit littéraire soit artistique et une discipline scientifique ou qui se qualifient pour l'enseignement spécialisé.

Mais cela les a conduits aussi très souvent à délaisser l'enseignement au profit d'autres activités plus accessibles ou plus rémunératrices. Il est bien connu qu'aux États-Unis les facultés d'éducation n'attirent pas les meilleurs éléments et que parmi les jeunes enseignants le taux d'évasion vers d'autres métiers est très élevé. Ce sont des raisons analogues qui peuvent compromettre les politiques de prérecrutement : en Angleterre, les étudiants bénéficiaires de bourses pour la préparation d'un professorat de mathématiques ou de sciences les ont souvent mises à profit pour obtenir en même temps un diplôme monnayable dans un secteur autre que celui de l'enseignement.

De la sorte, ce qu'on pourrait appeler la banalisation de la profession enseignante en un simple marché du travail n'est pas dénuée d'effets pervers sur la formation. Elle peut tout aussi bien conduire à des choix professionnels dans l'enseignement en contradiction avec les intérêts personnels qu'à des choix autres que l'enseignement.

III. LES CARENCES DES POLITIQUES DE FORMATION

Or on doit se demander si ces inconvénients ne sont pas aggravés par les carences des politiques de formation dont on pourrait dire qu'elles ont le plus souvent laissé s'instaurer une loi du marché sans l'accompagner des mesures qui auraient permis d'en faciliter la perception ou d'en atténuer les aléas.

Pour qu'un marché du travail fonctionne dans de bonnes conditions, ceux qu'il concerne doivent être suffisamment informés de toutes les possibilités qu'il offre et capables d'en profiter. Or sur ces deux points les carences des politiques de formation ne paraissent guère niables la plupart du temps.

Alors que la formation d'un enseignant peut prendre cinq années au moins, les autorités éducatives commencent tout juste à se détacher de l'habitude des prévisions à court terme, et ont pour cette raison laissé trop longtemps sans information suffisante sur l'évolution réelle des besoins.

La mobilité des enseignants vers les secteurs à plus forte demande n'a pas non plus été facilitée, que ce soit dans les systèmes plutôt centralisés ou dans les systèmes plutôt décentralisés. Les frontières entre les Länder allemands demeurent presque hermétiques. Les recrutements par les communautés autonomes en Espagne risquent de créer des blocages, tandis que la marge d'initiative laissée en Angleterre aux autorités locales et aux établissements peut entraîner un éparpillement excessif.

A ces carences au plan administratif, fait pendant au plan pédagogique une absence presque totale d'initiatives en vue de limiter certains méfaits de la loi du marché.

Des disciplines sont toujours plus déficitaires que d'autres et il serait souhaitable de véritablement motiver à leur choix par des actions en profondeur alors qu'en règle générale quand on procède par incitation, c'est presque toujours au plan des seuls avantages matériels.

Le discours sur la nécessité de mieux préparer les futurs enseignants à la complexité des tâches qui les attendent est à l'ordre du jour. Mais ces adaptations sont encore très insuffisantes en particulier dans les pays à pénuries où les conditions de travail peuvent être très dures et où les personnels auxiliaires notamment ne reçoivent trop souvent qu'une préparation sommaire.

Il serait aussi souhaitable que dans les pays excédentaires des mesures systématiques soient prises pour entretenir la formation des enseignants sans poste afin d'éviter leur déqualification ou même leur faciliter des reconversions éventuelles. Mais, comme c'est le cas en RFA, les avancées dans ce domaine demeurent timides et sporadiques.

*
* *

Ces quelques indications permettent donc de constater que les problèmes de recrutement ont incontestablement de multiples incidences au plan de la formation. Les crises du recrutement, qu'il s'agisse de pénuries ou d'excédents, sont toujours liées à des crises de la formation dans une multiplicité d'interactions qu'il serait indispensable de prendre davantage en compte, tant pour mieux gérer les recrutements que pour mieux adapter les formations.

Jean-Michel LECLERCQ
Chargé des comparaisons internationales
DAGIC
Ministère de l'Éducation nationale



SEMESTRE « PRATIQUE » : UN PALLIATIF OU UN REMÈDE ?

La formation des enseignants en Tchécoslovaquie
au carrefour

Stanislav STECH

Sommaire. L'auteur dresse le bilan des traits significatifs de la formation des enseignants en Tchécoslovaquie : académisme, cloisonnement disciplinaire, décontextualisation, et présente la place et le rôle du « semestre pratique » dans le cadre du cycle universitaire. Deux fonctions dominent dans ce projet destiné à améliorer la formation des maîtres en la rapprochant du terrain : le semestre pratique serait une application et une vérification des connaissances théoriques, et un moyen de professionnalisation équipant l'étudiant en instruments et en méthodes psychopédagogiques. La critique faite à cette interprétation risquée du semestre pratique consiste à montrer le caractère de pseudo-activités des occupations des étudiants (« devoirs » minimes) et la non-communicabilité persistante entre l'Université et le terrain.

Summary. The main features of the university-based teachers training system in Czechoslovakia are presented: academism, subject separation, decontextualization, and the new "clinical semester" is defined in its role and place. There are in this project two major functions aiming to bring the students nearer to school practice: this semester should be a mere application and verification of theoretical knowledge and a mean for professionalization, providing the student with psychopedagogical instruments and methods. The author criticizes this conception of the project on the ground of the make-believe nature of the intended activities (minimal tasks) and of the persisting lack of communication between University and field.

1. L'HISTORIQUE ET LE CADRE ACTUEL DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TCHÉCOSLOVAQUIE

La période d'après-guerre est caractérisée en Tchécoslovaquie par une série de réformes et de contre-réformes du système scolaire, par conséquent du système de la formation initiale des enseignants. Dès 1946 et définitivement en 1964 (à Prague) la formation de toutes les catégories d'enseignants devient universitaire. Bouclant ainsi le processus de la

création de « l'école unifiée » (tronc commun de 8 ans et 10 années de scolarisation obligatoire en 1976) et de la standardisation normativiste de la formation des enseignants.

Les Facultés de Pédagogie (autonomes ou faisant partie des grandes Universités tchécoslovaques) couvrent maintenant la formation des maîtres pour les écoles maternelles, instituteurs pour l'école primaire (« école élémentaire du premier degré »), professeurs bivalents d'enseignement général (« école élémentaire de second degré » – collèges et lycées), instituteurs et éducateurs pour les établissements spécialisés (voisins des filières AIS en France). Il faut y ajouter une filière de formation plus courte – professeurs et éducateurs d'enseignement technique professionnel. La formation s'échelonne sur 4 années (8 semestres) pour toutes les filières sauf pour la formation des professeurs bivalents (5 ans – 10 semestres). Pour une description plus détaillée quoique subissant des changements actuellement, voir mon article in *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, p.97-108.

Les changements radicaux intervenant actuellement dans notre pays se traduisent aussi sur le plan universitaire. Il a agit, en effet, de faire éclater les structures trop rigides, trop monolithiques, trop éloignées du terrain, trop normatives.

Jusqu'à maintenant non découpée, la formation se déroulera désormais en 3 cycles (tout ce qui sera dit est à l'état de projet et de Loi certes votée, mais en train d'être mise en place) :

1^{er} cycle (2 années – 4 semestres) comprend une formation théorique, les « Introductions à... » l'appropriation d'une culture universitaire au sens propre. L'analogie avec le 1^{er} cycle universitaire français risque d'être trompeuse, car les bacheliers tchèques arrivent à l'Université pratiquement sans connaissances de philosophie et des sciences sociales. Les auteurs du projet soulignent en même temps l'importance de l'enseignement disciplinaire en ce 1^{er} cycle afin de pouvoir « mieux sélectionner les étudiants inaptes » à l'enseignement d'une discipline (quant aux horaires la proportion est de 5/6^e consacrés à l'enseignement disciplinaire et 1/6^e à la psychopédagogie, philosophie, sociologie, etc.). J'y vois une contradiction en définition déjà du cycle, de sa raison d'être. Après le diplôme « Bc » obtenu sur l'examen, l'étudiant passe, ou ne passe pas, au

2^e cycle qui commence par un « semestre pratique » (4-5 mois) – et qui durera 4 ou 6 semestres selon la filière. Ce semestre est conçu comme

période d'acquisition de l'expérience et du savoir faire pratique. On souligne le rôle décisif de la psychopédagogie et des didactiques disciplinaires. La finalité de ce semestre est instrumentale : s'approprier les savoir-faire de communication, d'interaction, d'intervention, d'interprétation, etc. dans le milieu scolaire. Tout ceci sur le terrain par l'intermédiaire d'un séjour continu dans les écoles et dans les classes.

Ce cycle ne comprend après le « semestre pratique » que très peu d'enseignement en psychopédagogie et en sciences sociales (le plus souvent sous forme d'UV optionnelles). Il s'oriente d'une manière plus pragmatique, appelée « spécialisation » au sens propre, sur le contenu disciplinaire, et entérine au bout de 4 (filière « instituteurs ») ou de 5 ans (bivalents-lycées) la formation universitaire au sens de formation initiale des enseignants. Un travail écrit, thèse ou mémoire de fin d'études universitaires, est présenté. Ceci vaut pour la majorité des étudiants.

Le 3^e cycle n'est là que pour les candidats des études doctorales en sciences de l'Éducation. Ici, de différents et très nombreux types de doctorats sont ouverts, essentiellement en didactiques de disciplines, mais aussi en psychologie scolaire. Ce cycle dont la durée nominale est prévue pour 3 ans est conçu comme une formation par la recherche. La nécessité d'un projet, d'un travail de recherche sur le terrain, est évidente. En gros traits, ce système de formation, même s'il peut subir des changements de détails, est installé pour plusieurs années à venir.

La formation initiale était centrée, du moins à travers le discours idéologique de cette époque révolue, sur la fameuse triade du « profil » du futur enseignant : personnalité morale, compétence disciplinaire et savoir-faire psychopédagogique. L'approche était donc avant tout *axiologique* et *normative*. La fonction interne est devenue peu efficace, très éloignée du terrain malgré un stage d'initiation de 15 jours au début des études, un stage final de 4 semaines à la fin des études et quelques stages très courts parsemés le long du parcours universitaire, entraînant ainsi une demande accrue d'*instruments*. « On ne comprend pas bien à quoi sert d'apprendre tout ce savoir académique, alors donnez-nous au moins quelques outils et méthodes », tel est le slogan des dernières années. L'espoir que s'approprier les méthodes pédagogiques ou psychologiques suffira à s'instruire et à devenir plus efficace sur le terrain aboutit à une mise en place du système « D », au bricolage.

Je viens de décrire un des symptômes de la crise : mécontentement des étudiants s'exprimant par une sorte de lassitude et par une tendance au *bricolage* mécaniste et un peu arbitraire.

Il y avait d'autres symptômes : niveau déplorable de beaucoup de novices et surtout le normativisme « normocentrisme » d'une grande partie des enseignants lié à une sorte de pédagogie sans enfant pratiquée sans une auto-réflexion nécessaire.

Pour conclure cet aperçu concis de l'état actuel de la formation des enseignants :

— c'est une formation trop académique, plus près des théories et des disciplines scientifiques que de la problématique de l'éducation elle-même ;

— c'est une formation trop cloisonnée mettant en jeu le rapport de forces parmi les disciplines enseignées et nourrissant souvent un corporativisme à outrance, soulignant la spécificité disciplinaire tout en réduisant la communicabilité entre disciplines, les approches pluridisciplinaires ;

— c'est une formation fragmentaire créant tout au plus une mosaïque décontextualisée de savoirs dépourvus de liens qui empêche l'appréhension des problèmes.

2. L'IDÉE DU « SEMESTRE PRATIQUE »

Cette idée est née, selon les auteurs, pour remédier à la maladie de l'académisme stérile de la formation. L'emploi du terme « pratique » est intéressant ici. Dans l'acception pédagogique du terme dans ce projet, il est question de se « rapprocher du terrain », « de s'immerger dans des pratiques éducatives » par le biais d'outils spéciaux permettant à l'enseignant le diagnostic et surtout l'intervention dans le quotidien de la classe.

L'étudiant, libéré des obligations universitaires classiques, se déplace dans une école (on prévoit des groupes de 10 étudiants par établissement et 2 étudiants par classe) sous la direction-patronage conjoint de professeurs universitaires et de maîtres-formateurs. A l'université, sont chargés de cet accompagnement essentiellement les professeurs de psychopédagogie.

Au-delà des problèmes de l'organisation, de la gestion du temps, de l'articulation du rôle de l'Université et du terrain au cours de ce semestre, émergent à mon avis des problèmes conceptuels sous-jacents. En effet, il faut un questionnement des points de départ qui ne se fait pas.

Dans un des textes préparatoires à la mise en place du « semestre pratique », on souligne la *précédence chronologique de la formation théorique* (cf. le 1^{er} cycle). Le semestre pratique est ainsi conçu comme « une *application* de la théorie psychopédagogique orientée vers l'examen de ces questions théoriques dans des situations concrètes du système éducatif », et un peu plus loin « il s'agit alors d'une *phase* d'application des connaissances théoriques » (c'est moi qui souligne).

Le texte du projet conçoit ce semestre en même temps comme une période de *professionnalisation* du futur enseignant via une formation avant tout *instrumentale*. L'idée-force de ce projet consiste à dire que le vrai contenu professionnel du *métier* d'enseignant, ce sont les outils et les instruments permettant le diagnostic de l'élève et de la classe, l'auto-diagnostic, une interaction « scientifique », le savoir-faire communicationnel etc. Bref, tout ce qui le distingue d'un éducateur non-professionnel. L'objectif proclamé est d'approfondir la pensée et les attitudes pédagogiques à partir des connaissances acquises au 1^{er} cycle par leur mise en épreuve dans des situations concrètes. Tout cela aboutirait à une auto-réflexion de l'étudiant, à une prise de conscience de soi-même en tant qu'enseignant. Dès ce-moment, les professeurs universitaires trouveraient les premiers supports pour une évaluation plus juste, fondée non plus seulement sur l'examen d'un savoir académique.

Telle est – très brièvement – la présentation des idées principales du projet de semestre pratique concernant sa forme et ses finalités.

Je m'arrêterai là sur deux points : d'une part sur le problème du temps de formation (précédence, phases) et du *rapport* « *théorie-application* » implicite dans cette conception ; d'autre part sur l'accent mis sur l'aspect instrumental, technique et *pragmatique* de ce semestre.

La *précédence chronologique* du 1^{er} cycle « théorique » va de pair – dans le projet en question – avec le primat épistémologique de la formation théorique. A mon avis, s'ouvre ici un problème important soulevé par nombre de chercheurs (F. Tochon, partisans de la recherche-action) : où se trouve la brèche ou le maillon principal pour échapper au cercle vicieux « connaissances théoriques – expériences pratiques » ? Par quoi est-il préférable de commencer ? Est-il possible de concevoir l'apprentissage pratique sur le terrain comme l'application d'une théorie, théorie décalée dans le temps de surcroît ? Ne trouve-t-on pas quelque chose de théoriquement plus essentiel dans la pratique enseignante concrète pour ainsi dire *simultanément*, à l'état d'émergence (comme en parlent les constructivistes sociaux ou les ethnométhodologues) ?

Mais, peut-on dire que la formation théorique n'a aucun sens, si elle n'est pas précédée d'une expérience pratique du terrain, si elle ne rencontre pas un sujet avec un vécu enseignant ?

Quel est le *statut épistémologique* d'une connaissance dite théorique et d'une connaissance, ou savoir-faire, pratique ? Est-il le même ? On le suppose tacitement dans les textes.

Certains sont prêts à reléguer la formation universitaire théorique à plus tard, d'autres, en revanche, craignent la perte de rigueur et de contrôle sur le processus qui peut très bien « dégrader encore » l'image de l'Université par des pratiques trop scolaires.

Malheureusement, toutes ces questions, à peine entrevues, ne trouvent pas de réponse en ce moment. On est submergé par la solution des problèmes techniques et organisationnels. Pourtant, je vois dans la clarification du statut épistémologique de ce qui est acquis en institution et sur le terrain la question-clé de tout projet de formation des enseignants.

Par exemple, comment tirer profit des situations-formes ou des situations-logiques d'actions rencontrées dans les établissements pour construire une « théorie » du cas unique mille fois plus utile que la recherche désespérée consistant à trouver des liens souvent mécanistes entre ce qu'on vit dans la classe et ce qu'on a entendu dans les cours magistraux – un peu à la manière des tiroirs-étiquettes à remplir.

Ce qu'il faut – c'est à mon avis une constante *théorisation des pratiques* vécues par l'étudiant-stagiaire tout au long de ses stages. L'articulation devrait se faire autour des problématiques à résoudre et des projets à réaliser et non autour des « chapitres » ou « catégories » théoriques d'une part, ni autour des situations empiriques (de surface) rencontrées d'autre part. Ce qui n'exclut pas une ouverture possible, une inspiration, naissance d'un doute par des explicitations dans les cours théoriques.

Le deuxième point qui « va de soi » dans le texte du projet, c'est le présupposé de la finalité instrumentale et pragmatique des stages. En effet, je crains un certain *technologisme*, toujours réductionniste comme en témoignent de nombreux travaux des cognitivistes, en ce sens qu'il se suffit à lui-même avec les *méthodes toute faites*. Les outils accumulés par l'étudiant formant ainsi un arsenal de techniques et de procédure, ou de procédés « prêt-à-porter » représentent un recours à la non-réflexion, souvent à la passivité de l'esprit, bref – paradoxalement – un alibi à l'absence de la pensée personnelle. (Ce qui peut être résumé en slogan courant des étudiants : « quelle est la consigne, comment je l'applique »).

L'acquisition directe d'un outil telle qu'elle est conçue (de la méthode sociométrique, d'un Q-Sort, d'une grille d'observation etc.) sert certainement à voir quelque chose qui ne se voit pas manifestement, sert à découvrir et à connaître des aspects cachés du comportement de l'élève, de la classe, de l'enseignant lui-même. Seulement, si l'on n'est plus aveugle dans cette position d'enseignant-apprenti, on n'en reste pas moins borgne. Par cette acquisition, nous oublions de questionner les axiomes, les prémisses et les fondements de toute cette situation socio-culturelle dans laquelle les outils en question trouvent leur place (dont ils sont le produit). Nous mettons l'étudiant-stagiaire dans une situation de *pseudo-activité* justement grâce à l'outil acquis. Il n'apprend pas à questionner sa propre position épistémologique, il n'a pas la distance, le recul nécessaire non seulement par rapport au phénomène observé, mais aussi par rapport à l'outil. Situation qui peut pétrifier et « conserver » le statu quo : les déterminants de l'activité-routine, les processus d'apprentissage, les rapports de force.

Dans l'approche qui prévaut, le souci d'« efficacité » et d'organisation domine les problèmes conceptuels. Il existe peu de discussions concernant la racine du problème : quel enseignant, pour quelle école, dans quelle société, en vue de former quel enfant ? Et la question qui en découle : quelles activités enseignantes, quelles démarches ? Et par conséquent pour la formation : quelles situations-activités pour l'étudiant-stagiaire pour qu'il puisse prendre une distance, une auto-réflexion, se construire un sens personnel de ce qu'il est en train de faire ?

3. QUESTIONS NON-POSÉES - PROBLÈMES POUVANT SURGIR

Les questions ci-dessus nous amènent à considérer de plus près les avantages et les dangers d'une nouvelle articulation de la formation en institution et sur le terrain.

D'abord, la question ne consiste pas, à mon avis, à disputer le primat de l'Université sur le terrain ou l'inverse. Elle ne consiste pas non plus à décider de la distribution des phases de séjour à l'Université et dans les établissements. La question centrale est : quelle *activité* pour le futur enseignant ? On se trouve devant un *concept* élaboré par Léontiev et Vygotski (en partie sur le terrain de l'Éducation), par Wallon et d'autres encore. Il s'agit de voir l'activité non seulement comme une structure d'opérations et d'actes individuels à remplir, mais comme un lieu producteur du sens personnel à partir des significations sociales de l'objet

de l'activité. La transformation consciente de cet « objet » en objectifs auxquels correspondent différentes opérations, sans jamais perdre de vue le rapport social entre les actes-individuels, c'est le but primordial de la formation à atteindre. Le futur enseignant doit apprendre non seulement à s'analyser dans la situation concrète, à *acquérir les outils*, et les actes isolés, mais surtout à réaliser consciemment ces transformations, ces analyses de l'activité avec ses échos et effets de retour, etc. Cet axe méthodologique de la formation lui permettrait de mieux tirer profit de l'Université et de mieux mettre en valeur l'expérience du terrain.

Le plus grand danger pour le semestre pratique consiste en l'absence d'un projet qui aurait un sens, en sa réduction à une série de *tâches minimales*, « devoirs », éclatant la réalité scolaire et noyant le stagiaire en lui fournissant un grand nombre d'instruments, non reliés entre eux, correspondants à ces devoirs. Le danger d'une immersion immédiate dans le terrain vient donc aussi de là : la réalité quotidienne se présente effectivement comme une série de ces actes minimes (des opérations à accomplir et non des activités, comme dirait Léontiev). Bref, il faut aller au-delà des inventaires déjà établis des devoirs.

Mais quel sera alors le rôle de l'Université dans tout cela ? Certains expriment la crainte d'un *éclatement institutionnel*. Nous avons déjà suffisamment compris au cours des dernières décennies qu'une bonne formation est impossible sans un contact étroit et de longue durée avec l'établissement. En même temps, notre expérience avec les filières d'études parallèles à un emploi (population très importante chez nous représentant presque 50 % des étudiants à la Faculté de Pédagogie) nous a fait comprendre les difficultés à vaincre un empirisme et un technologique simpliste.

D'autre part, les étudiants « sans contenu », sans expérience, sans vécu professionnel, ne peuvent que très difficilement prendre la distance épistémologique préconisée (distance par rapport à quoi ?), s'auto-réfléchir, sans activités préalables ? C'est grâce au semestre pratique, aux premiers contacts avec la réalité scolaire que l'Université pourra enfin jouer son rôle de lieu de réflexion et surtout de *catalyseur d'une prise de distance épistémologique* grâce à l'implication simultanée de l'étudiant dans l'action éducative. La nécessité de la formation universitaire, sa finalité n'est donc confirmée qu'en couple dialectique avec les stages sur le terrain. Son apport n'apparaît clairement qu'après une négation de ce qu'elle offre par le terrain, négation nécessitant une nouvelle reprise du problème sous un angle nouveau.

L'intégration des étudiants dans les établissements scolaires, même si ce n'est que pour la moitié d'une année scolaire, présente des aspects positifs évidents. C'est d'abord une vraie participation à la vie de l'école : une école, une classe, un formateur permettant non seulement de regarder de l'extérieur, d'essayer à titre expérimental (« pas sérieux »), mais – dans le rôle d'un maître-auxiliaire – de prendre à sa charge quelques cours et quelques problèmes.

Un autre avantage, c'est la durée de l'expérience : permettant peut-être de nouer des liens plus étroits et facilitant plus tard des retours éventuels et donc un travail plus approfondi de l'étudiant. Les occasions d'établir des réseaux : professeurs d'Université – formateurs – étudiants se multiplient plus facilement, qui permettent par exemple de séparer la formation sur le terrain de l'évaluation ce qui pourrait faciliter une expression plus libre des étudiants.

Mais le stage « pratique » n'est pas possible, lui non plus, sans l'appui universitaire. Si l'on doit éviter le danger d'une *survalorisation* de la réflexion théorique avec ses effets de l'abstrait, du fragmentaire et surtout de la décontextualisation, on doit aussi affronter le danger de la *survalorisation de l'expérience* du terrain. Le vécu individuel est très précieux, mais non analysé il reste souvent une source d'erreurs. Les outils-routines des enseignants chevronnés donnent en effet des solutions spontanées et efficaces. Non-analysés (et ce n'est pas possible immédiatement entre l'étudiant-novice et le professeur responsable de la classe), ils contribuent à une vision plutôt éclatée du problème. Bref, le stage « pratique » n'est pas concevable sans l'accompagnement universitaire. C'est le « deuxième terme » d'un rapport dialectique au sein duquel s'entredéfinissent les modalités de la formation.

Je pense que des problèmes vont surgir encore après la mise en place du semestre pratique. Reste à élucider la position réelle de l'étudiant-stagiaire : qui est-il ? Quelle est la nature de son intégration à l'établissement ? Qu'en est-il avec la relation « responsable de la classe – étudiant-stagiaire » ? Leurs objectifs et le sens de leur activité dans cette situation restent plutôt divergents (effets de désirabilité sociale, défense de l'ego chez le responsable par exemple). Comment rendre cette relation plus naturelle et profitable aux deux parties ?

Pour mieux définir et rendre plus utile ce semestre pratique, il faudrait se poser aussi la question de ce qui se passera après ce semestre. En effet, il est inconcevable qu'une fois achevée la formation sur le terrain, les étudiants, de retour à l'Université, continuent leur apprentis-

sage uniquement sous forme de cours et séminaires théoriques. Il faut bien repenser un système d'activités permettant à l'étudiant tout au long de sa formation initiale universitaire de revenir à l'établissement, de continuer à travailler sur un projet entamé au semestre pratique, de vérifier certaines questions, de se remettre en épreuve de lui-même, etc. Tout cela nécessite un travail dur et de longue durée avec les établissements de formation, avec les enseignants-formateurs (questions de rémunération, de récompense morale, de formation au travail de formateurs, etc). Ce sont quelques-unes des questions qui vont apparaître, à mon avis au cours de la mise en œuvre du projet, et qui vont nous amener à repenser des questions plus profondes que celles d'organisation et d'équipement technique.

CONCLUSION

Il me semble que tout ce qui précède veut dire que la formation des enseignants, comme type spécifique d'activité sociale doit sortir, elle aussi, du cadre « prescriptif » taylorien d'analyse du travail et de gestion du travail. Travail dépersonnalisé, activités éclatées en tâches minimes, normativité abstraite – tout cela est très bien applicable à la formation des enseignants avec ses défauts, telle que je l'ai décrite en Tchécoslovaquie. Seulement je crains que l'introduction du semestre pratique sous sa forme actuelle ne contribue pas à sortir de ce cadre prescriptif. Pourtant, il représente au sein du système tchécoslovaque un pas vers une plus grande professionnalisation et efficacité de la formation. Mais le formé reste dans une situation où il lui est permis tout au plus de « choisir » parmi les différents instruments cognitifs dans une séquence prescrite de phases « théorique » et « pratique », y compris leur entrelacement qui est aussi « programmé ». La formation sur le terrain – engloutie ou non par l'Université – par la manière dont elle est morcelée planifiée, contrôlée, ne change rien alors au mode de travail formatif sur soi-même. Alors faute d'un vrai appui théorique distanciant la formation sur le terrain, on risque de tomber de nouveau dans le piège du travail prescrit, vidé de la « normativité » individuelle et des activités personnalisées.

Stanislav STECH
Université Charles
Prague (Tchéco-slovaquie)

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque « Recherche-action », le 21-23 oct. 1986, INRP, Paris.

CLOT, Y. : A l'école de l'adolescence. — In Bertrands M. et al., Eds. Je. Sur l'individualité. Paris, Messidor, Editions sociales 1987.

MEHAN, H. : The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. XI, n° 3, 1980, pp. 131-152.

SCHWARTZ, Y. : Travail et usage de soi. In Bertrand, M. et al. ,Eds. , Je. Sur l'individualité. Paris, Messidor / Sciences sociales 1987, pp. 183-207.

STECH, S. : La formation en psychologie des enseignants à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague. *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, pp.97-108.

TOCHON, F. : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, pp. 25-38.

Document de travail :

Sur la problématique du « semestre pratique » sa conception, son contenu et modalité d'organisation. (Texte photocopié de la commission pour la mise en place du semestre pratique de la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles, 9 pages.)

Programme et contenus pour le semestre pratique (idem).



DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE DANS LES INSTITUTIONS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS EN NORVÈGE

Expériences. Difficultés. Solutions

Anne-Lise HØSTMARK-TARROU

Sommaire. Cet article présente une expérience étrangère avec description du développement de la recherche comme partie intégrante dans les institutions de formation d'enseignants en Norvège. L'article situe d'abord la formation d'enseignants comme enseignement supérieur, en partie dispensée par les universités et en partie issue des écoles supérieures régionales, par les écoles normales supérieures. Après une brève présentation du développement de la recherche en éducation en Norvège, l'auteur argumente la motivation pour le développement de la recherche dans les institutions de formation d'enseignants, présente l'évolution de la formation, les difficultés rencontrées et les solutions choisies. L'article souligne enfin l'importance de la recherche comme facteur clé pour promouvoir la qualité de la formation d'enseignants et son importance pour pouvoir consolider sa place dans l'enseignement supérieur.

Summary. This article presents a foreign experience with description of the development of the research as a integrated part of the work in the teacher training institutions in Norway. The article places first of all the teacher education as a higher education, partly dispensed by the universities and partly issued from regional colleges ; from teacher training colleges. After a brief presentation of the development of the educational research in Norway, the autor discusses the motivation of developing the research in teacher education institutions, how this education has been developed, with difficulties and solutions. The article underlines finally the importance of research as a key factor to promote the quality of teacher education and to consolidate its place in higher education.

1. CONTEXTE GÉNÉRAL

1.1. Les deux systèmes de formation d'enseignants

La formation des enseignants est, en Norvège, organisée selon deux modèles principaux : d'une part les universités et les grandes écoles scientifiques et d'autre part les écoles régionales supérieures, dans les-

quelles se situent les écoles normales supérieures. Ces deux structures dépendent toutes deux du Ministère de l'Éducation et des Sciences.

Le système d'écoles régionales supérieures regroupe l'ensemble des écoles régionales supérieures, comprenant les anciennes écoles normales, les écoles d'ingénieurs, les écoles d'infirmières et plusieurs écoles qui sont seules de leur espèce dans le pays, comme l'école du personnel d'assistance sociale, celle de journalisme et celle des bibliothécaires. Ce système comprend autant d'étudiants et d'enseignants que les universités et coûte à peu près la même somme que le secteur universitaire. C'est sur cette base qu'il faut voir les tentatives actuelles de renforcer le lien entre ces deux secteurs de l'enseignement supérieur en Norvège, notamment pour ce qui concerne la recherche.

Les écoles régionales supérieures existent dans 17 régions, sous la tutelle d'un groupe de gestion politique, comprenant des représentants des élus départementaux, des représentants des institutions concernées et des étudiants. Ce groupe est dirigé par un directeur nommé par le Ministère.

Le Gouvernement norvégien a, en 1987, demandé à l'OCDE une évaluation du système éducatif, norvégien. Cette évaluation a eu lieu en mai 1988. Parallèlement à ce travail il a été établi deux commissions auprès du Ministère, l'une pour étudier l'ensemble de l'enseignement supérieur, l'autre la formation des enseignants. Un rapport au Parlement sur la formation des enseignants a été présenté en juin 1990. Ce rapport souligne l'importance de la recherche dans les institutions de formation d'enseignants. Le rapport sur l'ensemble de l'enseignement supérieur est envisagé pour le printemps 1991.

L'étude officielle sur l'enseignement supérieur propose de réduire considérablement le nombre de régions, et de créer un meilleur lien formel entre les deux systèmes de l'enseignement supérieur.

Cette période des deux systèmes d'enseignement supérieur a eu comme avantage pour les écoles régionales supérieures de favoriser l'enseignement dans les secteurs qu'elles représentent, mais comme inconvénient de sacrifier la recherche, qui aurait donné plus de valeur à cet enseignement. Elle a pourtant permis à ces secteurs de se développer selon leurs propres cultures.

Par ailleurs les universités ont été privées matériellement et intellectuellement des moyens de développer des enseignements et des

recherches dans les domaines occupés par les écoles régionales supérieures.

Il est pourtant certain que tout le secteur de l'enseignement supérieur souffre actuellement du manque de cohérence entre des deux systèmes. Ceci est particulièrement sensible pour la formation des enseignants et la recherche dans le secteur de la formation des enseignants, qui se trouve dans les deux systèmes, parfois aussi en concurrence l'un avec l'autre.

1.2. Le développement de la recherche en éducation en Norvège

En Norvège nous avons longuement parlé d'une façon assez vague de « la recherche en pédagogie » comme la seule recherche sur l'école et l'éducation. A la fin des années 1960 nous avons lancé le terme de « la recherche sur l'école », utilisé plus particulièrement pour la recherche traitant les questions plus directement liées à l'école. Le terme « recherche en éducation » est nouveau en Norvège et il est utilisé pour décrire une recherche sur les questions sur l'éducation dans un sens plus large, d'une recherche sur tout enseignement, sur le contenu et sur le système d'enseignement, comprenant des chercheurs ayant une formation initiale et représentant un large éventail de l'enseignement.

Jusqu'à la fin des années 1960 la recherche sur l'éducation, sur l'apprentissage et sur l'enseignement était synonyme de recherche en pédagogie. La « pédagogie » comme discipline universitaire était un point de rencontre pour la plupart des domaines de connaissances qui étaient considérés comme adéquats pour la réflexion sur l'école et l'enseignement.

Plusieurs des principaux domaines de recherche ont été formés à travers la recherche en pédagogie, et les traits principaux de la matière de pédagogie a par conséquent un intérêt particulier pour comprendre le cheminement vers une recherche pluridisciplinaire en éducation.

Les premières dix années après la deuxième guerre mondiale ont été caractérisées par un fort optimisme de connaissances et une croyance en l'éducation comme le chemin de l'égalité sociale et un moyen de croissance économique. La recherche en pédagogie était développée pour couvrir un besoin accru de connaissances sur l'enseignement. Cette recherche, pratiquement, se basait sur les milieux et les disciplines universitaires.

Parallèlement à cette recherche très dominée par la psychologie, nous avons aussi eu une forte tradition humaniste de recherche, liée aux thèmes de l'histoire et de la philosophie. Dans la même période, d'autres disciplines comme l'économie et la sociologie commencent à montrer un certain intérêt pour l'éducation comme champ de recherche.

Tout au long des années 1960, la recherche s'est intéressée à l'éducation comme système et au fonctionnement du système éducatif dans la société. Des perspectives théoriques générales sur la société obtiennent une place importante et la nouvelle sociologie de l'éducation prend une bonne partie de la place importante de la psychologie comme base théorique. Une caractéristique de cette nouvelle perspective sociologique sur l'éducation est qu'elle se concentre sur les études sur l'influence du contenu et de l'organisation de l'école sur la reproduction des inégalités dans la société.

Le terme « recherche sur l'école » apparaît pour la première fois vers la fin des années 1960. Il indique un élargissement des perspectives de la recherche, qui s'ouvrent dans deux directions. Les perspectives pluridisciplinaires et la transition entre champs de recherche font partie des raisons pour lesquelles la « recherche sur l'école », ces dernières années, s'est de nouveau intéressée aux questions du curriculum comme les finalités et le choix du contenu de l'éducation.

Les changements dans l'enseignement et le système scolaire pendant les années 1970 ont élargi l'horizon à la fois de la recherche dans les disciplines, de la recherche en politique pratique et de la « recherche sur l'école ». Ceci est surtout valable pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Pendant les années 1980 la recherche et l'éducation sont probablement les deux principaux moyens utilisés dans une modernisation technologique et organisationnelle profonde, à la fois dans le secteur privé et dans le secteur public. Pendant cette période, a eu lieu un investissement considérable dans les connaissances, dans les entreprises de Norvège. La formation des cadres dans le secteur public a également évolué pendant la même période. Les milieux d'apprentissage et de formation à l'extérieur de l'enseignement scolaire méritent par conséquent d'être considérés comme faisant partie de l'ensemble du système éducatif en Norvège.

La plus grande partie de la recherche en éducation s'effectue à l'intérieur des universités dans les domaines des lettres, des sciences et des sciences sociales, là où la majeure partie de la recherche fondamentale se

fait. Nous n'avons pas en Norvège d'unités d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation comme en France.

Le renforcement des perspectives théoriques transdisciplinaires a stimulé une croissance de la recherche sur les questions didactiques et les problématiques générales de curricula. Cette tendance est renforcée par l'intérêt nouveau pour la recherche en didactique des disciplines ces 15 dernières années, où la relation entre la discipline de base universitaire et la discipline enseignée à l'école faisait sujet de discussions critiques.

La didactique des disciplines montre aussi l'importance des contextes disciplinaires et sociaux. Un travail continu pour renouveler le contenu d'enseignement a augmenté le besoin de perspectives théoriques sur les connaissances allant au-delà des horizons de chaque discipline et des traditions pour le travail de chaque discipline.

La recherche comparée en éducation a eu une faible position en Norvège. Les publications norvégiennes de recherche en éducation ont été peu orientées vers un public international. Ceci peut être expliqué par le fait que la recherche en éducation norvégienne traite les sujets concernant le système éducatif norvégien.

La Norvège a des domaines considérables avec très peu ou pas de recherche. L'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation hors du système éducatif sont des domaines où d'autres pays peuvent avoir des contributions précieuses pour nous, d'un point de vue comparatif.

La recherche sur l'effet de l'enseignement sur la société et les effets sociaux de la priorité donnée à l'éducation dans la société, sont des thèmes actuels pour les niveaux supérieurs de l'enseignement.

2. POURQUOI FORMER À LA RECHERCHE ?

Admettons que l'éducation doit être d'égale qualité pour tous les jeunes. Cela doit avoir comme conséquence que tous les enseignants / formateurs / instructeurs de l'enseignement doivent être de la même bonne qualité pour exercer leurs fonctions, donc que leur formation aura dû être de la même bonne qualité. Nous savons que ce n'est pas le cas dans la plupart des pays européens.

En Norvège on a cherché à stimuler le travail de recherche à l'école, la moitié de ce travail devant être laissé à l'initiative de l'école. Il porte sur :

- technologie informatique,
- analyse et développement,
- égalité entre les sexes.

Ceci concerne l'ensemble de l'école. De plus, les domaines prioritaires de ce travail de recherche concernant le lycée sont les suivants :

- évolution de la formation professionnelle,
- développement d'un enseignement approprié,
- école et culture générale,
- connaissance des médias.

Il est instamment recommandé aux enseignants de prendre l'initiative de tels travaux de recherche et d'études.

Le professeur Lundgren souligne dans son rapport pour la quinzième session de la Conférence Permanente des Ministres Européen de l'Éducation (Helsinki, mai 1987) sur la formation des enseignants : « Il existe une tendance aujourd'hui à accroître la fragmentation de la formation des enseignants au lieu de favoriser des approches plus globales. La qualité de l'enseignement est plus qu'une question de méthode : dans une société démocratique, elle est la garantie de l'égalité d'accès à l'enseignement, à la justice et aux connaissances importantes pour la vie ».

Lundgren conclut dans le même rapport :

« L'édification d'une nouvelle qualification doit partir d'une meilleure conception, chez les enseignants eux-mêmes, de la nature de leur travail et de son importance sociale et culturelle. Ce type de connaissance, nécessaire, reste peu développé. Or, son développement constituerait le fondement du statut de l'enseignement, rétablirait le respect pour l'enseignement en tant que travail intellectuel, et servirait de base à la reproduction culturelle de la société ».

Pour combattre la fragmentation, pour promouvoir le développement des connaissances dans les différents domaines de l'éducation, et pour devenir à même d'améliorer les statuts de tout les enseignants, il semble impératif qu'une bonne formation d'enseignants comprenne un apprentissage aux méthodes de recherche. La recherche dans le domaine de la formation des formateurs doit également les entraîner à produire des publications pour communiquer leurs expériences de pratique de formation dans les différents secteurs de l'enseignement.

Ces appréciations se basent sur les expériences faites pendant une période de sept ans de travail pour promouvoir la recherche dans l'institut que je dirigeais alors. L'objectif de l'effort d'insertion de la recherche dans une institution de formation d'enseignants, est celui de promouvoir la qualité de la formation des enseignants afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation et de l'enseignement dans une société en mutation constante.

Cet effort a été fondé sur la conviction que la formation d'enseignants, comme enseignement supérieur, doit être effectué par des formateurs formés à la recherche, par la recherche. L'idée a aussi été soutenue par le fait que le secteur où je travaillais était un secteur de formation, sur lequel il n'existe que très peu de recherches.

Je postule donc que tous les secteurs de l'enseignement doivent être objets de recherches, et que tous les formateurs doivent avoir une formation à la recherche par leurs propres expériences. Les formateurs d'enseignants doivent par conséquent produire des connaissances dans leur secteur, et ne pas seulement reproduire les connaissances développées par d'autres dans d'autres domaines. Ceci est, à mon avis, impératif pour être capable de former les enseignants des différents secteurs de l'enseignement à concevoir et à gérer les projets d'innovations dans leurs propres établissements. Cette conception de l'importance de la recherche pour la qualité de la formation des enseignants aboutit à une série de mesures à prendre.

3. COMMENT FORMER À LA RECHERCHE ?

3.1. Difficultés rencontrées

L'idée d'introduire la recherche comme moyen de formation des formateurs d'enseignants n'est pourtant pas admise par tout le monde. Ceux qui sont actuellement contre la recherche dans les écoles normales supérieures appartiennent le plus souvent à deux catégories : 1) les universitaires, surtout venant des instituts pédagogiques, qui trouvent qu'il ne faut pas éparpiller les ressources financières de la recherche, et surtout ne pas en gaspiller dans des milieux peu savants ; 2) les formateurs des écoles normales supérieures eux-mêmes, qui ne se considèrent pas comme recrutés pour faire de la recherche.

Les universités forment la plupart des enseignants de l'enseignement général au lycée, notamment 43 % de l'ensemble des enseignants du lycée et 30 % des enseignants au niveau du collège de l'enseignement de base.

Les universités ont pris ces dernières années plusieurs initiatives pour renforcer leur fonction de formation des enseignants. Les quatre universités norvégiennes ont entrepris des expériences de didactique en relation avec les matières enseignées ou comme partie intégrante de la formation dans ces matières. Elles ont aussi entrepris des études portant sur les mesures susceptibles de renforcer la formation pédagogique de leurs candidats à l'enseignement.

La formation d'enseignants dispensée par les écoles normales supérieures comprend une formation à la profession d'enseigner et dans les matières à enseigner, et une formation pédagogique. La recherche se développe dans les écoles normales supérieures, même si elle est en concurrence avec une tradition solide d'enseignement. Beaucoup de formateurs dans les écoles normales supérieures sont aussi recrutés pour enseigner et non pas pour faire de la recherche. Plusieurs d'entre eux n'ont par conséquent pas de motivation pour faire de la recherche. Beaucoup de formateurs font des travaux d'innovation dans leur propre travail et ils utilisent le travail en projets comme forme d'enseignement.

Les projets des étudiants sont aussi souvent choisis parmi les domaines d'innovation prioritaires pour l'école primaire ou secondaire. Les formateurs des écoles normales supérieures sont pourtant souvent mal formés pour diriger des projets d'innovation et la formation à la recherche est peu développée.

Le potentiel humain des institutions est limité, et bien qu'il soit possible de redéfinir des postes pour couvrir de nouveaux domaines, il n'est pas facile de trouver un personnel qualifié pour les pourvoir. De plus, au cas où l'on manque d'étudiants dans un certain domaine à un moment donné, on ne peut pas utiliser les professeurs pour d'autres tâches. Il existe aussi une forte opposition du personnel à la redéfinition des postes. De leur côté, les étudiants qui représentent leurs pairs dans les organes de décision des écoles supérieures, sont toujours des étudiants en formation initiale, et par conséquent peu intéressés par exemple à transférer une plus grande partie des activités vers la formation complémentaire et continue.

On peut dire que le développement d'une expertise est important pour se maintenir au niveau dans les matières principales des maîtrises que délivrent certaines écoles normales supérieures. Cependant, cela peut conduire à une contradiction dans les institutions de formation des enseignants : liberté de choix des sujets de recherche, contre désir d'un enseignement adapté.

Les écoles normales supérieures ont accru leur autonomie pour le contenu des matières, mais elles n'ont pas assez accru leurs moyens pour améliorer les qualifications de leurs formateurs. Il faut réduire le nombre d'heures d'enseignement par poste, et le total pour les étudiants, de façon à laisser plus de place à un apprentissage autonome, et recevoir un financement des recherches par des sources extérieures. Tout ce processus d'amélioration des compétences et de politique du personnel active est un processus lent qui n'en est qu'à ses débuts.

Il est aussi nécessaire d'améliorer le contact entre les différentes institutions de formation des enseignants pour permettre des échanges au niveau des matières.

3.2. Solutions choisies

Le changement de statut des institutions de formation d'enseignants en Norvège, en 1975, a d'une part donné plus d'autonomie aux institutions, ce qui permet plus facilement un renouvellement scientifique. Mais d'autre part nous n'avons pas encore trouvé la solution optimale pour l'utilisation de l'ensemble des ressources pour la recherche en éducation.

Dans certaines écoles normales supérieures formant des enseignants, on a, depuis la fin des années 1970, introduit des maîtrises dont la matière principale est pratique et esthétique, ou pédagogique.

D'autres mesures introduites dans la deuxième partie des années 1970 pour améliorer les compétences des institutions en matière de formation d'enseignants, sont les offres d'avancement au titre de maître de conférences pour ceux qui font un effort particulier de recherche.

Pour ce qui concerne les possibilités de préparer une thèse de doctorat dans les domaines des sciences de l'éducation, les quatre universités norvégiennes ont depuis trois ans établi des programmes de recherche, sans être à même d'avoir les moyens de recevoir des formateurs venant des écoles normales supérieures qui désirent se préparer pour un docto-

rat. Le droit d'exercer un programme de recherche a été accordé à une seule école normale supérieure, et notre institut a eu un certain soutien dans la perspective d'une semblable évolution.

Chaque école normale supérieure a une grande autonomie de gestion du budget annuel à condition d'accueillir un nombre fixe d'étudiants et de respecter les règles du jeu pour la disposition du budget. Il est de la responsabilité du directeur de l'établissement de répartir les tâches concrètes à remplir pour chacun des formateurs pendant une année académique, en respectant des règles-cadre. Ces tâches comprennent l'enseignement, l'administration, la recherche et l'innovation.

Dans l'institution où je travaille nous avons choisi, il y a deux ans, après négociations entre les organisations des enseignants et la direction, d'utiliser en moyenne 65 % du temps à l'enseignement, 10 % à l'administration et 25 % à la recherche et l'innovation.

Chaque formateur peut présenter une proposition d'un projet de recherche ou d'innovation occupant entre 10 et 50 % de son temps de travail.

En plus de cette ressource de recherche existant dans l'institution elle-même, il existe depuis plusieurs années un système de moyens réservés aux institutions pour payer des remplaçants pour le personnel en congé de formation-recherche.

Depuis deux ans l'autorité de la disposition de ces ressources est transférée aux comités de gestion régionaux. Dans la région d'Oslo et sa banlieue, ces ressources sont depuis deux ans réparties après examen des projets par une commission scientifique régionale.

La troisième ressource de financement de recherche de l'ensemble du secteur éducatif est le nouveau programme de recherche en éducation créé sous la tutelle du Conseil norvégien de la recherche fondamentale. Ce programme a été établi en 1988 pour une période de cinq ans avec mission de :

- allouer les crédits de recherche,
- nouer des relations entre chercheurs dans les différents domaines,
- diffuser les résultats de recherche.

Le programme peut traiter des thèmes de tout le système éducatif, de la maternelle à l'enseignement supérieur, il doit avoir un caractère appliqué et pluridisciplinaire et être ouvert aux chercheurs de formation dif-

férente. Il a aussi comme but de stimuler des chercheurs venant d'autres milieux que ceux qui traditionnellement font de la recherche en éducation, pour participer, pour inclure de nouvelles impressions et perspectives.

Ce programme se concentre sur quatre vastes domaines :

A. Le système éducatif et les politiques d'éducation.

B. Le processus de socialisation de l'éducation.

C. Le curriculum et le contenu.

D. Les formes nouvelles d'enseignement et d'organisation de l'enseignement.

Le programme a donné priorité aux domaines A et C en 1990 et a annoncé qu'il donnerait priorité en 1991, à la recherche sous le thème : « Éducation dans un monde de travail, fondé sur les connaissances et les capacités professionnelles ».

Le programme pour la recherche en éducation est aussi établi pour contribuer à faire rencontrer des gens et nouer des contacts là où il n'y en a pas. Le programme doit aller prospecter et inspirer de nouvelles personnes pouvant contribuer à la recherche et stimuler les milieux d'origine peu traditionnelle et aptes à contribuer à introduire de nouvelles perspectives dans la recherche en éducation.

Ce programme doit également contribuer à faire paraître les résultats de recherche, et a aussi comme tâche de créer des liaisons sur plusieurs plans entre la recherche, l'innovation et les études et les travaux pratiques.

Ce programme de recherche en éducation est nouveau. C'est la première fois que nous avons un aussi large engagement pour la recherche en éducation en Norvège. Il reste à savoir si d'une part il est possible de réunir les forces de recherche dans ce domaine, et si d'autre part les universités et les écoles régionales supérieures veulent jouer un rôle constructif dans ce contexte, et en plus à voir quel soutien et quel impact la recherche en éducation aura dans la société.

4. PERSPECTIVES D'AVENIR

Les écoles normales supérieures ont plus de quinze ans d'expériences dans la formation supérieure. Elles ont amélioré les compétences de leur personnel par des bourses et l'avancement au titre de maître de conférences et par l'ouverture de quelques postes de professeurs. L'évolution s'est faite pourtant lentement.

Nous avons besoin en Norvège d'améliorer les compétences du personnel des écoles normales supérieures, en leur donnant des possibilités de formation complémentaire et continue selon un plan mis au point par chaque institut. Nous avons également besoin d'organiser une direction de recherche pour ceux qui désirent obtenir un doctorat.

On doit aussi établir des « postes bis » pour les personnels d'autres institutions dont il serait souhaitable de disposer pour des tâches précises. Un tel système d'échange permettrait un meilleur contact entre milieux scientifiques, une élévation du niveau des écoles supérieures, et un élargissement de leur champ de compétence. Une telle mesure d'échanges n'est pas pratiquée actuellement, ni entre les écoles supérieures régionales, ni entre ces dernières et les universités, mais pourrait être mise sur pied sans grand coût supplémentaire.

Le prochain pas nécessaire vers une consolidation de la recherche dans les institutions norvégiennes de formation d'enseignants est celui de créer un système dynamique pour optimiser l'utilisation des ressources humaines dans les différents domaines des sciences de l'éducation, non seulement sur le plan national mais encore sur le plan international.

Pour que cette tâche réussisse, il faudrait pouvoir développer, plus systématiquement que jusqu'ici, des réseaux de recherche dans les différents secteurs des sciences de l'éducation en établissant des structures et en allouant des ressources financières. Un tel processus serait particulièrement souhaitable dans les secteurs peu développés en matière de recherche, notamment dans le secteur technique et professionnel et dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne mon pays, il est fort souhaitable de promouvoir la recherche comparée en sciences de l'éducation pour renforcer les collaborations internationales de formateurs d'enseignants, surtout pour ceux qui travaillent dans les écoles normales supérieures, les universités ayant déjà de bonnes traditions de contacts internationaux. La Norvège a pourtant besoin d'une ouverture encore plus large vers les milieux de recherche francophones pour l'ensemble de ce secteur.

L'établissement des projets de recherche comparés entre milieux de recherche norvégiens et français serait à mon avis particulièrement intéressant à développer par des études des similarités et des diversités dans les systèmes éducatifs et leurs contenus, pour mieux comprendre les complexités des phénomènes, d'autant plus que nos systèmes d'enseignement et de formation se sont engagés sur des voies différentes.

Pour conclure avec une appréciation de la situation de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation en Norvège, nous sommes actuellement confrontés aux défis suivants :

1. Nous avons besoin de faire une plus grande place à la recherche dans les établissements mêmes de formation d'enseignants et d'établir une bonne relation entre chercheurs issus des deux secteurs de la formation d'enseignants norvégiens.

2. Nous avons besoin de déterminer des structures optimales pour l'utilisation des ressources humaines, étant donné que nous sommes un pays très peu peuplé.

3. Nous devons solliciter une plus grande ouverture vers le monde de la recherche en éducation internationale, afin de promouvoir les études comparées, et plus particulièrement privilégier le monde de la recherche francophone, peu connu de l'ensemble du milieu de la recherche en sciences de l'éducation norvégienne.

Dans le cadre des possibilités de recherche énoncées ci-dessus, les écoles normales supérieures devraient pouvoir accentuer leurs efforts pour promouvoir une telle évolution.

Anne-Lise HØSTMARK-TARROU
Directrice
Statens Yrkespedagogiske Højskole,
Oslo (Norvège)

BIBLIOGRAPHIE

- Lawton, D. : *Changes in Curriculum and Assesement : An Extended Role for the Teacher?*
- L'enseignement supérieur*, Étude officielle du Ministère (NOU : 1988:28).
- La formation des enseignants*. Étude officielle du Ministère (NOU : 1988:32).
- La recherche sur l'école en Norvège – statut et avenir*. Rapport d'étude d'une commission sous le NAVF, février 1987.
- Lundgren, Ulf P. : *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*. Conseil de l'Europe. MED – 15-4, 1987.
- Neave, G. : *Les défis relevés : Les tendances de la formation des maîtres 1975-1985*. Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, quinzième session, Helsinki, 5-7 mai 1987, MED – 15-4.
- Plus de connaissances pour le plus d'élèves possible*. Rapport au Parlement n° 43 (1988-1989).
- Rapports nationaux sur la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, MED – 15-4, Strasbourg, 1987.
- Rapport de la quinzième session de la conférence permanente des ministres européens de l'éducation*. Helsinki, 5-7 Mai 1987, MED – 15-19, Strasbourg, 1987.
- Snyders, G. : *La joie à l'école*. PUF, Paris, 1986.
- Sur la recherche. Rapport au Parlement n° 28 (1988-89).
- Tanguy L., Agulhon C., Poloni A. : *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur. Le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Groupe de sociologie du travail, CNRS, Université de Paris VII, 1988.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark : *La recherche en pédagogie des professions – une condition pour un renouvellement de la formation professionnelle et de la formation des enseignants de l'enseignement professionnel*. Actes du congrès annuel de l'ATEE, Toulouse, 1986.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark : *La formation des professeurs d'enseignement secondaire en Norvège. L'expérience des dix dernières années*. OCDE/CERI/TE/88.02.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark : *Formation des enseignants en vue de l'enseignement technique et professionnel*. Document de séance au colloque du Conseil de l'Europe, 7-8 décembre 1988, OCDE 88.6.

Tarrou, Anne-Lise Høstmark : *Évolution de la politique nationale de recherche en éducation en Norvège. L'évolution de la mise en place d'une politique de recherche.* Communication au colloque de l'AFEC, Sèvres, 18-20 mai 1989.

Tarrou, Anne-Lise Høstmark. Garassino, René. Oddens, Derk. Torti, Mariangela : *Formation continue pour les enseignants techniques et professionnels en Europe.* Rapport, 85 pages, ATEE, août 1990.

Un nouvel élan pour la recherche en éducation. Rapport d'un groupe de planification d'un centre de recherche en éducation, novembre 1987.



VERS UN CONTINUUM DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Madeleine PERRON

Sommaire. A partir de l'évolution du secteur de l'éducation dans les universités du Québec, Madeleine Perron décrit les éléments du travail en cours dans le milieu québécois visant à réorienter le régime de formation des enseignants. Les enjeux d'un continuum de formation professionnelle sont pour les universités : 1. l'émergence d'un modèle d'enseignement réflexif ; 2. une nouvelle dynamique théorie-pratique ; 3. un partenariat avec les milieux scolaires ; 4. la reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants. D'autres déterminants agissent à l'extérieur du système de formation comme la mise en place d'un plan de carrière dans l'enseignement.

Summary. Based on an analysis of the evolution of professional training for teachers taking place within schools of education in Quebec universities, Madeleine Perron describes various factors underlying proposals for reform of teacher education. The issues facing universities from the perspective of a continuum of professional teacher education are as follows: 1. the development of a reflective approach to teacher education; 2. a preference for a knowledge-practice linkage that honors the complexity of teacher decision making; 3. a collaborative relationship between schools and universities; 4. the recognition of teacher craft knowledge as legitimate knowledge. Other factors exterior to the training system are also important for the establishment of a continuum of teacher education, as the opportunity of career plan.

Au Québec, l'instauration d'un régime de formation intégrée des enseignants, de ce que nous prenons l'habitude d'appeler un continuum de formation articulant dans une dynamique unique formation de base, initiation encadrée en début de carrière et formation continue, est un enjeu majeur. Enjeu majeur du développement professionnel des enseignants*. Enjeu majeur de celui des facultés et départements des sciences de l'éducation dans les universités. Il s'agit d'une véritable réorientation conceptuelle et organisationnelle du système de formation des ensei-

* Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement pour alléger le texte.

gnants. Sa réalisation dépend de diverses conditions dont certaines relèvent des universités, les autres de déterminants sociaux et politiques structurant de l'extérieur la formation des maîtres.

Dans les universités, les éléments suivants apparaissent cruciaux pour la réalisation d'un tel objectif : a) un ajustement de la logique et de l'organisation de la formation initiale à une représentation plus complexe de l'acte d'enseigner ; b) une conceptualisation des liens théorie-pratique clarifiant le statut accordé à l'une et à l'autre ; c) l'établissement d'un partenariat avec les milieux de pratique pour la recherche et le partage des responsabilités de formation ; d) la reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants.

Les principales conditions externes qui déterminent directement la dynamique d'un continuum de formation sont : 1) le développement d'une nouvelle « professionnalité » de l'enseignement (1) ; 2) l'organisation d'un plan de carrière, ou du moins d'une flexibilité permettant une modulation des responsabilités et des tâches tant des enseignants chevronnés que des débutants. Avant de commenter chacun de ces éléments et conditions, l'analyse du contexte dans lequel est apparu ce thème d'un continuum de formation en enseignement dans nos facultés et départements d'éducation pourrait nous éclairer. Si cette analyse sommaire fait ressortir certains motifs qui poussent les institutions de formation à adopter une telle optique, elle permet aussi d'estimer l'ampleur des défis d'une telle évolution et les entraves pouvant la freiner.

1. QUELQUES ASPECTS DE L'ÉVOLUTION DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Dans un mémoire collectif récent, les responsables des unités de sciences de l'éducation dégagent deux nouvelles perspectives susceptibles de modifier considérablement le système de formation des enseignants

(1) Selon l'expression créée par Claude Lessard et son équipe. La « professionnalité » englobe les caractéristiques objectives et subjectives d'une profession. Dans le cas de l'enseignement, les caractéristiques objectives comprennent, entre autres, l'état du développement et le statut des sciences de l'éducation et des savoirs hétérogènes qui fondent la pédagogie. Voir Lessard, C. et al. « Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », communication présentée au colloque sur *La Profession enseignante*, dans le cadre du congrès de l'ACFAS, mai 1990, Québec.

dans ses orientations conceptuelles et dans le partage des responsabilités de formation (2).

Ils proposent : 1) la mise en place dans l'université de conditions favorisant une formation initiale moins fragmentée, c'est-à-dire l'instauration d'objectifs et de mécanismes *articulant dans un même ensemble* des éléments de formation générale (qu'on souhaite plus large pour tout le 1^{er} cycle universitaire en Amérique du Nord), la formation disciplinaire, la formation en sciences de l'éducation et la formation pratique, perçue par nombre d'observateurs comme le « parent pauvre » des programmes préparant à l'enseignement (3). En conséquence s'imposent, disent-ils, des modifications majeures de la logique actuelle du système de formation, c'est-à-dire création de liens entre les facultés œuvrant en formation des maîtres, établissement quelque part dans l'université d'un maître-d'œuvre dans ce champ, rapprochement marqué des milieux de pratique. 2) La seconde orientation est l'établissement d'un continuum de formation professionnelle en enseignement. À cet égard, ils souhaitent la mise en place rapide de dispositifs associant la formation, la pratique et la recherche. Il leur apparaît que la promotion de la recherche et de « l'esprit de recherche » en milieu scolaire est un facteur d'innovation apte à « susciter un questionnement structuré et salutaire dans les écoles ».

Comme cibles d'action intégrant ces orientations, ils favorisent notamment l'établissement d'un plan de carrière pour les enseignants — mesure qui échappe à leur emprise — permettant une différenciation des tâches et responsabilités : des enseignants expérimentés pourraient ainsi participer à la formation pratique de leurs futurs collègues et assumer l'encadrement et la supervision des débutants pendant la période critique des premières années d'exercice. Dans la même veine, les responsables des unités de sciences de l'éducation demandent à l'État de supporter financièrement des actions stratégiques de partenariat entre les milieux universitaires et les milieux scolaires. Les problèmes de l'éloignement de la formation initiale par rapport aux milieux de pratique, de l'absence de liens entre professeurs d'éducation et profession enseignante leur apparaissent primordiaux. Ils sont à la fois conscients et inquiets qu'au Québec comme aux États-Unis l'avenir des unités de

(2) Association québécoise des doyens et directeurs de départements pour l'avancement des études et de la recherche en éducation. *Mémoire présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*. Juin 1990, pp. 17-18.

(3) Comité des États généraux, *Les Actes des États Généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers*. Québec, 1986, p. 62.

sciences de l'éducation sur les campus universitaires, voire leur spécificité, soit « étroitement lié à leur contribution à l'amélioration de la profession enseignante (4). Les doyens réfèrent ici à des ouvrages des années 80 de plus en plus nombreux, comme ceux de Judge ou de Clifford et Guthrie (5), qui présentent l'argumentation suivante : comparant l'histoire, les problèmes actuels et les perspectives des écoles et départements d'éducation des universités américaines les plus prestigieuses, les auteurs montrent que ces écoles et départements sont méprisés tant par leur communauté universitaire que par le milieu enseignant. Leur histoire révèle que le besoin de légitimité universitaire face à la méfiance, voire à l'hostilité des autres facultés, les ont poussées à valoriser fortement la recherche et les études avancées et à s'éloigner progressivement de la mission de former des maîtres, située tout en bas de l'échelle de prestige dans leur établissement. Une telle stratégie a pu leur apporter un certain succès dans les années 60-70, disent Clifford et Guthrie, mais leur situation actuelle révèle qu'à l'inverse des universités qui n'ont pas négligé la mission professionnelle de former des enseignants, ces écoles et départements vivent une perte d'identité et un déclin menaçant pour leur survie. Comme Judge, Clifford et Guthrie soulignent l'urgence de revenir à la mission première des unités de sciences de l'éducation, qui ne peut être autre que la formation d'enseignants et l'urgence de créer un partenariat avec la profession enseignante et le monde scolaire et de recentrer la recherche sur les problèmes des écoles et de la situation éducative.

Dans le contexte québécois, la survie des facultés et départements d'éducation n'est pas mise en cause, mais leur apport effectif à la mission de formation des enseignants et la recherche d'identité de nombre de professeurs en sciences de l'éducation ressemblent sous bien des aspects à la description de ces auteurs (6) : même difficile insertion dans la culture universitaire, faible prestige des unités d'éducation, mêmes stratégies individuelles d'éloignement de la profession enseignante, même recherche de légitimité dans l'adoption des valeurs académiques dominantes, même recherche d'identité dans une discipline universitaire

(4) Association québécoise des doyens ... mémoire cité, p. 17.

(5) — Clifford, G.J. et Guthrie, J.W. *Ed School: a Brief for Professional Education*. Chicago University of Chicago Press, 1988.

— Judge, Harry, *American Graduate Schools of Education*, New York Ford Foundation, 1982.

(6) Conseil des Universités, *Le Secteur de l'éducation dans les universités du Québec, une analyse de la situation d'ensemble*, Québec, 1987.

autre que le champ de la formation des maîtres, ou dans un sous-champ de spécialisation de cette dernière défini comme distinct, en surplomb de la formation des maîtres.

Cette toile de fond soulève plusieurs interrogations et laisse prévoir que les perspectives avancées par les responsables des sciences de l'éducation vont s'avérer des enjeux de taille à l'intérieur des organisations universitaires et surtout à l'intérieur des départements d'éducation différenciés et isolés selon une logique de spécialisation solidement établie leur assurant, du moins c'est ce qu'ils croient, la légitimité d'une expertise scientifique dans un sous-champ de connaissances. Habités au partenariat de recherche avec les experts de leur sous-discipline, comment bon nombre de professeurs en sciences de l'éducation, fortement socialisés aux normes dominantes de la production scientifique, trouveront-ils le temps et le goût d'un autre partenariat avec les enseignants et les écoles, entreprise relevant d'une toute autre logique ? Le vieillissement marqué du corps professoral en sciences de l'éducation sera-t-il un frein ou un support à cette nouvelle orientation ? Cette dernière aggravera-t-elle le phénomène d'un corps professoral « à deux vitesses » et même à « trois vitesses », c'est-à-dire les professeurs-chercheurs, les professeurs en formation des maîtres et le contingent de chargés de cours à la pige ? La relève sera-t-elle encore embauchée selon la seule logique de la spécialisation ou en même temps selon la logique de formation professionnelle ? Le leadership des responsables institutionnels en sciences de l'éducation peut être ici un facteur majeur d'évolution, s'ils trouvent un réel appui de la part de la direction de leur université et chez les responsables gouvernementaux. Ces derniers mûrissent déjà depuis des années un projet de politique globale de formation initiale et continue des enseignants qui va dans le sens d'un continuum de formation professionnelle (7). L'action collective des doyens et directeurs de départements de sciences de l'éducation a donné lieu depuis quelques années à des initiatives, des études et des prises de position susceptibles d'accélérer l'évolution vers une meilleure harmonisation des deux logiques structurant le champ de l'éducation.

Un autre élément de contexte se situe dans des commissions scolaires et des écoles qui découvrent un intérêt nouveau à participer à la forma-

(7) Direction générale des politiques et des plans, *Enseigner au Québec. Formation et titularisation*. Énoncé de politique. Projet 1ère version, Ministère de l'Éducation, 1985.

tion des enseignants (8) : leur corps enseignant atteint une moyenne d'âge de 45 ans et la définition de la tâche de travail inscrite dans les conventions collectives de travail n'inclut pas de possibilité d'accéder à d'autres responsabilités que celle d'enseigner. Les projets d'« école associée » et d'enseignants-associés génèrent motivation et valorisation chez les enseignants qui y participent. Les écoles « associées » projettent auprès des parents et de la population l'image d'une bonne école, ce qui favorise le recrutement d'élèves. C'est un argument de poids dans un contexte démographique marqué par la baisse des effectifs scolaires et la concurrence féroce entre le secteur public et le secteur privé d'enseignement. Avec moins de virulence et d'urgence qu'aux États-Unis, le débat social sur la qualité de l'école publique est présent au Québec et la qualité de la formation initiale des enseignants est mise en cause par l'opinion publique, les médias et les enseignants eux-mêmes. Ce sont les unités de sciences de l'éducation qui sont visées par ces critiques : le rôle des autres composantes universitaires œuvrant en formation des maîtres, en particulier dans la formation des enseignants du secondaire et des enseignants spécialistes, est complètement occulté tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des universités. Certains éléments de la conjoncture alimentent donc l'intérêt d'un partenariat entre les milieux scolaires et les unités de sciences de l'éducation, d'autres s'y opposent.

2. LES ENJEUX D'UN CONTINUUM DE FORMATION PROFESSIONNELLE À L'INTÉRIEUR DES UNIVERSITÉS

2.1. L'émergence d'un modèle d'enseignement réflexif

Depuis quelques années s'est amorcée au Québec comme dans le reste de l'Amérique du Nord une réflexion sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage du métier d'enseignant. La représentation de l'acte d'enseigner devient de moins en moins technique ou routinière, moins réduite à l'application de règles prédéfinies ; elle inclut plutôt des capacités de délibération individuelle et collective sur les pratiques, des capacités de décisions dans les situations variées et complexes de classe, souvent imprévisibles. Enseigner, en bref, demande l'apprentissage d'actes complexes de prises de décisions et de gestion de situations de

(8) Beaudoin, Rémi, *Projet-pilote d'une école associée (1988-1991)*, communication présentée dans le cadre du Deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke, 1989, p. 13.

classe, connaissances construites en grande partie pendant les premières années de pratique et qui confèrent un statut professionnel à ceux qui les possèdent.

Au Québec, ce courant du « reflective practitioner » est apparu dans la gestion pédagogique de certains stages, dans des travaux de recherche sur le parrainage des enseignants en début de carrière, dans des projets-pilotes d'écoles associées ou de réseaux de maîtres associés. Les recherches qu'il suscite visent à cerner la place importante de la réflexion dans l'apprentissage du métier d'enseignant (9). Le développement de ce courant peut servir d'assise à l'implantation d'un continuum de formation professionnelle en enseignement.

2.2. Une dynamique théorie-pratique comportant des voies de médiation

La dynamique des liens théorie-pratique est un aspect fondamental d'un continuum de formation professionnelle en enseignement. Selon le statut qu'on accorde à la connaissance et à la pratique, quatre points de vue peuvent être formalisés sur le rôle des connaissances dans la pratique enseignante (10) :

1) la pratique dérive des théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage et les résultats des recherches deviennent des prescriptions pour l'enseignement : c'est le point de vue de l'épistémologie positiviste ;

2) le praticien utilise les théories comme une source parmi d'autres pouvant éclairer son jugement professionnel, c'est-à-dire lui offrir des représentations, des « insights » qui l'aident à interpréter et évaluer ses interventions. Le courant de la phénoménologie et certaines versions de la « reflective teacher education » se rattachent à cette dynamique théorie-pratique ;

3) les logiques de la recherche et de la production théorique n'ont pas de lien direct avec la logique de la pratique d'un enseignant dans une situation particulière. C'est le point de vue le plus répandu chez les enseignants. Si on veut les relier il faut explicitement établir des voies de médiation, des liens de pertinence entre un produit de recherche et la situation pédagogique particulière du praticien ;

(9) Laferrière, Thérèse, *Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation: propositions et implications*. Communication dans le cadre du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke, 1989.

(10) Tom, Alan R. et Valli, Linda. *Professional Knowledge for Teachers in Handbook of Research on Teacher Education*, Eds. Houston W. Robert, Collier MacMillan, 1990, p. 373-392.

4) selon le point de vue du courant idéologique radical, les connaissances professionnelles qui inspirent la pratique enseignante ne doivent pas être un produit reçu des formateurs, mais venir plutôt d'un processus d'analyse critique révélant les injustices et contradictions pédagogiques et sociales de l'école et des programmes scolaires. La pratique enseignante devient praxis et son rapport aux théories éducatives « reproductrices » en est un d'émancipation. Ce point de vue était soutenu fortement par le syndicalisme enseignant des années 70 et par certains groupes en sciences de l'éducation.

Des postulats épistémologiques différents sont à l'œuvre derrière chacune de ces formalisations du rapport théorie-pratique. Sont-elles toutes justifiées et peuvent-elles être « métissées » à un moment ou l'autre d'un continuum de formation ? La création d'un corpus de connaissances en enseignement-apprentissage a surtout été l'apport de « sciences théoriques de l'éducation » jusqu'ici. Mais la traduction dans les pratiques se fait mal et ces dernières semblent s'alimenter surtout aux savoirs d'expérience construits dans l'exercice même du métier. Selon des chercheurs québécois : « L'application du savoir théorique passerait en fin de compte par la reconnaissance du savoir pratique des enseignants et l'élaboration du savoir « praxique », c'est-à-dire le savoir pratique explicité (11). « Cette voie de réflexion et de recherche pose d'utiles questions sur les conditions de viabilité d'un continuum de formation professionnelle en enseignement, mais elle n'abolirait pas selon d'autres la nécessité d'une certaine distance et d'une tension nécessaire entre les théoriciens et les praticiens, porteurs de projets de connaissances différents » (12). Par ailleurs, les « centres d'enseignants » qui s'organisent au Québec dans certains milieux scolaires peuvent aussi être un apport précieux dans l'évolution de la régulation des rapports entre praticiens et chercheurs en éducation. Cependant beaucoup reste à faire pour sortir d'une dynamique de « souche à la corde ».

2.3. Un partenariat avec les milieux de pratique

Le climat des rapports entre l'université et les milieux scolaires, malgré « l'effet de système » d'un éloignement entre les deux, est devenu moins méfiant, plus favorable à l'établissement d'un nouveau registre

(11) Laferrière, Thérèse, Pour un programme de recherche... p. 11.

(12) Lessard, Claude, *Les savoirs et la recherche pour l'éducation: commentaires sur les pistes proposés par J.M. Van Der Maren*, communication prononcée dans le cadre du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke, 1989.

d'échanges (13) comme le prouve la réalisation de réseaux d'écoles associées et de maîtres de stages. De nouvelles demandes de collaboration viennent des commissions scolaires aux prises avec l'intégration scolaire d'élèves issus de diverses ethnies, ou encore intéressées par des expériences de pédagogies « alternatives ». Accroître ces activités de partenariat, en créer d'autres en formation initiale et en recherche-action, s'avère un enjeu important pour les unités de sciences de l'éducation, de l'avis même des responsables de ces unités.

Des déterminants externes aux universités jouent aussi un rôle important dans la facilitation ou le freinage de partenariats université-milieux enseignants : les conditions d'exercice de la profession, les politiques et encadrements gouvernementaux, les prises de position syndicales en regard des aspects professionnels de l'enseignement etc... Sur tous ces facteurs, les unités de sciences de l'éducation n'ont pas beaucoup de prise, si ce n'est de participer activement aux débats publics touchant l'une ou l'autre de ces questions.

2.4. La reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants (14)

La question de la nature des savoirs qu'exige l'exercice du métier enseignant et celle du rapport des enseignants à ces savoirs donnent lieu à des débats et controverses. Selon le système actuel au Québec, l'apprentissage du métier d'enseignant repose sur la maîtrise de savoirs disciplinaires définis selon le découpage des sciences dans les universités, de savoirs professionnels définis par les sciences de l'éducation, de savoirs d'expérience et de connaissances des divers programmes scolaires et des outils pédagogiques les accompagnant, acquis surtout dans la pratique. La façon dont on se représente la nature de chacun de ces savoirs, le statut qu'on leur accorde et la hiérarchisation qu'on établit entre eux est loin d'être neutre en regard de la conception d'un continuum de formation professionnelle, comme on vient de l'esquisser plus haut à propos des rapports théorie-pratique.

(13) Association québécoise des doyens et directeurs de département pour l'avancement des études et la recherche en éducation. *La formation pratique des enseignants*. Rapport, mars 1989, p. 59.

(14) Les travaux du Groupe de recherche sur les enseignants québécois (GREQ), dirigé par Claude Lessard de l'Université de Montréal, apportent un éclairage nouveau sur la question du savoir enseignant et des fondements de la pratique du métier. Voir Tardif Maurice, Lessard Claude, Lahaye Louise, « Les enseignant-e-s des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». À paraître dans *Sociologie et Société*, avril 1990.

Si la composante disciplinaire des programmes de formation initiale n'est pas mise en cause en général par les enseignants, elle est par contre devenue objet d'interrogations dans des milieux de recherche en éducation : l'objectif de préparation à l'enseignement doit-il modifier la composante disciplinaire de la formation ? Question difficile à poser dans les universités québécoises marquées par le modèle « humboldien », dont l'un des postulats repose sur la conviction profonde que l'expertise dans une discipline entraîne de soi la capacité de l'enseigner. Comme le révèlent les pratiques d'embauche et les critères de promotion, les universités fonctionnent encore pour beaucoup sur la base de ce postulat. Mais de plus en plus, certains reconnaissent à l'acte d'enseigner une spécificité réelle commandant une formation distincte dont l'axe doit demeurer la préparation à la fonction de pédagogue, ce qui doit se faire sentir jusque dans la formation disciplinaire de base (15). Pareille prémisse conduit à réinterpréter le découpage et le contenu actuels des savoirs disciplinaires dont le pôle de cohérence, dans les facultés qui en sont responsables, n'a rien, ou peu, à voir avec la préparation à la fonction d'enseigner.

Des travaux de recherche tentent de clarifier le traitement, la transformation que l'objectif d'enseigner imprime aux contenus mêmes d'une formation disciplinaire. Les travaux des américains Shulman (16) et Anderson (17), par exemple, explorent la façon dont les représentations et concepts disciplinaires construits par les enseignants interagissent avec les autres savoirs pour influencer l'enseignement et l'apprentissage en classe. Selon Shulman, les enseignants ont besoin d'un type spécifique de formation disciplinaire, qui serait un mélange de contenu et de pédagogie, un « métissage » qu'il nomme connaissance d'un « contenu pédagogique ». Ce dernier inclut des façons de conceptualiser les bases d'une discipline en vue de les enseigner ; il inclut aussi le développement de la compréhension de ce qui rend ces concepts de base faciles ou difficiles à construire cognitivement par les élèves différents d'une classe. Ce « contenu pédagogique » disciplinaire comprend aussi des connaissances sur l'origine et l'évolution de la discipline et sur tout ce qui peut la relier au monde socio-culturel des élèves. Une telle façon de concevoir la forma-

(15) Conseil des Universités, *Le développement du secteur de l'éducation*, Québec, 1988, p. 6.

(16) Shulman, L. *Knowledge and Teaching. Foundations of a New Reform*. *Harvard Educational Review* - 57, (1-22), 1987.

(17) Anderson, C. « The role of education in the academic disciplines in teacher education ». in A. Woodcote (ed.) *Research perspectives in the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs-Prentice Hall, 1988.

tion disciplinaire des futurs enseignants s'accommode mal des divisions étanches entre les facultés universitaires et elle appelle un réarrangement institutionnel en formation des maîtres. Au Québec, le problème se pose surtout dans le cadre d'une restructuration des programmes préparant à l'enseignement secondaire ou collégial.

Les savoirs en sciences de l'éducation sont souvent contestés et par les facultés disciplinaires et par les enseignants eux-mêmes, mais pour des raisons fort différentes. Pour ces derniers, la pratique constitue la véritable école de formation et ils remettent en cause la pertinence d'une formation trop théorique dans les unités de sciences de l'éducation. Dans le cas des facultés disciplinaires, c'est la légitimité même de ces savoirs, leurs fondements scientifiques dont on doute encore. La variété des théories et idéologies pédagogiques ont fait naître dans ces facultés des images d'éparpillement théorique et de savoirs pédagogiques peu fondés selon la rationalité scientifique. La « longue marche » de nos universités en regard de l'ancrage de la formation des enseignants (l'utopie de départ était qu'elle « appartenait à toute l'université ») et leurs tentatives avortées de solutionner l'épineux problème d'un maître d'œuvre en formation des enseignants en sont des indicateurs. Mais la situation se modifie lentement depuis quelques années et les sciences de l'éducation et le corpus de connaissances qu'elles produisent sont mieux reconnus (18). Une prise de conscience plus marquée des universités en regard de leurs responsabilités en formation des enseignants est en voie de s'opérer chez certaines. Cette évolution va dans le sens du rappel fait par le Conseil des Universités que la formation des maîtres demeure une mission primordiale des sciences de l'éducation et de l'université. Le projet d'un continuum de formation professionnelle en enseignement est porté actuellement au Québec par quelques professeurs et chercheurs en éducation et les responsables des unités de sciences de l'éducation. Il trouve un certain support dans les plans directeurs institutionnels de quelques facultés et universités, dont la mienne, qui ont choisi comme priorités l'ouverture au milieu, l'intensification des relations avec les divers milieux professionnels, la qualité de la formation et le raffermissement de la liaison théorie-pratique.

La reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants par les unités universitaires d'éducation constitue un des axes de la mise en œuvre d'un continuum de formation. Que sont ces savoirs d'expérience

(18) Le « *Bilan du secteur universitaire de l'éducation* » publié par le Conseil des Universités du Québec (1987) est clair à cet égard.

aux yeux des enseignants ? Ils sont variés et constituent en gros la connaissance des conditions d'exercice du métier telle qu'elle se réalise dans la pratique et non en surplomb de celle-ci (19). Ces savoirs portent sur les relations et interactions avec les élèves, les collègues, la direction de l'école, sur la gestion de la classe, sur les normes encadrant les tâches, sur l'organisation de l'école et ses diverses fonctions. Ces savoirs sont produits par les enseignants et ce sont les seuls sur lesquels ils ont un contrôle. Le statut qu'ils accordent à ces savoirs est majeur, parce qu'ils les perçoivent comme les fondements, la preuve de leur compétence professionnelle. La reconnaissance de ce savoir professionnel par l'université, une connaissance plus poussée de sa nature et de ses sources sont des préalables à la mise en œuvre d'un continuum de formation professionnelle. Autrement, la participation et le partenariat des enseignants dans la formation resteront sporadiques et sans grande chance d'être systématisés.

Il est étonnant par ailleurs que des travaux de réflexion des professeurs d'éducation sur leurs pratiques enseignantes ne servent pas à mieux comprendre ce que sont ces « savoirs d'expérience ». Car là non plus les théories ne « descendent » pas facilement dans les pratiques : la gestion des groupes-classes au 1^{er} cycle, l'encadrement des étudiants, la compréhension de leurs difficultés d'apprentissage sont aussi des problèmes d'enseignement que doivent résoudre régulièrement les professeurs d'éducation, comme tous les autres professeurs universitaires. Fernand Dumont signalait qu'il existe des discriminations entre catégories d'enseignants au Québec, que « Pour tout dire, il s'est introduit des classes sociales dans le système scolaire. Comment refaire une solidarité entre tous les éducateurs ? » (20) se demandait-il ? Reconnaître que nous construisons aussi des savoirs d'expérience dans nos pratiques d'enseignement, et qu'il existe une difficile tension entre nos théories et notre enseignement, pourrait constituer un pas dans ce sens.

(19) Comme le montrent certains des travaux réalisés par le groupe GREQ, à partir de récits de carrière d'enseignants, travaux dont je m'inspire largement ici.

(20) Dumont, Fernand: « L'éducation scolaire exige encore réflexion » dans *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, 1990, p. 418.

3. LES DÉTERMINANTS EXTÉRIEURS

3.1. Émergence d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement

Parmi les éléments d'un continuum de formation professionnelle, plusieurs agissent à l'extérieur du système de formation. La définition sociale de l'activité enseignante fait partie de ces éléments : pour certains, elle est apparentée à celle d'une profession, catégorie de travail réglée au Québec par un cadre juridique qui met l'accent sur l'autonomie professionnelle et la responsabilité individuelle de la qualité des actes posés dans l'exercice de la profession. Le monde enseignant québécois a vécu dans les années 70 et au début des années 80 une période d'opposition syndicale à tout mouvement de professionnalisation, perçue comme une stratégie d'occultation des fonctions de sélection et d'inégalité de traitement du système scolaire. L'air du temps a changé. On retrouve maintenant dans les propos de syndicalistes des thèmes comme le double défi de l'accessibilité et de la qualité, la revalorisation professionnelle des agents de formation. Lors d'un colloque récent, un ancien président du syndicat des enseignants du primaire et du secondaire affirmait que l'acte professionnel d'enseigner devait être réhabilité dans un contexte de tâches de plus en plus complexes et qu'une réappropriation de cet acte par les enseignants s'avérait nécessaire pour passer du rôle d'exécutant à celui d'intervenant responsable, pour échapper à un sentiment d'aliénation individuelle et collective et pour contrer la rigidité dans la configuration des tâches (21). Les oppositions tenaces entre professionnalisation du travail enseignant, syndicalisme enseignant et bureaucratie scolaire apparaissent aujourd'hui en partie réductibles. Malgré la lourdeur de l'appareil scolaire et la tendance à concevoir le problème de la qualité de l'école par le renforcement des contrôles verticaux de tout ce qui s'y passe, les conditions quotidiennes de travail des enseignants leur permettent l'aménagement d'un certain espace d'autonomie professionnelle et de pratiques diverses d'ajustement collégial (22). Il y a là de façon informelle une appropriation de l'acte d'enseigner qui pourrait s'élargir à d'autres aspects de la vie scolaire et qui constitue une base de développement de l'autonomie professionnelle des enseignants.

(21) Bisillon, Robert, « Quelques tâches éducatives qui découlent de l'observation du système d'éducation » dans *L'Éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Institut Québécois de la recherche sociale, Québec, 1990, p. 395 à 399.

(22) Lessard, Claude, Tardif, Maurice, Lahaye, Louise, « Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », Communication présentée dans le cadre du Colloque sur *La profession enseignante*. ACFAS, mai 1990, Québec.

Par contre certains obstacles organisationnels empêchent ou limitent l'exercice de la responsabilité d'un enseignant au sens du Code des professions : outre le fait d'enseigner à un collectif d'élèves, l'application du concept de polyvalence a donné lieu à une spécialisation des enseignants et à une organisation pédagogique telle qu'un enseignant peut rencontrer plus d'une centaine d'élèves différents chaque semaine, ce qui modifie radicalement les relations individuelles maître/élève. D'autres effets de système interviennent qui contribuent à l'imprécision des standards de pratique (23) notamment l'organisation inefficace de la probation, l'existence de certaines pratiques d'affectation sans lien avec le champ de formation d'un enseignant, l'absence d'un code d'éthique et de mécanismes d'évaluation par les pairs.

Certains correctifs peuvent améliorer le système en vigueur - la politique gouvernementale tant attendue relative à la formation du personnel enseignant devrait en contenir d'importants - mais il demeure que dans le cas de l'enseignement, il faut recourir à une notion de responsabilité professionnelle plus collective et plus interactive, qui tienne compte des contraintes de l'organisation scolaire et qui repose sur une activité d'équipe ou sur des contacts fréquents entre enseignants en vue de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en classe et dans l'école. Certaines pratiques informelles des enseignants vont déjà, on vient de le voir, dans ce sens caractéristique d'une nouvelle professionnalité.

3.2. Mise en place d'un plan de carrière en enseignement

Les responsables des unités de sciences de l'éducation appellent une telle mesure de tous leurs vœux, parce qu'elle faciliterait la motivation des enseignants à s'engager dans divers partenariats avec l'université et permettrait l'octroi d'un statut particulier aux débutants. D'autres voient la pertinence d'une telle mesure, ou tout au moins d'une forme de flexibilité, dans les tâches et responsabilités en regard du problème de vieillissement du personnel enseignant. Pour trouver de nouveaux défis, les enseignants chevronnés doivent quitter l'enseignement, ce qui est devenu difficile dans le contexte de resserrement du marché de l'emploi.

L'évolution vers une diversification des tâches sera aussi renforcée par la tendance nouvelle de prise en charge de la formation continue par

(23) Conseil des Universités, Commentaires au Ministre de l'éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Ste-Foy, 1984.

les enseignants eux-mêmes, comme c'est le cas des autres professions. D'autres tâches — conception de programmes, de matériel, d'innovations pédagogiques — les réclament déjà mais de façon ad hoc et sans mécanismes formels de reconnaissance. Le problème est de trouver les voies pour systématiser ces derniers. Les enseignants, du moins jusqu'à maintenant, ne semblent pas adhérer à l'idée d'une hiérarchisation formelle de la carrière et cette dernière ne fait pas partie, que l'on sache, de la future politique gouvernementale de la formation des maîtres. D'où viendrait alors le coup de barre ? D'une évolution de pensée des partenaires définissant l'organisation du travail enseignant, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats ? Des diverses associations d'enseignants autres que leurs syndicats ? Des pressions des milieux universitaires et de divers groupes intéressés à l'éducation ?

CONCLUSION

Au Québec, la dynamique dans laquelle s'inscrit le système de formation du personnel enseignant évolue rapidement dans ses aspects culturels et sociaux mais beaucoup plus lentement dans ses aspects organisationnels et pédagogiques. En voici trois exemples : le partage des responsabilités entre le gouvernement, les universités et les autres partenaires concernés (commissions scolaires, syndicats et associations d'enseignants) n'est pas encore tiré au clair depuis le changement de système de 1970 ; le problème de l'agrément des programmes de formation en enseignement est toujours en suspens et constitue une véritable pomme de discorde ; la restauration de la table nationale d'échanges et de consultation, disparue à toutes fins pratiques depuis 1974, traîne en longueur depuis ce temps. L'évolution du système actuel vers un continuum de formation professionnelle ne peut que se ressentir de cet état de fait. À moins que le ministre de l'Éducation, titulaire aussi du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, réalise les promesses faites en novembre dernier : « J'entends, disait alors Monsieur Claude Ryan, mobiliser au cours des prochains mois les ressources des deux Ministères que j'ai l'honneur de diriger pour que l'avenir de la profession enseignante passe au premier rang des préoccupations gouvernementales. » (24)

M. PERRON
Université Laval, Québec

(24) Ryan, Claude, « Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Réflexions pour un anniversaire » dans *l'Éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* l'QRC, 1990, p.34.



ÉCOLES ASSOCIÉES ET FORMATION PAR LA PRATIQUE

Michel CARBONNEAU
et Jean-Claude HÉTU

Sommaire. Une tension s'est développée entre savoir académique et formation pratique depuis l'universitarisation de la formation des enseignants au Québec. En vue d'assurer la mise en perspective du savoir académique et contribuer à la construction d'un savoir issu de la pratique, un projet centré sur l'articulation matérielle et conceptuelle d'un nouveau mode de collaboration avec les enseignants des écoles primaires s'est traduit, depuis trois ans, par la création d'écoles associées. Le texte présente les résultats d'une évaluation, menée de janvier à juin 1990, du processus d'appropriation par les acteurs du milieu scolaire d'un tel projet de collaboration.

Summary. In Quebec, a gap has developed between academic knowledge and practical training ever since the training of teachers has been entrusted to the Universities. In order to examine academic knowledge from a different viewpoint and contribute to the production of knowledge stemming from practical experience, a project focusing on the material and conceptual structuring of a new mode of collaboration with elementary schoolteachers has, over the last three years, led to the creation of clinical schools. This paper presents the results of an evaluation carried out between January and June 1990 regarding the participants's appropriation process in relation to this collaborative project.

La pratique de formation en école associée suppose une entente institutionnelle avec la commission scolaire et un processus de planification conjointe du stage avec les enseignant(e)s de l'école associée. Notre interrogation porte donc sur les conditions favorables au développement d'un tel appui institutionnel ainsi que sur les exigences, selon les enseignant(e)s, d'une telle planification conjointe. Par exemple, nous nous demandons comment la volonté politique des plus hautes instances pourra se développer et garantir les conditions humaines et matérielles de base au développement d'un tel projet de formation.

Par ailleurs, la pratique de formation en école associée exige de la part de l'équipe-école un questionnement actif sur le plan pédagogique.

L'interrogation porte alors sur les formes que prend ce questionnement. Quel impact peut-il avoir sur les pratiques d'encadrement des maîtres hôtes ? Sur celle de l'université ? Et à l'inverse, comment le fait d'interagir avec le processus de formation des stagiaires peut-il nourrir ce questionnement ? Quelles sont les modalités concrètes de planification de stage et de concertation entre l'école et l'université qui sont susceptibles de permettre de répondre à ces questions ? Cela remet en question la tâche du superviseur. Faut-il modifier la durée du stage ? Assurer un meilleur pairage stagiaire-enseignant(e) ? Finalement, nous pouvons nous demander si de telles relations plus étroites ne nous conduiraient pas vers la réalisation d'une école modèle ; nous nous interrogeons alors sur les liens possibles entre une telle école et un réseau de maîtres-hôtes associés répartis éventuellement dans les autres écoles environnantes.

Enfin, l'expérimentation d'une telle collaboration a soulevé des questions quant à la place de la recherche à l'intérieur des écoles associées à la formation des maîtres. Les liens entre formation initiale et perfectionnement d'une part, le processus de concertation, d'autre part, nous engagent dans une forme de recherche-action particulière car c'est bien l'action, la pratique, qui oriente ici notre réflexion et celle des partenaires du milieu scolaire. Il semble aussi que toute recherche de type universitaire, pour être menée dans une telle école associée, devra s'inscrire à l'intérieur de cette recherche-action.

Un projet de recherche-action en collaboration avec trois commissions scolaires a fait l'objet d'une importante demande de subvention auprès du Ministre de l'éducation du Québec en 1989. La conjoncture politique a retardé la prise de décision d'une année. C'est donc dans une recherche en collaboration restreinte, limitée à deux écoles, qu'il a été d'abord possible d'aborder de façon exploratoire ce projet. Suite à cette démarche exploratoire, le Ministère de l'éducation du Québec a finalement décidé, en juillet 1990, d'apporter un appui financier substantiel pour les trois prochaines années.

1. APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS

Les premiers éléments obtenus permettent d'entrevoir dans quels termes les enseignant(e)s de l'école tentent d'orienter leur participation et formulent leurs attentes. Sont d'abord présentées les conditions qui pourraient favoriser une plus grande implication de leur part dans la formation des stagiaires et ensuite, ce qui pourrait selon eux, accentuer

l'apport de l'université. Ces constats conduisent finalement à dégager des caractéristiques de leur processus d'appropriation et des indicateurs de perfectionnement possible.

1.1. Apport des enseignants à la formation

Les enseignant(e)s aimeraient être davantage impliqué(e)s dans l'élaboration du contenu et du déroulement des stages. Ils estiment manquer également d'information sur le contenu de la formation universitaire que reçoivent au préalable les stagiaires. Parfois ils ont le sentiment de prêter leurs élèves comme si les stagiaires venaient pratiquer les enseignements universitaires reçus ; ainsi, perçus comme étant davantage préoccupés par leur travaux universitaires, les stagiaires apparaissent comme ayant peu de temps disponible pour travailler avec les maîtres-hôtes. Une alternative, la formule de « team-teaching », serait plus favorable à l'établissement d'une réciprocité et au développement du sentiment que le savoir et l'expertise de l'enseignant(e) sont mis à profit et reconnus. Plutôt que d'être informés des projets choisis par les stagiaires, ils aimeraient donc être consultés pour le choix du projet et pouvoir suivre la démarche avec eux avant même leur arrivée.

Ils perçoivent les stagiaires aux prises avec des exigences universitaires, souvent jugées excessives, qu'ils ne connaissent pas et qui font qu'ils ne leur apparaissent pas vraiment disponibles. Il ressort de ces éléments des indications de compétition possible plutôt que de collaboration entre l'école et l'université. Il importe que ceux qui accueillent les stagiaires connaissent et comprennent les objectifs de formation et de stage que veut privilégier l'université. Une concertation au niveau des objectifs est nécessaire pour garantir une implication valable. Dans une telle collaboration, certains maîtres-hôtes pourraient même contribuer à certains cours donnés à l'université.

Une collaboration favorisant le « team-teaching » aurait, par ailleurs, des implications organisationnelles. Ainsi, un stage réparti sur l'année favoriserait la continuité de l'interaction.

L'arrivée du stagiaire en début d'année permettrait de vivre la réalité du début des classes, et de connaître, à titre d'exemple, les toutes premières difficultés d'intégration des étudiants allophones. Un stage échelonné permettrait de vivre et de sentir le cheminement des élèves comme le vit le maître-hôte. Des rencontres pré-stage plus nombreuses assureraient l'établissement d'une relation interpersonnelle adéquate et un choix réciproque.

En somme, le maître hôte aimerait qu'on lui témoigne plus de confiance en lui donnant un statut plus clair. Il se voit comme une ressource pour l'étudiant(e), il pourrait travailler avec lui/elle à la mise en place et au suivi de son projet. Il aimerait être partie prenante à l'apprentissage du stagiaire et, par la suite, participer à son l'évaluation.

1.2. Support de l'université au développement de l'école

Les enseignant(e)s reconnaissent que les stagiaires sont des éléments jeunes qui apportent de la nouveauté. Les cours que ceux-ci ont suivis à l'université piquent leur curiosité. Ils aimeraient avoir de l'information sur le contenu des cours que reçoivent les stagiaires et avoir accès pour eux-même à certains éléments de formation. Des journées pédagogiques pourraient être retenues pour de telles démarches. Par ailleurs, l'accès à la didacthèque de l'université est jugée source de renouvellement, au plan matériel, pour le maître-hôte.

Certains cours théoriques devraient être donnés sur les lieux même de l'école. Ceci favoriserait la présence d'universitaires dans l'école. Quant au superviseur, son implication devrait être plus grande dans l'école. Un maître-hôte pourrait se concerter avec lui et participer aux séminaires de stage. Si ces derniers avaient lieu à l'école, une intégration harmonieuse deviendrait possible.

L'école ayant comme projet le développement d'un milieu de vie pour l'enfant, il est proposé que les stagiaires aient un projet d'école, un projet qui aurait des retombées pour toute l'école, à chaque stage. Ceci aurait comme conséquence de faire participer tout le personnel de l'école au projet des Écoles Associées. De plus, de nouvelles perspectives pourraient s'entrouvrir, comme des périodes d'études après la classe pour les élèves en difficulté, des activités parascolaires. Des projets permettraient aux stagiaires de travailler avec des élèves de milieu culturel, d'âge et de niveau scolaire différents.

Certains contenus de cours devraient prendre plus de place dans la formation de base une formation sur le contrôle d'un groupe, les relations avec les élèves ; une préparation adéquate pour défendre la culture française. On souhaite que l'université tente d'influencer le Ministère de l'éducation pour qu'il donne des cours d'histoire adaptés aux racines québécoises francophones. Une formation en pédagogie de la communication est également préconisée.

1.3. Commentaires

L'appropriation du projet d'école associée par les enseignant(e)s aboutit sur la perspective d'une collaboration beaucoup plus étroite et davantage de complicité, autant avec les stagiaires qu'avec les professeurs de l'université. A une implication plus grande des enseignant(e)s dans la formation des stagiaires correspondrait une implication plus grande des professeurs d'université dans l'école. Pour assurer une telle complicité, il faudra prévoir des développements organisationnels, des horaires nouveaux, des aménagements qui assurent continuité et présence des partenaires dans les deux environnements : université et école.

Il faut se demander si la dimension psycho-sociale prédominante à l'école primaire ne confronte pas l'université davantage centrée sur les disciplines d'enseignement. L'école « milieu de vie », postule une volonté d'appropriation dynamique et orientée par un projet. Les enseignant(e)s du milieu scolaire s'attendent à ce que leurs partenaires universitaires supportent ce projet.

Il apparaît également qu'une telle concertation supporterait un développement professionnel, un perfectionnement pour les intervenants de l'école. Un partage de ressources matérielles, une présence humaine continue, autant du côté des stagiaires que de celui des superviseurs, assureraient une interaction constructive autour d'un projet d'action spécifique adaptée aux besoins des enfants de cette communauté. Mais cela n'est possible que dans la mesure où un statut particulier et une reconnaissance institutionnelle réelle sont accordés aux enseignants participants. Cette reconnaissance passerait par la manifestation, de la part de l'université, de plus de confiance à leur endroit dans le partage des responsabilités relatives à la formation théorique et pratique des stagiaires.

2. APPROPRIATION PAR LES CADRES DE LA COMMISSION SCOLAIRE

2.1. Les interlocuteurs

Pour comprendre l'appropriation du projet d'école associée par l'institution, il importe de cerner minimalement ses composantes, à tout le moins celles qui ont été directement concernées. Les deux écoles impliquées par l'étude relèvent d'une commission scolaire dont trois instances

ont interagi avec la faculté. Il y a d'abord la direction de l'école elle-même, ce qui, pour les fins de la présente, réfère généralement au directeur mais peut inclure, occasionnellement, le directeur adjoint. Une seconde instance consiste en la direction régionale. La structure de cette commission scolaire comporte, en effet, une subdivision de son territoire en trois régions ; les deux écoles dont il est ici question relèvent de deux régions différentes. Cette instance est habituellement représentée par le directeur régional mais peut impliquer d'autres personnels selon les besoins.

Enfin, une dernière composante institutionnelle est partie prenante, soit la direction centrale représentée par deux membres du Service des Études.

Lors des réunions de concertation interinstitutionnelle, les interlocuteurs de la faculté, selon les rencontres, sont un ou les deux responsables du projet de recherche, l'un d'eux ayant assuré la continuité en participant à tous les échanges, un assistant de recherche et/ou un coordinateur de stages.

2.2. Conclusions sommaires

Les données sur lesquelles sont fondées les conclusions d'analyse présentées ici sont tirées de quatre rencontres étalées sur trois mois. Il importe de rappeler que ces rencontres ont lieu alors que le projet d'association avec les deux écoles en est à sa deuxième année d'expérimentation et que leur objet premier est d'arriver à une entente sur le contenu d'une démarche d'évaluation-développement de cette association.

Bien que l'expérimentation de la formule d'association en ait été à sa deuxième année dans les deux écoles, tout porte à croire que la commission scolaire, en tant qu'institution, commence à peine à s'approprier le projet. Les indices à cet effet sont nombreux. Ils mettent, par ailleurs, en évidence le niveau de préoccupation de l'institution, d'abord centrée sur ses propres intérêts et sur un certain besoin de contrôle : quelles seront les retombées pour elle, quelles garanties a-t-elle que les investissements accrus requis par la formule se traduiront par des avantages, quelle place tiendra-t-elle dans sa définition et son orientation ? Ce niveau de préoccupation explique vraisemblablement le peu de place fait aux besoins des enseignants comme à ceux de l'université et à ses visées expansionnistes ; d'abord s'assurer qu'on contrôle la situation avant de penser développement.

Sur un autre plan, il apparaît évident que la formation initiale des enseignants ne retient pas encore beaucoup l'attention de la commission scolaire. Certes, les enseignants qui accueillent les stagiaires ont des avis à donner et des vœux à formuler, mais les instances administratives de niveau plus élevé dans la hiérarchie paraissent beaucoup moins concernées par la question. La mission première dévolue à l'école associée par l'université, soit la formation pratique des futurs enseignants, ne semble pas être l'objet d'un accueil inconditionnel par la commission scolaire ; elle devra y trouver un profit autre car la formation initiale des enseignants ne constitue pour elle ni une priorité ni un élément premier de son mandat. Par ailleurs, et de façon un peu paradoxale, on assiste chez elle à la quasi-revendication d'un droit de regard sur cette formation initiale. La possibilité qui lui est offerte de participer plus étroitement à la dimension pratique de la formation, mais à cette seule dimension, semble d'abord saisie comme une occasion de se prononcer sur l'ensemble de la formation. On peut croire qu'il s'agit là d'une préoccupation d'employeur.

Enfin, une dernière conclusion concerne l'école pour souligner sa plus grande motivation à poursuivre et développer le projet d'association. Paradoxalement, l'école ne semble pas nécessairement beaucoup plus près des objectifs de l'université, mais tout se passe comme si, sur le terrain, les partenaires avaient trouvé plaisir et intérêt à partager et collaborer, quels que soient les discours officiels des deux institutions.

3. RÉFLEXIONS ET QUESTIONS

Avec son projet d'école associée, l'université, au-delà de ses objectifs d'amélioration des conditions de formation pratique par les stages, visait à instaurer une nouvelle forme de collaboration avec le milieu. Préoccupée d'accentuer le professionnalisme de la formation des futurs enseignants, elle souhaitait une relation avec les écoles pouvant s'apparenter à celle existant entre les facultés de médecine et les hôpitaux universitaires qui sont à la fois des lieux de formation et de recherche. En ce sens, le projet d'écoles associées se voulait donc un projet de « recherche en collaboration » dont le but ultime était de sortir l'organisation des stages de la « collégialité forcée » dans laquelle elle s'enlisait pour l'inscrire dans une « culture de collaboration ».

Ce changement ne devait toutefois pas s'opérer aussi facilement, comme permettent de le constater les quelques données d'évaluation pré-

sentées ci-dessus. Pour faire le point sur l'état de cheminement du dossier examiné à travers et au-delà des données recueillies à ce jour, différents aspects de la collaboration amorcée sont questionnés dans les lignes qui suivent.

3.1. Collaboration et rencontre de cultures

Développer une « culture de collaboration » postule une nécessaire et inévitable rencontre de cultures. Le concept même de collaboration suppose que deux entités, chacune porteuse de sa propre culture, choisissent de travailler à une œuvre commune : ce n'est donc, finalement, que de cette rencontre de deux cultures que peut naître une culture de collaboration. L'expérience à ce jour fait ressortir certains éléments de culture propres à chacune des institutions en présence. Ces éléments, en offrant le terrain de base requis, ont permis l'émergence d'une réelle collaboration ; ils en ont, du même coup, défini les limites. Parmi ces éléments, mentionnons la nature du projet institutionnel des deux collaborateurs. D'un côté, l'université qui a mandat de former les enseignants et de développer un champ de connaissance ; de l'autre côté, la commission scolaire qui doit assurer l'instruction de la population d'enfants sur son territoire et le développement de conditions pédagogiques optimales. A première vue, ces mandats présentent une certaine analogie ; les deux institutions font oeuvre de formation, l'une auprès d'adultes et l'autre auprès d'enfants et toutes deux se doivent de développer leur domaine de compétence. Toutefois, sur ce dernier plan notamment, la culture universitaire est beaucoup plus en ouverture, par tradition et par nécessité. Un champ de connaissance ne peut effectivement se développer que dans un contexte ouvert où toutes les voies, toutes les hypothèses ont droit de cité. A l'opposé, le développement de conditions pédagogiques doit répondre à des critères de rendement et d'efficacité plus stricts, particulièrement dans le court et le moyen terme. L'arrimage de ces mandats impose cette première rencontre de cultures.

Dans le prolongement de ce qui précède, on peut également mentionner le souci d'indépendance de l'université qui doit conserver sa liberté de pensée et la dépendance, relativement plus grande, de l'institution scolaire à l'endroit du Ministère de l'éducation aussi bien qu'à l'endroit de la population desservie. On peut encore mentionner une stratification du pouvoir plus grande à la commission scolaire qu'à l'université, qui fait que l'enseignant du primaire ne dispose pas d'une marge de manœuvre comparable à celle du professeur d'université au moment d'arrêter les conditions concrètes de collaboration.

Ces différences ont entraîné divers chocs culturels qui ont conditionné, et sans doute alourdi, l'évolution du projet d'association et continueront vraisemblablement de le faire. Après deux années d'expérimentation, nous arrivons à mieux les cerner ; il devrait donc être plus facile, dans l'avenir, d'en tenir compte dans les plans d'action.

3.2. Collaboration et formation

Si le but premier visé par l'université était l'amélioration des conditions de formation pratique par les stages et si le protocole d'entente prévoyait la mise sur pied d'activités de perfectionnement à l'adresse des enseignants participants, la place faite à la formation n'aura pas été celle initialement escomptée. Néanmoins, la situation en école associée marque une nette amélioration sur celle prévalant généralement en contexte de stage traditionnel. Concrètement, c'est la responsabilité partagée qui a principalement fait défaut. Dans l'intention de l'université, la formation initiale et le perfectionnement devaient constituer un objet de préoccupation porté également par les deux partenaires ; dans les faits, l'université a assumé une part de responsabilité plus grande. Ce n'est pas tant que l'école n'ait pas joué son rôle ou n'ait pas respecté ses engagements, mais elle n'a pas été porteur du projet au même titre que l'université. Cela s'explique par le fait que le projet a été initié par l'université et parce que la formation initiale est d'abord du ressort de l'université, sans doute. Toutefois, une plus grande implication de l'école était anticipée puisque la possibilité lui en était offerte par le protocole d'entente, puisqu'une composante importante concernait le perfectionnement et puisque le projet était explicitement inscrit dans une perspective de collaboration. L'initiative mitigée ou retenue de l'école dans l'organisation des stages surprend d'autant plus que leurs commentaires sur la formation initiale sont nombreux et souvent négatifs.

L'espace à développer sur le terrain de la collaboration en formation demeure donc grand. L'université aura sans doute à revoir ses exigences de stages pour faire davantage place aux points de vue des enseignants et peut-être faudra-t-il à ces derniers accepter de voir différemment perfectionnement et développement professionnel. La perspective qui s'annonce en est une où l'université acceptera de s'en remettre davantage à une équipe-école qui réfléchit sur son cheminement en partageant les fruits de sa réflexion avec des stagiaires et où l'institution scolaire reconnaîtra le cheminement pratique réfléchi comme une activité de formation continue. Il s'agit d'une perspective où la théorie ne vise pas à modeler la pratique de l'extérieur, où la pratique ne cherche pas à

confronter la théorie mais où se construit, dans une pratique réflexive, un modèle de formation par la pratique.

3.3. Collaboration et écoles associées

L'école associée repose sur le postulat voulant qu'une concertation plus étroite avec le milieu améliore la formation pratique des stagiaires. Dans une perspective de professionnalisation de la formation des enseignants, l'amélioration de la formation pratique constitue un objectif fondamental.

L'expérience réalisée à ce jour démontre que cette concertation n'est possible que dans la mesure où les deux partenaires y trouvent leur intérêt. Ce constat, en apparence trivial, est plus lourd de conséquence qu'il n'y paraît à première vue. Ainsi, on doit réaliser que la formule même d'association nécessite une appropriation, au plan politique, par chacune des institutions. Il doit, d'une part, y avoir un intérêt réel chez chacune d'elle, mais il doit, d'autre part, y avoir intérêt perçu, ce qui, dans une large mesure, situe le débat au niveau politique. Force est de constater que cette forme de collaboration déborde le cadre de la classe ou celui des programmes de formation et qu'une partie des conditions de réalisation de la collaboration échappe au contrôle des premiers intervenants, chercheurs ou enseignants.

L'école associée devrait idéalement constituer un lieu privilégié de réflexion et développement relatifs à la professionnalisation, à la formation initiale et à la formation continue ; il s'agit là d'une visée ambitieuse qui exige beaucoup des partenaires et qui, pour cette raison, ne saurait se réaliser dans les conditions actuelles de son implantation. La question se pose donc de savoir si le projet est trop ambitieux, auquel cas il faudrait penser le réduire en partie, ou si le concept représente un élément nécessaire à l'amélioration de la formation des enseignants, auquel cas il faut forcer institutions et gouvernement à le supporter concrètement.

3.4. Collaboration et recherche

Le questionnement sur la recherche vient en dernier bien qu'il soit au cœur de la réflexion sur la « recherche en collaboration » ; l'intention était d'assurer que des exemples concrets de contraintes institutionnelles seraient présents à l'esprit au moment de l'aborder.

D'entrée de jeu, il importe d'admettre et reconnaître que la préoccupation de recherche est seconde pour l'école, ce qui place l'université dans la position de devoir en assumer le leadership. Dans l'état actuel d'évolution du projet, trois volets de recherche gagneraient à être développés : 1) accompagnement, dans le cadre d'une recherche-action, de l'équipe-école dans son cheminement pédagogique ; 2) identification et formalisation des savoirs d'expérience des enseignants pour utilisation en formation de stagiaires ; 3) identification et formalisation des rôles propres à chacun des deux partenaires dans la formation des stagiaires. Certains recouvrements seraient certes possibles, particulièrement entre les deux premiers volets.

Du point de vue de l'université, la recherche constitue un élément essentiel de l'école associée. Or, les différentes contraintes contextuelles dont il a été fait mention plus haut conditionnent de façon importante l'activité de recherche entreprise ; il y a un prix à payer pour lui assurer racines et signification dans l'école. Seul l'avenir dira si l'intérêt qu'y trouvent les partenaires justifiera un investissement suffisant à en assurer la croissance et si la volonté politique gouvernementale emboîtera le pas.

Michel CARBONNEAU
et Jean-Claude HÉTU
Université de Montréal (Québec)

BIBLIOGRAPHIE

(1) ARTAUD, G. (1981) « Savoir d'expérience et savoir, théorique, pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 7 n° 1.

(2) CAPRA, F. , *Le temps du changement*, Éditions du Rocher, 1983.

(3) CARBONNEAU, M. (1988) « L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq après le Rapport Parent », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 14, n° 1, pp. 104-120.

(4) CARBONNEAU, M. , LAFERRIERE, T. , ALLARD, G. (1989) *La formation pratique des enseignants*. Rapport à l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, Montréal, 70 pages.

(5) Carnegie Task Force on Teaching as a profession, *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, H. Yattsville, Md. , 1986.

(6) HARAMEIN, A. (1988) « L'école : un tout ou un fourre-tout », *Repères, essais en éducation*, n° 9, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

(7) HARAMEIN, A. (1989) « Savoir académique et pratique professionnelle, une interaction sans acteur », Actes du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.

(8) HÉTU, J. C. (1990) « L'interaction comme source de changement dans l'organisation de la pratique éducative à l'école », *Changement planifié et développement des organisations théorie et pratique II*, Éditions Tessier et Tellier, PUQ (à paraître)

(9) HOLMES Group, *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI, The Holmes Group Inc., 1986.

(10) HONORÉ, B., *Pour une pratique de la formation*, Payot 1980.

(11) LAFERRIERE, T. , (1986) « Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques », *Revue de l'Association Canadienne d'éducation de langue française*, vol. 14, n^o 1, pp. 26-32,

(12) LIEBERMAN, A. (1988) *Building a professional culture in schools*, New York : Teachers College Press.

(13) MEIRIEU, P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Éditions ESF, Paris, 1989,

(14) PARÉ, A. , *Le journal instrument d'intégrité personnel et professionnelle*, CIP, 1986.

(15) SCHON, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS EN GRANDE-BRETAGNE

Les récentes initiatives du TASC (Teaching as a career)

Marian GILES JONES

Sommaire. Ce texte cherche à définir les mesures prises par le gouvernement britannique pour améliorer le recrutement des professeurs en Angleterre et au Pays de Galles. Le problème est présenté à l'aide de statistiques publiées dans la presse et qui suggèrent que ce recrutement pose surtout des problèmes dans certaines disciplines et dans l'enseignement secondaire.

Même avant l'établissement du TASC, certaines solutions ont été proposées : bourses supplémentaires pour la formation dans certaines disciplines, recrutement de professeurs originaires d'autres pays d'Europe, formation en deux ans au lieu de quatre, etc.

Il est fait une brève mention du rôle du CATE (Council for the accreditation of teacher education) et du projet des « professeurs certifiés et stagiaires ».

L'essentiel du texte décrit et analyse les stratégies adoptées par le gouvernement lors de l'établissement du TASC et comment fonctionne cet organisme. La conclusion suggère que toutes ces mesures peuvent offrir une solution à court terme, mais que le problème a ses origines dans des questions morales et dans le statut reconnu aux professeurs par la société dans son ensemble.

Summary. The present article seeks to define the measures taken by the British Government to improve recruitment to the teaching profession in England and Wales. The problem is posed, quoting statistics from the press which suggests that recruitment for some subject areas in teaching, especially at the secondary level, is problematic.

Even before the establishment of TASC, certain solutions to the problem were suggested in the form of extra bursaries for training for certain subjects, recruitment of other European nationals, shortened B. Ed. courses, etc.

Short sections are devoted to the rôle of the Council for the accreditation of teacher education and to the articulated and licensed teachers'scheme.

The bulk of the article describes and analyses the strategies adopted by the government in setting up TASC, and how it goes about its work. The conclusion suggests that these measures may help in the short term, but that the problem has its roots in morale and the status accorded to the teacher by society at large.

1. INTRODUCTION

Avant d'aborder le rôle du TASC (Teaching as a Career) dans le recrutement des enseignants en Grande-Bretagne, nous devrions passer en revue non seulement les raisons pour lesquelles la campagne de recrutement est nécessaire, mais aussi d'autres initiatives adoptées par le gouvernement pour remédier à la situation.

Il s'agit donc d'analyser le problème et la crise qui existent, les propositions que le gouvernement offre pour les résoudre. Ensuite on regardera brièvement les exigences du CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education). Avant d'en venir finalement à l'établissement du TASC, on fera mention des projets les plus récents du gouvernement pour instituer une formation d'enseignants qui soit bel et bien située dans les écoles ; ceci dans l'espoir de trouver remède à la crise.

2. LE PROBLÈME EN GRANDE-BRETAGNE

Les dernières statistiques publiées au début de septembre (Times Educational Supplement 9-9-1990) montrent (selon le Parti Travailleiste) une carence de 6 500 enseignants en Angleterre / Pays de Galles, ce qui signifie qu'environ 130 000 enfants commenceraient l'année scolaire 1990-1991 sans professeur permanent et qualifié. Le rapport continue en constatant que, parmi ceux qui suivent un cours de formation professionnelle d'enseignant, moins de 60 % entrent dans l'enseignement, et seuls 34 % continuent dans cette profession après 5 ans.

Il est bien évident que le gouvernement n'accepte pas ces statistiques et prétend qu'il n'y a que 1 % de professeurs qui quittent la profession pour une autre.

Ce qui est plus sûr c'est que le nombre de personnes, munies d'une licence ou plus (maîtrise, etc), qui se destinent à l'enseignement diminue. Cette année encore il y a une diminution de 7 %. En 1985, 3 234 licenciés ont suivi un cours de formation professionnelle alors qu'il n'y en avait que 2 375 en 1988-1989. Les étudiants de langues forment le plus grand nombre de ceux qui optent pour l'enseignement. Mais parmi les 4 519 mathématiciens, seuls 165 ont opté pour l'enseignement ; les sciences physiques ont fourni 209 candidats ; seuls 34 licenciés en technologie / mécanique / ingénierie, sur 9 349 licenciés dans ces disciplines, ont opté pour une formation d'enseignant. Bien que le problème ne soit pas spécifique à la Grande-Bretagne, on peut, néanmoins, distinguer

plusieurs domaines où ce manque est déjà critique, non seulement dans les grandes villes (Londres en particulier, et dans le primaire très souvent). Ailleurs, par exemple, au Pays de Galles, il devient de plus en plus difficile de recruter un personnel qualifié pour enseigner, non seulement la langue galloise, mais aussi d'autres matières en gallois dans les écoles bilingues. En plus, il n'y a pas assez d'enseignants qui viennent des communautés d'immigrés, et on fait des efforts pour encourager les Noirs, par exemple, à continuer leur éducation plus qu'il ne le font à présent. Les exigences du nouveau curriculum national, avec l'obligation d'étudier certaines matières pendant toute la période de la scolarité — jusqu'ici il a toujours été possible de choisir à 14 ans les matières qu'on voulait continuer à étudier — font ressortir d'énormes problèmes de recrutement dans des domaines déjà difficiles.

3. CERTAINES SOLUTIONS PROPOSÉES

Le gouvernement, bien avant l'établissement du TASC en avril 1987, offrait des compensations financières à ceux qui voulaient bien suivre un cours de formation professionnelle pour enseigner les mathématiques et la physique. La somme a été augmentée récemment jusqu'à £ 1 500 (15 000 francs) pour les mathématiciens et £ 2 000 (20 000 francs) pour les physiciens, en plus de la bourse normale, qui varie selon les moyens de l'étudiant ou de sa famille. Assez vite, la chimie, les langues modernes et l'enseignement en gallois se sont ajoutés à cette liste. Ceux donc, qui se destinent à enseigner la chimie en gallois reçoivent une bourse et deux sommes supplémentaires.

L'offre de ces « pourboires » ne semble pas avoir beaucoup réussi, car il n'y a aucune obligation, à la fin du cours, de commencer une carrière d'enseignant.

Autre exemple d'initiatives gouvernementales : dans le primaire et, moins fréquemment dans le secondaire, certaines autorités locales, notamment celles de Londres, recrutent ailleurs en Europe, parmi les nations qui sont censées bien parler anglais, et qui ont des enseignants au chômage, par exemple les Pays-Bas, le Danemark, l'Allemagne. Comme cette forme de recrutement n'existe que depuis un an, il est trop tôt pour la juger, mais il semblerait que certains problèmes se soient présentés. C'est en partie parce que la préparation offerte à ces recrues a été trop rapide et trop courte, compte tenu des grandes différences qui existent dans les systèmes scolaires à tous les niveaux dans les pays en question, et — souvent — le très grand nombre d'enfants d'origine étran-

gère habitant les grandes villes de l'Angleterre et ne parlant pas l'anglais comme première langue.

Il existe aussi, depuis deux ou trois ans, la possibilité de se recycler pour recevoir une qualification dans une matière autre que celle de la première licence. Pour remédier, donc, à une carence de professeurs de travaux manuels (Craft, Design, Technology – la technologie est une matière obligatoire dans le curriculum national à partir de l'âge de cinq ans), il serait possible, par exemple, pour un mathématicien de se recycler. Mais, puisqu'il manque, une connaissance théorique de la matière autant que de la formation appropriée à l'enseignement de cette matière – surtout au niveau du secondaire – les stagiaires feraient probablement un recyclage de deux ans au lieu d'un.

4. LE C.A.T.E. (COUNCIL FOR THE ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION)

Ce conseil, qui existe depuis 1984, a mis en place certains critères concernant les recrutements. Les critères sont destinés à améliorer le niveau des enseignants mais pourraient bien empêcher des personnes compétentes d'entrer dans la profession. L'un des critères qui pose problème est celui qui exige que les matières étudiées pour la licence soient assorties à celles enseignées en classe, de sorte que des licenciés de philosophie, de sociologie, etc., peuvent être écartés parce que ces matières ne font pas partie du curriculum des écoles britanniques. Une personne, qualifiée en langues classiques et qui voudrait enseigner l'anglais, ne le pourrait pas.

Longtemps avant l'existence du CATE, le Ministère avait insisté pour que tout enseignant éventuel possède le diplôme de « O level » (qu'on obtient à l'âge de 16 ans) en anglais et en mathématiques. Cette dernière matière en particulier pose certains problèmes, surtout aux plus âgés qui n'ont jamais apprécié son importance pour entrer dans l'enseignement et qui ne la maîtrisent pas au niveau requis.

Le CATE exige aussi que les institutions cherchent à recruter des étudiants qui semblent motivés pour l'enseignement, qui peuvent éventuellement fournir la preuve qu'ils ont une certaine expérience des enfants (par exemple, comme moniteurs de vacances, comme animateurs d'une classe de dimanche – « Sunday School » – dans les églises protestantes) et qui sont jugés avoir la personnalité qu'il faut pour être un bon professeur pendant l'entretien / interview qu'ils ont avec les formateurs de for-

mateurs. Il va sans dire qu'un élément de subjectivité entre dans ce domaine extrêmement difficile. Dans une situation de crise, il est presque impossible de ne pas miser sur un coup de dé pour recruter.

5. « ARTICLED TEACHERS » ET « LICENSED TEACHERS »

En juin 1989 le gouvernement a pris deux initiatives qui changent la face de la formation professionnelle des enseignants. Pour le moment, les initiatives sont expérimentales et pas du tout générales, puisqu'il faut qu'une autorité locale fasse la demande au gouvernement de participer à ces projets-pilotes. Ceux qui réussiront recevront des subventions.

1. « Articled Teachers »

Le projet est destiné à ceux qui ont déjà les diplômes requis pour entrer dans un cours de formation, mais qui, pour une raison ou une autre, ne peuvent pas ou ne veulent pas envisager de suivre un tel cours. Ces professeurs éventuels seraient placés directement dans un établissement (primaire ou secondaire) et payés (à peu près le double d'une bourse normale d'étudiant sans primes supplémentaires mais la moitié du salaire d'un professeur qualifié) ; ils seraient en même temps inscrits à une institution de formation initiale qui offre un cours de formation post-licence (PGCE - Postgraduate Certificate of Education). On envisage une formation de deux ans. La recommandation serait de passer les 4/5^e du temps dans l'école. La formation serait donnée par le personnel des Instituts de formation et par des enseignants sélectionnés, qui auraient eux-mêmes besoin d'une certaine formation. Il est envisagé que les stagiaires puissent visiter d'autres écoles au cours de leur stage.

2. « Licensed teachers »

Plus controversée est l'idée du « licensed teacher ». Ce projet permettrait à un employeur (l'autorité locale) d'offrir un poste à quelqu'un qui ne posséderait pas tous les diplômes nécessaires, pourvu qu'il ait plus de 26 ans. Il faudrait, néanmoins, qu'il ait déjà le « O level » pour l'anglais et les mathématiques et qu'il possède une qualification supérieure à « A level » (18 ans). C'est une personne qui aurait probablement suivi un cours dans un établissement supérieur pendant deux ans, obtenu un diplôme inférieur à une licence, ou abandonné ses études pour certaines raisons, tout en ayant cependant réussi le cursus suivi.

L'employeur doit décider avec ce professeur « breveté » la formation la plus propre à ses besoins, et, au bout de deux ans, l'employeur peut recommander au Ministère de l'Éducation qu'il reçoive le « QTS » (Qualified Teacher Status).

6. TASC (TEACHING AS A CAREER)

A. Le contexte

Établi par le gouvernement et administré par le Ministère de l'Éducation (Department of Education and Science) à Londres et le Welsh Office à Cardiff (Pays de Galles), le TASC existe depuis avril 1987. L'équipe, c'est-à-dire un groupe d'administrateurs régionaux – il y en a, par exemple, un pour le Pays de Galles, un pour le Nord-ouest de l'Angleterre, etc. – a d'abord pris contact avec toutes les autorités locales (Local Education Authorities) en Angleterre et au Pays de Galles pour s'informer de la situation actuelle. Les régions comme Londres et le Sud-Est de l'Angleterre ont des problèmes graves, mais d'autres régions paraissent ne pas éprouver de problèmes. Il est fort probable, cependant, que, pendant les années 1990, lorsque la courbe démographique recommencera à monter, les problèmes se manifestent même dans ces régions là.

Une des premières priorités de l'équipe TASC a été de recommander la désignation, au sein des autorités locales, d'un directeur de recrutement de grade élevé et suffisamment bien informé pour pouvoir donner les renseignements voulus aux recrues éventuelles. Ce premier point de contact est considéré comme extrêmement important. Ensuite, l'autorité locale devra se concentrer sur une politique de recrutement qui pourrait inclure les possibilités suivantes :

1. développer des contacts très étroits avec les institutions de formation locales et leurs étudiants ;
2. examiner la possibilité de recruter des ex-enseignants qui habitent dans la région ; normalement ce seraient des personnes qui font partie du « PIT » (Pool of Inactive Teachers) plutôt que des enseignants en retraite ;
3. considérer des incitations financières, y compris des structures (de salaire) pour les recrues plus mûres ; offrir de l'aide pour trouver un logement ; subventionner le transport journalier ; offrir des primes pour le déplacement, etc. ;
4. développer avec des directeurs d'école des stratégies de développement professionnel car plusieurs recrues s'intéressent vivement aux possibilités de promotion qui existent dans la carrière d'enseignant ;

5. encourager les lycéens et les étudiants de l'enseignement supérieur à s'intéresser à une carrière d'enseignant. La promotion d'une perspective positive est essentielle, et le rôle des orienteurs professionnels est ici primordial ;

6. donner la possibilité à ceux qui s'y intéressent de visiter des écoles ;

7. promouvoir en général une politique plus flexible que par le passé, par exemple, partager un emploi, offrir des crèches, maintenir des liens étroits avec les enseignantes qui interrompent leurs carrières pour des raisons domestiques.

Le TASC considère la publicité comme très importante, non seulement pour le métier d'enseignant, mais aussi pour la région ou la ville où a lieu la campagne de recrutement.

B. Le mode d'opération du TASC

a) *Dépliants, tracts et bulletins*

De nombreux dépliants ont été produits pour informer ceux qui pourraient s'intéresser à l'enseignement, et, tout simplement, pour énumérer les attraits de la profession d'enseignant.

Parmi les explications considérées comme nécessaires à cette époque de réformes presque continues, on trouve dans les dépliants certaines définitions, par exemple de matières comme la technologie, et aussi le besoin important de professeurs dans certaines disciplines, par exemple les langues modernes, les mathématiques, la physique, le gallois au Pays de Galles, etc., que nous avons déjà mentionné.

Les routes qui mènent à une qualification d'enseignant sont expliquées aussi, c'est-à-dire, un cours de quatre ans pour ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures, un cours de deux ans pour ceux qui ont certains diplômes, mais qui veulent se convertir à l'enseignement d'une autre matière, et un cours de formation d'un an pour ceux qui sont déjà munis de la licence.

En outre, les dépliants contiennent des sections sur le système de bourses en Grande-Bretagne ; la rémunération des enseignants ; comment poser sa candidature à un Institut de formation ; comment participer à des « Taster Courses » (des cours, littéralement, de dégustation !) ; la possibilité de suivre un cours à temps partiel, etc.

b) *Autres stratégies adoptées*

A part les dépliants, affiches, etc, l'équipe du TASC a produit une vidéo sur les attraits de l'enseignement. Plus originales, peut-être, sont les idées suivantes :

1. Des cours de « dégustation ». Ces cours sont organisés par les Instituts de formation et subventionnés par le ministère de l'Éducation. Les premiers cours ont eu lieu au printemps de 1990 et ont duré quatre jours, pendant lesquels les recrues éventuelles ont pu passer une partie du temps avec les stagiaires de l'année en cours et une autre partie dans un collège, école primaire, etc. En plus du personnel enseignant de l'Institut, un fonctionnaire du TASC était présent pour offrir des conseils individuels ;

2. Le TASC s'est beaucoup occupé d'organiser des « road-shows » (expositions du genre salon de l'automobile) dans des villes centralisées et d'accès facile. Plusieurs institutions, venant de nombreux endroits lointains et moins éloignés, sont représentées. La durée d'une exposition est normalement d'une journée et l'événement aura été auparavant l'objet d'une campagne de publicité dans les médias ;

3. L'idée la plus récente est d'organiser, pendant ces expositions, et tard dans l'année scolaire un lien téléphonique avec tous les établissements susceptibles d'avoir encore des places libres pour le début des cours en septembre.

7. CONCLUSION

Toutes ces initiatives sont relativement récentes, et, de ce fait, assez difficiles à évaluer. Ce qu'on peut dire avec certitude, c'est qu'elles ont provoqué maintes discussions dans les médias et parmi les membres du corps enseignant à tous les niveaux.

Il paraît, d'un côté, que le gouvernement pose des conditions assez rigides sur le recrutement, comme certains des critères du CATE, mais que, d'autre part, il permet un relâchement des exigences par l'établissement de projets où les stagiaires sont moins qualifiés et peuvent éviter de suivre un stage de formation dans une institution pédagogique.

L'offre de bourses supplémentaires semble réussir seulement au début, de sorte que, au bout d'un an ou deux d'opération, le « pour-boire » n'attire plus personne. Ce qui est à discuter, c'est la sagesse (ou

le manque de sagesse) de ne pas insister sur un contrat minimal dans la profession en échange de ces sommes d'argent supplémentaires.

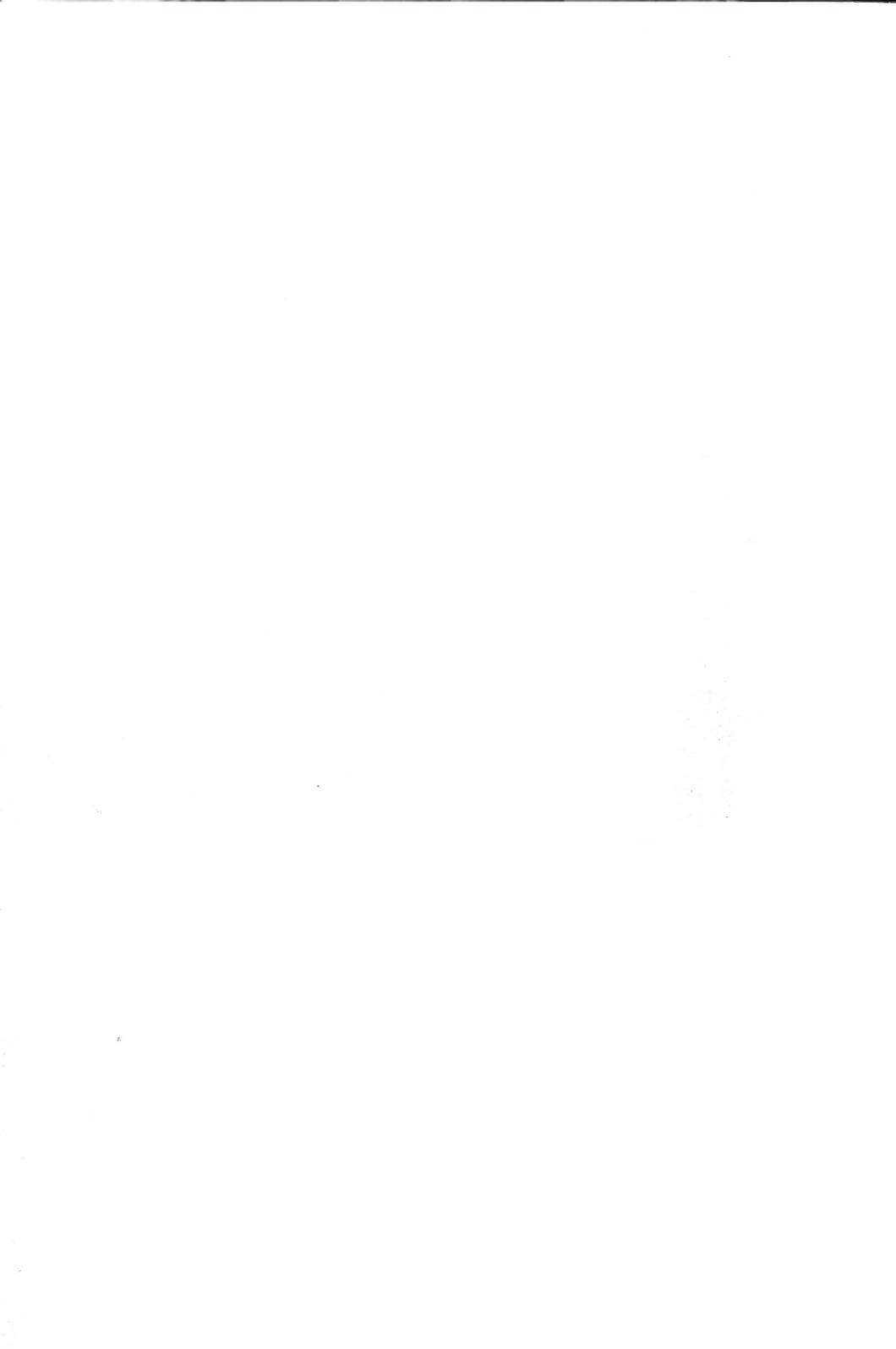
En conclusion, cependant, il faut reconnaître qu'il n'y a pas seulement un problème de recrutement en Grande-Bretagne. Une fois recrutés, il faut d'abord faire entrer les étudiants dans les salles de classe, et par la suite les y retenir. Le TASC est presque impuissant face au vrai problème de l'enseignement, qui consiste en un moral très bas causé par trop de réformes, pas assez de consultations, des salaires peu satisfaisants comparés avec d'autres emplois et des conditions de travail extrêmement difficiles dans certaines écoles.

Il faudrait un investissement de la part du gouvernement, beaucoup plus important que ce qu'il fait actuellement : un investissement dans les écoles mêmes, les bâtiments, les salaires, le nombre d'élèves par classe, etc., plutôt que dans la publicité.

La première phase d'un autre projet de recrutement publicitaire qui va coûter en tout deux millions de livres (20 000 000 francs) et qui consiste en réclames dans les journaux (chacune occupant une page entière) est considérée comme un succès parce qu'elle a attiré 20 000 réponses. La seconde phase vient d'être mise en place. Elle durera un mois, cette phase vise des étudiants de dernière année dans l'enseignement supérieur.

Si on était sûr que ces milliers de réponses produisent des enseignants, le gouvernement pourrait se féliciter ; hélas, il est probable que redonner à l'enseignement la respectabilité et la « cote » qui lui manquent actuellement seraient plus susceptible de remédier au problème.

Marian GILES JONES,
Université du Pays de Galles à Bangor



UNE STRATÉGIE DE FORMATION À L'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES : LE DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

E. CHARLIER, J. DONNAY, D. MESSINA

Sommaire. Pour tout formateur, la capacité d'analyser sa pratique constitue une qualification clé. Elle peut l'aider à une variété de situations de formation et constitue ainsi un des fondements de son adaptabilité. L'exposé présente les théories sous-jacentes au diagnostic situationnel. Cette technique de formation de formateurs vise à aider l'enseignant à mieux comprendre son vécu professionnel.

Summary. To be able to analyse their practice is a professional key qualification for trainers. It can help them to adapt themselves to a variety of situations of training. This capacity can be considered as a foundation of their adaptability. This communication presents the theories underlying: "the diagnostic situationnel". This technique of teachers training aims to help them to better understand their professional life.

Le diagnostic situationnel est une technique de formation de formateurs développée depuis dix ans dans le cadre de la formation initiale et continuée de professeurs de l'enseignement secondaire aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

Elle vise à aider les formateurs et futurs enseignants à analyser des situations éducatives faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'une capacité clé favorisant l'adaptabilité à une variété de contextes de formation.

L'exposé présenté dans le cadre de ce colloque vise à décrire brièvement cette technique (1). La première partie de la communication reprend les options qui sous-tendent le diagnostic situationnel, la seconde tente d'en décrire le déroulement et la troisième, enfin, en propose une illustration.

(1) Cette technique fait actuellement l'objet d'une publication DONNAY J., CHARLIER E., *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

1. OPTIONS DU DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

Considéré par Wagner (2) comme une « variante de micro-enseignement au sens large », le diagnostic situationnel intègre à la fois des caractéristiques des micro-enseignements classique (behavioriste) et fonctionnel.

Cette stratégie s'articule sur plusieurs options postulats

- le formateur : un décideur ;
- les situations de formation : des systèmes complexes ;
- l'adaptabilité : une compétence clé du formateur ;
- la focalisation sur les comportements professionnels de l'enseignant ;
- deux objets d'analyse dans les situations éducatives : l'enseignement et l'apprentissage ;
- l'importance des théories personnelles et des représentations des acteurs ;
- l'auto-évaluation des conduites d'enseignement : condition de changement.

— Le formateur : un décideur

Si l'on opte pour une approche rationnelle des processus de formation, on peut considérer le formateur comme un décideur, c'est-à-dire comme une personne qui fait des choix

- pendant la phase de planification : la matière à enseigner, le matériel à utiliser (transparents, matériel de laboratoire...), les activités à proposer aux formés (jeu de rôles, expérimentation, application...), les comportements à adopter (exposer, corriger, poser des questions...);
- pendant la phase interactive : (*spot decisions*) la forme des questions à poser, la modification de la planification ;
- après celle-ci (phase postinteractive) : les éléments à conserver ou à changer pour le cours prochain étant donné ce qui s'est passé...

— Les situations de formation : des systèmes complexes

Une situation de formation est un système complexe où interagissent plusieurs types de variables (l'environnement, les apprenants, la matière), dans un contexte institutionnel et organisationnel. Ce système évolue dans le temps. Un formateur professionnel devrait être capable

(2) Wagner M. C., *La pratique du micro-enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1987.

de se situer dans la complexité de ce système, comme étant un des éléments de l'environnement qu'il a à gérer, et de s'en abstraire pour appréhender l'ensemble de la situation éducative.

— L'adaptabilité : une compétence clé du formateur

Un formateur doit pouvoir s'adapter à une variété de situations éducatives. On peut faire l'hypothèse que sa capacité d'analyser les variables qui les composent est transférable à de multiples contextes. On parlera donc de former à l'adaptabilité plutôt que d'adapter à un nombre fini de situations de formation. En cela, le diagnostic situationnel se différencie des micro-enseignements classique et néobehavioriste, qui cherchent à faire acquérir aux enseignants des « *skills* », des comportements adaptés à certains types de situations. Nous différencions donc l'adaptabilité (processus de recherche de comportements adaptés) de l'adaptation (produits).

— La focalisation sur les comportements professionnels de l'enseignant

Contrairement à l'autoscopie de type psychanalytique qui se base essentiellement sur les réactions psychologiques de l'individu face à son image et qui articule la formation sur la personne de l'enseignant, nous avons opté pour une formation des formateurs centrée sur leurs comportements professionnels (comportements d'enseignement).

Bien que ces deux aspects soient intimement liés, nous essayons de différencier au maximum ce qui fait partie du « privé » du formateur, des comportements qu'il adopte en tant que professionnel de la formation.

— Deux objets d'analyse dans les situations éducatives : l'enseignement et l'apprentissage

Dans une situation éducative, le formateur gère deux processus imbriqués : l'enseignement et l'apprentissage. Ils peuvent faire l'objet d'analyses spécifiques. Dans le diagnostic situationnel, les comportements des apprenants sont analysés, non seulement comme des conséquences de ceux du formateur, mais aussi comme les témoins d'un processus d'apprentissage ayant ses caractéristiques propres.

L'enseignement, c'est-à-dire la gestion de la situation de formation par le professeur est interprétée comme un processus décisionnel.

— **L'importance des théories personnelles et des représentations des acteurs (1)**

Dans une perspective cognitiviste, le formateur et les apprenants ont toujours des théories et des représentations qui guident leurs actions et l'analyse qu'ils en font. Dans le diagnostic situationnel, le formateur de formateurs aide les enseignants à les expliciter. Diversifier ces théories en intégrant l'apport des sciences de l'éducation et de la psychologie constitue un autre enjeu de notre travail. On peut en effet supposer que ces outils conceptuels sont intéressants pour le praticien dans la mesure où ils peuvent contribuer à contextualiser l'action et à la relativiser.

— **L'auto-évaluation des conduites d'enseignement : condition de changement**

Le formateur est, en définitive, le seul juge de la nécessité de changer ses comportements. Son implication constitue une condition nécessaire et indispensable à la réussite du changement. Le diagnostic situationnel incite les praticiens à analyser l'écart entre leurs intentions et leurs actions afin d'en évaluer l'adéquation par rapport aux situations rencontrées et, par là, à s'interroger sur la nécessité de changer leurs comportements.

2. MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DU DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

Le diagnostic situationnel comprend trois étapes

— **Avant la phase d'action ou d'enseignement simulé**

Dans un groupe de 10 à 15 futurs formateurs et formateurs en exercice, un formateur est invité à préparer un cours sur un thème de son choix et à le donner à ses collègues. Trois contraintes lui sont imposées : une limite temporelle (20 à 30 minutes), la nécessité de faire apprendre quelque chose aux autres, le souci de favoriser la participation des apprenants. La situation de formation est donc semi-authentique : la situation d'apprentissage est réelle mais ne prend pas en compte certains

(1) E. CHARLIER, *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles. De Boeck, 1989.

aspects de la pratique quotidienne des formateurs (respect d'un programme, insertion dans une équipe éducative, absence de planification à long terme...).

Le côté artificiel permet de rendre la technique praticable dans une plus grande variété de contextes de formation de formateurs, et contribue, puisque la formation se déroule entre pairs, à une analyse plus fouillée du vécu des apprenants.

- *Les consignes et les entretiens préliminaires avec le formateur*

Pour préparer son cours, l'enseignant peut faire appel au formateur de formateurs. Au cours de ces entretiens, les conduites pédagogiques, les décisions prises ainsi que les facteurs qui les ont guidées sont explicités et discutés.

- *Le recueil d'informations par questionnaire, auprès des apprenants et du formateur*

Avant la simulation, le formateur et les apprenants doivent compléter séparément des questionnaires spécifiques. Ceux-ci cherchent à identifier chez le formateur les décisions qu'il a prises et les facteurs qui les expliquent ; chez les apprenants, leur intérêt pour le sujet, leurs préacquis et leur intention de participer au cours.

— La simulation vidéoscopée

Le cours est vidéoscopé. Un dispositif de deux caméras vis-à-vis permet à la fois de filmer les comportements de l'enseignant et ceux des apprenants.

— Après la simulation

- *Le recueil d'informations par questionnaires auprès des apprenants et du formateur*

Après la simulation, un second questionnaire est distribué aux apprenants. Il vise à identifier leurs réactions à propos du cours (degré de satisfaction), leur perception des décisions interactives prises par le formateur et le bilan de leurs apprentissages (apprentissages réalisés et moments d'apprentissage intense ou de non-apprentissage).

Parallèlement, le formateur reçoit un autre questionnaire qui lui permet de faire le bilan de la leçon passée : mise en relation, prévisions du formateur à propos du déroulement de son cours et sa perception du déroulement effectif de celui-ci, identification des moments d'apprentis-

sage ou de non-apprentissage, perception de ceux-ci, relevé des décisions prises en cours d'action, réajustement à effectuer lors d'une autre intervention.

• *Interview de groupe*

Après la réponse aux questionnaires individuels, le formateur de formateurs engage une première discussion avec les apprenants. Chacun réagit spontanément et n'est pas critiqué par les autres. Cette phase permet de mettre en évidence l'hétérogénéité des points de vue qu'on cherchera, par l'analyse, à préciser et à comprendre.

• *L'analyse des matériaux disponibles (réponses aux questionnaires et bandes vidéoscopées enrichis par les témoignages des acteurs)*

L'analyse constitue le noyau dur du diagnostic situationnel. Ensemble, formateur et formés vont analyser le cours sur base des matériaux disponibles. Les informations recueillies par les questionnaires, la bande vidéo et les témoignages permettent la confrontation des perceptions réciproques du formateur et des apprenants mettant en lumière des similarités et des différences dont on peut chercher des explications dans l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cette confrontation conduit à une alternance de moments d'auto et d'hétéroanalyse sur des situations vécues et vicariantes (c'est-à-dire à travers l'expérience des autres).

Un apprenant peut analyser son apprentissage, ses relations avec le formateur (auto-analyse) ou/et les comportements de ce dernier (hétéroanalyse).

Un formateur peut aussi faire l'analyse du processus d'enseignement qu'il a mis en place (autoanalyse) et des apprentissages qu'il a suscités (hétéroanalyse). Ces comparaisons contribuent à provoquer une prise de conscience de la relativité des choix pédagogiques et placent le formateur et les apprenants en situation de rupture. Cette déstabilisation directe ou indirecte reste fondamentale pour leur apprentissage.

Dans le diagnostic situationnel, l'analyse peut porter sur des objets différents et suivant des niveaux différents. Quatre niveaux d'analyse peuvent être combinés :

- Niveau descriptif

Description en langage courant (avec des mots de tous les jours) de ce qui s'est passé (conduites) et de ce qui a été vécu par les formateurs et les formés.

Eric (formateur) a demandé à Paul (apprenant) de répéter ce qu'il avait dit. Paul était ennuyé car il avait décroché. Depuis longtemps, il ne comprenait plus.

- Niveau systémique

Identification des décisions prises avant ou pendant la formation :

- de leurs conséquences sur les différentes variables de la situation éducative ;
- des informations traitées pour faire ces choix.

Exemple : Faisant référence à la situation de notre exemple, on pourrait dire que le formateur a décidé de tester l'attention et la compréhension de Paul en lui demandant de répéter ce qu'il venait de dire. Ce qui a permis à celui-ci de manifester son incompréhension (conséquences de la décision). Il a pris cette décision car il savait que ce qu'il disait était important (représentation de la matière), que les élèves ont souvent des difficultés pour appliquer ce concept et que Paul est particulièrement faible dans ce domaine (représentation de l'interaction matière-apprenants). Il savait également que, si c'était nécessaire, il pouvait présenter la même information en utilisant des schémas et des dialogues (représentation de l'interaction matière-environnement).

- Niveau théorique

Ce niveau implique trois opérations distinctes

- une théorisation : il s'agit de modéliser, de structurer les situations de formation sur base de leur analyse ;
- une explicitation des théories personnelles : on s'interroge sur les règles, les théories et les représentations qui ont guidé les choix du formateur ;
- un apport de théories publiques ou scientifiques : pédagogiques, psychologiques ou sociologiques. Celles-ci peuvent aider le formateur à mieux comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage et ultérieurement à diversifier ses actions.

Exemple : Ces trois démarches peuvent être illustrées à partir de l'exemple précédent.

Théorisation :

Un formateur vérifie en cours d'apprentissage si les élèves sont toujours « branchés » sur son discours. Moyen utilisé : demander à l'élève de répéter son discours.

Théories personnelles :

Interrogé à propos de cet incident, le formateur explique pourquoi il a agi comme cela : « il faut s'assurer en cours de leçon que tous les élèves sont attentifs, si l'on veut qu'ils puissent ensuite appliquer les concepts enseignés. Une façon de faire est de leur demander de répéter le discours du professeur ».

Théories scientifiques :

La théorie de Bloom lie la qualité de l'apprentissage à la participation des apprenants durant le cours. L'évaluation formative (Cardinet) constitue aussi un moyen d'augmenter cette participation.

- Niveau divergent (diversification)

Inventaire de plusieurs conduites possibles pour une même situation de formation. Bien entendu, chacune de ces conduites peut avoir des effets différents et se rattacher à d'autres théories, qu'elles soient personnelles ou collectives.

Dans l'exemple, il y avait d'autres conduites possibles pour vérifier si les élèves restaient attentifs :

- les rappeler à l'ordre sur base d'une observation de leur comportement ;
- leur demander de manifester leur incompréhension ;
- leur poser des questions pour s'assurer qu'ils avaient compris l'explication jusque là ;
- leur demander de résumer ce qui avait été dit jusqu'à présent ;
- leur demander d'anticiper sur les discours aux endroits cruciaux ;
- ...

Parallèlement, l'analyse peut porter sur :

- les décisions de planification ;
- le bilan de l'intervention ;
- l'état de départ et d'arrivée des apprenants ;
- le processus de formation (enseignement) ;

- le questionnement des apprenants par le formateur ;
- le processus d'apprentissage.

3. ILLUSTRATIONS DE LA DÉMARCHE

Illustrons la démarche d'analyse à propos du questionnement des élèves par le professeur. Cette activité très fréquente est lourde d'implications sur le processus d'apprentissage. Nous avons construit un modèle de questionnement qui montre combien les rôles et les utilisations des questions par le maître peuvent différer : faire exprimer une information nouvelle ou ancienne, faire transformer une information, faire relever des défis, d'une part ; informer sur l'apprentissage, aider l'apprenant à aller plus loin, impliquer les élèves dans les tâches, mettre une note, aider l'enseignant à adapter ses stratégies en cours de formation, lui permettre de continuer son cours, d'autre part.

On est souvent frappé, lorsqu'on observe des leçons, des déviations (*misconceptions*) introduites par le formateur ou les apprenants dans le processus de questionnement. Il y a parfois un fossé important entre la réponse attendue et la réponse reçue. Que s'est-il passé ? Beaucoup d'hypothèses sont possibles. La question posée correspondait-elle à la question entendue par l'élève, à celle que le formateur pensait avoir posée ? Le traitement impliqué par la question entendue par l'élève est-il différent de celui que le professeur attendait ? La réponse formulée par l'élève ne correspondrait-elle pas à ce qu'il voulait dire ? Le formateur entendrait-il autre chose que ce que l'apprenant dit ? Toutes ces hypothèses à propos du processus de questionnement peuvent donner lieu à des interprétations diverses par le formateur et, par là, à des comportements différents. Tout formateur sait que le diagnostic des erreurs et, plus généralement, la régulation des apprentissages sont très complexes.

A titre d'exemples, analysons une bande dessinée qui schématise le questionnement des élèves par le professeur (voir page 186).

EXEMPLE N° 1 : Enseignement secondaire inférieur - Cours d'histoire

a) *AU NIVEAU DESCRIPTIF : Le professeur pose une question, les élèves répondent. Le professeur accepte une réponse. Cette séquence se répète deux fois, puis le professeur pose une troisième question. Les élèves ne peuvent y répondre.*

b) AU NIVEAU SYSTEMIQUE : *Quelle est l'influence des questions posées sur l'apprentissage en cours ? A quelles conditions ? Sur quels apprentissages ? Quel est le rôle des questions posées dans le déroulement de la formation ?*

Il existe plusieurs types de questions. Quel traitement de l'information visent-elles à provoquer chez l'apprenant ? La première : « Quelle est la date de la bataille de Valmy ? » cherche à obtenir une information factuelle que les élèves connaissent ou ne connaissent pas. La seconde : « Peux-tu m'expliquer à quoi cette bataille te fait penser ? » demande à l'élève d'exprimer, d'associer des informations stockées par ailleurs. La troisième : « Peux-tu m'expliquer à quoi cela te fait penser ? » est beaucoup plus ouverte, elle demande à l'apprenant de transformer des informations qu'il a déjà assimilées.

Comment traiter les « mauvaises » réponses ? Faut-il les ignorer ? Que peut-il alors se passer dans la tête de l'élève ? Que penser de la représentation de sa question par le professeur ?

d) AU NIVEAU THÉORIQUE

Théories personnelles

— Poser des questions favorise l'apprentissage parce que cela permet aux élèves d'être actifs.

Théories psychopédagogiques

— Taxonomies des opérations cognitives.

— Modèle de catégorisation des questions.

— Théorie de Bloom : rôle de la participation dans la qualité de l'enseignement.

— Évaluation formative : rôle des feed-back.

d) AU NIVEAU DIVERGENT

Pourrait-on poser ces questions autrement ou poser d'autres questions ? Pourrait-on utiliser une autre méthode que le questionnement pour rendre les élèves actifs ? Comment susciter la participation des élèves ? Quand préférer l'une à l'autre (modalités) ?

Le professeur ignore les « mauvaises » réponses. Pourrait-il faire autrement ? Avantages et inconvénients des différentes catégories de feed-back (processus).

CONCLUSIONS

Le diagnostic situationnel vise à aider le formateur à affiner sa capacité d'analyse de situations éducatives. Nous faisons en effet l'hypothèse que celle-ci constitue une compétence clé permettant à l'enseignant de s'adapter à une variété de situations de formation. En cela, nous misons sur l'adaptabilité du formateur plutôt que sur son adaptation à un nombre limité de situations pédagogiques. Pour développer cette compétence, des situations semi-authentiques de formation sont créées et analysées à plusieurs niveaux : descriptif, systémique, théorique et divergent.

Les modèles proposés dans le chapitre précédent sont intégrés en tant qu'outils d'analyse de lecture des processus d'enseignement et d'apprentissage et de découverte de nouvelles solutions, d'autres réponses dont on connaît le champ d'application.

E. CHARLIER

J. DONNAY

D. MESSINA

Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
Namur (Belgique)



AUTOUR DES MOTS

Inviter à une « réflexion pluraliste », en empruntant des citations significatives à des lieux et des horizons différents, « dans une sorte de face à face interactif » : c'est ainsi que se présente habituellement cette rubrique. Comme telle, dans ce numéro consacré à un Colloque, elle garde toute sa pertinence.

Son orientation cependant ne peut rester identique. Il n'est plus possible de séjourner en une « halte pensive autour de quelques mots » qui caractérisent un seul problème, une seule situation. Les préoccupations manifestées au cours du Colloque de Versailles ont été multiples. Il s'agira donc plutôt d'un libre parcours autour des différents ateliers. Dans son écoute flottante et très subjective, le flâneur retient quelques expressions, quelques thèmes qui entrent en résonance, s'accompagnent quelque temps pour se disjoindre et se retrouver plus loin : « professionnalité », « pratique », « recherche »...

Ces rencontres expriment-elles des connivences profondes entre les participants au Colloque ? Elles sont tout aussi bien les résultats aléatoires d'une promenade de badaud et n'engagent que celui-ci et ses humeurs du moment.

R. FENEYROU

LA PROFESSIONNALITE DE L'ENSEIGNANT

« C'est la notion centrale. L'idée d'une professionnalisation de la fonction enseignante et donc d'une formation des enseignants axée sur cette professionnalisation tend à s'imposer en dépit de certaines résistances. Mais, comme l'a fait remarquer Michel Debeauvais, la notion n'a pas le même sens pour les Anglo-saxons et pour nous. D'un côté la professionnalisation vise à doter le corps enseignant d'une autonomie, d'une déontologie et de règles de fonctionnement selon le modèle des professions libérales. De l'autre, « professionnalisation » signifie affirmation d'une compétence spécifique de l'enseignant qui suppose formation et qualification appropriée et reconnue. (...) Mais les deux sens se rejoignent dès que l'on cherche à donner un contenu à cette compétence propre de l'enseignant en termes de tâches, de rôles, de lieux d'exercice et finalement de statut. »

G. FERRY

Synthèse générale du Colloque

« Amenés à décrire verbalement la spécificité de la formation et de la fonction de l'instituteur, les directeurs d'école normale utilisent comparaisons et métaphores. La professionnalité du poste s'explique par référence à d'autres types de profession socialement prestigieux. (...) L'ingénieur, le médecin, à la différence du pur chercheur, fournissent des modèles professionnels en ce qu'ils sont des hommes de terrain, des praticiens ; le pilote d'avion témoigne de la gravité des enjeux. Le rapprochement de la profession d'enseignant avec ces types d'activités à fort prestige social n'est pas incongru. Le recrutement prévu au niveau de la licence, suivi de deux années de formation, facilite la mise à niveau symbolique du métier d'instituteur avec d'autres. Les directeurs d'école normale y sont sensibles, qui placent au premier rang des avantages de la création des IUFM la "revalorisation de la profession d'enseignant". »

J. FREYSSINET-DOMINJON

L'école est finie ? Contribution à l'analyse des représentations
de la formation et du métier d'enseignant
à partir d'une enquête auprès
des directeurs d'école normale d'instituteurs.

« Malgré la lourdeur de l'appareil scolaire et la tendance à concevoir le problème de la qualité de l'école par le renforcement des contrôles verticaux de tout ce qui s'y passe, les conditions quotidiennes de travail des enseignants leur permettent l'aménagement d'un certain espace d'autonomie professionnelle et de pratiques diverses d'ajustement collégial. Il y a là de façon informelle une appropriation de l'acte d'enseigner qui pourrait s'élargir à d'autres aspects de la vie scolaire et qui constitue une base de développement de l'autonomie professionnelle des enseignants. »

M. PERRON (Canada - Québec)

Vers un continuum de formation des enseignants :
éléments d'analyse.

« (...) Les « référentiels de formation », permettant de tracer les stratégies et de définir les programmes de formation, ne peuvent se concevoir qu'en rapport avec un « référentiel d'emploi » lui même fondé sur une analyse des évolutions prévisibles de la profession d'enseignant. Bien connaître ce « vin nouveau », c'est savoir distinguer les mouvements de fond des modes passagères. C'est aussi savoir trier dans les pressions de la modernité celles qui sont porteuses d'évolutions positives et légitimes et celles qui le seraient moins. (...) A l'opposé de l'illusion d'une politique de la « table rase », les équipes de formateurs doivent ensuite repérer dans les « outres anciennes » constituées par les identités professionnelles et les traditions culturelles établies au sein du système éducatif, les structures et les valeurs qui sont susceptibles de constituer des vecteurs pour ces évolutions. »

J.P. OBIN

Identité et changement dans la profession
et la formation des enseignants.

« Faire un détour pour comprendre « les savoirs en usage » dans l'action, saisir l'articulation du concret et de l'abstrait, cela me paraît indispensable comme formatrice pour permettre aux praticiens le détour inverse : accéder au savoir de leur action professionnelle. Je me permettrai de citer (...) G. Malglaive (*Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990) à propos de ces savoirs en usage :

Ce n'est pas un mais des savoirs qui régissent l'action : savoirs théoriques permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation, la machine et les raisons de son fonctionnement ; savoirs procéduraux portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières dont elles fonctionnent ; savoirs pratiques, directement liés à l'action et à son déploiement, domaine du réel, une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte ; savoir-faire enfin, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans des actions matérielles, intellectuelles et dans l'action symbolique. »

A. DHERS

La recherche comme outil de formation.

« Les recherches contemporaines nous ont amenés à concevoir une formation d'enseignants centrée sur l'analyse et la conscientisation des contraintes inhérentes à chaque situation, sur la métacognition et la recherche sur leurs prises de décision réelles. Cet aller et retour entre terrain et lieu d'analyse de ses propres pratiques développe l'attitude réflexive et amène le pédagogue-analyste à construire sa professionnalité et à devenir praticien-chercheur. »

M. ALTET

Pour articuler théorie et pratique :
 les ateliers de formation professionnelle par l'analyse
 et l'expérimentation de pratiques
 et de situations pédagogiques enregistrées
 à partir de scénarios.

LA PLACE DE LA PRATIQUE DANS LA FORMATION

« La littérature sur la formation a mis souvent en relief combien les candidats à enseigner ressentent parfois comme inapplicable la théorie apprise dans les cours de sciences de l'éducation et comment l'articulation entre théorie et pratique reste souvent un souhait pieux (...). On constate que le stage sur le terrain, loin de contribuer à l'articulation entre théorie et pratique, provoque chez le stagiaire des attitudes contraires à celles envisagées par les écoles de formation. »

M. T. ESTRELA (Portugal)

La recherche comme outil de formation :
bilan d'une expérience

« Selon le statut qu'on accorde à la connaissance et à la pratique, quatre points de vue peuvent être formalisés sur le rôle des connaissances dans la pratique enseignante.

1. La pratique dérive des théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage et les résultats des recherches deviennent des prescriptions pour l'enseignement (...).
2. Le praticien utilise les théories comme une source parmi d'autres pouvant éclairer son jugement professionnel, c'est-à-dire lui offrir des représentations, des « insights » qui l'aident à interpréter et évaluer ses interventions (...).
3. Les logiques de la recherche et de la production théorique n'ont pas de lien direct avec la logique de la pratique d'un enseignant dans une situation particulière (...). Si on veut les relier, il faut explicitement établir des voies de médiation, des liens de pertinence entre un produit de recherche et la situation pédagogique particulière du praticien.
4. (...) Les connaissances professionnelles qui inspirent la pratique enseignante ne doivent pas être un produit reçu des formateurs, mais venir plutôt d'un processus d'analyse critique révélant les injustices et contradictions pédagogiques et sociales de l'école et des programmes scolaires. La pratique enseignante devient *praxis* et son rapport aux théories éducatives « reproductrices » en est un d'émancipation. »

M. PERRON (Canada - Québec)

Vers un continuum de formation des enseignants :
éléments d'analyse.

« En particulier, il n'est pas question de vouloir préparer les étudiants à résoudre les problèmes qu'ils rencontreront, un jour, plus tard, en classe, dans l'organisation et la gestion du travail de leurs élèves, en leur inculquant, antérieurement à toute prestation effective, un ensemble de savoirs relatifs aux modalités souhaitables de gestion et d'organisation. Il est question de vouloir modifier leur *habitus* (au sens de Bourdieu, 1972) en leur donnant à vivre des expériences, agies et réfléchies, de résolution positive des problèmes qu'ils rencontrent en tant qu'étudiants et en tant que formateurs-stagiaires.

En première approximation, ces expériences-situations sont celles où l'individu, placé en des circonstances non familières et/ou de conflit (socio) cognitif, ne dispose pas de schèmes directement mobilisables. On peut alors espérer voir se modifier les schèmes existants, apparaître des schèmes nouveaux. »

B. MOUVET (Belgique)

La formation initiale comme transformation de l'*habitus*.

« Ce qu'il faut, c'est à mon avis une constante théorisation des pratiques vécues par l'étudiant-stagiaire tout au long de ses stages. L'articulation devrait se faire autour des problématiques à résoudre et des projets à réaliser, et non autour des « chapitres » ou « catégories » théoriques d'une part, ni autour des situations empiriques (de surface) rencontrées d'autre part. Ce qui n'exclut pas une ouverture possible, une inspiration, la naissance d'un doute par des explicitations dans les cours théoriques. »

S. STECH (Tchécoslovaquie)

Semestre pratique : un palliatif ou un remède ?

« 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 l'aide mutuelle des formés et lien au 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 (...).

La compétence activée dans ce modèle est la capacité à résoudre des problèmes, donc un mixte de savoirs de statuts très divers, qui sont partiel-

lement 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. »

L. DEMAILLY

**Modèles de formation continue des enseignants
et rapport aux savoirs professionnels.**

« De façon générale, les approches pédagogiques valorisées par l'équipe universitaire tant avec les étudiants qu'avec les maîtres de stage, pourraient se situer, comme les classifie Zeichner (1983), dans l'axe de la formation de maîtres à l'investigation (Inquiry-Oriented Teacher) plutôt que celui « d'une orientation comportementale » (Behavioristic Teacher Education) ou même d'une orientation Personnaliste (Personalistic Teacher Education) ou d'une orientation centrée sur le talent artisanal de l'enseignant (Traditional Craft Teacher Education). En fait, nous croyons que nos étudiants ne peuvent adopter véritablement une attitude réflexive que si on leur a permis d'intégrer, dans une certaine mesure, des habiletés d'enseignement développées par les autres paradigmes. »

L. DUPUY-WALKER, P.A. MARTIN (Canada - Québec)

La formation des enseignants sur le terrain à l'UQAT et à l'UQAM

RECHERCHE ET FORMATION

« (Dans les écoles normales supérieures de Norvège), il est de la responsabilité du directeur de l'établissement de répartir les tâches concrètes à remplir pour chacun des formateurs pendant une année académique, en respectant des règles cadre. Ces tâches comprennent l'enseignement, l'administration, la recherche et l'innovation.

Dans l'institution où je travaille, nous avons choisi, il y a deux ans, après négociations entre les organisations des enseignants et la direction, d'utiliser en moyenne 65 % du temps à l'enseignement, 10 % à l'administration et 25 % à la recherche et l'innovation. Chaque formateur peut présenter une proposition d'un projet de recherche ou d'innovation occupant entre 10 et 50 % de son temps de travail. »

A.L. HØSTMARK TARROU (Norvège)

Développement de la recherche dans les institutions
de formation d'enseignants en Norvège.

« Ainsi plusieurs courants se conjuguent pour stimuler l'enseignant à cultiver une attitude scientifique dans la pratique d'enseignement. Attitude qui amène à observer, à poser des hypothèses, à élaborer des schémas d'intervention et à contrôler les résultats. Attitude aussi d'ouverture qui ne se limite pas à transposer pour l'enseignement un schéma étroit de recherche procès-produit, mais qui prend en considération des variables du contexte. Et pour cela, il faut que l'enseignant reçoive une initiation à la recherche pédagogique, bien que cette initiation puisse poursuivre d'autres buts. »

M.T. ESTRELA (Portugal)

La recherche comme outil de formation :
bilan d'une expérience

« La contextualisation d'une problématique à travers l'expérimentation contrôlée de situations d'apprentissage correspondant à des hypothèses didactiques précises semble bien être la condition d'une possible liaison entre la recherche en éducation et sa généralisation pédagogique dans les classes. »

N. FAINGOLD

Formation-Action-Recherche sur le terrain :
les stages « FAR » de formation continuée à l'école normale
de Cergy-Pontoise.

« D'entrée de jeu, il importe d'admettre et reconnaître que la préoccupation de recherche est seconde pour l'école, ce qui place l'université dans la position de devoir en assumer le leadership. Dans l'état actuel d'évolution du projet d'« école associée », trois volets de recherche gagneraient à être développés :

1. accompagnement, dans le cadre d'une recherche-action, de l'équipe-école dans son cheminement pédagogique ;
2. identification et formalisation des savoirs d'expérience des enseignants pour utilisation en formation des stagiaires ;
3. identification et formalisation des rôles propres à chacun des deux partenaires dans la formation des stagiaires. Certains recouvrement seraient certes possibles, particulièrement entre les deux premiers volets. »

M. CARBONNEAU, J.-Cl. HETU (Canada - Québec)
Écoles associées et formation par la pratique.

« Il faudrait davantage de recherches « empiriques » au niveau « micro » sur les processus de formation d'enseignants (leur fonctionnement effectif), et sur leurs résultats (sur les connaissances, attitudes et opinions des élèves-maîtres, sur leurs comportements en situation réelle, et plus encore sur les résultats de leurs élèves). On pourrait ainsi apporter la contribution des recherches à l'analyse de l'existant, et fonder les considérations normatives concernant « ce qu'il faudrait faire » dans les IUFM sur des résultats d'observations systématiques, davantage que sur des discours et opinions des acteurs impliqués. »

M. DEBEAUVAIS
Une grille d'interprétation des discours
sur la formation des enseignants.

« Mon propos se terminera par les deux questions suivantes, auxquelles il est nécessaire de trouver des réponses pour pouvoir promouvoir la recherche dans la formation des enseignants :

1. Comment trouver un bon équilibre entre formation et recherche dans les institutions de formation d'enseignants ?
2. Quelles stratégies choisir pour obtenir un bon retour à la formation des connaissances et des capacités acquises par la recherche ? »

A.L. HØSTMARK TARROU (Norvège)
Développement de la recherche dans les institutions
de formation d'enseignants en Norvège.



NOTES CRITIQUES

BAILLAUQUÈS Simone (1990). — *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF. — 299 p. (Col. Pédagogie d'aujourd'hui.)

Un nombre important de recherches en Éducation et en Formation se constitue trop habituellement sur des données recueillies en abondance par le fait de questionnaires détaillés et traités selon des procédures quantitatives. Sans doute, ces coups de filets statistiques permettent-ils une pêche abondante d'informations diverses (voire d'opinions) : mais, en raison des grands nombres recueillis, et des traitements statistiques qu'il importe de leur appliquer, ce sont des modalités rendues moyennes qui en ressortent nécessairement, ou encore des descriptions aux traits affaiblis par leur surimpression réciproque, ou enfin des catégorisations problématiques assorties de proportions qui, même significatives, n'apportent aucun modelage convaincant. Une impression de déjà vu ou d'indécis peut ressortir de nombreuses études consciencieuses et intelligentes, d'un abord classique et sans surprise, mais qui ont approché et dégrossi la complexité du réel avec des outils d'équarrissage qui ont été élaborés pour des matériaux rugueux, taillés hors des enroulements spécifiques intrinsèques aux rapports interhumains.

Il faut donc se réjouir de voir des collègues aborder avec audace et finesse des études et recherches de caractère délibérément qualitatif. Ils nous procurent des approfondissements ou des affinements indispensables à la compréhension des relations humaines et des structures sociales, notamment celles inhérentes aux activités d'enseignement et de formation ; ils nous permettent d'atteindre avec aise des constatations subtiles et de recevoir des interrogations pénétrantes. Janine Filloux nous donna pareilles chances avec son livre profond, « Du contrat pédagogique », basé sur l'analyse patiente, intelligente au sens plénier du terme, exhaustive même, d'un petit nombre d'enseignants. Marcel Postic nous permit, plus récemment, d'approcher « L'imaginaire dans la relation pédagogique », grâce à des productions symboliques d'élèves en

nombre moyen. Simone Baillauquès nous présente à son tour une étude saisissante des conditions multidimensionnelles et interactives selon lesquelles s'entrelacent la formation psychologique et le métier difficile des institutrices.

Son étude est fondée, outre de nombreuses références, sur une recherche limitée aux échanges d'un petit nombre d'enseignants, dix-huit, répartis en deux groupes successifs pour respectivement dix et neuf réunions de deux heures à l'Université de Mons, en Belgique. Elle est également basée sur les résultats de recherches menées à l'INRP : sur « la prise de fonctions des institutrices » (notamment, pour l'auteur, dans le Nord) ; et en raison des données recueillies dans le cadre d'un « Observatoire permanent des formations de maîtres ». Les interprétations, fines et prudentes, qu'établit, sur ce corpus limité, l'auteur, sont distribuées en trois parties, dans cet ouvrage de trois cents pages : « La problématique relationnelle des institutrices », consacrée à une exploration fouillée des sentiments et remarques énoncés par les enseignants belges ; « De la personnalité professionnelle de l'institutrice », ouverte aux conséquences des relations expertisées dans la première partie en termes de professionnalité ; enfin, « La formation psychologique des institutrices », dans laquelle Simone Baillauquès, poursuivant la progression de sa démarche, développe des processus et des procédures de nature à pallier les difficultés concrètes, repérées dans la pratique du métier d'enseignant, et à assurer les chances d'une authentique formation professionnelle. On n'aura pas de peine à admettre qu'une étude de cet ordre arrive à son heure, au moment où les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, en application de la loi du 10 juillet 1989, sont en période de fondation tâtonnante.

La démarche intelligente et persévérante de Simone Baillauquès est récompensée par le résultat que consigne son livre : un tableau impressionniste de l'activité enseignante, lumineux, « surprenant » (comme elle le dit si justement du métier représenté par elle), établi avec une suite de touches aussi délicates que fermes. Sont ainsi mises en valeur les lumières et les ombres de toute conception éducative et de tout projet de formation d'enseignants : de quoi inciter, même pour des vétérans agueris, à de nombreuses et intenses ruminations sur le passé et l'avenir de tels projets. L'agrément du style, la qualité de formules heureuses invitent le lecteur à de multiples associations de teintes et de tons ou de sonorité, assorties à notre époque fertile (en structures ou en modes). Il se ressent placé, comme l'institutrice dans sa classe, dans « un jeu de miroirs », attiré par une petite musique de nuit en laquelle s'expriment les arabesques incessants d'un questionnement à rebondissements multiples.

Il faut donc lire avec soin cet ouvrage. Il fait apparaître la richesse d'un métier difficile, placé dans la tenaille des exigences individuelles et collectives du monde moderne, et qui devient comme un lieu d'analyse des contradictions qui s'accroissent en celui-ci. Il traite de l'ambivalence et des démarches éducatives et enseignantes : entre le plaisir du rapport à des enfants et la rigueur des contraintes à établir ; entre la confiance et le désenchantement ; entre le pouvoir de prendre et le fait d'être pris ; entre le savoir plus ou moins bloqué à inculquer et la sensibilité créative à faire mûrir et accomplir ; entre l'adhésion à une « figure fantasmée du maître tout-puissant », et le « vertige de n'être plus rien, sans les enfants » ; entre la théâtralisation et l'authenticité d'une relation « de plain-pied » avec les élèves ; entre « l'identification de l'enseignant à l'âge des élèves » et l'importance de son rôle social, délicat et aux multiples aspects. La gravité des tentations à déjouer, la complexité des divers équilibres à maintenir, la gerbe des questions à résoudre inexorablement, la difficulté de la rivalité avec les familles, telles que les décrit minutieusement l'auteur, nous entraînent, à sa suite, à conclure à la nécessité d'une formation psychologique des instituteurs. On peut aussi ajouter : de tous les enseignants. Car il est vrai que l'habileté avec laquelle sont dessinés les traits des caractères ou des situations, ainsi que la mise en évidence des « points communs » aux discours, étend la démonstration au delà du cadre adopté pour l'étude.

Et c'est un grand et antique débat qu'aborde avec lucidité Simone Baillauquès : peut-on placer des personnalités d'enseignants en face de groupes d'enfants et ne pas les aider à se situer sans raideur ni fragilisation dans leur rôle instable ? Des savoirs théoriques sur la relation pédagogique sont-ils suffisants ? L'importance des représentations non explicitées ni critiquées peut-elle être encore être niée ? Mais jusqu'où aller dans l'exploration des personnalités, dans leur « mise en question » ? Jusqu'où laisser s'enfermer dans la clôture de leur for intérieur (et plus tard dans « le pouvoir magique d'une classe) des individus préposés à un métier essentiellement relationnel ? L'Institution universitaire et scolaire ne peut plus se dérober à son devoir d'accompagner chaque enseignant, futur ou ancien, dans une réflexion et des échanges « professionnalisants » qui lui permettent d'« accéder au savoir pour soi », d'accueillir sans crainte le « questionnement » sur son activité, et de « passer du côté de l'enfant, non pas dans l'ineffable du désir et des idéalizations qui le récupèrent mais dans le processus ouvert, réaliste et créatif de l'empathie qui libère et soutient ».

Si la formation, qu'il incombe aux Instituts universitaires de formation des maîtres de mettre sur pied, doit être gardée autant de « psycho-

logisme » que du « didactisme », elle doit cependant permettre à chaque futur enseignant de s'ouvrir au développement de sa personnalité, non par « changement » et mise en question suspicieuse, mais par libération des restrictions qui l'inhibent suivant le biais de représentations figées et plaquées. Échanges interactifs, expérimentations de pratiques et d'instruments variés (dont les effets sur soi et sur autrui sont explorés), mise en confiance dans un cercle animé par l'humour des formateurs, ouverture sur « l'amplitude de leur horizon professionnel » : chaque modalité formatrice doit s'accompagner d'un « travail des liens » à dénouer sans hâte et d'une entraînement pour trouver des appuis de « transitionnalité » (au sens de Winnicott et d'Anzieu).

Dans ce dépassement tranquille des fantasmes craintifs et des illusions impatientes, pour cette mise à niveau des rapports aux divers acteurs trop habituellement surhaussés ou abaissés, je discerne personnellement, mieux que des acceptations d'un « deuil » (à la mode déjà dans les « training-groups » d'il y a un demi siècle comme dans les doctes propos d'analystes !), les joies d'une naissance à faciliter et qui sera celle d'une « personnalité professionnelle » promise à un métier « d'amour » comme osent le dire les enseignants quand ils se sentent écoutés, en dépit de nos tabous. Philippe Meirieu évoque, avec délicatesse et courage, la dimension « érotique » du métier d'enseignant. Simone Baillauquès n'hésite pas à regarder avec optimisme cette dimension, observant que l'enseignant est, plus que d'autres, protégé des transgressions possibles : « parce qu'au contact quotidien organisé — institué — géré de distance et de barrières, le désir à la fois se dompte et s'assouvit, s'assoupit... se poétise ». Et l'auteur ajoute : « l'enfant renvoie à la rêverie ». Mais un beau livre renvoie les formateurs à l'action vigilante pour bâtir une sérieuse formation psychologique des enseignants.

André de PERETTI



DEMAILLY, Lise (1991). — *Le collège : crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille. — 373 p.

L'ouvrage de Lise Demailly prend ses sources dans dix-huit ans de pratique professionnelle (formation d'enseignants, rénovation des collèges) et théorique (recherches universitaires). Il s'adresse à tous les usagers de l'école qui veulent moderniser et démocratiser le système sco-

laire, non moins qu'à la communauté des chercheurs qui souhaitent, à travers l'évolution de l'école, mieux comprendre celle de la communauté scolaire. Sa lecture renvoie non seulement à des réflexions sur les pratiques de travail et les postures du chercheur, dans la lignée de Pierre Bourdieu, qu'à « la douce étrangeté du quotidien » en laquelle bien des enseignants se retrouveront. C'est dire l'authenticité et l'intérêt qu'il présente.

L'objet du travail est en fin de compte un bilan du collège unique, quinze ans après sa mise en place. Le collège souffre en effet d'une triple crise :

- la légitimité de son mode de socialisation des jeunes s'effrite ;
- la sélection sociale y balance entre brassage et ségrégation ;
- les métiers et les identités professionnelles qui donnent sens à leur travail font l'objet d'un émiettement des pratiques pédagogiques et d'un effondrement normatif.

L'hypothèse centrale est que « l'élève comme acteur social est d'un certain point de vue la principale cause des effets qu'ont sur lui les pratiques d'enseignement ; (...) la variabilité (de ces pratiques) induit des différences dans les formes de socialisation et dans l'accès à des savoirs, mais (...) à l'intérieur des sociétés industrialisées et de la « forme scolaire » actuelle, ces différences restent modestes, notamment en matière d'effet sur les inégalités sociales d'appropriation du savoir ».

Après avoir rappelé les récentes réformes institutionnelles touchant le collège, l'auteur se demande si sa transformation en EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) ne marquerait pas une renonciation à l'égalité formelle entre établissements pour passer à une politique de différenciation. La décentralisation serait liée à une remise en cause de l'idée que l'égalisation des chances passe par le fait d'exposer tout le monde au même enseignement, au profit d'une différenciation consciente et maîtrisée.

Le travail présenté ici s'appuie sur quatre enquêtes : une description des pratiques professionnelles des enseignants de Français de collège ; l'introduction de l'informatique ; une monographie d'une ZEP portant sur les interactions sociales ; une étude portant sur la gestion participative dans une cinquantaine de collèges. Elles contribuent à décrire une situation de crise professionnelle, culminant dans les années 75-80 ; ensuite apparaissent des formes de retrait professionnel et de résignation déprimée.

Après avoir abordé une vision psychanalytique de l'identité enseignante (mais pourquoi Freud seulement, et non Erikson, Bettelheim ou d'autres ?) l'auteur suggère de modifier la socialisation professionnelle des maîtres (par la formation et l'encadrement), d'introduire des éléments de carrière, de développer l'initiative à la base. Face au désenchantement des mythes anciens se déploient soit un discours libéral anti-égalitariste, fondé sur la qualité et la concurrence, et un discours néo-républicain (« apprendre à apprendre », alléger les programmes, développer le travail en équipe...). On constate une sorte « d'auto-entretien » de la crise, qui pourrait déboucher sur une auto-destruction du système éducatif : concurrence entre établissements, logique marchande, déprofessionnalisation du travail enseignant. En attendant ou en redoutant ce moment, les professeurs doivent se livrer à un véritable travail de deuil de la « forme universitaire » pour pouvoir enseigner au collège et se résigner à un déplacement symbolique du plaisir à enseigner.

Sans chercher à produire une typologie des collèges, l'auteur fait l'hypothèse qu'il existe certaines combinaisons de facteurs plus productives de mobilisation et d'innovations professionnelles, par exemple un collège hétérogène ou populaire, un chef d'établissement volontariste, un corps enseignant bien formé comprenant quelques leaders pédagogiques. Il semble par ailleurs que la recherche pédagogique intégrée à une pratique de classe en continu et dans la durée soit la seule qui produise des savoirs professionnels opératoires, avant tout pour l'équipe qui a mené les travaux de recherche : d'où le caractère limité de leur effet sur la culture professionnelle des enseignants.

Plusieurs chapitres, dont les pédagogues apprécieront la finesse et la pénétration sont consacrés à l'évolution des « agencements symboliques de mobilisation professionnelle » (systèmes qui offre une résolution de la crise d'identité enseignante en proposant un mythe, une image positive, des axes d'adaptation à la réalité de la tâche). Ces « formations de compromis » prescrivent des changements de manière normative. L'auteur décrit ainsi le modernisme relationnel, le modernisme technologique, le modernisme organisationnel. L'ajustement symbolique optimal pour le collège « finira peut-être un jour par se trouver avec l'aide du déplacement des contradictions les plus aiguës vers le lycée, où l'histoire (la même) ne fait que commencer ».

En conclusion, l'auteur décrit trois leviers de changement :

— développement d'une gestion participative, démocratique en vue de faciliter l'émergence de projets d'établissement innovants ;

— mise en œuvre d'une formation continue de type « contractuel » ou « interactif réflexif », accompagnée du développement des interactions sociales et du foisonnement des réseaux ;

— apprentissage des méthodologies du travail et de projets collectifs.

Cet ouvrage, à la fois riche et nuancé, se conclut par des analyses théoriques et des « scénarios » que nous ne pouvons résumer ici. Les formateurs, les enseignants, voire des non-spécialistes, auront en le lisant, à notre avis, l'heureuse impression de voir complètement traité l'ensemble de questions ardues que pose le collègue actuellement.

Dominique PATY



GAUTHERIN, Jacqueline (1991). — *La formation d'une discipline universitaire : La science de l'éducation, 1880-1914. (Essai d'histoire sociale)* Thèse de doctorat, sous la direction de Viviane ISAMBERT-JAMATI. Paris : Université de Paris 5. — 607 p. et annexes.

A la fin du XIX^e siècle, l'école publique, gratuite et obligatoire, se met en place. Une morale laïque et civique se définit, qui doit constituer le ciment de la République, le ferment du progrès. Tous les citoyens doivent y être formés. Le règne de la Raison, venu des Lumières, est en marche. Un ordre social rationnel va se construire et la science doit en jeter les fondements. A l'éducation de le préparer, en formant le citoyen de demain et en lui inculquant les valeurs universelles, contre l'obscurantisme et les prétentions de la religion et des cléricaux. C'est dans ce climat, avec pour mission de contribuer à cette marche en avant de la société républicaine, que LA Science de l'éducation s'institutionnalise, dans les vingt dernières années du siècle, comme discipline scientifique enseignée dans les Universités, en Faculté des lettres.

Dans sa thèse, d'une remarquable richesse, Jacqueline Gautherin décrit minutieusement les différentes facettes de cette genèse sociale. Elle essaie de retrouver cette histoire « en train de se faire », d'en mettre au jour les processus, d'en dessiner les protagonistes, « macro-acteurs » ou individualités. Quelles étaient leurs conceptions de la Science de l'éducation ? Par quelles actions, à travers quelles interrelations, éventuellement conflictuelles, ont-ils réussi à lui donner pigeon sur rue ?

La Science de l'éducation émerge comme projet, entre le XVII^e et le XIX^e siècles, comme science entrant dans les taxinomies de l'époque. Dès ses premières définitions, sa double polarité apparaît : science théorique, fondée sur l'observation, apportant des connaissances et visant à l'objectivité ; science pratique ou science de la pratique, impliquant une visée prescriptive et l'établissement de règles et de préceptes pour l'action éducative. Elle se systématise comme projet d'une « science d'utilité pratique », avec l'œuvre inachevée de M.A. Jullien de Paris, acteur oublié de cette histoire au moment où elle s'écrit, « figure emblématique du précurseur », cité par des successeurs qui, en fait, ne tiennent guère compte de son œuvre. Après lui, à partir d'initiatives locales, l'histoire de la Science de l'éducation devient multiple (création de conférences pédagogiques, de cours de pédagogie en école normale, de cours municipaux), jusqu'à son institutionnalisation en tant qu'enseignement universitaire, à la Sorbonne, en 1883. Elle se diversifie encore davantage ensuite, avec les créations durables ou non, qui se multiplient à travers la France (« la France pédagogise »), jusqu'à 1914-18. Après la guerre, « l'enseignement universitaire régresse peu à peu... pour disparaître quasiment, corps et biens, dans les années 30 » (p. 14).

L'auteur étudie les méandres foisonnants du processus d'institutionnalisation, dans l'action des municipalités, dans l'évolution des écoles normales et de la formation des enseignants, dans l'action de l'Administration, dans celle des professeurs d'Université ou de lycée. De nombreux philosophes figurent parmi les promoteurs de la Science de l'éducation, mais certains lui sont hostiles. Elle progresse en rapport avec d'autres sciences, elles-mêmes en train de se définir en tant que sciences (la psychologie, la sociologie). Sont mis en évidence, dans ses avancées, le poids de l'action des individus, connus ou méconnus (H. Marion, F. Buisson, E. Blum, E. Durkheim...) et celui des réseaux auxquels ils se rattachent (le « cercle des pédagogues »). Il faut s'interroger sur la réalité des enseignements de Science de l'éducation (réunions mondaines, ou véritables enseignements ?). Il faut définir les contraintes et les enjeux, locaux ou nationaux : quelle est la part du projet républicain ? Quelle est celle des intérêts, projets, demandes des corps professionnels et des personnes ?... Les instituteurs sont les grands absents de cette histoire (comme de celle de l'enfance « anormale »). Ils ne formulent pas de demande identifiable. Est-ce à rapporter aux problèmes en jeu ? A leur statut ? A l'époque ?

Cette complexité socio-historique ressort admirablement de la thèse de Jacqueline Gautherin, dont il faut saluer l'important travail de recherche et d'analyse des sources (nombreuses, dans des directions

multiples, spécifiées pour chaque interrogation). Il s'agit bien de cette « étude patiente, bénédictine sans doute » (p. 10), soutenue par une « ardente patience » (p. 16) et guidée par la prise au sérieux des projets, des actions et du dire des acteurs, sans laquelle aucun travail historique n'est possible.

Histoire sociale ? Sociologie des disciplines scientifiques ? Outre ses apports de ce double point de vue, l'intérêt de cette thèse est pleinement actuel, pour les enseignants et les formateurs, et pour tous les acteurs de l'éducation. Elle restitue, comme le veut son auteur, une « vraie mémoire », AUX sciences de l'éducation (comme on dit aujourd'hui) et aux pédagogues. A travers la genèse de LA Science de l'éducation et de la pédagogie, voire du « pédagogique », dont les rapports sont au cœur de cette histoire, on retrouve les grands débats d'aujourd'hui : questions autour des nomenclatures scientifiques et de la définition des disciplines universitaires ; quête d'un statut scientifique pour une discipline contesté dès son affirmation et dont ceux-là mêmes qui la font éprouvent sans arrêt le besoin de s'auto-légitimer comme producteurs de savoir ; statut ambivalent de science au cœur à la fois descriptive, science qui se construit pour elle-même mais aussi pour servir à la formation des maîtres, science qui développe dans des institutions différentes, voir concurrentielles, science au cœur de l'interrogation politique et idéologique.

La thèse de Jacqueline Gautherin ouvre des champs de recherche sur chacune de ces thèmes. Comment les débats ont-ils évolué au cours du XX^e siècle, pour aboutir aux questionnements d'aujourd'hui ? Peut-on réellement parler de permanences dans les débats autour de l'éducation et des savoirs qui la concerne, ou bien ces permanences traduisent-elles en fait des problématiques et des contextes radicalement autres ?

Monique VIAL
 Institut National de Recherche Pédagogique



HOLLY, Mary Louise, Mc LOUGHLIN, Caven (Eds) (1989). — *Perspectives on Teachers Professional Development*. Philadelphia : Falmer Press. — 326 p.

Cet ensemble d'articles inédits concerne de nombreux aspects du développement professionnel des enseignants. Le sujet est traité du point de vue historique, sociologique et psychologique.

Le contenu du livre se divise en cinq parties. Dans le chapitre d'introduction sont exprimées leurs hypothèses de base sur le développement professionnel des enseignants. L'auteur s'interroge sur la nature des concepts de profession et de professionnalisme, puis il présente les différentes parties du livre. A la fin de l'introduction, il souligne la nécessité d'une conception plus large du développement professionnel, partant de la redéfinition du rôle des enseignants dans les dix ou vingt années à venir, ce qui devrait impliquer un calendrier suivi de mesure en faveur du développement professionnel.

La première partie, « Les contextes du développement professionnel », contient deux chapitres. Le premier traite du rôle des enseignants dans la perspective des deux paradigmes sociaux antagonistes : l'enseignant en tant que bureaucrate et l'enseignant en tant que professionnel. Les auteurs concluent que le développement professionnel du personnel dans les établissements scolaires se situe à un carrefour. L'une des directions conduit à un système arbitraire, imposé et structuré de façon bureaucratique dans lequel les décisions seront fondées sur des débats politiques et économiques plutôt que sur des échanges de vue au sujet de la politique et des pratiques éducatives. L'autre direction conduit à une planification et à une prise de décision collectives dans lesquelles toutes les parties intéressées partagent l'autorité et la responsabilité. Cette alternative amène les auteurs à faire une revue critique de la culture professionnelle et du rôle des formateurs de maîtres et des responsables de la formation continue. Le deuxième chapitre, « L'influence de cultures antagonistes sur le développement des Enseignants », examine l'influence de trois systèmes de valeur différents, fondamentaux dans la société américaine, sur l'instruction et la formation des maîtres. Le premier système est symbolisé par l'« individualisme » qui est surtout représenté dans le système éducatif par la tradition de la culture générale. Le principe essentiel de ses programmes de formation repose sur l'idée qu'une formation générale étendue et solide produira des gens indépendants, conscients et réfléchis, capables de construire par eux-mêmes les compétences professionnelles dont ils ont besoin. Plus les enseignants deviendront des êtres complets, meilleur sera leur enseignement. Le deuxième système de valeur, fortement lié au monde du travail se caractérise par les termes

« réussite et succès » et attache une grande importance à l'immédiateté, l'aspect pratique, la pertinence, le confort matériel, la science utilitaire et la rationalité laïque. Tout ceci conduit à un type de programme dont le moteur est une approche artisanale de l'enseignement où les praticiens sont responsables de leur propre développement professionnel. Le troisième système de valeur est symbolisé par « Le Bien Commun » et il est intimement lié aux concepts d'une société démocratique. Les programmes fondés sur ces valeurs sont destinés à produire des citoyens réfléchis et sachant résoudre les problèmes. L'auteur conclut par un point de vue assez pessimiste sur l'avenir de l'éducation et de la formation des enseignants aux États-Unis. En conclusion, il prédit que l'enseignement deviendra un métier de plus en plus monolithique et que l'on privilégiera une formation des maîtres centrée sur l'aspect artisanal de l'enseignement et sur la volonté d'amener les enseignants à devenir des techniciens plus efficaces. Ce chapitre éclairera tous ceux qui désirent comprendre ce qui se passe aux États-Unis dans le domaine du renouveau de la formation des enseignants.

La deuxième partie du livre, « Les enseignants débutants et le développement professionnel » comprend également deux chapitres. Le chapitre 4, « Être prêt à enseigner », analyse quatre approches différentes de la formation des maîtres, dont chacune est fondée sur « l'école de pensée » que forment les professionnels partageant le même point de vue sur la manière d'atteindre le stade où l'on est prêt à enseigner. Ces écoles se caractérisent par les conceptions suivantes : premièrement, le métier d'enseignant s'acquiert naturellement, deuxièmement, l'apprentissage de l'enseignement est un processus de développement, troisièmement, l'enseignement est basé sur des compétences, enfin, l'enseignement est fondé sur les connaissances. Chacune de ces approches conduit à un type de programme de formation des enseignants différent. Ces quatre approches sont expliquées et commentées. Le chapitre 5, « Les nouveaux enseignants et le développement du professionnalisme », fait une critique de l'évolution récente de la formation des maîtres au Royaume-Uni. L'auteur y analyse le point de vue actuel du mouvement qui favorise l'apparition de propositions comme par exemple celle qui préconise la formation des enseignants par un système d'apprentissage. Il propose une alternative à l'idée d'apprentissage et défend avec force un développement dans le sens d'un professionnalisme des enseignants basé sur la recherche. L'auteur est guidé par les idées de Laurence Stenhouse qui considère l'enseignant comme un chercheur. Dans ce contexte, le développement de pratiques et de principes pédagogiques empiriques peut être assuré. Cette proposition est illustrée par des exemples tirés des recherches de l'auteur sur la formation des maîtres.

La troisième partie du livre est intitulée : « Les enseignants et le développement professionnel » et comprend trois chapitres. Le chapitre 6, « Les enseignants à différents âges et les stades du développement de l'adulte » présente un résumé descriptif des différents cycles de la carrière d'un enseignant. Cette présentation est fondée sur le modèle Fessler/Burke et n'annonce pas de perspectives nouvelles. Dans le chapitre 7 « L'enseignement et le moi », l'auteur aborde le problème de l'enseignant en tant que personne par opposition à l'enseignant détenteur de connaissances et de compétences professionnelles. Elle souligne que « le moi », en tant que construction mentale hypothétique, est un élément crucial dans la manière dont les enseignants envisagent eux-mêmes la nature de leur métier. Cette opinion est partagée par Lortie et d'autres : « Non seulement les dispositions personnelles sont significatives mais elles constituent l'élément primordial pour devenir enseignant ». Un deuxième argument en faveur de ce point de vue, en particulier lorsqu'il s'agit de l'enseignement primaire, est l'importance d'une relation personnelle entre les enseignants et les élèves dans laquelle l'aspect unique de l'individu est constamment privilégié. Ce chapitre insiste sur les perspectives psychologiques et sociologiques apportées par l'interactionisme symbolique et la psychanalyse. Le chapitre 8, « Le développement professionnel des enseignants ; perceptions et pratiques aux États-Unis et en Angleterre » décrit une étude comparative des enseignants américains et britanniques. Le point de départ de cette étude a été la conviction selon laquelle la profession avait besoin d'un cadre conceptuel qui puisse fournir une orientation et un contexte permettant aux individus et aux groupes de créer une formation permanente des enseignants dans les écoles. Cette étude traite de la façon dont les enseignants perçoivent les sources où ils peuvent puiser des idées intéressantes et une meilleure compréhension de leur travail ainsi que de l'interaction entre collègues qui, selon eux, contribue à favoriser leur développement professionnel et leur engagement dans certaines activités si on leur en donne la possibilité. A partir de soixante entretiens, l'auteur décrit les points communs et les différences entre les enseignants américains et britanniques. Elle affirme, en conclusion, que de toute évidence, il est temps de reconsidérer et de reconceptualiser le développement professionnel.

La quatrième partie du livre s'intitule : « Comment encourager le développement professionnel ». Dans le chapitre 9 « Influence des associations d'enseignants sur le développement professionnel », l'auteur décrit l'influence souvent négligée mais sous-estimée des organismes professionnels d'enseignants tels que les syndicats et les associations regroupant des enseignants d'une même matière. Ce chapitre énumère les différentes activités relatives au développement professionnel dans lesquelles

ces organismes professionnels sont engagés. L'auteur en conclut que les organismes professionnels sont sans doute plus efficaces dans leur approche du développement professionnel que d'autres institutions ou agences. Le contenu du chapitre 10 « L'autorité administrative dans la transformation intellectuelle de l'enseignement » peut être entrevu à travers cette citation de Hammoud-Darling (1985) : « La professionnalisation n'implique pas seulement le statut et les compensations que l'on accorde aux membres d'une profession ; elle implique le degré de maîtrise qu'ont les membres de cette profession sur le contenu de leur travail et le degré d'importance que la société attache à leur travail ». L'auteur explique d'abord la conception actuelle de l'autorité et de l'administration de l'éducation selon laquelle l'hégémonie des administrateurs assure le maintien de certaines règles structurelles dominantes. Ce chapitre présente un point de vue éducatif sur l'autorité et l'administration. Le point de vue de l'auteur est fondé sur la conviction suivante : c'est en aidant les gens à se comprendre et à comprendre le monde qui les entoure, qu'ils auront la possibilité de s'engager dans les changements radicaux qui leur seront nécessaires pour surmonter les conditions oppressives caractéristiques de leurs structures de travail et de leurs relations sociales. Il insiste aussi sur le fait que les enseignants en raison de leur statut inférieur et à cause de leur isolement dans la structure cellulaire du système éducatif actuel, sont en train de perdre, si ce n'est déjà fait, la maîtrise du contenu de leur travail. Il semble que dans ce domaine, le « silence » caractérise maintenant la vie professionnelle des enseignants. L'argument principal de l'auteur consiste à dire que si les administrateurs de l'éducation ont aujourd'hui une tâche urgente, c'est celle de trouver des moyens pour que les enseignants commencent à briser le silence organisé qui entoure leur enseignement.

La cinquième et dernière partie de ce livre, s'intitule « Les enseignants et l'enseignement, images et orientations nouvelles ». Elle contient trois chapitres. Le chapitre 11 « L'évaluation des enseignants et l'enseignement en tant que science morale », fait état de l'un des problèmes majeurs lié au développement du processus d'évaluation des compétences des enseignants et de la qualité de leur enseignement. Malgré la controverse entre les gouvernements et les enseignants au sujet des objectifs de l'évaluation des enseignants, toutes les parties intéressées ont les mêmes inquiétudes en ce qui concerne l'évaluation de la compétence des enseignants. L'auteur souligne que l'un des problèmes majeurs dans ce domaine c'est l'absence de consensus sur ce qui constitue la compétence d'un enseignant, ce qui l'amène à la question : comment définir l'enseignement en tant qu'activité ? Il utilise la terminologie d'Habermas pour définir deux approches différentes : d'une part

l'approche technologique, quantitative et orientée vers le résultat, qui considère l'enseignement comme une action délibérée et rationnelle visant à la production de certains résultats quantifiables chez l'apprenant et d'autre part l'approche morale, qualitative, animée par une conception de l'enseignement comme interaction communicative gouvernée par des normes consensuelles que l'enseignant a le devoir de respecter et qui définissent ses obligations morales envers ses élèves. Cependant, ces deux types d'activités nécessitent différents ensembles de compétences pédagogiques qui conduiront à des critères différents et par voie de conséquence à des méthodes d'évaluation des enseignants totalement différentes. L'auteur préconise fortement la deuxième conception de l'acte d'enseigner et indique les compétences requises. De plus, dans ce contexte, il propose une perspective différente de l'évaluation des enseignants : une pratique efficace du métier d'enseignant présuppose une auto-évaluation efficace. Dans le chapitre 12, « Le développement professionnel et le journal de classe », les auteurs décrivent un outil qui sert aux praticiens à faire des auto-évaluations rétrospectives de leurs tentatives pour passer des valeurs aux actes. Cet outil est basé sur l'existence d'une connaissance professionnelle qui intègre la « Théorie universitaire » et les théories personnelles. Cette théorie donne la possibilité aux enseignants de problématiser leur pratique, ce qui est à la base de toute réflexion. La méthode du journal de classe est préconisée car elle sert d'outil aux enseignants pour leur permettre d'acquérir une lucidité et une compréhension de leur enseignement et des contextes plus larges dans lesquels ils enseignent. Les auteurs font état d'un projet dans lequel on a utilisé le journal de classe en tant qu'instrument de recherche. Le dernier chapitre s'intitule « Les enseignants en tant que professionnels ». Les auteurs y étudient la nature des connaissances professionnelles des enseignants et les moyens de les développer. Ils optent pour le paradigme de la réflexion en action et concluent en ces termes : « Une pratique réfléchie et raisonnée demande du temps et du courage. Réfléchir sur son travail, comprendre les enfants, exploiter les programmes scolaires, enseigner, tout cela constitue une lourde tâche... Les vrais professionnels de l'enseignement sont ceux qui découvrent et agissent selon leur jugement et qui élaborent des méthodes de travail collectives pour améliorer les écoles pour les enfants et peut-être la profession pour tous ».

En conclusion, nous pouvons nous demander si le titre de ce livre « Perspectives du développement professionnel des enseignants » est adapté à son contenu. La réponse est oui, dans une large mesure. La plupart des auteurs ont tenté de présenter non seulement une analyse critique des pratiques et des conditions actuelles du développement professionnel des enseignants mais aussi un aperçu des possibilités

d'amélioration voire de changement radical. A une époque où les responsables politiques parlent de l'amélioration du statut de l'enseignant, ce genre de livre est toujours utile. Ce qui semble plus important encore c'est que certains auteurs aient traité des moyens de donner du pouvoir aux enseignants et donc à l'ensemble de la profession.

Tous les chapitres n'apportent pas d'éléments de grand intérêt ou de grande nouveauté. Certains chapitres auraient même pu être éliminés. Cependant, les très bons chapitres, tels que les chapitres 2, 3, 5, 7, 10, 11 et 12 font de ce livre une lecture très enrichissante. Ces chapitres offrent une grande variété de réflexions, d'idées et de perspectives qui peuvent être utilisées avec profit pour faire une analyse critique du développement professionnel des enseignants et pour élaborer de nouvelles stratégies qui pourraient accroître l'influence des enseignants sur la maîtrise du contenu de leur travail.

J.H.C. VONK

Université Libre d'Amsterdam (Pays-Bas)



MEIRIEU (Philippe) — *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie.* Paris, ESF, 1991, 200 pages.

Que la pédagogie comporte en son fond même une dimension éthique, c'est ce que Philippe Meirieu rappelle fort justement dans son livre *Le choix d'éduquer*, mais ce sont surtout les difficultés, les ambiguïtés, les pièges auxquels se heurte l'enseignant dans la mise en œuvre concrète d'une relation éducative inspirée ou habitée par l'exigence éthique qui font l'objet de sa réflexion. Celle-ci se développe en une série de très courts chapitres, libres « propos » qui peuvent éventuellement être lus « dans le désordre » mais que l'on gagnera cependant à saisir dans leur agencement continu et cohérent. Le texte principal, délivré de toutes lourdeurs « érudites », est d'une lecture aisée et agréable, tandis qu'un appareil de notes riche et foisonnant, qui constitue comme un second ouvrage en marge (ou au dessous) du premier, fournit une abondance de références et de réflexions complémentaires. Un tel dispositif de composition et d'écriture obéit, selon l'auteur, à un souci éthique congruent au contenu même de l'œuvre, puisqu'il a pour but de permettre au lecteur

d'émerger comme sujet dans la lecture du livre lui-même au lieu de se voir imposer un parcours unique et intégralement dirigé.

Qu'est-ce que l'éthique ? En quoi consiste la dimension éthique dans l'éducation et dans la culture ? Dans des termes différents, V. Jankelevitch et E. Lévinas répondent que c'est avant tout le sens de l'autre, le souci de l'autre, la priorité accordée à l'autre inconditionnellement, indépendamment de toute perspective de réciprocité marchande. Meirieu reprend à son compte cette conception philosophique, mais en insistant sur son contenu « émancipateur ». L'engagement éthique c'est, pour lui, avant tout, le fait de vouloir l'émancipation d'autrui, l'accès d'autrui au statut de sujet autonome, responsable de ses pensées comme de ses choix pratiques. Pour Meirieu comme pour Paulo Freire et les théoriciens modernes de la personne, une chose n'a valeur éducative que dans la mesure où elle libère les individus, où elle les conduit plus près d'un idéal d'autonomie inconditionnelle. Toute la réflexion de Meirieu dans le présent ouvrage tourne autour des conditions, des obstacles et des paradoxes liés à la mise en œuvre pratique de cet idéal à l'intérieur d'institutions pédagogiques déterminées.

Au départ de la réflexion de l'auteur, il y a le constat de l'incapacité radicale des savoirs positifs de fonder de quelque manière que ce soit l'intentionnalité éducative. On croit pouvoir déduire de la psychologie ou de la sociologie l'idée que tous les individus peuvent être et doivent être éduqués et disposent d'un droit égal à l'éducation. Mais le débat sur l'inné et l'acquis est inépuisable et la question du droit à l'éducation n'est pas de celles que peuvent trancher des arguments empiriques. En fait, l'éducabilité de l'homme et de tous les hommes est davantage un postulat moral qu'un constat ou un résultat scientifique. Mais c'est un postulat à valeur fondatrice. L'acte éducatif suppose forcément d'une part une foi en la possibilité de l'individu de tirer profit de l'offre d'éducation, d'autre part une foi dans le pouvoir d'intervention éducative de l'éducateur lui-même. Encore faut-il cependant que cette foi en l'éducabilité de l'autre et ce sentiment de responsabilité personnelle ne dégèrent pas en un acharnement démiurgique et en une folie destructrice — à moins de se renverser, sous l'effet d'une sortie de dépit désespéré, dans l'absentionnisme dévastateur d'un « vos enfants ne m'intéressent plus » ... Face à ce double danger qui menace sans cesse la relation éducative, celui de la captation et celui de l'indifférence, Meirieu propose de recourir à la posture morale du « comme si ». Il faut agir comme si nous étions totalement responsables d'autrui tout en sachant bien que nous sommes dans une large mesure impuissants et que de toute façon c'est l'éduqué lui-même qui détient en dernière instance la réponse. Comme l'écrit

Meirieu (p. 55), « nous ne pouvons pas nous passer de l'espérance de convertir mais nous ne devons jamais croire, dans une présomption qui serait véritablement dérisoire, que nous pouvons décider du jour et de l'heure ! ».

Tout au long de l'ouvrage se développe le même type d'analyse qui met l'accent sur des tensions, des oppositions, des polarisations jamais complètement surmontées. On peut dire qu'il s'agit d'une pensée dialectique, mais méfiante à l'égard de toute systématisation dogmatique, nourrie d'une culture éclectique et surtout d'une longue et patiente expérience de praticien. On retrouve bien sûr nombre de thèmes développés dans les travaux antérieurs de l'auteur, mais redéfinis à la lumière de la problématique éthique. On retiendra en particulier d'excellents développements sur la culture scolaire, le transfert de connaissance, la « métacognition », l'évaluation, le contrat pédagogique, les valeurs, la « modestie de l'universel ». Et l'on appréciera la qualité du dialogue esquissé dans les notes de bas de pages avec nombre d'auteurs et qui contribue beaucoup à la richesse « polyphonique » de l'ouvrage.

Jean Claude FORQUIN
Université de Rouen

TANGUY Lucie (1991). — *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers de métier aux techniciens*. Presses Universitaires de France. 227 p.

Dans cet ouvrage, issu d'un rapport paru en 1988 — en collaboration avec C. Agulhon et A. Poloni — L. Tanguy présente les résultats d'une étude menée auprès de professeurs d'enseignement professionnel en mécanique et en électrotechnique. Une première partie présente la morphologie de ce corps d'enseignants ; leur cursus scolaire, leur itinéraire professionnel, leur entrée dans la profession enseignante, leurs origine sociale et trajectoire familiale et leur identité professionnelle ; par « feuilletage » successif de ces dimensions se construit progressivement des cohérences permettant de constituer des sous groupes. Une deuxième partie porte sur les pratiques professionnelles de ces professeurs et leurs représentations de leur profession et de leur institution. Il s'agit là, non

seulement de les décrire mais de montrer leur action et son influence sur l'institution.

En effet L. Tanguy se propose dans cet ouvrage non seulement de rendre compte d'une activité sociale dans son évolution, mais d'élaborer un schéma d'interprétation des transformations en cours dans l'enseignement technique en intégrant le point de vue des agents à une analyse historique et objectivée des structures dans lesquelles ils se trouvent. Refusant l'opposition entre une sociologie qui objective et une sociologie qui ne prendrait en compte que le point de vue des agents, c'est par une dialectique permanente entre des données de nature différentes qu'elle réussit à saisir les processus à l'œuvre dans leur complexité. Si un des objectifs de l'ouvrage est de faire œuvre de « mémoire » — en ce qui concerne ces professeurs d'enseignement professionnel, anciens ouvriers, qui ont marqué notre enseignement professionnel français — les analyses développées en font aussi un instrument de réflexion prospective particulièrement utile dans cette période de mise en place d'un système de formation qui se veut unificateur, l'IUFM.

Reprenons chacune des parties. La première, sur la morphologie, montre que cette population, plus âgée que les autres catégories d'enseignants, est très hétérogène. Mais si on reprend les différentes dimensions étudiées la répartition s'organise autour de deux pôles qui vont permettre non seulement de structurer les identités professionnelles de ces enseignants mais aussi de donner sens aux transformations en cours.

Le premier pôle est constitué par les anciens ouvriers professionnels. Souvent issus de familles ouvrières, ces enseignants ont commencé leur vie professionnelle dans l'industrie comme OP ; leur cursus scolaire peut être différent (titulaires d'un CAP obtenu soit par une formation sur le tas pour les plus âgés, soit par le passage en CET, soit par des écoles d'entreprises) mais ce qui les caractérise, c'est un très grand dynamisme dans leur travail : leur souci de progresser les a amenés à être de véritables « consommateurs de formation continue », et les fonctions et postes qu'ils occupaient dans les entreprises montrent que l'on a affaire à une élite de la classe ouvrière. Leurs savoir-faire et savoir-être sont enracinés dans la matérialité du système de production, et ils sont fortement porteurs des grandes valeurs ouvrières.

La construction de leur identité enseignante va donc être en fait une « réélaboration identitaire ». Reconstituant « le jeu de ressemblances et de différences qui est à la source de la formation d'identité » l'auteur montre, à travers un certain nombre de repères, comment ces nouveaux

enseignants vont se positionner face aux professeurs d'enseignement général qui représentent pour eux la norme académique. Ils vont revendiquer leur différence en gardant des pratiques, des modes de fonctionnement, des rites qui étaient ceux de l'entreprise ; tout en se déclarant extrêmement satisfaits d'être enseignant, car cela représente pour eux une autonomie dans le travail et une maîtrise du temps et des situations, ils ne se sentent pas pour autant fortement appartenir au groupe enseignant que sont pour eux « les cols blancs » et dont ils se sentent tenus à l'écart. Et c'est sur la revendication d'un savoir pratique et pédagogique (hérité du passage en ENNA) que va se construire leur identité.

L'autre pôle est constitué par les diplômés du Technique supérieur. Issus pour la plupart des classes moyennes, ils représentent la population la plus jeune des enseignants. Leur scolarité n'a pas été brillante, mais l'accès aux diplômes de technicien supérieur leur fait valoriser les études concrètes sans se sentir en échec. Cependant, s'ils s'orientent vers l'enseignement c'est un peu par hasard, faute d'avoir trouvé ailleurs une insertion satisfaisante, et cela ne crée pas chez eux une forte mobilisation. La constitution de leur identité professionnelle ne s'enracine nulle part et c'est à la fois par le regard qu'ils portent sur les autres et que les autres portent sur eux qu'elle va s'élaborer. Le professeur d'enseignement général représente pour eux la figure légitime, mais ils ne peuvent s'y reconnaître car ils sont perçus par eux comme des enseignants professionnels. Quant à l'enseignant-ouvrier décrit précédemment, même s'il partage avec eux un certain nombre de valeurs (comme la référence à l'efficacité par exemple), il ne peut être un élément d'identification de par son ancrage dans la culture ouvrière. Leur identité va se construire autour de savoirs techniques et même scientifiques, s'assimilant ainsi au groupe enseignant en général.

Mais au delà des différences, les uns et les autres manifestent un goût du concret et une conception instrumentale du savoir ; par ailleurs leur cursus scolaire, bien que différent, les porte à valoriser l'école et donc à « adhérer à certaines valeurs fondatrices telle que la méritocratie ».

Dans la deuxième partie consacrée aux pratiques professionnelles et aux changements institutionnels, L. Tanguy, dénonçant l'idée simpliste d'une linéarité entre les besoins économiques et les besoins de formation, analyse, comment, dans toutes ses composantes, s'élabore la demande de formation et comment les enseignants vont se l'approprier. Ils deviennent ainsi les agents des transformations en cours, mais sans réellement les appréhender, d'où une perte de croyance collective dans l'institution. Partant des démarches locales et particulières de formation, il s'agit de

les distancier, de les élargir, dans le temps et dans l'espace, de les confronter avec un projet politique en matière de formation, ainsi qu'avec l'état des connaissances scientifiques et techniques ; il faut également prendre en compte les ressources de l'institution, sa logique interne, et la part des différentes instances habilitées à la formuler... C'est de cette alchimie complexe que va naître une norme pour l'enseignement technique à laquelle se vont référer les enseignants, qui ont été des composantes de son élaboration.

Les pratiques pédagogiques et les pratiques de socialisation des deux catégories d'enseignants identifiées vont se différencier, marquant ainsi les évolutions en cours. Pour les anciens OP, le savoir pratique reste prédominant, ainsi qu'une approche globale du métier. Au contraire les TS (Techniciens supérieurs) placent la théorie avant tout : il s'agit pour eux de faire acquérir des démarches de pensée et des méthodes. Ces points de vue vont engendrer des positions différentes quant à la fonction de l'objet technique (objet d'usage ou objet de compréhension), quant à la nécessité de penser en terme de système technique, et quant à l'appréhension même de ce qu'est une entreprise (source d'enseignement à transmettre ou lieu d'application de savoir technique). C'est également le regard porté sur les élèves qui va être différent, avec les pratiques d'orientation en fin de formation (assurer une mise au travail ou une prolongation d'étude), la notion de temps et son appropriation, le rapport à l'autorité, la vision de l'entreprise dans son rôle pédagogique et le rapport du travail et de la technique. « La substitution d'une génération de diplômés de l'enseignement technique supérieur aux anciens OP pourrait bien être le secteur par lequel l'école opère la traduction d'un changement social plus général : le remplacement du travail par la technique, comme notion centrale dans les relations de l'être au monde ». Mais, de façon paradoxale, ces changements sont perçus par les enseignants en terme de crise de l'institution : inadaptation à l'emploi, fort retard sur les évolutions techniques, recrutement des élèves par l'échec, perte d'une certaine identité « professionnelle ». L'analyse des représentations qu'ils se font de ces obstacles manifeste une méconnaissance des processus dans lesquels ils sont impliqués d'où un grand désarroi intellectuel.

Au moment de la mise en place des IUFM cet ouvrage met l'éclairage sur trois grande questions : Autour de quel sens et de quelle cohérence peut se construire une nouvelle identité enseignante unifiée ? Quel va être le statut de la technique dans cette identité ? Va-t-elle acquérir un statut de discipline à part entière, à côté et indépendamment des autres disciplines, ou va-t-on vers une recomposition du champ culturel où technique et autres disciplines se compléteraient ? Enfin comment,

reprenant la phrase de L. Tanguy se référant à Durkheim « faire participer les enseignants d'une manière active à la réflexion collective sur les problèmes que soulève le devenir de l'enseignement et les réponses à proposer », afin d'arriver à une mobilisation plus forte autour d'un projet éducatif à construire ?

A. GONNIN-BOLO

Institut National de Recherche Pédagogique



Nous avons reçu :

CLERC, Paul (n.d.). — *L'enquête « Profet » de 1988 à l'université de Caen. L'opinion à l'entrée des études. Les nouveaux bacheliers face aux professions*. Caen : Centre Universitaire de Formation des Enseignants. — 210 p. (Coll. Notes et travaux.)

DONNAY, Jean, CHARLIER Evelyne (1990). — *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck. — 188 p. (Coll. Pédagogies en développement.)

FUKU, Sala (1990). — *Enquête ARCUFEEF sur les préprofessionnalisations, 1988-1989*. Caen : Centre Universitaire de Formation des Enseignants. — 54 p. (Coll. Notes et travaux.)

FUKU, Sala (n.d.). — *Huit étudiants de l'université de Caen parlent du métier d'enseignant*. Caen : Centre Universitaire de Formation des Enseignants. — 66 p. (Coll. Notes et travaux.)

GOURION, Marcel ; LE HENAFF, Jean (1991). — *La vie professionnelle des enseignants en situation de détachement. Les professeurs du secondaire en poste à l'université*. Caen : Centre Universitaire de Formation des Enseignants. — 82 p. (Coll. Notes et travaux.)

MANET Ghyslaine (1991). — *Vivons l'école autrement par la sophrologie*. Paris : ESF. — 147 p.

MONTANDON Cléopâtre (1991) — *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de la Recherche Sociologique. 159 p.

OCDE (1991). — *Examen des politiques nationales d'éducation. Irlande*. Paris : OCDE. — 145 p.

PAIN, Abraham (1990). — *Bâtir mon plan de formation*. Paris : Éditions d'organisation. — 149p.

WIRTHNER, M., MARTIN, D., RERRENOUD P. (dir.) (1991). — *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Genève : Delachaux et Niestlé. — 243 p. (Coll. Techniques et méthodes pédagogiques.)

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, Revue "Recherche et Formation" INRP, tél. : (1) 46.34.91.22.

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

La formation initiale : cinq années pour construire la compétence professionnelle des enseignants

Colloque de l'ARCUFEF (Association des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs), 12 et 13 mars 1991, École Normale d'Auteuil.

Les deux journées d'études de l'ARCUFEF avaient pour objectif de prolonger la réflexion entamée dans ses groupes de travail et dans les Universités pour aboutir à des contributions écrites sur les questions : quelles formations permettront au futur enseignant de construire sa compétence professionnelle, quelles articulations entre les cursus universitaires et les formations délivrées en IUFM ou dans d'autres lieux. Les textes produits seront diffusés, notamment, au ministère et aux présidents d'université. La tenue du colloque dans les locaux d'une École

Normale s'inscrit dans le souci constant de l'ARCUFEF, association d'universitaires de toutes disciplines se consacrant aux problèmes de formation dans des services communs internes à l'Université, d'œuvrer en liaison avec les formateurs professionnels. Le colloque a réuni cinquante deux universitaires issus de trente académies.

Michel Henry (CUFOM de Besançon), co-président, a introduit le colloque :

- en soulignant le caractère décisif de la phase actuelle pour la transformation de la formation des maîtres. Les textes officiels resteront en discussion jusqu'à fin avril ;

- la continuité de l'action de l'ARCUFEF, dont nombre de propositions ont déjà été reprises dans les textes officiels ;

- l'état actuel de la réflexion de l'Association :

- le métier d'enseignant dans son évolution va vers plus de formation à la professionnalité et vers une articulation entre formation et recherche ;

- la formation initiale doit se développer pendant toute la formation universitaire, grâce à la préprofessionnalisation dans le premier et le second cycle, puis pendant les deux ans en IUFM, puis en formation continue, notamment pendant l'année de prise de fonction ;

- une triple action est à mener par les universitaires :

- de sensibilisation aux métiers de l'enseignement et d'orientation des étudiants ;

- d'incitation à l'évolution des représentations du métier d'enseignant, de telle sorte que les étudiants deviennent demandeurs ;

- d'une formation intégrant des connaissances théoriques articulées sur la pratique.

Le compte rendu de l'atelier 1 a proposé une répartition et une progression sur « les savoirs autres que disciplinaires » entre les phases de formation en préprofessionnalisation à l'université, en IUFM et en formation continue et l'intégration des différents aspects de la formation par l'organisation des stages, du travail en équipe et de l'articulation entre les activités sur le terrain et les disciplines.

L'atelier 2, « les recherches sur l'enseignement et en didactique des disciplines », a étudié différentes possibilités :

- pour la formation des futurs enseignants, telle l'analyse des situations d'enseignement pour l'épreuve professionnelle du concours en pre-

mière année et la préparation du mémoire professionnel en deuxième année, et,

- pour les formateurs d'IUFM. Tout enseignement de niveau universitaire doit être nourri par la recherche, donc tout formateur responsable d'un enseignement en IUFM doit avoir un service à parité enseignement-recherche. Outre le maintien des décharges de service indispensables pour les enseignants IUFM et autres, l'atelier 2 propose le droit à une année sabbatique à étendre à l'ensemble des catégories d'enseignants. Il est souhaitable que des équipes tricatégories associant le premier, le second degré et l'université se constituent. Les équipes de recherche doivent pouvoir coopter leurs membres et choisir leurs thèmes en toute indépendance par rapport à l'Inspection Générale et à la direction de l'IUFM. Les enseignants-chercheurs de l'IUFM peuvent contribuer à développer la diffusion des recherches au sein d'un réseau inter-IUFM et aux partenaires de la communauté éducative et à intégrer la recherche dans les formations en IUFM. Il y a lieu d'établir une liaison entre les équipes de recherche IUFM et les équipes doctorales. Il paraît important que tout lieu de recherche soit reconnu, en IUFM, à l'Université et ailleurs.

L'atelier 3, « l'insertion professionnelle progressive », a suggéré, sur un cursus de cinq à six ans, avant et après IUFM, des dispositifs d'insertion professionnelle du futur enseignant à partir des stages.

L'atelier 4, « l'implication croissante de l'étudiant dans sa formation », a travaillé sur les phases ponctuant la mise en place d'un parcours de formation différencié et négocié, du bilan des acquis antérieurs débouchant sur la négociation d'un plan personnalisé de formation à des formes d'évaluation dans lesquelles l'étudiant est co-acteur.

Monsieur Joubert, représentant de la DSUP a répondu aux inquiétudes manifestées à propos du statut des maîtres formateurs, des allocataires d'enseignement, du financement de la préprofessionnalisation et de l'Université d'été de l'ARCUFEF et indiqué que la concertation progressait entre les Directeurs du ministère.

Jacqueline Lacotte (CUFEF de l'Université d'Avignon), co-présidente de l'ARCUFEF, a conclu sur :

- le rôle d'interface qu'avaient vocation à jouer les centres universitaires de formation des maîtres entre IUFM, Université et autres structures de formation dans les académies, et, sur

- l'importance des négociations qui se déroulaient au sein des académies dans la procédure de cadrage national avec agrément par le

ministère des formations présentées par académie, dont M. Joubert a rappelé qu'elle serait de règle maintenant, contrairement aux traditions antérieures de promulgation de textes obligatoires. Une large marge de manœuvre peut désormais être laissée aux initiatives locales.

Danielle ZAY,
IFEF, Paris VIII

RECHERCHE ET FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : APPROCHE COMPARÉE ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Ce séminaire Franco-Québécois s'est déroulé à Nantes les 2, 3 et 4 mai 1991. Il s'inscrivait dans le programme du centre de coopération inter-universitaire en éducation et formation.

Ce programme a permis à deux équipes d'experts — l'une au Québec, grâce à la collaboration de l'Association québécoise des doyens pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), l'autre en France, grâce à la collaboration de l'Association des chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) et de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) — d'engager une étude comparée sur les recherches et formation en sciences de l'éducation.

Ce séminaire avait deux objectifs :

- présenter à la discussion des textes en vue de l'élaboration d'un ouvrage collectif sur la place, les problématiques, les évolutions et les champs explorés en sciences de l'éducation dans les deux pays ;
- étudier et mettre en place éventuellement de nouvelles formes de coopération.

Organisation et structuration de la production collective

Cette rencontre entre chercheurs français et chercheurs québécois était la deuxième ; des « couples » avaient été formés sur chacune des têtes de chapitre et ce sont des textes élaborés en concertation qui ont été présentés. Les grands chapitres retenus et explorés ont été les suivants (nous ne rentrerons que très peu dans le contenu de chacun, renvoyant à l'ouvrage à paraître).

L'histoire des sciences de l'éducation (A. Girard, G. Vigarello)

Si les deux pays présentent des convergences très fortes en ce qui concerne les champs explorés et la constitution théorique de la discipline (l'identité épistémologique de la discipline restant encore le mythe, mais avec une certaine tranquillité), c'est au niveau de l'ancrage institutionnel et du positionnement par rapport au « terrain » de l'éducation que se manifestent des différences ; constituées de façon autonome dans une logique universitaire c'est par un travail long d'affirmation de leur présence que les sciences de l'éducation en France arrivent à s'intégrer réellement dans le processus éducatif (la mise en place des IUFM pouvant être considérée comme un nouveau pas), alors qu'au Québec, c'est dès leur constitution qu'elles participent à ce processus.

Formations universitaires et recherches en sciences de l'éducation

(A. Baby, G. Langouet)

Analysant le fonctionnement de la recherche dans les deux pays — les cursus de formation à la recherche, les lieux, les structures, les financements, les modes d'organisation — c'est à un bilan de différenciation extrême que les auteurs aboutissent. Expliquée en partie par les histoires différentes des deux pays, ce bilan permet cependant d'enrichir le questionnement porté aux deux systèmes.

La documentation sur la recherche en éducation

(P. Bernhard, C. Étévé)

La documentation joue un rôle capital dans l'information scientifique ; partant de ce principe, les auteurs recensent toutes les ressources disponibles dans les deux pays (le recensement étant en lui-même une mine d'informations) et en analysent le fonctionnement.

En ce qui concerne la prospective, si, bien évidemment, un travail est encore à fournir concernant la production documentaire et son infrastructure, il semble que l'effort doit être essentiellement porté sur sa diffusion et l'organisation de la capacité des publics à se l'approprier (motivation, réception de l'information, exploitation).

Formation des enseignants (C. Lessard, D. Zay)

Dans les deux pays (et les auteurs soulignent les fortes convergences), la formation des enseignants constitue un enjeu important pour leur développement socio-économique ; une conception commune de la formation se dégage dont les grandes orientations sont les suivantes :

- penser la formation dans un processus étalé sur une carrière ;
- améliorer les stratégies de formation centrée sur la professionnalisation ;

- se rapprocher de la recherche universitaire, et,
- intégrer au mieux théorie et pratique par une meilleure articulation entre la recherche et la formation.

La formation des adultes (F. Serre, J.-M. Barbier)

Où la formation des formateurs ? ... dans les deux pays les auteurs soulignent la diversité, et la complexité, des dispositifs mis en place pour former les adultes ; ils se sont développés au cours des années de façon ponctuelle répondant à des besoins identifiés de façon hétérogène. Il faut noter la part très grande prise par les entreprises dans ces dispositifs.

Si la recherche ordonnée autour du champ de ces pratiques reste encore en cours de définition, la demande de recherche devient de plus en plus forte ; une clarification des types de recherche et de leur statut par rapport aux pratiques permettraient peut être d'avancer dans une clarification institutionnelle (en particulier sur le rôle des universités).

L'administration et la gestion de l'éducation et de la formation

(D. Marceau, J.-L. Derouet)

Les auteurs soulignent les décalages très importants qui existent entre les deux pays tant au niveau du fonctionnement des institutions que des problématiques de recherche qui en découleraient. L'administration scolaire est en effet en France un champ de formation et de recherche quasiment inexploré, alors qu'au Québec des chaires universitaires existent depuis de nombreuses années. La spécificité des contextes historiques, politiques, institutionnels et la spécificité des cultures ne semblent pas favoriser l'émergence de problématique commune aux deux pays.

L'éducation multiculturelle (M. Abdallah-Preteuille)

Les données culturelles des deux pays sont différentes : il s'agit au Québec de construire une culture en prenant en compte les différents types de population qui ont constitué le pays alors qu'en France nous posons souvent le problème en terme d'intégration de nouveaux types de population dans une culture qui serait constituée ; dépassant ces deux approches, c'est vers une conception d'une culture toujours vivante et en constitution permanente (de par le rôle des acteurs) que les auteurs développent leurs perspectives de recherche.

Concluant ces travaux, M. Bernard (principal organisateur de cette rencontre) a souligné que, au-delà d'un ouvrage, ces journées devaient amener à développer des échanges d'étudiants, à établir des protocoles

d'ententes, à élaborer des projets d'étude et de recherche, et aboutir à des productions concertées.

A. GONNIN BOLO
Chargée de recherche à l'INRP

LES ÉVALUATIONS

Colloque international de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE) (1). Organisé par le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Toulouse de Mirail à Carcassonne du 9 au 11 mai 1991.

Constatant que les enjeux pratiques d'évaluation, quelles qu'en soient les formes — interne, hiérarchique — ou les agents — les acteurs eux-mêmes, des experts — se sont développés dans la plupart des secteurs de l'activité sociale, la perspective des organisateurs a été celle des nécessaires reconnaissance et prise en compte des finalités, fonctions et modalités des évaluations comme objet important d'études et de recherches.

De très nombreux travaux relatifs à ce thème ayant été réalisés, il a semblé indispensable de procéder à la confrontation des points de vue et d'engager une réflexion générale, ces travaux s'inscrivant dans des perspectives parfois complémentaires, parfois contradictoires.

L'essentiel des activités du colloque s'est effectué dans le cadre de trois ateliers :

— l'évaluation dans (de) l'enseignement et dans (de) l'apprentissage (évaluation scolaire ; évaluation des processus et produits de l'apprentissage, ...) ; animateurs : M. Bru, M^{me} F. Sublet ;

— l'évaluation dans les (des) systèmes de formation initiale et continue (évaluation d'un dispositif, d'un projet, d'une innovation) ; animateur : M. Bataille ;

— l'évaluation dans les (des) systèmes de formation initiale et continue (bilans, audits, diagnostics psycho-économiques d'une entité géographique et administrative — département, région) ; animateurs : J. Ardoino, J. Ferrasse.

(1) Président du Bureau international Professeur, J. Ardoino (Paris VIII).

Le travail dans les ateliers ayant été consacré entièrement aux discussions à partir du contenu des communications ainsi qu'aux textes-réponses, et non à leur lecture, des débats profonds, animés et fructueux ont pu ainsi se dérouler.

Les Actes de ce colloque international seront disponibles pour la fin de l'année 1991 et devraient permettre de diffuser les éléments de base susceptibles de contribuer à l'élaboration d'une théorie générale de l'évaluation.

J.-M. VIGNAUD
Chargé de recherche à l'INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Colloque international organisé par l'ADMES (Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur) les 14 et 15 novembre 1991 à Paris.

S'adresser à A. Bireaud, UFR des sciences de la communication, Université Paris-Nord, 93430 Villetaneuse (France).

VERS UNE INDIVIDUALISATION DES PARCOURS DE FORMATION

Colloque organisé les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université de Lyon II par l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation).

S'adresser à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation de l'Université de Lyon II-Lumière, campus Université de Bron Parilly - 69500 Bron.

**LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT SONT-ELLES
SOUS L'EMPRISE DES MANUELS ?**

**Une approche comparative du métier d'enseignant
dans différents contextes scolaires**

Colloque organisé par l'AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée) avec l'appui de l'IRDP (Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques) les 2, 3 et 4 octobre 1991 à Tramelan (Suisse).

S'adresser à J.-F. Perret, IRDP, Case postale 54, 2007 Neuchâtel 7 (Suisse).

Reproduit par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire – LA RICHE – B.P. 5927 – 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1991

DEMANDE D'ABONNEMENT

A retourner à :
INRP - Service des Publications
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

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 (du 1^{er}/08/1991 au 31/07/1992)

Abonnement annuel (2 numéros)

France (TVA 5,5 %) 125 F ttc

Corse, DOM 122,43 F

Guyane, TOM 118,48 F

Étranger 140 F

Vente au numéro 66 F (tarif France, TVA 5,5 %)

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - ☎ 46.34.90.81 (abonnements)

Joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP 9079

Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

«Les IUFM ne seront pas universitaires s'ils ne font pas de la recherche dans leur domaine propre» avait déclaré le Premier Ministre à destination des formateurs d'IUFM, avant d'ajouter : *«Il vous appartient de définir la place exacte que prendra cette recherche dans les IUFM»*.

Tel était le but de ce colloque. Il a permis

- de montrer la pluralité des conceptions de la recherche à l'œuvre dans la formation des enseignants ;
- de confronter différents exemples d'utilisation de la recherche dans ce champ ;
- d'aboutir à quelques points d'accord, dont les suivants
 - différentes formes de recherche peuvent s'avérer utiles pour former des enseignants ;
 - la recherche et l'initiation à la recherche ne se justifient pourtant que si elles s'avèrent utiles à la formation professionnelle ;
 - en aucun cas on ne peut considérer la formation par la recherche comme le seul modèle possible de formation ;
 - les formateurs d'IUFM devraient pouvoir avoir une pratique de recherche personnelle ;
 - les formateurs de terrain devraient avoir la possibilité de participer à des équipes de recherche.

On trouvera ici non seulement les résultats du travail de ces deux jours et demi de colloque, mais aussi les apports d'information qui les ont alimentés

Conférences

- Michel VERRET : Recherche(s) et théorie de la pratique
- Philippe PERRENOUD : Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants
- Antoine PROST : La position des formateurs par rapport à la recherche

Table-ronde

La formation professionnelle supérieure par la recherche :
modèle unique ?

Ateliers

- Études et expériences sur l'utilisation de la recherche dans des formations initiales d'enseignants
- IUFM et organismes de recherche, dispositifs de formation par la recherche
- Le formateur-chercheur
- Les formateurs de terrain et la recherche
- Nature et rôle du mémoire dans la formation initiale

LES TENDANCES NOUVELLES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : STRATÉGIES FRANÇAISES ET EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES

La formation des enseignants doit répondre aujourd'hui à une triple exigence :

- prévisionnelle (accroître massivement les recrutements),
- professionnelle (faire acquérir une professionnalité plus large que par le passé),
- institutionnelle (aider au rapprochement des réseaux de scolarisation primaire, secondaire et technique en favorisant l'émergence d'une identité en partie commune de tous leurs enseignants).

D'autres pays ont rencontré ou rencontrent des problèmes semblables. Quelles solutions ont-ils tenté d'apporter ? Quel bilan en font-ils aujourd'hui ? Quelles difficultés affrontent-ils maintenant ?

En favorisant la confrontation d'expériences nationales différentes et en les éclairant à l'aide de l'histoire comparée, ce colloque et l'ouvrage qui en résulte souhaitent contribuer à la mise en place des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

On trouvera ici non seulement la synthèse du travail de ces trois jours de colloque, mais aussi les apports d'information qui les ont nourris :

Conférences

- Le passé du présent : d'où viennent les IUFM (A. PROST)
- Une politique d'aujourd'hui pour les enseignants de demain (J. LOWE)
- L'université et la formation des enseignants (H. JUDGE)
- L'ingénierie de la formation (A. de PERETTI)

Tables rondes

Les problèmes brûlants de la formation des maîtres en Allemagne, Angleterre, Canada, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie.

Ateliers

- Formation initiale - Formation continue
- Formation en institution - Formation sur le terrain
- Recherche et Formation
- Profil de poste - Profil de formation
- Recrutement et Formation

Synthèses générales

- Permanences et convergences (G. FERRY)
- Trois colloques en un (G. BERGER)

BON DE COMMANDE

à retourner à

INRP - Service des publications
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

NOM

Établissement

Adresse

.....

.....

Localité

Code postal

Titre et code	Nb d'ex	Prix	Total
Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères - colloque, novembre 1990 BF 015		90 F	
La place de la recherche dans la formation des enseignants - colloque, octobre 1990 BF 014		80 F	
Total			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

NUMÉRO SPÉCIAL
Tendances nouvelles
de la formation
des enseignants

Communications
du colloque de :
Recherche et formation

N° 10 - 1991

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

- Francine VANISCOTTE : rédacteur en chef.
Jean-Marie de RICOLFIS : rédaction technique, langues.
Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Pratiques de formation*.
Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.
Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.
Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.
Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.
Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité*.

COMITÉ DE RÉDACTION

- J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.
J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.
G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.
F. BEST : Inspecteur général. Paris.
A. BOUVIER : Chef de projet - IUFM de Lyon.
M.-L. CHAIX : Maître de Conférences. École Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.
L. DEMAILLY : Maître de Conférences. Université de Lille.
J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.
J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.
G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
J. GUGLIEMI : Chef de projet - IUFM de Caen.
J. HASENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication - INRP.
W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum - Allemagne.
M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
G. de LANDSHEERE : Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.
N. LESELBAUM : Chercheur - INRP.
C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.
L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire à l'INRP.
M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.
M. VIAL : Chercheur - INRP.
W. TULASIEWICZ : Professeur d'Éducation Comparée. Université de Cambridge. Royaume-Uni.
D. ZAY : Maître de Conférences. Université de Paris VIII.
J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : F. DUGAST.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0284-2