

RECHERCHE **et** FORMATION

Recherches sur les institutions
et pratiques de formation



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN (DONT UN NUMÉRO HORS THÈME)

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS	DATE LIMITE DE RÉCEPTION DES ARTICLES
- N° 20 - L'IMAGE DES ENSEIGNANTS (I)	
- N° 21 - L'IMAGE DES ENSEIGNANTS (II)	fin NOVEMBRE 1995
- N° 22 - LE TUTORAT	fin MARS 1996
- N° 23 - HORS THÈME	fin JUIN 1996

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*.
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez
joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traite-
ment de texte utilisés.

Joindre enfin 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 : (1) 46.34.91.40

2

Composition P.A.O. : N. Pellieux - (1) 60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - (1) 69.25.85.85
Impression : Bialec s.a., Nancy

© INRP, 1995
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0484-3



SOMMAIRE

RECHERCHES SUR LES INSTITUTIONS ET PRATIQUES DE FORMATION

ARTICLES

- Philippe LOSEGO. Les conditions politiques de la professionnalité
enseignante et leurs conséquences sociales 5
- Gérard BOUDESSEUL. Comment un IUFM acquiert une légitimité.
Un point de vue sociologique 25
- Jean BRICHAUX. L'éducateur et son savoir 43
- Michèle GUIGUE-DURNING. Les logiques d'exposition
dans les mémoires de formation par la recherche.
Places et statuts des apports théoriques 51
- Nathalie MAHUT, Jean-François GRÉHAIGNE, Roger GUILLON.
Une approche systémique d'un procès de formation. La formation
des maîtres d'éducation physique à Besançon et à Dijon 67
- Jacques CRINON. Partenariat et formation des maîtres.
Le discours de l'institution 81
- Alain QUATREVAUX. Basse tension pédagogique dans un premier cycle
universitaire. Une analyse de journaux d'étudiants 103

NOTE DE SYNTHÈSE

- Marie-Agnès ORSONI. Une revue des travaux sur la formation
des formateurs - 1970/1989. Matériaux pour la recherche . . 115

- AUTOUR DU MOT :** « Professionnalité » de Catherine MATHEY-PIERRE
et Raymond BOURDONCLE 137

LECTURES	149
1. NOTES CRITIQUES	149
Yves CAREIL : « Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexions sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses » (Patrick Bouveau)	
P. DUPONT, M. OSSANDON : « La pédagogie universitaire » (Annie Bireaud)	
Hugues LETHIERRY : « Feu les Écoles Normales (et les IUFM ?) » (D.G. Brassart)	
Georges PAPADOPOULOS : « L'OCDE face à l'éducation » (Roymond Bourdoncle)	
2. BRÈVES	155
3. NOUS AVONS REÇU	157
 ACTUALITÉS	
1. RENCONTRES ET COLLOQUES	159
Compte rendu du colloque sur l'auto-formation (Georges Le Meur et Nelly Leselbaum)	
Compte rendu du séminaire de 3 ^e cycle en sciences de l'éducation à Jongny-sur Vevey (Cécile Delannoy)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	164
Association européenne de didactique de la biologie à Montpellier du 13 au 15 septembre 1995	
ADMEE à Louvain-la-Neuve du 13 au 15 septembre 1995	
CRAP à Lyon du 28 au 30 octobre 1995	
GRAF et CUEEP à Lille du 6 au 7 novembre 1995	
APRIEF, CNAM, ENESAD à Paris du 18 au 21 avril 1996	
AECSE à Paris du 1 ^{er} au 3 juillet 1996	
3. IUFM-Actualités	
Compte rendu de l'assemblée générale du 25 mars 1995 de l'AECSE (Bernard Charlot)	165

LES CONDITIONS POLITIQUES DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ET LEURS CONSÉQUENCES SOCIALES

Philippe LOSEGO*

Résumé

La professionnalisation des enseignants dépend plus des conditions politiques qu'on ne l'estime généralement. Une comparaison entre la France et l'Espagne, deux nations administrées très différemment, permet d'en rendre compte. La constitution des instituts de formation des enseignants oblige à combiner trois logiques de définition de la professionnalité : administrative, universitaire et individualisante. Le cas de l'Espagne montre que sans l'aide de la « puissance publique », cette combinaison est difficile. On envisagera ensuite le dispositif de l'ancienne « épreuve professionnelle » où l'on retrouvera les mêmes logiques de définition de la professionnalité. Mais les contradictions très fortes qui ont présidé à sa création conduisent l'épreuve professionnelle à privilégier la logique individualisante.

Abstract

The professionalisation of teachers is more dependent on political conditions than is generally thought, as is shown by a comparison between France and Spain, two nations administered in very different ways. The setting up of teacher training institutes necessarily involves the combination of three logics in the definition of professionalism: the logics of the administration, the university and the individual. The case of Spain, shows that without the support of "public power" this combination is difficult. The methods of assessment of the former "professional test" will then be considered and the same logics of definition of professionalism will be found there. However, the very strong contradictions which have presided over its creation lead the professional test to give greater importance to the logic of individualization.

* Philippe Losego, Institut de Sciences sociales Raymond-Ledrut, Université Toulouse-le-Mirail.

UNE NOTION POLITIQUE

On aborde généralement la professionnalisation du point de vue de la « scientificisation des pratiques ». Ce point de vue épistémologique n'est pas illégitime mais il est très partiel (1). On oublie dans ce cas que la professionnalité suppose des conditions politiques. Pour réparer cet oubli, il n'est pas de moyen plus simple que de comparer deux entités politiques différentes, c'est-à-dire deux nations. C'est ainsi que je ferai quelques allusions à la définition politique de la professionnalité des enseignants en Espagne et que je montrerai à quel point le modèle français est extraordinairement complexe.

Il m'a semblé judicieux d'établir une comparaison avec l'Espagne parce que ce pays a voté une loi en 1990 intitulée « *Loi d'organisation générale du système éducatif* » qu'on appelle communément « LOGSE » très comparable à la « *loi d'orientation sur l'éducation* » votée le 10 juillet 1989 en France. Ces deux lois précisent notamment ce que le législateur attend des enseignants et les dispositifs techniques qu'il met en œuvre pour les former.

Les deux pays ont deux constitutions politiques différentes qui déterminent deux traditions parlementaires spécifiques. En France, le parlement a un rôle de discussion des « principes politiques » et c'est le gouvernement, qui, avec l'aide des administrations des différents ministères, se charge de préciser la loi par des décrets d'application et autres « dispositions techniques ». On a donc une opposition très nette entre le **politique** et le **technique**. En Espagne, au contraire, le parlement (*las Cortes*) est conduit à définir très précisément les lois et les dispositions techniques qui les accompagnent (2). Quelles sont les conditions politiques de ces phénomènes institutionnels ? Si l'on reprend la définition du politique de Weber, on apprend qu'un « groupement politique » est un « groupement de domination (...) lorsque et tant que son existence et la validité de ses règlements sont garanties de façon **continue** (3) à l'intérieur d'un territoire **géographique**, déterminable par l'application et la menace

6

1 - Michel Faucault a montré, il y a déjà longtemps, ce que l'invention de la clinique (c'est-à-dire la professionnalisation de la médecine) devait aux conditions politiques de la période révolutionnaire et de ses suites, avec notamment la création de la société royale de médecine contre les corporations universitaires : *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, coll. Quadrige, 1993 (1^{re} édition : 1963).

2 - La loi d'orientation française est composée de 27 articles et de 9 « dispositions diverses » suivies d'un long rapport qui indique l'esprit dans lequel la loi doit être appliquée. La loi d'organisation espagnole est composée de 67 articles et de 32 « dispositions additionnelles », « transitoires » et « finales ». Ici, point de « rapport annexe » mais un exposé des motifs qui précède la loi. C'est toute la distance qui sépare une « loi d'orientation » qui laisse les mains libres à l'administration et une « loi d'organisation » plus contraignante.

3 - C'est moi qui souligne.

d'une contrainte **physique** de la part de la direction administrative » (4). Or, il se trouve que la Constitution espagnole présente des caractères de discontinuité géographique. En ce qui concerne le système éducatif, il y a plusieurs types d'administrations sur le territoire espagnol, et en conséquence, plusieurs fonctions publiques enseignantes. Ce que Weber appelle « *le monopole de la contrainte physique légitime* » (la police, l'armée et toutes les légitimités qui en permettent l'usage) se situe en Espagne au niveau de l'État-nation, alors que le plus grand territoire géographique où la validité des règlements est continue, se situe au niveau de la région, appelée en Espagne « *communauté autonome* ». Les communautés autonomes espagnoles se classent en deux grandes catégories : celles qui ont des compétences en matière de système éducatif (la Catalogne, le Pays Basque, la Galice et la communauté valencienne) et celles qui n'en ont pas et qui sont, de ce fait, soumises à l'administration du ministère de l'Éducation et de la Science (on appelle cela le « *territoire du ministère* »). Ces problèmes de « fonction publique discontinue » obligent les Cortes espagnoles à rentrer dans des détails techniques extrêmement complexes et, en particulier, à définir très précisément les titres requis par les enseignants. En France, on aura remarqué que l'unification des qualifications des enseignants des premier et second degrés, qui revêt pourtant un caractère socio-politique majeur, est décidée par un décret (5), telle une simple disposition technique, sans que les parlementaires n'aient à se prononcer. En Espagne, alors que les qualifications ne changent pas (le « *corps unique* », réclamé par l'opposition de gauche, n'est pas prévu), la loi précise longuement les conditions d'accès aux différents corps.

Du point de vue politique, si l'on distingue dans la professionnalité des enseignants, deux dimensions, la **compétence** et la **qualification**, la compétence étant l'ensemble des fonctions que l'on attribue à un professionnel et la qualification le titre qu'on exigera de lui pour qu'il remplisse ces fonctions, on dira qu'en Espagne le parlement définit les qualifications et les administrations définissent les compétences. Ainsi, le conseil des universités du ministère définit les cadres de la formation des enseignants sur son territoire et les « *communautés autonomes à compétences éducatives* » font de même sur les leurs. En France, force est de constater que le parlement ne définit pas grand-chose, hormis quelques principes généraux (6). C'est l'administration qui définit les qualifications par un décret et les compétences par un document appelé « *rapport Bancel* » qui fixe ce que l'on attend des nouveaux enseignants (7). Les

7

4 - *Économie et société*, Paris, Plon, trad. 1971, p. 57.

5 - Décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990.

6 - Pour cette question, on peut consulter les comptes rendus de séances des 7, 8, 9 juin et 3, 4 juillet 1989 pour l'Assemblée nationale et 27, 28, 29 juin et 4 juillet 1989 pour le Sénat. J'ai aussi consulté les discussions de la loi espagnole à l'université de droit de Saragosse.

7 - Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, ministère de l'Éducation nationale, 10 octobre 1989.

« débats publics » dans les deux pays ont été très différents. En Espagne, il y avait accord à tous les niveaux sur l'importance des connaissances en didactique, en pédagogie ou en sciences de l'éducation pour les enseignants, par contre les débats ont porté sur les définitions locales et nationales de la professionnalité. En France, les discussions se sont centrées sur un conflit entre « partisans de la pédagogie » et « partisans des savoirs ». Ainsi, l'on retrouve une caractéristique typiquement française : nos débats prétendent toujours avoir une portée « universelle » car ils oublient systématiquement ce qu'ils doivent à l'unité politique et à la continuité administrative de notre territoire (8). Pourtant, on pourrait s'en douter lorsqu'on lit la plupart des diatribes contre les IUFM, notamment de la part des « partisans des savoirs » : la thématique nationaliste n'est jamais très loin, même teintée de « pensée universelle » (9).

L'ÉTAT ET L'UNIVERSITÉ

Pour ces raisons de discontinuité administrative, qui se compliquent encore si l'on sait que d'autres communautés autonomes vont bientôt bénéficier de compétences en matière de système éducatif (comme l'Aragon) l'Espagne ne pouvait que confier la formation des enseignants à l'université, seule institution qui, par ses moyens et la souplesse que lui confère son autonomie depuis 1983, pouvait assumer les différents types de formation des enseignants. Ainsi, l'État se dépossède totalement de l'initiative en matière de système de formation initiale des enseignants. La loi de 1990 prévoit bien que les autorités « encourageront la création de centres supérieurs de formation du professorat », mais ce sont les instances universitaires qui décideront. Ainsi, il y a un partage des prérogatives assez simple : **la formation**, dont l'université est maîtresse, se situe avant le concours, et **l'exercice professionnel**, dont l'État (sous sa forme fragmentée) est responsable, se situe dans l'après concours (10). Pourtant, en 1979 (sous un gouvernement de centre-droit) le ministre Otero avait proposé de fonder un type d'établissement dépendant directement de l'administration et responsable de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés. Pour des raisons financières et devant la ferme opposition des universités, le

8

8 - Il faut toujours noter, en France, l'exception de la Corse où la légitimité de l'État est nettement remise en question et où celui-ci a fait une concession historique avec la reconnaissance officielle de la notion de « peuple corse ». C'est aussi en Corse que les IUFM ont été le plus nettement critiqués notamment au sujet de la langue corse. Les querelles linguistiques sont, avec les révoltes fiscales (les perceptions explosent souvent en Corse) l'ordinaire de la contestation de l'État.

9 - On peut lire à ce propos : « Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement ». *Main basse sur l'éducation*, Paris : Éditions universitaires, 1991.

10 - Il n'y a pas de stage, les enseignants recrutés sont immédiatement en service.

proyecto Otero, encore pensable dans une période post-dictatoriale lorsque le pays était encore gouverné selon un modèle centraliste (11), fut abandonné (12).

En France, au cours des dernières années, on a souvent qualifié la création des IUFM « d'universitarisation de la formation des maîtres » puisqu'aux écoles normales d'instituteurs et aux écoles normales nationales d'apprentissages, établissements dépendant directement de l'État, on a substitué des établissements d'enseignement supérieur. Mais la nature juridique des IUFM contredit cette affirmation. D'après l'article 17 de la loi d'orientation de l'éducation de 1989, les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur à caractère administratif. C'est-à-dire qu'ils dépendent directement du ministère de l'Éducation nationale (ou de celui de l'enseignement supérieur depuis mars 1993) et ne bénéficient pas des règles d'autonomie des universités. Autrement dit, l'État prend directement l'initiative de créer les nouveaux instituts (par la loi et les décrets d'application) et s'en assure la tutelle directe. Les universités sont simplement « rattachées » aux IUFM par le biais de « conventions ». Si l'on compare cette situation à celle qui prévalait avant la loi, on s'aperçoit que c'est la **zone d'influence de l'État** qui s'étend. Autrefois, responsable de la formation après le concours par le biais des CPR, des ENNA et des EN, l'État laissait la formation avant le concours à l'université. Avec la création des IUFM, les étudiants qui préparent le concours passent sous la responsabilité de l'État. D'autre part, les nouveaux concours de recrutement prévoient une « épreuve professionnelle » par laquelle l'État formule des exigences de formation professionnelle avant le concours, puisque cette épreuve suppose l'acquisition d'un début de compétence professionnelle. Ce faisant, il entame un peu la place de l'université, qui était jusque là seule à définir les contenus légitimes des épreuves de concours et à les enseigner lors des « préparations ». Ainsi, les conflits qui ont eu lieu à la suite de la création des IUFM et qui ont abouti, à la faveur d'un changement de majorité politique, à « des décisions ministérielles, soucieuses de revenir à des répartitions anciennes (et qui) ont remis en cause les équilibres nouveaux que tentaient d'instaurer les IUFM » (13), peuvent être réduits à des luttes d'influence entre partisans de l'État central et partisans de l'université. C'est ainsi que le nouveau gouvernement de droite a finalement rendu la maîtrise d'œuvre de la première année (avant le concours) à l'université et a partiellement remis en cause l'épreuve professionnelle, désormais désignée comme « épreuve sur dossier » et ne portant plus sur l'expérience acquise au

11 - Les effets décentralisateurs de la constitution de 1978 sont extrêmement progressifs (ils ne sont pas encore achevés) et donc, en 1979, ne s'étaient pas encore fait sentir. Ils n'apparaissent réellement qu'à partir de 1982, avec l'arrivée des socialistes au pouvoir.

12 - Voir notamment Pilar Benejam et Mariona Espinet « Spain » in Howard Leavitt (dir.), *Issues and Problems in Teacher Education. An International Handbook*, Westport, Greenwood Press, 1992, p. 226.

13 - Raymond Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993.

cours d'un stage, mais sur le commentaire « d'instructions officielles » et de manuels scolaires. Les ministres qui ont pris ces mesures se sont eux-mêmes préalablement affrontés, on le sait, chacun défendant, en réalité, les critères de professionnalité des fonctionnaires dont il avait la charge. Car, on ne se fait pas défenseur de l'université ou de l'État pour la seule « sauvegarde de l'égalité républicaine » comme l'ont suggéré certaines associations professionnelles. C'est plutôt parce que les deux institutions définissent des critères différents de la professionnalité et que chaque groupe professionnel défend l'institution qui le défend le mieux.

TROIS LOGIQUES PROFESSIONNELLES

En Espagne, malgré la loi, les « centres supérieurs de formation du professorat » n'existent toujours pas dans de nombreuses universités, notamment dans les communautés soumises à l'administration du ministère de l'Éducation. Actuellement, trois logiques de formation des enseignants coexistent. D'une part, les écoles de *magisterio* forment les maîtres du primaire (*maestros*). On s'y inscrit après le baccalauréat et on y obtient son diplôme de *maestro* en trois ans. Ce sont des « écoles universitaires » dont le statut est cependant inférieur aux autres centres (*centros*) universitaires, que sont les facultés et les instituts universitaires. Ces écoles résultent de la simple intégration dans les universités des anciennes écoles normales, bâties sur le modèle français. Leurs formateurs, même s'ils sont titulaires d'une thèse, sont d'un grade inférieur aux autres universitaires et beaucoup d'entre eux n'ont pas de thèse. Ils doivent leur position, en quelque sorte, à un statut dérogatoire aux règles de l'université.

10

Mais dans les universités espagnoles, depuis la loi des universités de 1983, il y a une double structure. D'une part, la structure des « *centros* », les facultés, écoles universitaires et instituts qui s'occupent de l'administration de chaque filière d'enseignement et d'autre part, les « *departamentos* » (départements) qui, pour chaque discipline, prennent en charge les contenus d'enseignement, la recherche, la formation doctorale et le recrutement des docteurs de leur spécialité. C'est ainsi que dans un même *centro*, comme l'école universitaire de *magisterio*, se trouvent plusieurs départements, chacun étant responsable d'une discipline enseignée aux futurs enseignants (14).

Enfin, les professeurs du secondaire sont formés par les *Institutos de ciencia de la educacion* (ICE). Dans ceux-ci, s'inscrivent sans sélection préalable des étudiants titulaires d'une *licenciatura* (bac + 5) dans une discipline spécifique, qui recevront une formation pédagogique (exclusivement théorique) en deux ans. Sachant que l'on

14 - Mais il n'y a qu'un département disciplinaire dans toutes les universités des communautés autonomes.

peut cumuler la première année de ce cycle avec la dernière année de *licenciatura*, il faut au minimum six ans après le bac pour être enseignant de secondaire. Les formateurs de ces instituts sont de toutes origines. Ils sont recrutés par le directeur sur la base de leur réputation et de leur spécialisation, ils peuvent être universitaire ou non, cela n'a pas d'importance, il s'agit d'une logique **individualisante**. Les trois institutions (écoles universitaires, départements et ICE) ont donc chacune leur propre logique de reconnaissance de la professionnalité des formateurs :

- **une logique administrative** de pérennisation des positions acquises par les anciens professeurs d'écoles normales, pour les écoles universitaires ;
- **une logique universitaire** pour les départements ;
- **une logique individualisante** pour les ICE.

Je n'ai pas la possibilité de développer ici ces aspects. Mais l'enquête que j'ai menée montre que chaque groupe professionnel restant sur ses positions, les nouveaux centres de formation n'ont pas pu se créer. L'ICE, habitué à ses pratiques de recrutement, ne veut pas s'embarasser de lourdes procédures de recrutement (universitaire ou administrative) qui lui lierait les mains. Les professeurs d'écoles universitaires ne veulent pas d'une faculté dans laquelle leurs compétences ne seraient pas reconnues, et enfin, les départements ne veulent pas d'une faculté dans laquelle les professeurs non pourvus de thèses deviendraient des universitaires à part entière. Tout porte à croire, d'autre part, que la présidence de l'université (*rectorado*) est peu désireuse de créer ce centre supérieur por trop complexe, d'autant plus que les écoles de *magisterio* ont une fonction latente non négligeable : elles accueillent généralement le trop-plein de bacheliers de faible niveau, car elles sont les moins sélectifs des centres universitaires (15). C'est ainsi qu'après la nouvelle loi qui supprime les spécialités chez les enseignants (16), les écoles de *magisterio* ont tout de même été sommées de maintenir des filières spécialisées qui ne correspondent plus à aucun concours existant ! C'est pourquoi les professeurs d'écoles universitaires seraient favorables à ce que ce soient les administrations éducatives (communautaires ou centrales) qui prennent à leur charge la formation des enseignants (17).

En France, ce sont les **mêmes logiques** qu'il a fallu concilier et cela a été fait sous l'égide de l'État. Lors du vote de la loi, le ministre Lionel Jospin était confronté aux

15 - Les universités espagnoles imposent une « épreuve d'accès » aux bacheliers et les orientent en fonction de leurs résultats.

16 - Les maîtres du primaire étaient spécialisés avant la loi de 1990 : mathématiques, langues, histoire-géographie, etc. Aujourd'hui, ils sont généralistes à l'exception des enseignants de sport et de sciences.

17 - Voir notamment la très importante *Revista interuniversitaria de formacion del profesorado*, qui réunit de nombreux nostalgiques de l'âge d'or des écoles normales. N° 2, 1988, p. 437.

revendications des anciens personnels des écoles normales, relayées par certains parlementaires, communistes et RPR notamment (18). Des établissements purement universitaires n'auraient évidemment jamais permis le recrutement automatique de formateurs ne justifiant pas des critères ordinaires de professionnalité des universitaires (thèses, commissions de spécialistes, etc.). Il fut décidé qu'un décret en conseil d'État permettrait de donner à ces personnels un « droit d'option », afin de choisir entre les IUFM ou un autre type d'établissement d'enseignement supérieur ou secondaire. À partir du moment où les critères de professionnalité se définissaient de cette manière administrative, l'IUFM ne pouvait plus être un établissement universitaire. En réalité, les nouveaux instituts allaient faire l'objet d'une combinaison originale entre cette logique administrative de définition de la professionnalité et les deux autres logiques, **universitaire et individualisante**.

Pour intégrer les nouveaux formateurs, notamment universitaires, il fallait à la fois définir les conditions de leur recrutement selon les règles universitaires et fixer les tâches spécifiques des universitaires en matière de recherche. Mais cela impliquait de définir la place exacte des IUFM par rapport aux universités. En effet, le caractère universitaire des IUFM pouvait signifier deux choses contradictoires : les IUFM pouvaient être des sortes d'universités « bis », ainsi qu'on l'a dit parfois, concurrentes des autres universités, tant au niveau de la recherche que du recrutement. On a vu que c'était impossible pour des raisons administratives, mais de plus, la concurrence risquait d'être extrêmement coûteuse. Au contraire, ils pouvaient être des instituts non-universitaires, mais fortement liés aux universités. C'est ainsi que l'on tenta de favoriser des recrutements conjoints, par un ensemble de dispositifs techniques et d'autre part, on essaya de définir une « recherche en IUFM » qui ne soit pas concurrente de celle des universités. En ce qui concerne les recrutements, on décida de mettre en place des commissions de spécialistes « tripartites » composées d'enseignants de l'IUFM, d'enseignants des universités « rattachées » par convention à cet IUFM, et de spécialistes d'autres établissements d'enseignement supérieur (19). Pour accentuer encore les relations et leur donner la matérialité d'individus concrets, on créa des emplois de « directeurs d'études ». Ces emplois étaient des demi-services en IUFM réservés à des universitaires déjà en poste dans les universités de rattachement qui permettaient de recruter dans les IUFM des individus déjà intégrés dans le tissu universitaire. Pour ce qui est de la recherche, il fut décidé que les IUFM ne

18 - Pendant les délibérations, un groupe de professeurs d'écoles normales parisiens avaient fait paraître un encart dans *Le Monde*, pour manifester leur inquiétude de n'être pas recrutés par les futurs instituts de formation. Dans tout le pays, ils avaient fait pression sur les élus locaux. Un amendement communiste avait défendu leur cause à l'assemblée nationale, le 3 juillet 1989, et Jean-Yves Chamard, député RPR avait demandé que l'on négocie avec eux.

19 - Ce faisant les IUFM suivaient les règlements de certaines écoles d'ingénieurs ou IUT.

pouvaient abriter que des laboratoires de « recherche en éducation » (20). Il n'était pas déconseillé aux universitaires de continuer des travaux dans leur domaine de recherche fondamentale, mais ils devaient le faire dans leurs laboratoires universitaires ou d'autres institutions scientifiques (INRP, CNRS, etc.).

Enfin, la logique **individualisante** s'est surtout appliquée dans la période transitoire de la création des instituts. « Les chefs de projets », nommés par le ministère et les rectorats ont été à l'initiative de la constitution des « équipes de projets » avec non seulement la volonté de représenter des catégories différentes de personnels, mais aussi de choisir des « personnes » qualifiées par leur réputation, leur connaissance des dossiers, les « adhésions au projet », voire leurs relations amicales avec les chefs de projet. Bien que les groupes de projets n'aient pas d'existence juridique (seuls les chefs de projet étaient identifiés), certaines personnes ont été ainsi nommées par la suite comme directeurs adjoints. Cela n'a pas été sans protestations, notamment de la part des syndicats (21). Il est certain que du côté des directeurs d'IUFM, qui sont nombreux à regretter le « droit d'option » pour les ex-professeurs d'école normale, on aurait aimé avoir plus de liberté encore pour choisir des individus « sur profil » ou sur « adhésion au projet ».

LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ

Toutes ces considérations, sur les différentes conceptions de la professionnalité à l'œuvre dans la construction des IUFM seraient vaines si on ne faisait l'hypothèse qu'elles doivent logiquement s'inscrire dans une définition de la **professionnalité des futurs enseignants** qui y seront formés. J'ai choisi ici de lire cette définition dans un dispositif particulier, celui de l'épreuve professionnelle des CAPES. On a vu que cette épreuve constituait une extension du domaine d'exigence de l'État (les « compétences professionnelles ») face aux exigences traditionnelles de l'université (les « connaissances disciplinaires ») et à ce titre, l'épreuve professionnelle avait toutes les chances d'être vécue comme illégitime...

13

20 - À distinguer des « sciences de l'éducation » qui sont une discipline (70^e section) universitaire. Document de travail de la DESup et de la DRED, non publié si ce n'est par Marcel Brisaud, *Formation des maîtres*, 31 mars 1992.

21 - Le SNESup, notamment, dit son « désaccord avec la conception d'IUFM dérogatoires aux règles essentielles de la démocratie universitaire : nous demandons l'élection des responsables à tous les niveaux... », in *Formation des maîtres*, 9 juillet 1990.

LA DOUBLE DÉLIGITIMATION DE L'ÉPREUVE PROFESSIONNELLE

Déligitimation théorique

On doit dire un mot de la place particulière occupée par les sciences de l'éducation. Il était logique, étant donné que les IUFM devaient abriter des recherches sur l'éducation, que les spécialistes de cette discipline, depuis longtemps engagés dans les réflexions sur l'enseignement, soient parmi les premiers à s'intéresser à ces transformations (22). Pourtant, aucun autre des aspects de la création des IUFM n'a déchaîné autant de passions, autant provoqué d'articles de presse, parfois plus proche de l'injure que du débat de méthodes (23), que le « **complot des didacticiens** ». On sait que, dans une conception classique du rapport théorie/pratique, l'arme privilégiée par les universitaires, principalement les philosophes et les représentants des associations professionnelles de « spécialistes » pour délégitimer une discipline ou une pensée, est de lui retirer toute dignité théorique. L'affirmation selon laquelle la pédagogie ne peut être qu'une « pratique » (au sens classique) est la meilleure façon de lui refuser toute existence institutionnelle. Face aux protestations contre les sciences de l'éducation, le ministère a dû spécifier, dans la note du 18 septembre 1991 définissant l'épreuve professionnelle des concours de l'enseignement, que « *l'épreuve professionnelle ne donne pas lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur enseignant devra enseigner. Elle n'est pas conçue comme une épreuve théorique supplémentaire* ». Recommandation que certains rapports de jury de la première épreuve professionnelle, celle de 1992, se sont empressés de reproduire, notamment celui de philosophie. Mais cela laissait la définition de la professionnalité dans une situation contradictoire. Pour la première fois, un concours devait évaluer des connaissances dont la légitimité théorique avait été niée (24).

14

Déligitimation pratique

L'autre élément de la formation professionnelle des candidats était le stage, effectué dans des classes de lycée et collège, qui supposait la mise en relation avec un « Maître-formateur » (25). Ce stage devait donner lieu à la rédaction d'un dossier,

22 - Philippe Meirieu, par exemple, l'un des spécialistes les plus en vue actuellement, a été membre de la commission Bancel.

23 - Voir notamment *Le Monde* du 17/5/90, « L'inquiétude des professeurs de philosophie » ou Laurent Schwartz « L'enseignement malade de l'égalitarisme » dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 1991, ou encore *Le Point* avec son numéro du 12 octobre 1991 consacré aux IUFM.

24 - On peut s'interroger aussi sur le fait que cette épreuve soit exclusivement orale, ce qui est justifié par le fait que cela est « cohérent avec la nature même du métier d'enseignant », note du 18 septembre 1991, B.O. n° 33 du 26 septembre.

25 - En somme, la formation des candidats se composait de cours théoriques dans leur discipline, de la « formation transversale » et du stage.

qui était la base d'une des options de l'épreuve professionnelle. Celle-ci comportait trois options correspondant plus ou moins à trois types de candidats : l'option 1, était un entretien prenant appui sur le dossier pour les étudiants inscrits en IUFM et qui, à ce titre, avaient fait un stage. L'option 2 pour les candidats libres, était un entretien sur une situation didactique proposée par le jury et l'option 3 était adaptée aux candidats qui avaient déjà une expérience professionnelle.

Au nom de « l'égalité républicaine », des protestations s'élevèrent contre l'option 1, l'épreuve sur dossier, qui mettait les candidats en situation trop favorable vis-à-vis des candidats de l'option 2. Le ministère se vit donc obligé, dans la note du bulletin officiel de l'éducation nationale du 16 mars 1992, de spécifier que l'épreuve « prend appui » sur le dossier « sans évaluer ce dossier ». En défendant « l'égalité », l'université se réservait la possibilité de préparer des candidats indépendamment des IUFM. Par la suite on l'a vu, l'État reculera encore puisque « l'épreuve sur dossier » qui remplace cette épreuve à partir de la session de 1994 ne reprendra que les modalités de l'ancienne option 2.

Ainsi dépouillée d'une banne portée de sa légitimité, l'épreuve risquait de constituer une zone d'arbitraire important. Or, si le concours est une opération de sélection, c'est-à-dire de cooptation, relation sociale qui consiste à juger si des personnes possèdent les qualités nécessaires pour faire partie de la profession, cette opération de jugement social doit être médiatisée par un savoir (plus ou moins) légitime pour être une « situation qui tient » (26). Cette situation n'étant pas « tenable », l'épreuve professionnelle a dû faire l'objet d'un montage composite (27) de justification. Elle avait comme ressources les trois logiques de définition de la professionnalité qu'on a examiné ici : une logique administrative, une logique universitaire et une logique individualisante. Je vais donc présenter une analyse des rapports de jury de CAPES de la session 1992, c'est-à-dire la première édition de l'épreuve professionnelle (et probablement la plus difficile en raison des « réglages » nécessaires), comme empruntant leurs principes de justification aux trois logiques de définition de la professionnalité : les instructions officielles, les connaissances disciplinaires (universitaires) et les jugements portés sur les individus.

26 - Pour la construction de « situations qui tiennent », voir J.-L. Derouet, *École et justice*, Métailié, 1992.

27 - Je reprend le terme général de J.-L. Derouet sans toutefois lui accorder le sens particulier qu'il lui donne dans « La profession enseignante comme montage composite » in *Éducation permanente*, n° 96, étant donné mon objet.

LE PRINCIPE DE JUSTIFICATION ADMINISTRATIVE

Tout d'abord, pour combler le vide laissé par la disgrâce des sciences de l'éducation, la Direction des personnels enseignants des lycées et collèges, qui avait demandé aux jurys des CAPES de juger de « *la capacité du candidat (...) à user opportunément des termes spécialisés les plus courants* » (note du 18 septembre 1991), indiquait dans sa note du 16 mars 1992 que l'on « *s'est interrogé sur un éventuel lexique de l'épreuve* ». Finalement, il fut décidé que l'on s'en tiendrait à la définition bureaucratique du vocabulaire professionnel donnée par les **instructions officielles** pour l'enseignement dans les collèges et lycées.

Alors que les rapports d'épreuves disciplinaires des concours ne mentionnent généralement aucun texte officiel, comme pour suggérer que l'université est seule garante de la légitimité disciplinaire (28), le rapport de l'épreuve professionnelle assied partiellement son jugement sur les notes administratives qui définissent cette épreuve. Étant donné le caractère nouveau et conflictuel de celle-ci, il fallait, pour les rapporteurs, tout justifier, y compris le rapport. « *La lettre et l'esprit de ces textes constituent la référence de ce rapport...* » (CAPES de lettres modernes). Le rappel du coefficient qui lui est accordé, pour lequel il était laissé un certain choix aux jurys, permet par exemple aux philosophes d'indiquer qu'ils ont choisi de minimiser cette épreuve (CAPES philosophie). Étant donné l'absence de questions spécifiques, le travail d'interprétation est justifié par « *les textes* » : « *C'est sur eux que le jury s'est appuyé à tout moment pour proposer les sujets, écouter les entretiens, comparer et juger les pratiques individuelles des candidats et les noter* » (CAPES lettres modernes). Et cela jusqu'au détail : « *Il lui est notamment demandé de préciser et de développer certains points de son exposé* » (CAPES espagnol). Les programmes n'étant pas non plus définis, les jurys se sont en général appuyés sur les « *instructions officielles* » qui définissent les programmes de lycées et collèges et ont conseillé aux futurs candidats de consulter les brochures du CNDP.

16

L'épreuve professionnelle est aussi l'occasion d'établir des normes instrumentales, absentes, en général, des épreuves académiques classiques. Le dossier de notes de synthèse fourni par les candidats à l'option 1, est l'objet d'injonctions précises : « *Dans l'ensemble, les notes de synthèse présentées par les candidats ont respecté les exigences de forme et de fond formulées dans la note de commentaire publiée au BOEN du 26 septembre* » (CAPES sciences économiques et sociales).

La légitimité bureaucratique est convoquée pour constituer comme connaissance le système éducatif lui-même : « *Il est inadmissible de voir de futurs professeurs ignorer jusqu'à l'existence de dispositifs dont le grand public est informé par les médias* :

28 - Alors que ces épreuves sont définies bureaucratiquement par les présidents de jurys et officialisées par la signature du ministre.

évaluation des élèves à l'entrée en sixième, projet d'action éducative, rénovation des lycées, centre de documentation et d'information (CDI) sont autant de réalités dont l'ignorance révèle un désintérêt plus qu'inquiétant pour les questions d'enseignement » (CAPES lettres modernes).

Grâce à ce système de justification, l'épreuve est donc juridiquement construite : son importance, son programme, ses questions et ses normes instrumentales de présentation sont définies. D'autre part, par l'utilisation de la note administrative retirant toute dimension théorique à cette épreuve et prononçant donc la mise à l'écart des sciences de l'éducation, les jurys interprètent l'épreuve comme épreuve pratique : *« La possession de ces savoirs n'entraîne pas au demeurant un surcroît de compétence professionnelle ; elle ne sert qu'à ceux qui sauront l'appliquer à l'analyse de telle démarche inscrite dans un projet et qui sauront mobiliser leurs connaissances dans une situation concrète d'enseignement » (CAPES lettres modernes).* Ceci permet de dégager une certaine marge d'interprétation dans les aspects de la professionnalité justifiés par les textes officiels. *« Ils font apparaître très clairement le caractère particulier d'une épreuve qui vise à vérifier si le candidat a commencé à effectuer le passage du stade de l'étudiant vers celui de l'enseignant » (CAPES lettres modernes).* La profession oscille ici entre un aspect très normatif : *« il convient, conformément aux recommandations de la note du 16 mars 1992, de choisir des situations aussi représentatives que possible du métier de professeur et exclure des situations atypiques ou marginales » (CAPES lettres modernes),* et un aspect plus distancié : *« le candidat doit donc montrer et démontrer qu'il s'est interrogé de façon constructive sur l'enseignement de la discipline et témoigner d'une réflexion personnelle (...) BOEN n° 33 » (CAPES espagnol).*

LE PRINCIPE DE JUSTIFICATION DISCIPLINAIRE (OU UNIVERSITAIRE)

La construction de l'épreuve professionnelle comme *« situation qui tient »* semble nécessiter la comparaison avec des épreuves disciplinaires. La plupart des jurys comparent les épreuves et s'estiment satisfaits lorsque *« tant la moyenne générale (6,13) que la très grande ouverture de l'éventail des notes (de 1 à 19) de la jeune épreuve sont presque identiques à celle de son aînée. Ces résultats d'ensemble sont par là conformes à l'esprit même de ce concours. Beaucoup de candidats ont obtenu des résultats très proches dans les deux épreuves... » (CAPES lettres modernes).*

Pour construire leur jugement, les jurys considèrent les connaissances disciplinaires comme préalables : *« En ce qui concerne la partie scientifique, le jury estime que le candidat doit en avoir une parfaite maîtrise » (CAPES physique-chimie).* D'autre part, le primat intellectuel de la discipline sur la pratique pédagogique est affirmé, comme par exemple dans la métaphore de l'analyse de situation comme analyse de texte : *« Ces qualités mises à l'essai au cours de l'épreuve professionnelle, ne nous*

paraissent pas différentes de celles dont on fait preuve quand on s'applique à comprendre un message, à expliquer un texte » (CAPES lettres modernes).

Enfin, à travers le jugement, la « professionnalité » construit une image de la discipline plus orientée vers l'épistémologie, c'est-à-dire vers ses propres fondements logiques : « Il [le jury] doit regretter des lacunes dommageables au niveau de l'épistémologie de la discipline » (CAPES sciences économiques et sociales). « Le jury pourra aussi s'intéresser à d'autres aspects scientifiques (...) dans les domaines tels que :

- applications concrètes ;
- histoire des sciences ;
- liens avec d'autres disciplines » (CAPES physique-chimie).

LA LOGIQUE INDIVIDUALISANTE DU CONCOURS

Examiner un candidat est une activité sociale qui consiste à juger la prétention d'un individu singulier produisant une activité singulière (une copie ou un oral) à accéder à une catégorie générale : « les enseignants ». Médiatisée par le savoir, cette activité se traduit par le jugement de la prétention d'une **performance** à représenter une **compétence**. Cette relation est toujours imparfaitement fondée. La performance autant que la compétence sont justiciables de critères concernant ce que l'on peut désigner, avec Bourdieu, comme le « produit » (*opus operatum*) et « la manière de produire » (*modus operandi*). D'une manière générale, en faisant varier les disciplines, l'importance de la prise en compte du *modus operandi*, ou des mises en formes, est proportionnelle à l'arbitraire de la relation performance/compétence. Les disciplines « scientifiques », si l'on en juge par les rapports du jury de CAPES, probablement, mieux fondées en « raison pure », partent moins de jugements de forme. Le transfert du jugement du « produit » vers « la manière de produire », de la « performance » vers la « compétence », est en même temps un passage de l'estimation des **connaissances** vers l'estimation de l'**individu**.

18

Ce transfert s'accroît si l'on considère les rapports du jury de l'épreuve professionnelle (29). Au-delà des deux principes de justification administrative et disciplinaire que l'on tentait de fonder en « raison pure », s'impose ici une tentative de justification en « raison pratique ».

29 - Le statut des rapporteurs a son importance. Alors que le rapport de CAPES physique-chimie est signé globalement par tout le jury et placé sous la responsabilité de son président, les rapports de jury des disciplines littéraires sont signés individuellement pour chaque épreuve. De fait, pour le jury de CAPES d'espagnol, par exemple, les rapports de l'épreuve professionnelle montre une grande différence de « vocabulaire didactique ». D'autre part, et surtout, les rapporteurs de l'épreuve professionnelle des jurys de philosophie, lettres modernes et sciences économiques et sociales sont soit inspecteurs pédagogiques régionaux, soit professeurs d'IUFM.

LA LOGIQUE INDIVIDUALISANTE COMME RAISON PRATIQUE

L'aspect « pratique » de l'épreuve est propice à l'utilisation, dans les rapports, d'un vocabulaire de l'instantané, de la mobilité, de l'adaptation, ou de « l'unité de la pratique » : « Le candidat doit montrer qu'il est capable d'intégrer diverses contraintes dans un exposé dynamique et cohérent (...). La forme du corrigé est laissée à l'appréciation du candidat qui peut, à cette occasion, montrer sa capacité à gérer l'espace disponible sur le tableau et/ou réaliser un transparent utile » (CAPES physique-chimie).

« Mais la compétence professionnelle suppose aussi qu'on soit capable de convoquer et d'organiser ces savoirs en fonction d'objectifs d'enseignement (...) telles sont donc les qualités (...) de mobilisation opportune des idées et des savoirs (...) que le jury s'est efforcé de percevoir et d'estimer... » (CAPES lettres modernes).

A contrario, au bénéfice de cette « compétence de l'instant », les jurys condamnent les performances où la préparation se perçoit trop dans le fait de « plaquer un discours théorique "tout fait" sur la situation d'enseignement sans en justifier le caractère heuristique (...) présenter un exposé "prêt à l'emploi" sans aucun lien avec les documents » (CAPES sciences économiques et sociales).

La difficulté pour le candidat réside en ce que ce « sens pratique » doit en même temps servir à penser la complexité :

« Présentation de la problématique sous-tendue par la question et réflexion critique et créatrice à partir d'éléments de la situation observée. Naturellement, en particulier dans l'entretien, le candidat peut aussi faire référence à une autre situation observée ou à son expérience personnelle de l'enseignement » (CAPES espagnol).

« Les notes élevées sont venues récompenser des candidats qui ont su allier aux qualités formelles de l'exposé, une réflexion approfondie sur les dimensions épistémologique, didactique et pédagogique des situations d'enseignement observées ou proposées par le jury » (CAPES sciences économiques et sociales).

Cette complexité, dans l'unité de la pratique, ne peut être que syncrétique : la juxtaposition des différents ordres de connaissance n'est pas acceptable :

« Certains n'ont pas su éviter l'écueil du savoir scientifique coupé des moyens de le transmettre... » CAPES (physique-chimie).

« Or, un grave défaut de réflexion et de méthode (...) a entraîné le candidat vers une structure cloisonnée de l'exposé dans laquelle il s'est cru invité d'abord à décrire le document proposé (...) puis à s'interroger, d'autre part, comme indépendamment, sur la question posée dans la deuxième partie du libellé. Il y a là plus qu'une maladresse, la méconnaissance de la nature même de l'épreuve » (CAPES lettres modernes).

RÉSOUTRE LA COMPLEXITÉ

Les rapporteurs des jurys sont amenés, toutefois, à proposer quelques moyens de résoudre cette complexité. D'abord avec l'utilisation d'un terme classique de la pédagogie, celui « d'objectifs », auquel on pourra associer tout un vocabulaire de l'intentionnalité (intention, but, intérêt, enjeu), comme compétence cognitive.

« ... C'est donc placer l'élément qu'on observe dans le contexte d'un projet pédagogique. (...) Il appartient au candidat d'analyser les enjeux d'un pareil choix. (...) Il convenait de se demander comment, dans ce cas particulier, à ce niveau particulier d'enseignement, l'iconographie confirmait – ou infirmait – les options didactiques que traduisait, par exemple, la présentation du texte, quel parti le professeur était invité à en tirer dans la conduite de sa classe, quelle piste de lecture du texte elle invitait à prendre » (CAPES lettres modernes).

« Il est impossible d'être exhaustif en une demi-heure, il faut donc faire des choix et pouvoir les justifier, les développer, éventuellement les compléter pendant l'entretien » (CAPES physique-chimie).

Les sujets proposés sont aussi des moyens d'aider le candidat en lui proposant un axe autour duquel il pourra articuler son propos. Si l'on considère les échantillons de sujets proposés, ils se situent principalement dans trois ordres de réflexion : « les objectifs », « l'évaluation » et les réflexions épistémologiques ou épistémiques (réflexions sur le statut de l'écrit, par exemple). On voit ici, comment, au moment de trouver une solution à la complexité, le « réflexe » épistémologique, réflexe de distanciation, fait retour.

DISTANCE COGNITIVE ET DISTANCE SOCIALE

20

À cette prise de distance cognitive correspond une prise de distance comme attitude générale dans l'interaction, c'est-à-dire comme compétence sociale.

« Le jury apprécie l'attitude critique du candidat par rapport à sa propre production ainsi que vis-à-vis du modèle proposé... » (CAPES physique-chimie).

« Cette réflexion exige des candidats la capacité à prendre du recul : par rapport à leurs propres savoirs dont l'utilisation professionnelle suppose qu'ils soient capables de s'affranchir de leur présentation académique traditionnelle ; recul ensuite par rapport à leurs propres représentations du métier d'enseignant issues d'un passé d'élève plus ou moins proche (...) recul enfin, et c'est peut-être l'essentiel, par rapport à l'objet soumis à leur examen : s'ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont vu (...) ils doivent aussi fonder sur cette analyse un jugement personnel (...) les séances observées, les documents proposés donnent au candidat l'occasion d'exercer un jugement libre, donc éventuellement critique » (CAPES lettres modernes).

« En premier lieu, il faut citer la qualité de la réflexion personnelle du candidat, la distance critique qu'il est capable de prendre par rapport à la situation observée » (CAPES espagnol).

C'est en « jugeant le jugement », pratique éminemment sociale, que le jury définit les règles de l'interaction. L'exigence de distance par rapport à l'objet se fait exigence de distance par rapport à l'intersubjectivité :

« Toute aussi importante, sinon davantage, est cette capacité d'écoute et de dialogue que le jury a pu mesurer au cours de l'entretien. (...) C'est ainsi que les auteurs d'exposés correctement structurés et qui auraient paru correctement préparés à l'épreuve, si elle s'était arrêtée là, se sont montrés incapables tant d'analyser les implications concrètes de leur propre discours que de les justifier ou de les illustrer d'exemples, à plus forte raison de les remettre en cause, trahissant ainsi une préparation mécanique ou une inquiétante raideur d'esprit. Plus grave encore apparaît chez certains une incapacité à entendre les questions qui dérangent la doctrine ou l'ordonnement de leur exposé... » (CAPES lettres modernes).

« La conduite de l'entretien permet donc à la fois de proposer une aide au candidat qui, s'il accepte le dialogue, manifeste des qualités de disponibilité et d'apprécier ses qualités intellectuelles. Certes, par ses questions à brûle-pourpoint, le jury ne saurait, sans ridicule, prétendre remplacer les élèves, mais il lui arrive de réclamer, au nom de ceux-ci, plus de rigueur dans la conceptualisation, moins d'ambiguïté dans l'expression et aussi plus de potence et de maîtrise de soi. Au nom de ceux-ci encore, il peut demander de ne pas s'adresser à lui sur le mode de la confiance » (CAPES philosophie).

LA PRÉSENTATION DE SOI

À l'exigence de compétence sociale comme capacité professionnelle à réduire la complexité par la prise de distance, la justification des rapporteurs juxtapose des normes de présentation de soi et de « bon usage ».

« Le candidat ne doit pas se comporter comme un acteur en scène, mais il ne doit pas non plus ignorer les techniques élémentaires de la communication » (CAPES physique-chimie).

« L'expression trop familière et trop relâchée de certains candidats voulant sans doute adopter un parler "jeune" ou "branché" a toujours été appréciée négativement » (CAPES espagnol).

« S'imposer une expression claire, correcte, aisée, en bannir les vulgarités mais aussi les termes vagues et amphigouriques (...) et les tournures pseudo-savantes, ce n'est pas préoccupation d'élégance surannée, c'est se donner déjà les règles de pensée et d'expression qui font partie de l'hygiène professionnelle du professeur.

De la même façon, parler d'une voix claire, sonore et nuancée, regarder ceux à qui on parle au lieu de dire ses notes de façon fébrile ou asthénique, ménager des pauses de souffle, laisser s'exprimer les traits du visage et parfois, pourquoi pas ? sourire... Ces comportements peuvent être dans d'autres métiers des ornements superfétatoires : ce sont les gestes du nôtre et on conçoit mal qu'un professionnel de la parole et de son apprentissage

néglige de développer pour lui-même un savoir-faire qu'il aura pour mission de développer chez ses élèves de la sixième au baccalauréat » (CAPES lettres modernes).

LE JUGEMENT EXPLICITE DE L'INDIVIDU

Les « qualités professionnelles » indiquées ne sont pas seulement des qualités de mise en forme, susceptibles de normes, même très relatives : elles peuvent être des caractéristiques très générales attribuées explicitement aux individus particuliers. En effet, parmi les nombreux partisans d'une sélection des « aptitudes professionnelles » des candidats, le consensus ne doit pas faire oublier l'aspect qui n'a jamais été précisé, notamment en raison de la place du concours en milieu de formation : on ne sait si ces aptitudes ressortissent à des **acquis** de formation ou à une sorte d'**inné**, que sa genèse soit pensée comme sociale ou même biologique (30).

« ... l'exercice du jugement ne va pas sans capacité à imaginer des solutions aux difficultés ou aux contradictions d'une situation. Ces solutions relèvent souvent du simple bon sens ; mais on a rencontré des candidats qui ont su aller au-delà et faire preuve, dans ces esquisses de démarches, d'ingéniosité, voire de talent » (CAPES lettres modernes).

La sélection du candidat peut se faire par l'appréciation très ordinaire des qualités nécessairement vagues qu'utilise n'importe quel professionnel pour défendre sa profession et que l'on attribue ou dénie communément à tout individu dans toute interaction sociale : « l'intelligence », « le sens de l'observation », « les aptitudes au dialogue », « l'ouverture d'esprit », etc., dont on feint de croire qu'elles font partie des spécificités professionnelles des enseignants. Que l'on pense un instant à un modèle de profession ne nécessitant aucune de ces qualités et l'on aura à l'esprit une représentation ordinaire des métiers les plus déqualifiés, notamment ceux liés directement à la production, dans leur définition la plus taylorienne.

30 - Dans son rapport sur « La formation des personnels de l'éducation nationale », *La documentation française*, Paris, 1982, André de Peretti écrit : « Il n'est plus possible de laisser s'engager, au hasard de leurs études, vers une profession devenue très difficile, des étudiants qui courraient le risque d'aller vers un échec en face de leurs élèves malgré des qualités intellectuelles et un savoir reconnu : et il est insuffisant de croire qu'on pourrait arrêter un candidat s'il a déjà été engagé par un pré-recrutement pour de longues années dans une voie de formation professionnelle longue. » Ce qui est une manière de dire qu'il faut trier les aptitudes professionnelles avant la formation, et qu'à un mauvais candidat, une « formation professionnelle longue » ne peut rien apporter. Plus loin, il préconise « une liste de pré-requis portant sur les capacités de résistance de l'individu (...) Ce pourrait être par exemple : une attestation d'une visite médicale qui aura comporté une information sur les qualités de santé à avoir pour s'engager dans les métiers de l'Éducation nationale. Une attestation d'un conseiller d'orientation à l'issue d'un entretien approfondi. Des brevets sportifs (italiques de l'auteur).

« Cette épreuve professionnelle permet d'évaluer les aptitudes des candidats pour exercer un métier qui (...) requiert (...) des qualités de rigueur et de clarté sans oublier une capacité à montrer un recul critique (...) et une intelligence pour la mise en œuvre d'une démarche pédagogique. (...) C'est un problème pédagogique clairement défini qui permet d'apprécier les qualités intellectuelles que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur : logique, imagination, aptitude linguistique... » (CAPES espagnol).

En réalité, ces descriptions très vagues englobent toutes les professions (notamment les métiers de classes moyennes) qui se définissent **contre** les métiers ouvriers, et ne sont qu'un euphémisme de la « lutte des classes ».

CONCLUSION

LES CONTRADICTIONS DANS « LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA PROFESSIONNALITÉ »

De par l'histoire de sa mise en œuvre, le jugement de la professionnalité souffre d'un certain nombre de dissonances difficiles à résoudre.

La place du concours induit l'évaluation d'une « professionnalité partielle » : dans ces conditions, il est difficile de voir dans l'exigence d'une « prise de distance » autre chose que l'imposition d'une violence institutionnelle. La censure des sciences de l'éducation, faisant passer cette « professionnalité partielle » dans l'ordre d'une « raison pratique », soumet les candidats à une série d'arbitraires cognitifs qui sont autant de nécessités sociales : les rapports avec le « maître-formateur », les rapports entre la pratique de ce professeur et les conceptions des membres du jury, et enfin, les rapports entre le candidat et le jury.

23

Malgré les tentatives de légitimation du jugement, celui-ci est, pour une part, porté sur des compétences ne faisant pas l'objet d'une formation spécifique. Les aptitudes de mises en forme, le *modus operandi*, aptitudes à la communication et à la mobilisation en situation des connaissances opportunes, qui sont généralement le produit d'une longue socialisation, ici exigées *a priori*, sont des qualités sociales, socialement sélectionnées. C'est ce que l'on pourra vérifier dans une enquête que j'ai menée lors de l'édition 1993 de l'épreuve professionnelle des concours et dont je veux ici résumer les résultats les plus significatifs. Cette enquête montre que les notes obtenues aux épreuves professionnelles sont statistiquement indépendantes du niveau d'étude des étudiants (licence, maîtrise ou DEA) ainsi que de la moyenne des notes obtenues dans les épreuves disciplinaires. On ne peut donc pas affirmer que les candidats les mieux récompensés dans cette épreuve sont ceux qui ont le plus de compétences disciplinaires. D'autre part, les candidats ayant eu une expérience professionnelle préalable (maîtres-auxiliaires, coopérants, etc.) ont des résultats à cette

épreuve légèrement inférieurs à ceux qui n'ont jamais exercé. Dans le meilleur des cas, donc, il n'y a pas de relation entre l'expérience professionnelle et la réussite à cette épreuve. Enfin, et ce sera le résultat le plus concluant, **les candidats dont la mère a fait des études supérieures sont significativement favorisés dans l'épreuve professionnelle**. Il ne me semble pas hasardeux de supposer que l'épreuve sélectionne des aptitudes qui n'ont pas été formées par des institutions de formation, mais par une longue socialisation familiale (31).

31 - Tous les aspects résumés de manière quelque peu abrupte dans ce texte sont longuement développés et argumentés dans une thèse qui sera très prochainement soutenue à l'université de Toulouse-le-Mirail.

COMMENT UN IUFM ACQUIERT UNE LÉGITIMITÉ UN POINT DE VUE SOCIOLOGIQUE

GÉRARD BOUDESSEUL*

Résumé

L'article analyse les conditions concrètes de création d'un IUFM en 1991-1992, dans une académie de taille modeste qui figure en bonne position dans le dernier tiers des IUFM classés par effectif d'usagers.

En premier lieu, l'analyse des contraintes pesant sur les acteurs permet de faire état d'une situation d'indétermination relative.

On cherche donc, en second lieu, à préciser le degré d'autonomie des acteurs à partir de leurs attributs respectifs (statut, rôles, projets) et des relations qu'ils entretiennent entre eux.

La troisième partie précise les conditions d'une création conjointe de règles et le processus concret de décision qui y conduit.

Abstract

This article analyses the concrete conditions in which an IUFM was created in 1991-1992 in a rather small-sized "académie" (regional education authority). It is listed among the first ones in the last third of the IUFM's graded by number of users.

In the first place, an analysis of the constraints weighing on the staff makes it possible to describe a situation of relative uncertainty.

Second, the author has tried to be more specific about the degree of autonomy of the staff in their respective attributes (status, roles, projects) and the relationships they have with one another.

The third part deals with the conditions of a joint creation of rules and the concrete process of decision-making leading to it.

25

* Gérard Boudesseul, Professeur agrégé de Sciences Sociales.

INTRODUCTION

Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont vu le jour en septembre 1991 dans des conditions, semble-t-il, très variables d'une académie à l'autre. Sans pour autant s'engager dans une perspective comparative, on observe ici le déroulement précis des opérations dans une académie de taille modeste qui figure en bonne position dans le dernier tiers des 28 IUFM classés par effectifs d'usagers (tranche des 1 200 étudiants/stagiaires et moins en 1991-1992, devenue tranche des 1 800 et moins en 1993-1994 – le premier tiers regroupant huit Instituts de 3 000 à plus de 6 000 étudiants et stagiaires en 1993-1994. Un gros tiers, onze Instituts ont des effectifs compris entre 2 000 et 3 000 usagers). Le personnel enseignant atteint à peine 150 personnes, dont une soixantaine, avec statut d'origine Second degré, est à temps plein, de même qu'une quinzaine de maîtres de conférence, de professeurs d'Université ou de directeurs d'études, auquel il faut ajouter une soixantaine d'enseignants de lycées-collèges, déchargés d'une à quinze heures pour un équivalent total d'une douzaine de postes. Resterait à comptabiliser les personnels intervenant plus ponctuellement, quelques 150 instituteurs-maîtres formateurs, plus quelques 350 conseillers pédagogiques et tuteurs et d'autres personnels des établissements, intervenants rémunérés exclusivement en heures complémentaires. Celles-ci croissent d'année en année, elles représentent au budget 1992, l'équivalent de 48 postes d'enseignants (!). Si les contributions ponctuelles sont nombreuses, les personnels permanents le sont moins, ce qui justifie la part laissée aux interactions dans l'analyse.

Cette étude de cas ne saurait être considérée comme représentative. On montre seulement comment des acteurs, situés dans l'espace et dans le temps, s'y prennent pour, disons-le de manière laconique, « faire du neuf » avec ce qu'ils trouvent autour d'eux.

26

Les acteurs se sont-ils trouvés en situation de créer des règles auxquelles ils se seraient par la suite astreints ? Quels acteurs ? Quelles règles ? Avec quelle efficacité ? Peut-on préciser le processus par lequel les acteurs prennent les décisions qui les engagent ensuite ? Quelle contribution propre les syndicats d'enseignants ont-ils à même d'apparter ?

UNE SITUATION D'INDÉTERMINATION RELATIVE

Les contraintes ne sont pas seulement d'origine légale ou réglementaire. Par leurs origines diverses, leur nouveauté, leur généralité, elles laissent indéterminées de nombreux choix nécessaires au démarrage et au fonctionnement de l'Institut.

Nature des contraintes

Ces contraintes prennent d'abord la forme de prescriptions légales qui se greffent sur des règles inférées par le milieu. Lorsque ces règles inférées, dont certaines seulement ont une traduction formelle, constituent un ensemble cohérent, on parlera de cultures professionnelles, définition dérivée, pour la circonstance, de celle, plus générale, de Guy Rocher : « *Manières de penser, de sentir, d'agir, plus ou moins formalisées et partagées par plusieurs personnes* » (1).

■ **Règles prescrites.** Trois textes de lois fondent les IUFM, l'un dans leur principe, inspiré des travaux d'un groupe de réflexion et du rapport d'un recteur, les deux autres dans quelques-unes de leurs implications organisationnelles (2). Le premier n'est pas seulement prescriptif, les missions qu'il assigne aux IUFM s'inscrivent dans un projet, celui d'une formation universitaire, professionnelle et commune à tous les enseignants. La notion de projet est à prendre ici au sens fort de « *fins d'une action commune* » (partagées par plusieurs acteurs en présence) que propose J.-D. Reynaud (3). Quant à l'exécution de la règle prescrite, l'intention du législateur semble être de rapprocher des niveaux de formation jusqu'alors séparés, ceux des instituteurs et des professeurs de lycée-collège, de pourvoir aux besoins spécifiques de chaque académie, de laisser une liberté dans l'application des textes.

Dans cette académie inégalement urbanisée, considérée pendant un temps comme déficitaire en enseignants, un chef de projet, responsable, jusqu'alors, de la formation continue des enseignants, est pressenti. Des groupes « d'animation » et « de pilotage », des « commissions de concertation » associent les personnels concernés. Or, les trois missions assignées à l'Institut ainsi que les intentions du législateur donnent lieu à interprétations : malgré la nouveauté de l'institution, peu d'enseignants interviennent en dehors des cycles qui leur étaient attribués dans l'organisation précédente à l'exception notable de la préparation de mémoires professionnels et d'une vingtaine d'heures de formation commune au Premier et Second degré (élèves professeurs d'école et élèves professeurs de lycée-collège). Inertie du milieu ? Nous parlerons plutôt de règles inférées.

1 - Rocher Guy (1972), *Initiation à la sociologie générale*, Seuil.

2 - Loi d'orientation n° 89.496 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, Titre 2 article 17 et rapport annexé. *Bulletin Officiel* spécial n° 4 du 31 août 1989.

Loi n° 90.587 du 4 juillet 1990 relative aux droits et obligations de l'État et des départements concernant les IUFM. *Journal Officiel* du 11 juillet 1990.

Décret n° 90.867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM, *Journal Officiel* du 29 septembre 1990.

3 - Reynaud Jean-Daniel (1989), *Les Règles du jeu*, Armand Colin, p. 75, p. 103.

■ **Règles inférées.** Ces interprétations portent l'empreinte de deux cultures professionnelles anciennes, issues des organisations antérieures à l'IUFM, l'École normale et le Centre pédagogique régional (CPR). Une culture professionnelle des universitaires est sous-jacente, elle apparaît en filigrane du fonctionnement du CPR. Celui-ci inclut d'autre part la formation de stagiaires de l'Enseignement technique, de l'Enseignement professionnel, ainsi que de l'Éducation physique et sportive. Leur nombre reste relativement limité quoique non négligeable, puisqu'ils représentent respectivement 2,5 %, 5 % et 10 % des effectifs d'usagers. Il n'en demeure pas moins qu'il aurait fallu leur accorder une attention spécifique, pour laquelle les moyens matériels nous ont fait défaut.

La culture professionnelle de l'École Normale

Inventaire de ses fondements : la distance entre un centre universitaire unique et quatre écoles normales réparties dans les trois départements, disposant d'une certaine autonomie budgétaire et pédagogique, le statut « Second degré » ou « Premier degré » des formateurs, un niveau de recrutement des élèves ne nécessitant pas obligatoirement de formation universitaire jusqu'en 1986, un concours situé à l'entrée, suivi de deux années de formation professionnelle où la didactique imprègne l'enseignement disciplinaire, de nombreux stages dans les écoles primaires et maternelles, et enfin la contribution des écoles normales à la formation continue des instituteurs en poste, pour un tiers de leur potentiel, autant de caractéristiques qui expliquent une certaine distance à l'égard de l'Université et un attachement profond à la finalité professionnelle de la formation.

28

Or, la concentration juridique et budgétaire des établissements, le nouveau statut des ex-professeurs d'école normale, l'unification de la formation à l'échelle académique, le déplacement de la date du concours à la fin de la première année, le mode de préparation qu'il implique, et enfin le recrutement au niveau licence, amènent à un rapprochement avec l'Université et les savoirs disciplinaires qu'elle dispense. En revanche, la préoccupation d'application professionnelle est provisoirement reléguée à la deuxième année, ce qui n'est plus tout à fait vrai en 1992-1993 puisque trois semaines de stage « d'observation » sont organisées dès la première année.

Le lien social qui en découle, peut être défini comme l'ensemble des relations que les individus entretiennent, de manière dominante, entre eux et avec leur environnement. Il est fortement marqué par un solide esprit de corps. Toutefois, celui-ci est entamé par l'usure de la figure emblématique de l'instituteur au village, mais se trouve, d'un autre côté, préservé par l'organisation départementale des relations professionnelles (une Inspection académique par département, donc une Commission administrative paritaire départementale, un Comité technique paritaire départemental...) et le type dominant de syndicalisme fonctionnant à l'époque, comme une administration-bis. Cet esprit de corps correspond à une certaine préservation identitaire. Sa pérennité tient aussi au caractère hiérarchisé des relations

enseignant/enseigné lié à la jeunesse des normaliens longtemps recrutés au niveau Bac et à une certaine inertie des règles de fonctionnement de l'École normale. Plus tard dans la carrière, ce caractère hiérarchique est plus aigu à l'égard de l'Inspecteur départemental, autorité administrative et pédagogique face à l'instituteur isolé dans sa classe.

Or, l'esprit de corps tend à se dissoudre un peu plus dans la dimension académique de la formation et des enjeux de négociation. Ceux des syndicats qui s'adaptent le plus vite à ces modalités nouvelles, dans la confrontation, aussi, des différents publics sur les lieux de formation, en tirent bénéfice en terme d'audience.

Quant aux relations hiérarchiques, elles ne peuvent être maintenues qu'au prix de tensions nouvelles du fait d'un âge moyen plus élevé des élèves Professeurs d'École, de la détention par certains d'une expérience professionnelle, valorisée, à l'occasion, dans les critères de recrutement, du fait, enfin, de la multiplicité de leurs statuts (étudiants sans ressources, boursiers, allocataires, salariés de l'Éducation nationale, de la Fonction publique ou assimilés, du secteur privé, détachés ou non) qui introduisent des contraintes concurrentes multiples.

La culture professionnelle du Centre pédagogique régional

La position à l'égard de l'Université et de la didactique se présente, sans trop avoir à forcer le trait, comme symétrique de la précédente. Une implantation dans l'enceinte de l'Université, une seule année dispensée à l'issue du concours sous la responsabilité des Inspecteurs pédagogiques régionaux, la préparation aux concours étant du strict ressort des directeurs d'UFR ou de leurs enseignants, l'ancienneté du recrutement au niveau licence, le cloisonnement disciplinaire des épreuves et de l'enseignement, et surtout la valorisation, voire la sacralisation du titre (CAPES, Agrégation), autant d'éléments qui rapprochent les futurs professeurs d'enseignement général de lycée-collège du type de savoir dispensé à l'Université, la contrainte d'application pédagogique étant très inégalement anticipée selon les disciplines. De là une opposition, socialement construite, entre savoir disciplinaire et savoir didactique, ce dernier étant perçu comme illégitime voire menaçant pour le premier.

Le lien social s'exprime moins par l'appartenance à un corps qu'à une catégorie, celle que définit l'accès au titre (CAPES, Agrégation). Ce lien est pérennisé par l'organisation catégorielle d'une grande partie des relations professionnelles : traitements et obligations de service différents, une Commission administrative paritaire par grade pour l'avancement et les mutations. Le syndicalisme majoritaire, en reflétant cette division, a contribué aussi à la reproduire : par le nombre de syndicats d'une part, encore accru depuis que la « clientèle » des certifiés et des PEGC est devenu un enjeu de pouvoir tel, qu'il conduise, entre autres raisons, à la scission de la FEN ; certaines orientations ont aussi apporté, à l'occasion, leur contribution, lorsqu'un représentant du SNES déclare qu'améliorer la qualification des ensei-

gnants passe par l'élévation du niveau de diplôme requis à l'entrée (cf. *infra*, compte rendu des Commissions de choix des allocataires), et qu'en tout état de cause, le concours est la voie unique d'accès à la profession comme titulaire, en particulier pour les maîtres-auxiliaires (encore que ce syndicat ait signé, nationalement, un protocole d'accord en juillet 93, prévoyant un concours « aménagé » pour les MA).

De ce fait, les relations hiérarchiques opposent plus les différentes catégories d'enseignants entre elles, que l'on retrouvera parfois inscrites dans les salles de professeurs en dessous du nom, sur les casiers (untel, stagiaire, untel, PEGC, untel, agrégé...), que ceux-ci à leurs formateurs, réunis dans une même communauté de savoir disciplinaire. Ceci reste en partie vrai à l'égard de l'Inspecteur dont la visite peut toutefois s'avérer traumatisante. Ce caractère traumatique, plus que hiérarchique n'est pas seulement imputable à la rareté de la visite, mais au dogme communément partagé de l'indépendance pédagogique de l'enseignant qui amène à considérer toute visite comme une intrusion, y compris de la part du conseiller pédagogique, du collègue, voire plus tard du stagiaire à qui on est censé « montrer l'exemple ».

Or, l'intégration de la préparation au concours dans le dispositif de l'IUFM, l'homogénéisation de leur recrutement par une commission d'admission et de distribution des allocations, l'unification de leur déroulement par un calendrier commun, la mise en place de quelques heures de formation commune au 1^{er} et 2^e degré, et surtout, l'introduction d'une épreuve à caractère professionnel donnent le sentiment à nombre de représentants de l'Université et des disciplines, présents au Conseil d'administration et dans les Commissions de choix des allocataires, d'être dépossédés non seulement de leurs prérogatives, mais aussi du modèle de transmission du savoir qu'ils revendiquent. D'où la cristallisation de tensions sur les épreuves professionnelles introduites par les textes : oral au concours, mémoire écrit pour les stagiaires. D'où, également, la modification du contenu de cette épreuve orale en 1993.

30

Deux cultures professionnelles divergent donc sur le rapport au savoir et à sa transmission. Elles tendent à un usage social séparé des textes, en préservant leur territoire respectif. La confrontation des expériences, à laquelle contraignent les épreuves professionnelles, et la formation commune, ont été comprises comme un dépassement de l'opposition sociale entre savoir disciplinaire et didactique. A *contrario*, toute restriction sur l'une au l'autre tend à renforcer cette opposition.

Pour cohérentes qu'elles soient, ces cultures sont loin d'être exhaustives, l'ensemble de ces règles, prescrites ou inférées, laisse subsister de vastes zones d'indétermination.

Les zones d'indétermination

Elles portent sur la formulation des règles, anciennes ou nouvelles, auxquelles se soumettront les acteurs par la suite, ou sur les incertitudes qui leur sont inhérentes.

■ **Les règles, telles qu'elles sont formulées** couvrent difficilement l'ensemble de l'organigramme prévu par les textes :

- dans le domaine de l'organisation administrative, les biens des écoles normales doivent être transférés des départements à l'État. Toutefois, les départements peuvent, en signant une convention, préserver leurs responsabilités antérieures. C'est, dans l'académie, le choix d'un département sur trois ;
- dans le domaine des personnels, les agents de la fonction publique territoriale affectés à l'entretien des biens rétrocédés peuvent demander leur intégration dans la fonction publique d'État, ce qu'ils font majoritairement. Les ex-professeurs d'école normale doivent opter pour une affectation statutaire dans un établissement public local d'enseignement (lycée, collège...), dans l'Université ou dans l'IUFM. Ce dernier choix est retenu à 95 % ;
- les usagers, pour leur part, ne sont pas considérés comme salariés de l'Éducation nationale lors de l'année de préparation au concours, les droits syndicaux (défense de litiges, heures d'information syndicale sur le temps de travail...) ne leur sont donc reconnus que de manière informelle et sur demande des syndicats de salariés, les syndicats étudiants étant absents de l'IUFM. Lorsqu'ils bénéficient d'une allocation, ils ne sont pas non plus assimilés aux quelques rares boursiers inscrits à l'IUFM ; une règle, non écrite la première année, les estime alors impassables, après quelques hésitations avec le service financier du Rectorat et la Trésorerie générale du département ;
- dans le domaine de la formation, l'absence de projet écrit la première année favorise des ajustements d'ordre empirique : en fonction de l'importance accordée selon les disciplines, aux différents types d'épreuves (professionnelles en particulier), en fonction aussi de contingences imprévues : la lourdeur des épreuves de titularisation des stagiaires conduit à la suppression de toute formation au delà des vacances de Pâques dans le Second degré. Cette dernière règle est reconduite les années suivantes.

■ **Les incertitudes** inhérentes à ces règles tiennent à leur incomplétude, aux tensions qui les opposent et à l'opacité de leur application.

Leur incomplétude est voulue par le législateur. Au nom d'une liberté laissée aux acteurs et à la nécessité d'adapter les règles en fonction des besoins spécifiques de chaque académie et de ses ressources, la Loi d'Orientation reste très générale. On peut en ce sens parler d'une incomplétude fonctionnelle. Cependant, la rareté des circulaires d'application et leur absence de janvier à juin 1991, confine les établissements dans une gestion au jour le jour, les amènent à créer des règles nouvelles dans l'ordre chronologique où elles sont posées par les acteurs et non dans l'ordre

logique de réalisation du projet. L'incomplétude devient dysfonctionnelle. En particulier, des objectifs sont formulés, des tâches sont fixées, mais, à la différence de la Réforme de décentralisation, le partage des compétences n'est pas défini. L'organisation des épreuves de concours et de titularisation donne par exemple lieu à des tâches non attribuées (organisation matérielle des épreuves, choix des lieux, réservation de salles...) ou au contraire à des chevauchements entre le Ministère, le Rectorat et l'IUFM (calendrier de remises de mémoires, de soutenance...).

Les tensions entre les règles proviennent non seulement de leur éventuelle incohérence, mais aussi des interprétations divergentes auxquelles elles donnent lieu. La distribution des allocations devait être close au 31 août 1991, en particulier pour les salariés (maîtres-auxiliaires, surveillants) qui devaient avoir démissionné de leur fonction à cette date. Pourtant, le nombre insuffisant de candidatures conduit la commission à accepter les dossiers d'étudiants admis à la session d'examens de septembre. L'interdiction de cumul de l'allocation (annuelle) avec un salaire se heurte alors aux choix de la commission de distribution des allocations. Le litige est en fait triple : le Trésor Public exige le respect de la règle de non-cumul, le service du personnel du Rectorat souhaite conserver ses salariés, et l'IUFM souhaite attribuer les allocations. Le Ministère s'en tenant pour sa part à la date légale du 31 août, une date limite de cumul est fixée consensuellement aux vacances de la Toussaint dans l'académie, entre le service du personnel du Rectorat et un représentant syndical.

L'opacité propre à tout système de règles se vérifie notamment dans le partage des compétences déjà évoqué mais aussi à l'intérieur de l'IUFM. Trois ans après, les représentants du personnel au Conseil d'administration réclament toujours un organigramme détaillé des fonctions administratives et pédagogiques. De plus, le cloisonnement disciplinaire nuit à la visibilité des règles appliquées, tant dans les critères exacts de recrutement que dans le déroulement et la validation de la formation des stagiaires. Un inspecteur de Langue tenta une année de réintroduire une épreuve de connaissances aux stagiaires qui l'en dissuadèrent.

Dans cet enchevêtrement de zones d'indétermination, des règles sont préférées à d'autres, des choix sont faits, conformes ou non à une culture commune à peine ébauchée. Les acteurs qui prennent les décisions disposent d'une certaine autonomie qu'il convient de préciser.

LE DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ACTEURS

Les acteurs subissent les contraintes liées à leur statut, c'est-à-dire à la position qu'ils occupent, mais l'interprétation qu'ils livrent de leurs rôles, est alimentée par un ou des projets généralement portagés par d'autres. La notion de rôle, empruntée à Linton, s'entend comme l'ensemble des comportements liés à la position occupée,

faisant l'objet d'une attente réciproque entre l'acteur et son milieu (4). La notion de projet est empruntée à J.-D. Reynaud dans le sens fort d j évoqué (5). Les stratégies à l'œuvre dans l'interprétation de ces rôles peuvent modifier l'ordre initial. Ces modifications se traduisent par l'élaboration de règles nouvelles qui attestent ensuite du nouvel ordre établi. Tous les acteurs ne sont cependant pas en mesure de créer des règles collectives durables.

Statut, rôles et projets des acteurs

■ On peut esquisser une typologie des acteurs intervenant sur la « scène » de l'IUFM, et de leurs caractéristiques. Parmi les plus significatifs, le statut de directeur de l'IUFM est associé aux rôles de traduction locale des textes nationaux et d'organisation des ressources disponibles. L'interprétation de ces rôles est alimentée par le projet contenu dans les textes, mais aussi, semble-t-il, celui de concilier les parties en présence et donner une crédibilité à la nouvelle institution. Le statut de professeur d'Université est associé aux rôles de représentation de l'Université ou d'un UFR, de contribution à la mise en place de l'Institut, et de préparation aux concours du Second degré. Les projets sous-jacents peuvent aller de la défense des intérêts propres de l'UFR ou de l'Université, à la prise en charge du projet contenu dans les textes, en passant par la recherche de reconnaissance des préparations au concours d j assurées.

Du côté des formateurs, permanents ou déchargés à temps partiel, issus du Second degré, les rôles reconnus sont ceux de dispenser la quasi totalité des enseignements dans le Premier degré et auprès des stagiaires certifiés. Ils assurent aussi une partie de la préparation aux concours, demeur e depuis le début, au sein de l'Université. Les projets partagés par les uns ou les autres s'insèrent, là encore dans celui des textes, à des degrés variables. Ils peuvent aussi viser à faire reconnaître des tâches de conseiller pédagogique inégalement valorisées en lycée-collège, alors que les instituteurs-maîtres formateurs ont obtenu le droit de vote aux élections au Conseil d'administration.

■ Les statuts sont contraignants et hiérarchisés. Des règles de préséance en dérivent dans les différentes instances, commissions, Conseil d'administration : prise de parole, attention accordée au contenu du discours varient en fonction de la proximité du pouvoir conféré à l'acteur dans l'administration ministérielle, rectorale et universitaire. En revanche la position au sein de l'IUFM ne semble pas être à elle seule légitimante : les membres de l'équipe de direction hormis le directeur lui-

4 - Linton Ralph (1945), *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. fr. Dunod, 1967.

5 - *Ibid.*

même, ne prennent la parole que ponctuellement et sur invitation. On peut penser que la légitimité du directeur au cours de la première année, tient plus à l'aura ministérielle de sa nomination qu'à la fonction réellement occupée.

Les projets sont quant à eux, ambivalents : ils sont contraints par le statut occupé, en cela ils sont socialement construits, mais ils sont aussi source d'autonomie et de convergence/divergence entre les acteurs. Les professeurs de lycée-collège qui se proposent comme conseillers pédagogiques des jeunes stagiaires peuvent être motivés par la valorisation sociale de leur condition aux yeux de leurs collègues, mais ils peuvent aussi partager le projet contenu dans les textes ou dans la présentation qu'il leur en a été faite, voire se réapproprier celles des orientations qui leur permettent de systématiser et légitimer leur pratique antérieure. C'est ainsi qu'un mouvement s'ébauche pour que soient consignées dans un contrat écrit les tâches induites par les nouvelles procédures de titularisation qui remplacent l'inspection par une « évaluation positive » du stage en responsabilité, d'un mémoire professionnel et de modules de formation générale (6). La reconnaissance du projet IUFM est partagée à divers degrés d'enthousiasme, par la plupart des acteurs présents, en revanche, la légitimité de l'évaluation continue du stagiaire « sur le terrain » est source de divergences entre les acteurs.

L'interprétation des rôles donnent lieu à une stratégie imprégnée par le statut et le projet, elle peut modifier l'ordre de préséance d'une réunion assigné par le premier, elle peut aussi faire apparaître des convergences ou divergences imprévues entre les projets en présence. Un professeur d'Université d'une discipline réputée sourcilleuse sur son indépendance au nom du salut de la science et de la qualité de la formation, symbolise une composante d'acteurs peu enthousiastes à l'égard du projet contenu dans les textes. Il laisse entendre qu'il se retirera si le choix des étudiants allocataires n'est pas exclusivement fondé sur l'excellence (niveau de diplôme au delà de la licence, rapidité d'obtention, mentions), interprétant de manière très restrictive les textes qui mentionnent « le mérite et l'expérience professionnelle » comme critères de sélection (7). Il obtient implicitement de procéder ainsi dans sa discipline. Il obtient de plus, lors d'une autre séance, le transfert en sa faveur d'allocations non-attribuées dans une formation voisine, dont le représentant est absent.

L'agencement de ces stratégies entre statut et projet ne semble pas être le fruit d'un principe organisateur unique. Certaines relations seraient cependant plus décisives

6 - Circulaire n° 91.263 du 30 septembre 1991 sur les modalités de validation de la formation dans les IUFM des professeurs stagiaires lauréats des concours du CAPES, CAPET, CAPEPS et CAPLP2, *Bulletin Officiel* n° 38 du 31 octobre 1991.

7 - Décret n° 91.586 du 24 juin 1991 portant création d'allocations d'année préparatoire à l'IUFM et d'allocations d'IUFM, *Bulletin Officiel* n° 27 du 11 juillet 1991.

que les autres. Les relations les plus significatives sont celles qui associent les enseignants à leur employeur, les étudiants/stagiaires aux enseignants et à la direction de l'IUFM, les représentants syndicaux à l'ensemble des précédents.

Relations entre acteurs

■ La relation enseignants/employeur

La négociation ne porte pas sur le salaire, défini par le grade, mais sur ses compléments (décharges, heures complémentaires...) et surtout sur les conditions de travail (cahier des charges, emploi du temps...).

L'engagement des enseignants pendant le premier trimestre de l'année de démarrage, sans définition réglementaire de leur service en durée et en contenu, les met en position de dépendance à l'égard de l'employeur. Celui-ci, de son côté souhaite s'assurer que les enseignants à plein temps accepteront des heures complémentaires pour combler le déficit en postes (elles représentent deux tiers des moyens attribués en postes fixes !). Une mobilisation qui, sans être massive se traduit par la rédaction d'un texte revendicatif commun, est suspendue lors de la parution du texte ministériel définissant les obligations de service des professeurs, du reste anticipée par la direction locale. En signe de bonne volonté, les enseignants s'engagent devant le Conseil d'administration, à ne pas ménager leurs efforts pour assurer les enseignements indispensables aux étudiants devenus inquiets. Au cours de ces transactions, le retard des textes réglementaires prive le directeur d'un instrument de contrôle. Il ne peut que tenter de s'assurer au jour le jour de leur bonne volonté. Ceux-ci ne manquent pas d'en faire état, donnant plus d'assises à leurs revendications.

■ La relation étudiants-stagiaires d'une part, avec les enseignants et la direction de l'IUFM d'autre part

Les enseignants, le directeur et le secrétaire général de l'IUFM, tendent à être considérés comme un interlocuteur unique par les étudiants et les stagiaires. La première année, ceux-ci expriment une forte attente, aiguës par l'incertitude liée à la nouveauté de l'institution. Plusieurs mobilisations suivies par 50 à 300 personnes, s'ébauchent : l'une exprimant le désarroi face à l'incohérence voire les contradictions entre les consignes reçues pour la réalisation du mémoire professionnel, une autre s'alarme d'inégalités visibles de volume horaire entre groupes préparant un même concours, deux autres s'insurgent contre des retards de paiement d'allocations dépassant un trimestre. Pourtant, si la plupart des questions finissent par être réglées, un sentiment d'insatisfaction persiste devant le flou entretenu autour des objectifs de la formation.

■ **Les syndicats sont aussi impliqués.** Ils ont ceci de particulier qu'ils cumulent la représentation de positions éloignées sinon opposées. Étudiants, stagiaires, ensei-

gnants, personnels d'administration et de direction ont tous des représentants syndicaux, parfois désignés de fraîche date lors des élections au Conseil d'administration. Les contradictions éventuelles d'intérêt sont dépassées de deux manières :

- par la recherche du meilleur fonctionnement au profit de tous dans le cadre des règles existantes ;
- par l'affirmation d'une identité commune avec le projet IUFM.

On peut rattacher ces deux modes de fonctionnement à deux variantes dominantes du syndicalisme : le syndicalisme « de régulation » (ou « de service ») et le syndicalisme « identitaire ». Ces deux variantes sont réputées s'opposer (8). Or, l'originalité du fait syndical est ici d'associer étroitement la défense d'intérêts « catégoriels » (allocations, postes, emplois du temps...) avec la construction d'une identité commune autour du projet d'unification de la formation des maîtres. Contribution inégale, il est vrai, les deux premières années, le SNI et le SNES sont restés réticents, à la différence du SNES-Sup et du SGEN-CFDT, plus enthousiastes.

CRÉATION CONJOINTE DE RÈGLES ET PROCESSUS DE DÉCISION

Les règles créées résultent le plus souvent de la combinaison des stratégies des uns et des autres, en cela on peut parler de création conjointe (9). Les modalités de création sont, dans le cas fréquent, négociées, mais aussi parfois issues d'une séquence action collective/négociation.

La création négociée

Les lieux de négociation n'ont pas manqué. Pendant six à neuf mois, un « Groupe de pilotage » et un « Groupe d'animation » ont préfiguré respectivement le Conseil d'administration et le Conseil scientifique et pédagogique. Une demi-douzaine de « commissions de concertation » ont permis aux divers acteurs concernés de faire valoir leur point de vue, de faire des propositions dont quelques-unes ont été retenues (articulation entre formation disciplinaire, générale et commune).

Une instance particulièrement riche en observations est la Commission d'admission des étudiants et de choix des allocataires, puisqu'en l'espace de trois réunions, elle a autorisé 900 étudiants à s'inscrire et distribué 200 allocations, outre les pré-allocations versées à des étudiants en licence.

8 - Segrestin Denis (1989), « Syndicalisme », *Dictionnaire de la Sociologie*, Larousse.

9 - Reynaud Jean-Daniel, *op. cit.*

■ **Les stratégies affectent la tenue des commissions** et l'interprétation des critères de choix retenus par les textes.

La tenue des commissions

Le texte prévoit la nomination par le directeur de l'IUFM d'une Commission de choix des étudiants candidats à l'admission en IUFM, et une autre pour le choix des étudiants candidats à l'attribution d'une allocation. Des enseignants-chercheurs, inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs du 1^{er} et 2^e degré, étudiants et personnalités extérieures siègent dans les deux commissions, mais une représentation syndicale est exclusivement prévue dans la deuxième. Toutefois, les personnes disposées pour des tâches aussi cruciales que laborieuses de tri des dossiers de candidatures se sont avérées peu nombreuses. Les deux commissions ont été, *de facto*, fondues en une. L'administration enregistre cet état de fait dans les convocations et le reconduit les années suivantes.

Les listes d'émargement font apparaître un autre ajustement du texte réglementaire, celui de défections. Des représentants de l'Université ou du corps d'inspection de quelques disciplines ne répondent pas à la convocation ou limitent leurs apparitions. L'enjeu est faible pour certains : une préparation amorcée mais pas d'allocations, certains ne sont pas nommés en résidence dans l'Académie ou sont en cours de mutation, pour d'autres, il s'agirait plutôt d'une protestation muette devant le dessaisissement de la formation dont ils pensent être les victimes. La défection est visible aussi dans les rangs syndicaux : un représentant du SNES, après s'être déclaré insuffisamment informé revendique la prise en compte du DEA dans les critères de recrutement et non seulement de la licence, au nom de l'élévation de la qualité de la formation. Il n'émarge qu'à la première séance. De nouveaux représentants de ce syndicat joueront un rôle plus actif en 1994.

37

Les critères de choix retenus par les textes sont « *le mérite et l'expérience acquise* » pour les allocations, et « *le mérite et les ressources financières* » pour les pré-allocations (10).

Les stratégies des acteurs les conduisent à des interprétations divergentes. Pour certains représentants d'UFR ou du corps d'inspection, le seul critère concevable est celui de mérite, dont le seul indicateur valide est l'excellence. La plupart des représentants syndicaux mettent l'accent sur la situation sociale et interprètent les textes en ce sens : le mérite n'est pas inversement proportionnel à la durée des études (en nombre d'années et obtention du diplôme lors des sessions de septembre), en particulier pour les étudiants qui satisfont au critère d'expérience professionnelle en tant que maître-auxiliaire ou surveillant. L'administration a pour sa part évoqué la possibilité d'entretiens de motivation mais en a été dissuadée par la commission au vu du nombre important de dossiers.

10 - Cf. note 7.

■ Les décisions

L'absence de consensus sur l'interprétation des textes s'est trouvée résolue par l'examen des dossiers en sous-commissions, une dans l'Académie et par discipline du Second degré, une seule pour le Premier degré la première année, subdivisée en une par département les années suivantes. Les représentants syndicaux, en nombre restreint, n'ont fait valoir leur point de vue que dans la sous-commission Premier degré dans laquelle ils ont tous choisi, sans concertation, de siéger, le nombre de dossiers y étant le plus élevé. Les sous-commissions Second degré semblent avoir adopté des indicateurs intermédiaires à divers degrés entre les deux interprétations apparues en séance plénière : l'excellence ou l'expérience professionnelle.

Les choix effectués ne sont pas d'une rationalité absolue. Du moins, la rationalité à l'œuvre serait plutôt « *procédurale* », comme le suggère H. Simon : on met l'accent sur le processus du choix, son aspect délibératif ; les conditions du choix ne sont pas données au décideur, elles font l'objet d'une recherche (11). Cette rationalité procédurale est en particulier à l'œuvre dans les choix successifs opposant les indicateurs deux à deux : l'origine intra-académique avant l'origine hors-académique, attestations de diplômes fournies ou en attente, maîtrise avant licence, existence ou non d'une expérience professionnelle... La discipline du diplôme et le type d'expérience professionnelle donnent ensuite lieu à un tri multiple. Les décisions prises sont de l'ordre du raisonnable sous contrainte.

■ Logique d'efficacité et efficacité réelle

La logique d'efficacité est adoptée par tous les présents. Des représentants syndicaux transposent dans cette situation nouvelle, les comportements adoptés usuellement dans les commissions paritaires de gestion des personnels qui consistent à « exercer un contrôle syndical sans se substituer au travail de l'administration », selon la déclaration d'un représentant du SGEN : égalité de traitement des dossiers, vérification des pièces, compléments d'informations. De plus, les représentants syndicaux qui assistent à toutes les réunions accumulent des informations et une compétence dont ils peuvent tirer avantage face aux présents « intermittents ».

Cette logique d'efficacité n'exclut pas des effets contre-productifs.

Des effets de composition interne peuvent apparaître avec certains « *buts intermédiaires* » dans la succession des choix (12) : la prise en compte du vœu départemental d'affectation peut conduire à des inégalités concernant les autres critères car les effectifs par départements sont contingentés.

11 - Simon Herbert (1976), *From substantive to procedural rationality in methods and appraisal in Economics*, Cambridge University Press.

12 - *Ibidem*.

D'autre part, des erreurs peuvent se cumuler, avec des déroulements imprévus au delà de la tenue de la commission. Une anecdote traduit la relative confusion des premières séances de sélection des dossiers en juillet 1991. Les dossiers non retenus pour allocation dans le Premier degré sont empilés en grand nombre et sans ordre. À l'issue de la commission, une main anonyme interprète cet empilement comme un classement au mérite. Par la suite, les premiers de ce « classement » inopiné sont avertis officiellement qu'ils figurent en bonne position sur une « liste complémentaire » susceptible de pourvoir aux défaillances des candidats admis sur liste principale. L'existence d'une telle liste complémentaire acquiert une légitimité d'autant moins contestée qu'elle correspond à une pratique ancienne de recrutement des instituteurs après le concours. Ce n'est que trois mois après, lors de la commission suivante, que cette liste est invalidée avec l'application de critères conformes aux travaux des séances antérieures. Les candidats déçus et mécontents bénéficient alors d'une nouvelle règle admise conjointement avec la direction et un représentant syndical : ils ont subi un préjudice dont il existe une trace administrative, ils sont fondés à en demander réparation, ils l'obtiennent lorsque des désistements libèrent de nouvelles allocations. Cette règle perturbe l'ordre ébauché par les travaux de la commission. Son caractère informel et le très faible nombre de personnes lésées, limite la portée de la perturbation.

Doit-on penser que ces effets contre-productifs ne sont pas simplement accidentels, si on admet avec M. Forsé l'existence d'une tendance spontanée et irréversible de tout système social vers le désordre, qu'il désigne par entropie (13) ? Le cas ne se reproduira pas les années suivantes, un pré-tri exhaustif manuel étant effectué avant la tenue des commissions en 1992, avec codage en 1993, et saisie informatique en 1994.

Retenons seulement que l'efficacité réelle n'est pas garantie par la logique qui s'en prévaut...

La création de règles dans la séquence action collective/négociation

Deux promotions d'étudiants s'engagent séparément et à un moment différent dans l'action collective, avec un succès très inégal en matière de création de règles.

■ Mobilisation et tendance à l'autonomie

Les incertitudes quant au calendrier et au contenu de la formation, du point de vue du retard de publication des textes réglementaires mais aussi de l'organisation concrète, les retards de paiements, ont mobilisé les élèves professeurs d'école préparant le concours 1^{er} degré (« PE1 »), et les professeurs stagiaires de lycée-collège

13 - Forse Michel (1989), *L'ordre improbable*, PUF, p. 121.

ayant déjà passé le concours 2^e degré et en cours de titularisation (« PLC2 »). Les deux promotions, bien que mobilisées à des moments différents, ont en commun de s'être réunies en Assemblée générale de 200 personnes, d'avoir élu des délégués, puis obtenu entrevues et engagements de la direction. Toutes deux tendent à l'autonomie, c'est-à-dire à la création de leurs propres règles contre celles que l'administration tente de leur imposer (14). Par exemple, une règle donne à tout salarié le droit au bénéfice de son salaire à la fin du mois où il prend sa fonction. Une autre règle communément admise dans l'Éducation nationale veut qu'un retard d'un à trois mois pour un traitement, et de six à neuf mois pour des paiements complémentaires (frais de déplacements, indemnités de stage, heures complémentaires, reclassements...) soit courant donc tolérable. La tendance à l'autonomie apparaît lorsque le seuil de tolérance est dépassé, en décembre pour les allocataires du 1^{er} degré, en mars pour les paiements complémentaires des stagiaires 2nd degré.

Pourtant, les engagements de paiement étant obtenus, la mobilisation des stagiaires retombe immédiatement malgré quelques interrogations sur les procédures de titularisation. En revanche, les élèves professeurs d'école élargissent le contenu de leurs revendications à l'organisation de la formation, après avoir obtenu, non seulement le paiement de leur dû, mais aussi la mensualisation de l'allocation fin décembre, qui sera effectuée plus tardivement dans la plupart des autres académies. Les militants syndicaux contribuent à la formalisation et à la cohérence de ces revendications. Elles se traduiront par l'établissement négocié de nouvelles règles garantissant par exemple, l'égalité des différents groupes et des différents centres en volume horaire de formation, la non-suppression des heures de formation commune prévues par les textes, une articulation entre formation reçue à l'IUFM et stages professionnels de « terrain ». Une identité, voire une communauté d'action des « PE 1 » s'ébauche (15) et s'exprime publiquement dans la presse locale. Effervescence et identité éphémères toutefois : les années suivantes, les doubléments successifs du nombre des candidats à l'IUFM donnent aux admis le sentiment d'un certain privilège. La pression du concours situé à la fin de la première année incite au bachotage. L'un des stagiaires « ex-PE 1 », qui s'était exprimé dans la presse locale l'année précédente, juge les nouvelles promotions « *individualistes et consommatrices de la formation* ».

Pour exceptionnel qu'il soit, cet aboutissement de l'action sous forme de règle créée conjointement et formalisée a-t-il une explication particulière, autre que les conditions du démarrage ?

14 - Reynaud J.-D., *op. cit.*

15 - Segrestin Denis (1980), « Les communautés pertinentes de l'action collective », *Revue Française de Sociologie*, XXI, 2, pp. 171-202.

■ Facteurs d'aboutissement de l'action collective en règle formalisée

Une première hypothèse tiendrait au **statut**. Les stagiaires de lycée-collège sont d j salariés et détenteurs du titre qui leur garantit leur emploi, sauf emb che rarissime (2-3 %) lors des épreuves de titularisation. Les élèves professeurs d' cole ont le statut d'étudiants. Un tiers d'entre eux sont, pour un an, allocataires, quelques autres ont un emploi salarié pour payer leurs études, ils préparent leur accès au titre. Ces derniers seraient donc dans une plus grande précarité, et leur attente à l'égard de l'IUFM serait plus grande. Le taux de participation à l'élection du Conseil d'administration en décembre 1991, irait en ce sens : 50 % contre 12 % chez les stagiaires de lycée-collège. Mais dans ce cas, l'absence de mobilisation chez les élèves professeurs de lycée-collège (première année) mériterait explication. Certes, une partie importante de leurs formation les atomise à l'Université, mais leur condition d'étudiant et le volume d'heures de cours les rapproche plutôt de leurs collègues élèves du 1 r degré.

La deuxième hypothèse tient au **projet** marqué par la culture professionnelle évoquée plus haut. On retrouve dans le comportement des stagiaires d'enseignement général de lycée-collège la sacralisation du titre et le cloisonnement disciplinaire propre au Second degré, lorsqu'ils s'interrogent moins sur la finalité de la formation que sur leurs chances de titularisation et lorsqu'ils élisent leurs délégués par discipline et non par groupe-classe comme dans le 1 r degré. Ils expriment leur appartenance à une communauté hétéronome défavorable à l'émergence d'une communauté d'action : le titre est régi nationalement et les clivages inter-disciplinaires séculaires. Il n'est donc pas surprenant que le projet des élèves du 1 r degré les plus mobilisés, plus proches du projet IUFM, ait été repris plus facilement par l'ensemble de la promotion, incitée à se montrer plus exigeante quant au respect des textes.

41

Bien que cette hypothèse reste très circonstancielle, on constate que l'ébauche d'une affirmation identitaire des « PE 1 », a été source d'efficacité réelle pour l'IUFM.

Formuler des exigences conformes au projet d'unification de la formation des maîtres est aussi une manière de rappeler ses promoteurs à leur devoir, alors que ceux-ci tendraient à se laisser glisser dans une gestion à court terme de l'existant.

CONCLUSION

Un facteur significatif d'action collective, puis de création négociée de règles collectives formalisées tiendrait donc à la convergence de projets en formation, ici au moins trois, celui de l'IUFM contenu dans les textes, celui qui est hérité de la culture professionnelle du 1 r degré et celui qui est véhiculé par la revendication syndicale du corps unique des enseignants, qui ne fait pas, il est vrai, l'unanimité.

En situation d'indétermination, ceux qui emportent la décision ne sont pas nécessairement ceux que l'on attendrait. L'affirmation d'une logique identitaire n'est pas nécessairement la moins efficace du point de vue même de l'institution.

Transposée à la sociologie des relations professionnelles, la logique d'efficacité peut être rapprochée de la logique du coût et de l'efficacité qui est censée guider les chefs d'entreprise. Symétriquement, la logique d'identité se rapporterait à celle des sentiments et de l'idéologie qui est réputée imprégner les salariés (16). On rejoint alors la critique de Reynaud selon laquelle ces logiques ne s'opposent pas, comme l'affectif et l'irrationnel s'oppose au rationnel (17). Toutes deux sont imprégnées par des valeurs, et on ne peut présumer de l'efficacité de chacune d'entre elles.

Pour autant, si les parties en présence ont trouvé un terrain d'entente, la légitimité de l'IUFM observé n'était pas donnée d'avance. Elle s'est construite progressivement, au fil des interactions. Si le paradigme de « *régulation conjointe* » de Reynaud rend bien compte de l'importance accordée aux règles dont conviennent les acteurs, le caractère aléatoire de cette légitimité au début de l'année 1991-1992, nous inciterait tout au plus à parler de « *création conjointe de règles* » ou à nous tourner vers la sociologie qualitative américaine inspirée, entre autres, par Anselm Strauss.

Le nouvel ordre qui émerge pourrait être qualifié « d'ordre négocié » dans le sens défini par A. Strauss où chacun cherche à mener à bien ses projets personnels dans le cadre des objectifs de l'institution, le processus de négociation étant marqué par une certaine durée de validité (18). Trois points resteraient cependant à préciser : la naissance d'une nouvelle institution et le processus de création de règles qu'elle implique change-t-elle la nature des négociations quotidiennes que Strauss évoque dans le fonctionnement normal d'un hôpital psychiatrique, ou les rend-elle seulement plus visibles ? Ensuite, à quelles conditions cette situation est-elle transposable à d'autres organisations (de l'Éducation nationale, de la Santé, de la Justice...) : la reconnaissance d'une forte professionnalité et la convergence des projets avec celui de l'institution suffisent-elles ? Enfin, Strauss précise que l'ordre social peut-être conçu comme « *un rapport complexe entre le processus quotidien de négociation et un processus d'évaluation périodique* » ; or, quelle peut être la portée de l'évaluation d'un projet lorsque prévaut la gestion au jour le jour ?

16 - Roethlisberger F.J., Dickson W. (1939), *Management and the worker*, Cambridge, Harvard University Press.

17 - Reynaud, J.-D., *op. cit.*

18 - Strauss Anselm (1992), « L'hôpital et son ordre négocié », in *La trame de la négociation*, trad. fr. L'Harmattan, pp. 87-112.

L'ÉDUCATEUR ET SON SAVOIR

JEAN BRICHAUX*

Résumé

Faute d'une formalisation suffisante et d'un cadre épistémologique adéquat, l'activité de l'éducateur ne figure toujours pas au rang des professions établies. Nous avançons l'hypothèse que la reconnaissance d'un savoir d'expérience allié à l'émergence d'une épistémologie de la pratique conduit à une réorientation du processus de professionnalisation. Ainsi, après une phase au cours de laquelle l'optique scientifique (idéologie du savoir-faire) s'est imposée au détriment de l'optique caritative des origines (idéologie du savoir-être), il semble aujourd'hui s'opérer une nouvelle mutation en faveur d'une optique réflexive (idéologie du savoir s'y prendre).

Abstract

Because of a lack of sufficient formalization and of an appropriate epistemological framework, the educator's activity does not yet belong to the recognized professions. We suggest that the recognition of a knowledge derived from experience associated with the emergence of an epistemology of practice lead to a reorientation of the professionalization process. After a period when the scientific perspective (know-how ideology) has emerged to the detriment of the original caring perspective (know-how derived from attitude), it appears now that a new transformation is evolving into a reflexive perspective (know-how derived from ability to deal with problems).

43

* Jean Brichaux, IPESPA-BEECKMAN, Liège, Belgique

Comme de nombreux auteurs l'ont souligné, la professionnalité socio-éducative est largement inachevée et repose davantage sur une catégorisation administrative que sur l'objectivation de la nature d'un savoir professionnel. Le savoir-faire des professionnels de ce secteur, et singulièrement celui de l'éducateur spécialisé, reste insaisissable en dépit des efforts des travailleurs et des formateurs en vue de cerner les fonctions théoriques et les tâches requises par la pratique du métier.

Si la professionnalisation d'une activité suppose la spécification d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes spécifiques, force est d'admettre que, pour l'heure, le métier d'éducateur court le risque d'apparaître comme n'exigeant aucune compétence particulière en dehors de quelques dispositions relationnelles.

Tâches complexes et éprouvantes que d'affronter quotidiennement l'être meurtri dans sa chair et dans son esprit, que d'accompagner le délinquant et le galvaudeux, que d'animer des groupes d'enfants et d'adolescents aux trajectoires confuses. Aux missions floues, incertaines et parfois impossibles s'ajoutent des tâches qui, pour être banales, n'en sont pas pour autant univoques. Ces prises en charge délicates, ces accompagnements douloureux font du métier d'éducateur une activité à hauts risques où il convient de valoriser la personne en tant qu'être singulier sans pour autant hypothéquer les exigences de la société. Mesure-t-on à quel point peut s'avérer épuisante et déstabilisante la mission de celui qui doit ainsi être tout à la fois le porte-voix de ceux qui n'ont pas la parole et le garant de la ligne de démarcation qui sépare l'ordre du désordre ?

44

Cette double fonction a été exercée pendant longtemps de manière informelle par la collectivité et la famille qui, n'hésitant pas aujourd'hui à contester la légitimité de ce métier, considèrent que l'expérience adulte autorise de fait à revendiquer la qualité d'éducateur. Il n'est dès lors pas étonnant que l'on retrouve dans les discours tenus ici et là les traces d'une origine vocationnelle de la fonction éducative. Il existe toutefois des secteurs de l'activité éducative qui requièrent un savoir qu'une expérience non questionnée ne permet pas de construire.

Malheureusement, la prégnance des savoirs d'emprunt et le caractère réputé inflexible de la pratique professionnelle ne favorisent pas l'émergence d'un paradigme propre aux travailleurs socio-éducatifs.

Et pourtant, la représentation que ces professionnels donnent d'eux-mêmes témoigne d'une volonté féroce de s'affirmer dans le champ socio-éducatif. Stigmatiser leur approche « bricolée » de la réalité socio-éducative, c'est ignorer les vertus heuristiques du bricolage et c'est surtout ne pas voir que l'autonomie d'une pratique et d'un savoir professionnels constitue l'aboutissement d'un processus long et tortueux fait de révoltes et d'alliances, d'avancées et de reculs, d'engouements et de désenchantements.

LE SAVOIR ÉDUCATEUR : MYTHE OU RÉALITÉ ?

Si chacun convient sans grandes peines que l'éducateur est avant tout un travailleur susceptible de prendre en charge et d'accompagner un usager dans sa quête d'autonomie personnelle et d'intégration sociale, il est plus délicat de faire admettre que cette activité suppose un savoir spécifique que la formation amorcerait et que la pratique quotidienne développerait.

Le recours quasi permanent de l'éducateur aux savoirs d'appui issus des sciences humaines et sociales ne plaide naturellement pas en faveur de l'affirmation selon laquelle il serait l'artisan d'un savoir propre justifiant sa professionnalité. Il n'en demeure pas moins que la multiplication des recherches sociales et des écrits d'éducateurs attestent le dessein de donner naissance à un corps original de connaissances et cela malgré la prégnance des disciplines dominantes qui continuent à marquer de leur sceau les démarches et les modes de penser.

Il n'est pas douteux qu'un savoir éducateur existe bel et bien. Le développement de ce savoir n'est pas un luxe ; il constitue une nécessité vitale tant il est vrai que les grandes théories éducatives se sont avérées inopérantes dans des situations où prédominent l'ambiguïté, l'incertitude et les conflits de valeurs. Le travail de l'éducateur est encore trop souvent décrit en des termes simplistes, alors qu'il s'agit d'une activité extrêmement complexe dont le but n'est pas de produire quelque chose, mais de favoriser le développement moral, psychologique et social de l'usager. Discours relevant d'un positivisme suranné que de prétendre, comme certaines théories éducatives le font encore, qu'éduquer revient à appliquer de manière rationnelle des moyens en vue d'atteindre des fins déterminées. La pratique professionnelle d'un éducateur est, en définitive, une entreprise plus morale que technique même si, pour élaborer et mettre en œuvre un projet d'intervention, il faut disposer de quelques outils conceptuels et techniques. Et c'est parce qu'aux yeux de ces travailleurs, il n'est pas concevable d'évacuer les idées de personne, de sujet, de prise de conscience, d'impératif éthique, que cette pratique et le savoir qu'elle engendre sont considérés par certains comme sans fondement scientifique et par conséquent de peu d'intérêt.

45

UN SAVOIR PLURIEL

Au même titre que le champ social, l'éducation est, comme le note J. Ion (1990, p. 139) « *un champ protoplasmique, insaisissable et ouvert* » où il ne saurait être question d'appliquer des solutions toutes faites à des problèmes dont les données elles-mêmes sont incertaines. Aux prises avec un niveau critique d'incertitude, l'éducateur s'efforce de construire sa compréhension des situations à travers ses réactions subjectives à ses propres expériences. Loin d'être constitué de certitudes arrogantes, le savoir de l'éducateur correspond plutôt à un amalgame de savoirs issus de la formation initiale et de savoirs acquis tant au cours de la pratique de son métier qu'au

gré de ses expériences personnelles antérieures. S'agissant des premières, il convient de rappeler que les travailleurs sociaux ont développé, dans le passé, un appétit parfois immodéré à leur égard. La mode aidant, ils ont cru que l'analyse institutionnelle, l'analyse transactionnelle, le rogerisme et aujourd'hui la systémique et la PNL (Programmation Neurolinguistique) pourraient les aider à être pris au sérieux. Il est permis de penser que, ce faisant, ils retardent l'émergence d'un corps propre de références conceptuelles.

À côté de ce savoir de seconde main qui, dans le meilleur des cas, peut constituer l'armature idéologique d'une pratique, l'éducateur dispose de connaissances qui, faute d'être explicitées et formalisées, sont ravalées au rang de simples « trucs » ou « recettes » éducatifs.

Interrogés sur leur savoir et leur rapport au savoir, les éducateurs chevronnés accordent une place privilégiée aux savoirs issus de la pratique et n'hésitent pas à fonder sur eux leur compétence. La pratique quotidienne du métier engendre un savoir d'expérience qui, bien que comportant un volet technique, n'en est pas pour autant assimilable au « savoir-comment » de R. Ryle (1978). L'originalité du savoir d'expérience, c'est qu'il prend en compte la pertinence de l'action à mener plutôt que son efficacité. À la différence des situations à caractère technique, où l'efficacité l'emporte sur toute autre considération, le choix des moyens s'opèrent, en éducation, en fonction de la spécificité de la situation rencontrée et selon des valeurs au rang duquel figure la confiance en l'éducabilité de l'usager (P. Meirieu, 1991). En éducation, moins qu'en tout autre domaine, la fin ne peut justifier les moyens. La difficulté du métier, et partant sa noblesse, c'est en dernière analyse d'être capable, en toute circonstance, de distinguer la ligne de partage entre ce qui est permis de faire à d'autres et ce qui ne l'est pas. C'est peut-être en cela que certains entendent mesurer la valeur de l'éducateur, moins à partir de sa qualification qu'à partir de la dimension éthique dont il est porteur. Ainsi, plutôt que de savoir-faire, il conviendrait de parler de « savoir s'y prendre » ce qui laisse une large place à l'engagement personnel et à l'improvisation. Savoir s'y prendre, c'est finalement agir avec « tact » dans le sens qu'attribuait autrefois J.-F. Herbart à ce terme, à savoir la capacité de répandre promptement, avec sensibilité et pertinence dans des situations généralement ambivalentes.

46

UNE ACTIVITÉ EN VOIE DE PROFESSIONNALISATION

Affirmer, comme nous venons de le faire, qu'un savoir éducateur existe bel et bien, c'est reconnaître implicitement que le travail socio-éducatif est une activité en voie de professionnalisation à défaut d'être déjà une profession constituée, reconnue et respectée de tous. Le débat reste ouvert quant à savoir si, dans l'avenir, les travailleurs socio-éducatifs réussiront à inscrire leur activité dans un cadre statutaire non problématique ou s'il leur faut admettre que se prolonge la tutelle des professions établies.

Pour A. Etzioni (1969), l'issue de ce débat ne fait aucun doute. Le travail socio-éducatif ne peut prétendre accéder au rang de profession en raison d'une part de l'absence de contrôle exercé par les pairs et d'autre part de la prégnance de l'autorité administrative qui restreint l'autonomie et la créativité du travailleur. Pas de profession, selon lui, sans liberté d'action, sans prise de risques et sans responsabilité devant les pairs. Le travail socio-éducatif relève, au même titre que l'enseignement ou les soins infirmiers, des « *semi-professions* » pour lesquelles il ne semble pas y avoir d'évolution possible.

Pas de doute non plus pour N. Glazer (1974) selon qui le travail socio-éducatif fait partie des « *professions mineures* ». Par opposition aux « *professions majeures* » (médecine, économie,...) qui affichent des finalités univoques (santé, profit,...) et opèrent dans des contextes présentant une relative stabilité, les « *professions mineures* » souffrent de turbulence téléologique et d'une instabilité des contextes dans lesquels le travailleur est amené à œuvrer. Le travail socio-éducatif se présente comme un champ d'activité où la nature même de ce qu'on poursuit reste vague, fluctuant et pour tout dire incertain. Les conditions ne semblent pas être réunies, aux yeux de N. Glazer, pour que se développent, à l'instar de ce qui se passe dans les professions majeures, des connaissances de base dont le prototype serait la connaissance scientifique et systématique.

À l'opposition des milieux académiques qui expriment les plus vives réserves quant à la scientificité du travail socio-éducatif s'ajoute celle de certains praticiens qui, échaudés par les sarcasmes des premiers, développent une véritable mystique de la pratique évacuant du même coup la problématique de la professionnalité. Qu'importe puisque aujourd'hui les plus militants semblent vouloir croire en la conception évolutionniste défendue jadis par H.L. Wilensky (1964) selon laquelle « *la professionnalisation de tout le monde* » résulterait naturellement du développement de notre société.

PRATIQUE EN QUÊTE D'ÉPISTÉMOLOGIE

Sans entrer dans le détail d'un historique de la fonction d'éducateur, nous croyons reconnaître l'existence de deux grandes mutations dont nous allons brièvement esquisser les contours.

Il fut un temps où, pour s'affirmer éducateur, il suffisait de conjuguer charité et dévouement. Cette idéologie du savoir-être, qui ne semblait devoir concerner que quelques élus, n'impliquait pas de formation spécifique en dehors de qualités humaines particulièrement développées. **Une première mutation** intervint lorsqu'il parut évident qu'en matière éducative avoir du cœur est une condition nécessaire mais insuffisante en regard des défis qui sont lancés à l'éducateur. Le caritatif s'effaça progressivement en faveur d'une idéologie du savoir-faire qui entendait placer

le travail socio-éducatif sous les auspices d'une Science encore toute auréolée de ses succès dans nombre de domaines. Cette mutation correspond en quelque sorte à une sécularisation du travail socio-éducatif. Elle eut pour conséquence d'inscrire l'activité de l'éducateur dans la voie du positivisme. L'éducateur devint, ainsi, un opérateur technique chargé de résoudre les problèmes instrumentaux de la pratique par l'application pure et simple de savoirs théoriques et techniques issus des sciences humaines et sociales.

Bien que toujours dominante, l'idéologie technicienne s'affaiblit et une **seconde mutation** est, à notre avis, en train de s'opérer. La nouvelle idéologie, que nous qualifierons « d'idéologie du savoir s'y prendre », tire ses racines de la radicalisation de la critique de la Science et d'un regain d'intérêt pour l'approche phénoménologique.

Sans vouloir minimiser l'apport des sciences, il importe toutefois de souligner l'inadéquation du modèle de la rationalité technique et de l'épistémologie positiviste pour rendre compte de la complexité des situations qui nourrissent le quotidien de l'éducateur. En dehors de quelques situations familières où la pratique professionnelle peut parfois se réduire en une application de techniques et de théories éducatives, ce modèle fait preuve d'une remarquable inefficacité. Ses exigences en matière de rigueur, d'opérationnalisation, son souci de formaliser la vie et donc, dans une certaine mesure de réifier l'homme, stérilisent l'action quotidienne en ne laissant apparaître que l'écume et le bruit des choses. L'éducateur ne s'oppose pas à une théorisation de sa pratique, mais l'urgence, la gravité et l'ambiguïté des situations rencontrées, le condamnent à théoriser en marchant et rendent par là même caduque la nécessité émise par les théoriciens des sciences dites dures d'une coupure épistémologique.

48

Le travail socio-éducatif fait partie de ce que J. Lacan appelait jadis les sciences conjecturales et de ce que A.A. Moles (1990) qualifie aujourd'hui de sciences de l'imprécis. Ce dernier rappelle fort opportunément que « *la thèse qui est actuellement acceptée en sciences humaines serait plutôt que la rationalité ne suffit pas à définir les fins de notre vie* ». L'éducateur est un être doué d'une « *rationalité limitée* » qui agit dans un quotidien fluctuant et incertain, selon une logique bien différente de celle qui anime le scientifique. Confronté à l'urgence et à l'incertitude, il ne peut prendre le temps d'analyser les situations et les alternatives possibles. Les actions opérées sur le champ reposent, pour une large part, sur des concepts mal définis (les « *fuzzy concepts* » de L. Zadeh) et sur des théories souvent implicites qui, en dépit de leurs faiblesses, confèrent un sens à sa démarche.

À J.-Y. Caro (1984), qui préconisait l'élaboration d'une « *épistémologie tolérante* », susceptible d'accorder le label de scientificité aux travaux issus des sciences molles, semble répondre la tentative de D.A. Schon (1983) de définir une réelle épistémologie de la pratique.

D.A. Schon s'est attaché à montrer que le travail du praticien ne se réduit pas en la résolution de problèmes comme le prétend l'épistémologie classique, mais implique la mise en œuvre de compétences particulières susceptibles de favoriser l'identification et la redéfinition des problèmes de la pratique. Ainsi, à côté des savoirs académiques, il convient de distinguer un « *savoir en action* » qui est le mode de raisonnement que le professionnel adopte dans le feu de l'action. C'est la pertinence des actions posées et des décisions prises dans des contextes problématiques qui attestent de l'existence de ce savoir implicite que le praticien lui-même ignore ou hésite à traduire en mots. La mobilisation de ce savoir se réalise grâce à un processus qu'il qualifie de « *réflexion en cours d'action* » et qu'il définit comme étant la capacité de « *penser à ce qu'on fait tandis qu'on le fait* ». L'originalité de D.A. Schon réside moins dans la critique de l'épistémologie positiviste que dans la mise à jour des processus d'intervention et de l'art avec lequel le praticien s'y prend dans des situations d'exception. Il a restitué à la pratique ses lettres de noblesse en montrant que ce n'est généralement pas dans les livres que se trouvent les réponses aux problèmes professionnels, mais bien dans l'exercice d'un raisonnement stratégique conduisant à une reconstruction de la situation problématique vécue. Cette « *réflexion en cours d'action* » est, comme le dit A.M. Mackinnon (1987) : « *un processus non logique manifesté dans la reconnaissance de formes et conférant un sens à la complexité* ». Le sens de la connaissance professionnelle est avant tout le fruit de l'interaction directe entre le praticien et l'action, ce qui fera dire à D.A. Schon que ce savoir n'est pas « *enseignable* » mais susceptible d'être appris avec l'aide d'un « *coach* » compétent.

L'idéologie du « *savoir s'y prendre* », que nous pensons être une nouvelle étape de la professionnalité socio-éducative, ne s'appuie pas sur une approche analytique. Elle implique davantage l'improvisation et la créativité que l'esprit méthodique. Cela ne signifie pas pour autant que l'improvisation soit dépourvue de cohérence. À la suite des travaux de R.J. Yinger (1987) sur l'improvisation, on peut penser que l'éducateur joue un rôle de composition dans lequel les modèles de l'action passée servent à planifier l'action à venir. C'est le type de combinaison ou d'agencement de ces modèles de « *pensée incarnée* » qui conférerait à l'action son originalité.

Le chemin qui mène à la reconnaissance du travail socio-éducatif est encore long. Nombre de difficultés attendent les travailleurs en quête de légitimité. L'autonomie est toujours le fruit d'un combat emparé de haute lutte. Le processus de professionnalisation est en marche, il appartient aux éducateurs eux-mêmes d'en hâter le mouvement en n'abandonnant pas aux autres le soin de conceptualiser et de théoriser leur pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- CARO J-Y. (1984). – « Scientificité et rapports sociaux », *Sociologie du Travail*, 1, pp. 5-22
- ETZIONI A. (1969). – *The Semi-Professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- GLAZER N. (1974). – *Schools of The Minor Professions*, Minerva.
- ION J. (1990). – *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat.
- MACKINNON A.M. (1987) – « Toward a conceptualization of a reflective practicum in science teaching », *Paper presented at the Second International Seminar : Misconceptions in Science and Mathematics*, Cornell University.
- MEIRIEU PH. (1991). – *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MOLES A.A. (1990). – *Les Sciences de l'imprécis*, Paris, Le Seuil.
- RYLE R. (1978). – *La Notion d'Esprit*, Paris, Payot.
- SCHON D.A. (1983). – *The Reflective Practitioner*, Basic Books.
- WILENSKY H.L. (1964). – « The Professionalization of Everyone? », *American Journal of Sociology*, 70, pp. 137-158.
- YINGER R.J. (1987). – « Learning the Language of Practice », *Curriculum Inquiry*, 17, pp. 293-318.

LES LOGIQUES D'EXPOSITION DANS LES MÉMOIRES DE FORMATION PAR LA RECHERCHE

PLACES ET STATUTS DES APPORTS THÉORIQUES (1)

Michèle GUIGUE-DURNING*

Résumé

Dans les mémoires professionnels, l'entrée dans la démarche de recherche ne se fait pas d'emblée dans le cadre d'une logique de la connaissance et du questionnement, c'est-à-dire d'une logique de type livresque et théorique, elle fait intervenir l'extérieur, le terrain, l'expérience professionnelle personnelle. La présentation du champ d'activité est aussi la présentation du champ de la recherche : dans cette phase d'exposition très précoce, le recours à des auteurs reconnus joue un rôle essentiel, mais très localisé du fait de la généralité des thèmes ainsi traités. Cette articulation des apports théoriques à la présentation du champ est largement dominante, néanmoins il ne faudrait pas négliger d'autres usages, notamment parce que certains mémoires mettent en œuvre des pratiques diversifiées, selon le moment de l'exposition.

Abstract

In the dissertations of professionals, one does not take up the research process straightaway within a logic of knowledge and questioning, that is a logic based on books and theory; the external world, the field, personal professional experience also intervene. The presentation of the field of activity is also the presentation of the research field. In this very early expository phase, turning to recognized authors plays an essential but very localized role on account of the general nature of the themes thus dealt with. This connection of the theoretical contribution with the presentation of the field is largely dominant; nevertheless other approaches should not be neglected, particularly because some dissertations implement various practices according to the moment when they are introduced.

* Michèle Guigue-Durning, Université Charles de Gaulle - Lille III.

1 - Le contenu de cet article a fait l'objet d'une communication au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Paris, CNAM, 25-26-27 mars 1993.

La production d'un mémoire sanctionne de très nombreuses formations à des niveaux variés. Selon les contextes et les exigences institutionnelles, ce mémoire prend des formes diverses : maîtrise universitaire, rapport de stage, analyses de pratiques, recherche-action, etc. Le statut de cet écrit est très variable, parfois seulement composant partiel d'une évaluation, il peut être, dans d'autres cas, le support essentiel d'un processus de formation couvrant plusieurs années. Il paraît alors important de mieux connaître les mémoires qui assurent cette fonction, l'évaluation rituelle finale, aussi importante soit-elle, ne pouvant suffire à rendre compte de ce qui a été effectivement produit dans cet écrit.

J'ai analysé des produits terminés, c'est-à-dire 24 mémoires, soit 12 mémoires du Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS) et 12 mémoires du Diplôme Supérieur en Travail Social (DSTS), formations de même niveau (bac + 4), très proches quant à leurs auteurs (professionnels confirmés en activité dans le champ social), et quant à la stratégie pédagogique de la formation dans laquelle ils s'inscrivent. Ces mémoires ont accompagné le cursus de formation durant trois années, ils ont été le support pédagogique essentiel de ce processus centré sur la conduite d'une recherche-action.

J'envisagerai ici une de leurs caractéristiques communes : la présentation du champ de la recherche (2).

PRATIQUES DE RECHERCHE ET ÉCRITURE

52

Ces 24 mémoires ont fait l'objet de lectures nombreuses, aussi bien intégrales et linéaires que « zigzagantes », centrées sur la dimension cognitive du projet poursuivi, sur sa visée exploratoire. Il s'agissait de repérer les traces des pratiques mentales, des façons de penser sous-tendant chaque démarche, cette préoccupation renvoie à ce que l'on pourrait appeler une psychologie cognitive naturelle (3). Parmi les questions soulevées, celle que j'aborderai maintenant pourrait se formuler ainsi : partant de l'étude des sommaires, sans s'interdire de replonger dans le développement du mémoire lui-même, que peut-on repérer de l'organisation et de la pratique de recherche mises en œuvre ?

2 - Ce travail est issu d'une thèse de sciences de l'éducation, « *Un mémoire pour quoi faire ? Pratiques cognitives, écriture et formation par la recherche* », 1993, Université de Paris X-Nanterre, qui, réécrite, a été publiée sous le titre : « *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs* », L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, 1995.

3 - Par analogie avec un courant de pensée dénommé « logique naturelle ».

L'écriture spécifique d'un mémoire ou d'un article de recherche ne fait pas partie d'un apprentissage formalisé, à la différence de ce qui se passe dans les pays anglo-saxons (4). Même si les ouvrages de méthodologies se multiplient, leurs conseils demeurent généraux et, au-delà de leurs prescriptions, les mémoires laissent apparaître des manières de faire spécifiques et significatives. Le sommaire d'un mémoire donne à voir un cheminement qui intègre des éléments attendus, normalisés, mais nombreux et hétérogènes (provenant de l'expérience, du terrain, du patrimoine théorique et méthodologique...). L'ordre et l'importance des développements, les découpages et les regroupements, déterminent des configurations caractéristiques d'une certaine façon de conduire un projet de recherche en lien avec l'activité professionnelle et par l'intermédiaire d'un processus de formation.

Prenons comme repère les régularités générales du **plan IMRAD** des articles américains présenté par Jeanne Heslot :

« **I** : Introduction (points connus, travaux récents, ce que le chercheur a entrepris)

M : Materials and methods

R : Results

And **D** : Discussion »

Il faut souligner que dans ce schéma l'introduction fait entrer d'emblée, de plein pied, dans une logique de connaissance. Il s'agit de se situer par rapport à des savoirs existants ou des questions débattues. La régularité des recherches-actions conduites par des professionnels de terrain en formation est assez différente : à la place des points connus et des travaux récents, il y a une présentation du secteur d'activité professionnelle. Cette présentation a une double fonction : la constitution d'un socle (ou d'un cadre) pour l'investigation proprement dite et la description du domaine d'action quotidien de l'acteur-chercheur. Dans la tradition de Lewin, plus récemment de Bourdieu, ce que l'on appelle le champ.

53

On peut donc faire la remarque suivante : l'entrée dans la démarche de recherche ne se fait pas d'emblée dans le cadre d'une logique de la connaissance et du questionnement, c'est-à-dire une logique de type intellectuel, livresque et théorique, elle fait intervenir l'extérieur, le terrain, l'expérience professionnelle personnelle. Dans le cas du plan IMRAD, le questionnement se fait par rapport au savoir et à ses zones d'ombre ou de palémiques, dans le cas de la recherche-action de professionnels de terrain (5), le questionnement s'opère à partir d'une expérience et d'impressions issues de l'activité quotidienne. Dans les deux cas, il s'agit bien d'un projet à visée cognitive, mais leurs points de départ sont différents, et nous voudrions, ici, en préciser la spécificité et les enjeux.

4 - J. Heslot, 1980.

5 - Cette précision vise à éviter toute généralisation précoce et abusive.

La présentation du champ des pratiques comme lieu d'une rupture

Le terme de champ lui-même n'est pas systématiquement présent dans les sommaires (7 fois sur 24). Par contre l'idée y est si l'on entend par ce terme, l'environnement dans lequel évolue un acteur social, là où il y a interdépendance de la personne et de son milieu, son « espace de vie » selon l'expression de Lewin (dans les documents sur lesquels nous travaillons cela se limite à la « région » professionnelle). La présentation du champ occupe une place notable par sa visibilité et le nombre de page qui lui est consacré (plusieurs dizaines). Il y a, néanmoins, deux exceptions (sur 24) dans lesquelles le champ est étudié indirectement dans le cadre de l'exposition des caractéristiques de la population enquêtée (nous y reviendrons).

La présentation du champ d'activité assure sa transformation en champ de recherche. Le plus souvent la « coupure » entre la logique d'action et la logique de connaissance s'opère par la médiation de la présentation du champ, par le fait de porter un autre regard sur ce qui constitue habituellement les pratiques et leur cadre.

Cette rupture a les caractéristiques suivantes :

- **Le passage à l'écrit**

On pense tout de suite, bien évidemment, à l'écrit rédigé par le chercheur-acteur, le mémoire, mais ne prendre en compte que cet écrit-écriture serait réducteur. Il implique le recours à d'autres écrits, de toutes sortes (6), pour constituer les étapes d'un cheminement argumenté.

La rédaction du mémoire suppose une clarification et une rigueur fort différente d'une approche par la pratique, par l'immersion, par les échanges formels et informels. Les impressions, les pseudo-savoirs deviennent inacceptables, inquiétants. La présentation du champ conduit à prendre connaissance d'écrits jusque là négligés, ou auxquels on se référerait par « on dit » : textes réglementant l'institution, définissant les missions, archives... Le passage à l'écrit, c'est aussi le passage à l'écrit-lecture.

- **Un autre rapport au savoir**

L'association de la lecture et de l'écriture, leur interaction, déterminent un autre rapport au savoir, une autre forme d'apprentissage. L'apprentissage sur le tas, la mise en situation, les réunions, les discussions, l'urgence des actions en cours participent à la construction d'un savoir de l'ordre du sens pratique. Il en va tout autrement d'un travail d'écriture et de lecture qui engage une démarche volontariste de clarification, de compréhension, d'explication qui déborde l'ici et maintenant de l'action.

6 - Au sens où ce peut être des textes publiés et reconnus, aussi bien que des traces de pratiques ordinaires.

Ce travail peut en rester à une forme simpliste que Bourdieu appelle le « langage de la familiarité », mais cela peut aller jusqu'aux procédures d'objectivation scientifique.

• **Une temporalité qui s'épaissit**

La recherche systématique des racines, la lecture des textes fondateurs, des traces de l'histoire de l'organisation, la prise en compte directe des réglementations, conventions, missions... permettent un accès à une temporalité plus longue et plus consistante. Celle-ci ne se réduit plus à ce que le présent véhicule implicitement ou approximativement, et réactive ou déforme en relation avec des sollicitations occasionnelles.

La présentation du champ dans les mémoires étudiés

Le champ apparaît selon des modalités diverses, le plus souvent en associant des points d'ancrages différents, sinon même hétérogènes, qui se complètent et convergent. Nous avons donc essayé d'en faire une analyse en distinguant ce qui composait son exposition. Quatre aspects seront distingués, les trois premiers correspondent à des dimensions plus ou moins larges de l'espace social, le quatrième concerne la population cible.

• **La sphère d'activité** : c'est à la fois une aire géographique et une aire culturelle et juridique caractérisée par une idéologie, des pratiques, des traditions, des règles fixant (notamment) des modalités de fonctionnements institutionnels, et ceci selon une perspective globale.

Par exemple : le travail social, les associations 1901, l'organisation municipale en France...

• **L'organisation** : une organisation particulière, unique à laquelle appartient, ou dans le cadre de laquelle agit l'acteur-chercheur (comme salarié, militant, bénévole...).

Par exemple : l'Hôpital International de l'Université de Paris, ATD-Quart Monde, les Villages d'enfants...

• **La pratique ou le dispositif institutionnel** : une séquence d'actions ou un domaine partiel s'inscrivant dans le cadre des missions de l'organisation d'appartenance, mais n'en constituant qu'un aspect.

Par exemple dans une association : le service formation, les stages d'insertion pour les jeunes, ou encore la gestion des équipements socio-culturels.

• **La population cible** concernée par l'organisation, le dispositif ou les pratiques, en tant que bénéficiaire, salariée ou mandatée.

Par exemple : les jeunes, les personnes âgées, les déficients, ou encore les animateurs, les élus...

Ces différents aspects ne sont que rarement tous présents simultanément, ils sont associés selon des combinaisons très variables d'un mémoire à l'autre, en voici quelques exemples :

Présentation du champ : exemples de configurations

Sphère d'activité	Organisation	Pratique ou Dispositif institutionnel	Population
	Hôpital international de l'Université de Paris	Service formation	
La protection de l'enfance en France	Une association qui assume cette tâche de façon originale, les villages d'enfants		
		Stages d'insertion 16-18 ans	Les jeunes
Les pouvoirs attribués aux municipalités en France, le cas de Marseille	Tel ou tel arrondissement de Marseille, telle ou telle association	Les équipements socio-culturels	Les animateurs
Démographie des personnes âgées en France, à Pontoise	Le club Âge d'Or		Les personnes âgées

56

La présentation du champ fonctionne souvent sur le modèle du travelling optique (variation de la distance focale) avec des effets de zoom et d'emboîtements qui peuvent être complexes, sinon même très confus, notamment quand il y a combinaison entre localisation nationale, régionale et institutionnelle.

Dans d'autres cas, plus rares, elle fonctionne de façon éclatée, comme un puzzle, passant en revue des composantes nombreuses, peu articulées, au point qu'il n'y a pas, à proprement parler, un champ, mais plusieurs. Par exemple, un mémoire intitulé « Pratiques associatives et changement social » porte sur les AFR (Associations Familiales Rurales), il envisage successivement l'associatif, le familial, le rural, ces approches, distinctes et sans lien, constituent comme trois champs au carrefour desquels se situe l'investigation.

Le champ du point de vue de l'ordre de l'exposition

Ce qui attire l'attention, à la lecture de ces mémoires, c'est l'absence d'un état de la question et le caractère général des apports théoriques auxquels il est fait appel. Ce manque ou ce décalage, entre le questionnement et les références théoriques, conduit à s'interroger sur le rôle et l'impact de la présentation du champ. En effet, la comparaison avec le plan IMRAD a permis de repérer deux logiques, une logique théorique et une logique du champ, il reste toutefois à examiner plus avant jusqu'où va cette distinction et ses conséquences. Pour cela nous allons étudier la place occupée par la présentation du champ dans le déroulement de l'exposition, et ceci tout particulièrement en relation avec les développements méthodologiques et théoriques.

• *La présentation du champ est précoce*

Elle intervient, le plus souvent, juste après l'introduction (17 fois sur 24), mais il arrive que les développements théoriques ou méthodologiques la précèdent (5 fois sur 24). Il reste donc deux cas atypiques que nous allons examiner immédiatement.

• *La présentation du champ est intégrée à la méthodologie*

Dans ces deux cas, l'analyse du champ comme « région » professionnelle est absente parce que l'attention se concentre sur des personnes, des agents sociaux. En effet, la présentation porte sur les caractéristiques des personnes interviewées (après avoir porté dès l'introduction sur la façon dont le chercheur acteur lui-même était personnellement concerné par le thème de l'investigation). C'est alors, à travers la constitution de l'échantillon, en référence à une certaine idée de la représentativité, que sont abordés certains aspects du champ. Voici un exemple. L'étude de l'impact de la mobilité professionnelle de cadres sur leurs familles commence par un développement conceptuel, le champ semble absent. Par contre, la constitution d'un échantillon dit représentatif conduit à différencier des cadres et des familles (les militaires de carrière) pour lesquels la mobilité est prévue, d'autres pour lesquels il s'agit d'un « accident » inattendu, surprenant, voire traumatisant. Compte tenu de la tonalité de l'analyse, on peut considérer que le champ est présenté indirectement à travers les caractéristiques des différents types de personnes contactées pour répandre à l'enquête.

La méthode de recueil des données fait appel, dans ces cas, à un questionnaire et à des entretiens. Ce type de présentation est étroitement associé à la procédure méthodologique choisie, il contribue à établir la rigueur de la démarche et des résultats obtenus. On peut remarquer, de plus, que les développements théoriques prennent une place importante, soit sous la forme d'une problématique sophistiquée, soit sous la forme d'une compilation autour des concepts centraux de l'investigation poursuivie.

L'ambition théorique de ces mémoires conduit à l'utilisation d'une stratégie d'exposition qui correspond au plan IMRAD :

- en introduction (disons dans les premiers chapitres, du fait de l'ampleur de ce type de travail) on trouve « ce que le chercheur a entrepris » indiqué de façon très personnalisée, puis les « points connus, travaux récents » sont largement développés ;
- le champ se trouve, plus ou moins noyé, dans la présentation méthodologique (c'est-à-dire dans les matériaux et méthodes).

• *La présentation du champ et les développements théoriques*

À première vue, dans 22 mémoires, il semble qu'il y ait deux modalités opposées de relation entre la présentation du champ et les développements théoriques :

1. la présentation du champ semble tenir lieu de présentation théorique dans la mesure où celle-ci n'apparaît pas spécifiquement. Ces mémoires font penser qu'il y aurait deux logiques d'exposition et de recherche vraiment spécifiques, une logique du champ (caractéristique pour le moins des recherches-actions de professionnels) et une logique théorique ;
2. pour d'autres mémoires, il y a place clairement et distinctement pour une présentation du champ et une présentation d'apports théoriques. Dans ce cas la présentation du champ semble intervenir comme un préliminaire et un supplément. Ce développement une fois terminée, on retrouverait un déroulement classique sur le mode du plan IMRAD.

Ces interprétations ne sont possibles que parce que chaque cas est envisagé séparément. En fait, dès que l'on prend en compte les stratégies mises en œuvre, non pas une à une, mais toutes ensemble, cette distinction devient beaucoup trop radicale. Ce n'est pas la présence ou l'absence de développement théorique qui distinguent ces deux stratégies, mais plutôt son caractère explicite et son importance quantitative. En effet, dans le premier cas, les apports théoriques sont diffus, ils alimentent la présentation du champ par l'usage de concepts issus principalement de la sociologie des organisations ou de la psychosociologie. Tandis que dans le second cas, ces apports font l'objet de parties explicites et séparées, étayées de citations souvent nombreuses.

Malgré leur différences apparentes, il faut noter que, dans ces deux stratégies, les apports théoriques sont du même genre. Ils sont d'une généralité telle qu'ils renvoient au champ plus qu'à la question posée dans ce qu'elle a de précis (7), la différence est dans l'organisation de l'exposition plus que dans le statut de la théorie. C'est pourquoi il me semble important d'insister sur les interférences, plutôt que sur la concurrence, entre la présentation du champ et le développement théorique.

7 - À ce titre la fréquence des références aux analyses de Crozier et Friedberg sur l'acteur et le système sont caractéristiques.

On peut résumer les stratégies d'exposition ainsi :

- a) une présentation du champ comprenant des apports théoriques plus ou moins diffus ;
- b) une présentation du champ nourrie d'éléments théoriques plus ou moins diffus et, séparément, des apports théoriques explicites ;
- c) des apports théoriques explicites et une présentation du champ indirecte, dans le développement méthodologique.

Pour compléter cette analyse portant sur la place de la théorie dans l'ordre d'exposition et en apprécier les conséquences, il convient de préciser les différents statuts de la théorie. Pour cela il faut s'attarder sur ce que serait un état de la question.

La diversité des usages des apports théoriques

• *Présentation du champ et état de la question*

La spécificité de la démarche de recherche-action en formation implique un travail important de clarification du champ d'une part pour l'acteur lui-même et son travail sur son implication-distanciation, d'autre part (certes secondairement) pour ses formateurs et ses divers destinataires qui ne connaissent pas nécessairement bien son domaine d'activité. L'effort théorique est en relation avec cette approche assez globale, et souvent il ne va pas au-delà. Les développements théoriques sont articulés au champ de la recherche et rarement à la question posée elle-même. L'absence, quasi systématique, de ce que l'on appelle, dans un écrit à vocation scientifique, un état de la question est frappante.

Dans les 24 mémoires sur lesquels nous avons travaillé la diversité des sujets traités ne nous rend pas toujours à même de savoir si le type d'écrits qui aurait été susceptible de figurer dans un état de la question existe, mais la rareté d'une telle préoccupation est incontestable. Prenons quelques exemples :

- "*Le pouilleux massacreur*" (un lieu alternatif), rien sur les lieux alternatifs, quelques généralités sur la prise en charge des « cas sociaux » ;
- "*Une pratique qui s'interroge*", une expérience de participation et rien sur la participation ou la cogestion ;
- "*Analyse culturelle des effets du changement dans une entreprise*", rien sur les travaux de psychologie sociale concernant le changement ;
- "*Structuration d'un champ de formation pour la petite enfance au Maroc*", rien sur l'accueil de la petite enfance dans quelqu'autre pays que ce soit ;
- "*Fonder une méthodologie professionnelle*" (c'est-à-dire la psychopédagogie appliquée), rien sur l'alternance, sur les stages en formation, ou sur la relation théorie-pratique dans les formations professionnelles ;
- "*Le maintien du lien social chez les personnes âgées*", rien sur le lien social ou sur les effets de l'institutionnalisation des personnes âgées ;

- "Autour d'une métaphore : Pratiques nouvelles ou discours novateurs en travail social", cette métaphore c'est « l'éclaté », et il n'y a rien sur la théorie des institutions totalitaires à partir de laquelle elle prend sens.

Ces mémoires correspondent à des cas simples et clairs, dans lesquels les développements théoriques sont très généraux, en décalage par rapport à la question posée (8).

• La théorie comme vision du monde

Cette manière de traiter la théorie par la généralité en l'articulant au champ de pratiques produit une certaine distorsion, mais surtout une distance par rapport à la question précisément posée. Dans ce contexte, lorsque l'apport théorique est distinct, il n'est pas forcément plus précis, il est seulement plus explicite, plus long, plus visible. On peut penser qu'il s'agit d'une mise en scène de la théorie destinée aux lecteurs universitaires puisque cette place n'a que rarement un impact sur le type d'apports auquel il est fait appel.

Cet état de fait a une conséquence importante : quand il y a des interactions entre les apports en provenance du terrain et les apports théoriques, c'est au niveau global de la présentation du champ et non dans l'investigation conduite. Celle-ci ne bénéficie qu'exceptionnellement des concepts qui ont été mobilisés, les éléments intermédiaires manquent et l'éloignement entre l'investigation théorique et l'enquête de terrain rend les interférences délicates ou impossibles.

Ce type de lien entre la théorie et la pratique par l'intermédiaire du champ d'activité, plutôt que par le questionnement particulier, peut être l'objet de multiples interprétations. Il est incontestablement fortement surdéterminé. On peut y voir une volonté de se cultiver, dans la tradition des humanités, par l'accès à des travaux

8 - Pour apprécier plus justement cette faiblesse, il convient de présenter les mémoires qui, au contraire, fournissent, sans conteste, des éléments (plus ou moins abondants) correspondant à un état de la question :

- "Le destin détourné" présente le devenir de jeunes placés ;
- "Le traitement de la violence conjugale" présente l'analyse de D. Wezler-Lang et celles des associations de femmes sur la question de la violence conjugale ;
- "L'équitation, source d'évolution pour les déficients mentaux" fait le point des travaux sur l'Hippothérapie et l'Équithérapie ;
- "Ces jeunes qui galèrent" propose un développement (certes court : 2 pages) intitulé « La marginalité juvénile : l'état de la question » prenant en compte deux ouvrages sociologiques qui venaient de paraître ;
- "Jeunes 16-18 ans cherchent place" développe la construction de la place sociale des jeunes « en échec scolaire ».

Et il serait difficile d'ajouter d'autres exemples extraits des 24 mémoires que nous avons étudiés.

panoramiques sur la société, les organisations, la place de l'acteur dans une collectivité. Ce peut être le reflet d'une certaine conception du savoir et de la science dont l'universalité supposerait un haut degré de généralité. De façon plus terre à terre, le temps de maturation nécessaire à la construction de l'objet de recherche est long : ce que pourrait être un état de la question ne deviendrait clair que lorsque le travail serait presque achevé.

Dans une perspective de compréhension des pratiques cognitives mises en œuvre, il faut noter que cette stratégie a l'avantage d'ouvrir sur une culture générale en harmonie avec la complexité de la pratique et des situations quotidiennes, elle contourne les difficultés (et les frustrations) inhérentes au découpage d'un objet de recherche limité. L'univers théorique général et abstrait permet de constituer une toile de fond sur laquelle se détache une démarche de recherche personnelle présentée comme unique et tout à fait particulière. L'affirmation de l'originalité de l'objet étudié est souvent formulée par les auteurs dès les premières pages du mémoire, elle rend impossible l'idée même d'un état de la question, et seules des approches théoriques globales, par cette caractéristique même, peuvent être conçues comme possibles, utiles et fécondes.

Les apports théoriques se référant, donc, globalement au champ concerné, contribuent à faire connaître ce qui a été écrit sur le domaine d'activité dans une perspective large qui s'apparente à une vision du monde.

Il ne faut pas sous-estimer cette logique de recherche-action conduite par des professionnels en activité dans le cadre d'une formation. La confrontation avec le plan IMRAD contraint à prendre en compte une spécificité importante de ce type de démarche, la proportion considérable des mémoires qui proposent des développements théoriques généraux liés au champ ne permet pas de réduire cette question à celle de la compétence des formés, des formateurs ou des organismes de formation. Sont en jeu des conceptions épistémologiques, mais aussi des stratégies pédagogiques et des visées pragmatiques.

Certes, cette logique de recherche est associée à une prégnance du champ et de sa présentation. Les connotations métaphoriques de la notion de champ, les théories de la recherche-action, la situation de formation induisent une stratégie descriptive et un enracinement localisé, proche de ce qui se donne à voir dans l'expérience professionnelle quotidienne. Les dimensions sociales et institutionnelles très fortes des cadres d'action d'un individu ne sont pas oubliées. Il ne faudrait pas en conclure pour autant hâtivement que dans tous les mémoires de recherche-action la théorie a un statut général, unique. D'autres modalités d'interventions des aspects théoriques sont rares, il ne faut pas pour autant les négliger.

Il arrive que des aspects théoriques ne soient pas dans la mouvance du champ, mais soient directement articulés tantôt au questionnement, tantôt à l'action de terrain. Deux cas de figure très différents se présentent.

• **La théorie comme problématique de recherche**

La construction d'une problématique de recherche, en coordination avec le questionnement et en interaction avec les matériaux recueillis, permet une analyse et une exposition rigoureuses, argumentées, intégrant les concepts mobilisés, assumant leur configuration particulière. On rejoint une démarche classique, des liens sont tissés entre le cadre théorique, la méthodologie de recueil des données et le corpus, y compris durant la phase finale d'interprétation (9). La spécificité de la démarche de recherche-action peut y perdre, mais l'assimilation d'acquis théoriques selon les canons de la recherche universitaire classique y est incontestable.

• **La théorie comme mobilisation (tardive) d'un outil**

Les apports théoriques initiaux, dans la mouvance du champ, étaient diffus ou brefs. Puis, ultérieurement, dans le cours du mémoire, au moment où l'auteur a déjà avancé dans l'investigation proprement dite, il y a un apport théorique nouveau, et pourrait-on dire, inattendu. Ce deuxième développement théorique, assez pointu, amorce une seconde forme de relation entre la connaissance et l'action. Il s'opère quand des exigences pragmatiques en imposent la nécessité et permettent, dans un contexte de proximité, d'établir un lien entre des concepts et leur usage. Ce sont des apports théoriques tardifs, fonctionnels :

- **au service de la pratique** : lorsqu'il s'agit d'impulser un changement ou de construire un outil qui pourrait être directement utile sur le terrain ; alors un recours à des apports théoriques permet son élaboration (10) ;
- **au service de l'interprétation** : lorsque le découpage, la citation, le rangement des matériaux recueillis sont tenus pour insuffisants, et qu'il s'agit d'élaborer des interprétations, des apports théoriques interviennent au moment de l'analyse (c'est le cas d'un mémoire).

62

Dans ces cas, la place de la théorie introduit un nouveau rôle : il s'agit de mobiliser un savoir directement au service de l'action en cours, que cette action renvoie au terrain ou à la recherche elle-même. Cette disposition tient, incontestablement, au déroulement temporel de la démarche. Le plan conserve la trace de l'histoire du cheminement. Si cet apport théorique intervient si tardivement, c'est parce qu'il s'agit d'une « découverte » tardive de l'auteur ; on peut donc penser qu'il y a peu de transformation entre l'ordre de la découverte et l'ordre d'exposition. Surtout, ceci met en

(9) Cela signifie que les matériaux du corpus ne sont pas seulement découpés et rangés, mais que, de plus, ils sont analysés dans le cadre de la problématique construite antérieurement. C'est le cas de deux mémoires, l'un suivant l'ordre d'exposition : champ + apports théoriques explicites, l'autre : apports théoriques explicites + champ intégré dans le développement méthodologique.

(10) C'est le cas de deux mémoires, l'un propose un test pour déficients mentaux profonds, l'autre une grille pour l'usage de l'Enseignement assisté par ordinateur.

évidence la stimulation suscitée par l'appréhension d'un usage, quasi immédiat, dans le cadre d'une pratique qui s'impose comme urgente, que ce soit l'interprétation des documents recueillis ou la construction d'un outil à destination du terrain.

Il serait abusif d'en déduire que ces professionnels sont décidément happés par une logique de l'action ; les sociologues, les historiens des sciences, les pédagogues ont mis en évidence l'importance des façons de faire et de l'apprentissage par la pratique. Par contre, dans une perspective pédagogique, on ne peut s'en tenir purement et simplement à ce constat. Il convient de s'interroger sur les stratégies à mettre en œuvre pour stimuler des exigences théoriques nouvelles, pour qu'aux apports théoriques s'apparentant à une vision du monde s'ajoutent des apports d'un autre ordre.

ENGAGER UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE SUR L'ARTICULATION DU CHAMP DES PRATIQUES ET DU CADRE THÉORIQUE

Le champ aborde dans sa mouvance les apports théoriques et les maintient à un niveau de généralité qui les apparente à une vision du monde, dans la mesure où ils développent une conception globale de l'environnement, de la société et de l'acteur social. Le questionnement et l'investigation se trouvent, de ce fait, soutenus par un grand souci méthodologique plutôt que par des connaissances précises produites par des recherches récentes.

Faut-il faire son deuil d'un « état de la question » ? Il nous a semblé important d'insister sur les différences entre une logique théorique et une logique du champ, pourtant cela ne signifie pas qu'il ne faille pas intervenir de façon volontariste. Un projet pédagogique n'est-il pas nécessairement volontariste ? Laisser croire à un acteur de terrain que sa démarche, sous prétexte qu'il est au contact de la complexité et de la mouvance des situations quotidiennes, est originale au point qu'elle ne peut se nourrir d'aucune recherche est souvent une tromperie démagogique. Une formation fondée sur la conduite d'une recherche-action ne peut se réduire à une démarche personnelle et existentielle.

Être travailleur social (11), plus encore être acteur-chercheur, situe à une place charnière fondamentale pour la circulation des connaissances. Il est impossible de négli-

11 - S. Moscovici (1989) : « ... si nos représentations sont sociales, ce n'est pas seulement à cause de leur objet commun, ou du fait qu'elles sont partagées. Cela tient également à ce qu'elles sont le produit d'une division du travail qui les marque d'une certaine autonomie. Nous savons qu'il existe une certaine catégorie de personnes ayant pour métier de les fabriquer. Ce sont ceux qui se consacrent à la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques : médecins, thérapeutes, travailleurs sociaux, animateurs culturels, spécialistes des médias et du marketing politique. » (p. 83)

ger le patrimoine existant et les enjeux de l'accumulation des connaissances, ou encore l'exigence de communication et de diffusion. Mais pratiquement il est tout aussi impossible d'augmenter les exigences posées par ces formations, il y a une réflexion pédagogique à conduire pour accélérer la phase de construction de l'objet de recherche, autrement dit pour réduire cette période où seul le champ offre un repère sûr. Écrire un mémoire, c'est une entreprise comparable à l'ascension du Mont-Blanc, mais est-il nécessaire de lacer ses chaussures et d'endosser son sac à Lyon ?

On peut se demander s'il ne faudrait pas revoir le temps consacré et les exigences liées à la construction formelle d'outils de recueil des données pour se concentrer sur l'analyse et l'interprétation. Certaines préoccupations méthodologiques sont probablement trop en continuité avec les savoir-faire traditionnels du terrain pour permettre une rupture avec les pratiques quotidiennes, dans l'un et l'autre cas il ne s'agit finalement que de savoirs procéduraux (12). Si, de plus, l'interprétation se limite à des découpages et des rangements sous des rubriques prévues d'avance, selon les techniques simples et closes d'une certaine analyse de contenu, en quoi la démarche de recherche se différencie-t-elle de l'élaboration d'un dossier ou d'un rapport ? Par la procédure de recueil des données spécifiques à la démarche de recherche ? Mais s'il est certain qu'une telle procédure éloigne des traces de pratiques et introduit le risque de biais, il n'est pas sûr, pour autant, qu'elle améliore la rigueur.

Au contraire, il nous paraît nécessaire de travailler sur les différents rapports de la théorie à l'investigation. Nous en avons pointé quatre : **la vision du monde, l'état de la question, l'outil, la problématique**. Cette diversification, avant de concerner des courants de pensée, concerne les modalités de relation entre approches théoriques et construction du sens. Affronter, sans détour, la détermination de « l'objet de recherche » selon des critères inspirés de ceux de la recherche scientifique est chronologiquement et logiquement rationnel, pédagogiquement abstrait, délicat, et

12 - P. Perrenoud (1991) envisage un cas un peu particulier par rapport à celui qui est le nôtre, celui où des étudiants seraient associés à la conduite d'une recherche : « Il y a tout à parier que, comme d'habitude en pareil cas, on ne donne aux étudiants qu'un rôle marginal, qu'on les implique dans le recueil et la codification des données, voire leur exploitation, plutôt que dans la conception des problématiques et des recherches et l'interprétation des observations. Or, ce sont évidemment ces dernières activités qui obligent le mieux à s'approprier activement des concepts et des idées » (p. 17). On peut risquer des déséquilibres du même ordre pour d'autres raisons liées à l'organisation de la progression pédagogique. Parlant de formation initiale, P. Perrenoud conclue à la nécessité d'assurer la prédominance d'une logique didactique sur la logique de recherche. Dans le cadre d'une formation continue, la question se pose quelque peu différemment, il nous semble qu'une réflexion didactique pragmatique pourrait souvent permettre d'entrelacer ces deux logiques, condition du sérieux (éthique et cognitif) de ce type de formation dite par la recherche.

surtout très long. Le développement strict d'une logique du champ et d'apports théoriques exclusivement de l'ordre d'une vision du monde tient probablement en partie à cette rationalité pédagogique qui confond le déroulement de la démarche de recherche et l'ordre de son exposition (13).

Il faudrait donc réfléchir à des stratégies qui permettraient de prendre à revers la question de la construction de l'objet de recherche. Pour cela différentes pistes seraient possibles :

- *faire un inventaire des ressources* du terrain en traces de pratiques et matériaux divers ;
- *hâter le passage au recueil des données*, en recourant notamment plus systématiquement à l'ethnologie, pour stimuler une réflexion et des besoins liés à l'interprétation ;
- *s'inspirer des propositions* de M. Huberman sur la nécessité de réfléchir d'emblée, parallèlement à l'investigation, aux retombées attendues sur le terrain (14) ; etc.

La connaissance précise de ce qui est fait dans des mémoires est intéressante tant du point de vue des processus cognitifs que des systèmes de formation. Cette démarche d'analyse ne vise pas à juger, critiquer, encore moins à gommer la spécificité des démarches de recherche-action conduites par des professionnels en formation. Ce que nous avons appelé la logique du champ est une étape indispensable et riche, pourtant il nous semble aussi qu'il s'agit d'une phase intermédiaire (15) et que l'intervention pédagogique doit en faciliter le dépassement pour ouvrir sur des perspectives à la fois plus pointues et plus diversifiées.

13 - Il y aurait ainsi deux méprises symétriques, celle du pédagogue qui construit sa progression sur le modèle de ce qui est attendu quand cette progression sera achevée, et celle du chercheur-acteur qui construit son exposition en restant fidèle aux étapes de sa découverte. Les interférences entre l'ordre de l'exposition et l'ordre de la découverte seraient paradoxalement encouragées par l'ordre planifié de l'apprentissage.

14 - M. Huberman, 1991.

15 - Les interférences du champ avec la théorie ou avec la méthodologie, son statut ambigu à la charnière de l'expérience de terrain et de l'investigation en sont des indices majeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1960). – *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1992). – *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., avec L. Wacquant (1992). – *Réponses*, Paris, Seuil.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*.
- HESLOT J. (1980). – « La formation des chercheurs à l'expression scientifique écrite », *Langage et société*, supplément au n° 12, juin, pp. 35-40.
- HUBERMAN M., GATHER THURLER M. (1991). – *De la recherche à la pratique, éléments de base*, Berne, Peter Lang.
- KAUFMANN P. (1968). – *Kurt Lewin. Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin.
- LEWIN K. (1967). – *Psychologie dynamique*, Paris, PUF
- MOSCOVICI S. (1989). – « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 62-86.
- PERRENOUD P. (1991). – « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation initiale des enseignants », in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, pp. 91-121.

UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE D'UN PROCÈS DE FORMATION

LA FORMATION DES MAÎTRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE À BESANÇON ET DIJON

NATHALIE MAHUT, JEAN-FRANÇOIS GRÉHAIGNE,
ROGER GUILLON*

Résumé

L'objet de cet article est de proposer un point de vue sur l'état d'avancée de la formation des étudiants en EPS de Besançon et Dijon. En soi, il ne constitue pas une recherche, mais une réflexion critique sur le fonctionnement de l'équipe des formateurs en 1^{re} et 2^e année d'IUFM. Le questionnement central sera de savoir « comment favoriser l'aide à la décision du jeune enseignant d'EPS ? »

Une formation qui va du compagnonnage vers une ingénierie didactique représente l'originalité majeure de cette démarche.

Summary

The aim of this paper is to offer a point of view on the inventory of fixtures about the vocational training of Physical Education' students from Besançon and Dijon. It is not constituting a research, but a critical thought about the functioning of the group of teachers of the first and second year of the "Institut Universitaire de Formation des Maîtres". The central questioning will be to identify "how to favour the helping decision to the young teacher of physical education".

A training which is going from the companionship to a didactic engineering represents the main originality of this process.

67

* N. Mahut, J.-F. Gréhaigne, R. Guillon, Groupe « Éducation et Motricité ». Université de Franche-Comté - Université de Bourgogne.

La création en 1991 des Instituts universitaires de formation des maîtres a pour vocation à la fois l'harmonisation d'une « formation commune » des Professeurs des Écoles, des Collèges et des Lycées, mais aussi la réflexion sur l'émergence d'une « didactique des disciplines ». Alors même que cette réforme bouleverse dans certaines disciplines des formations hautement – et exclusivement – universitaires aux épreuves du CAPEPS, elle ne fait, pour ce qui concerne l'Éducation physique et sportive, qu'entériner des pratiques déjà en cours (cf. Amade-Escot, 1991). Ainsi, le cas des académies de Besançon et de Dijon illustre bien ce mouvement institutionnel venant *a posteriori* valider des pratiques : la valence pré-professionnelle de la formation initiale des professeurs d'EPS est le produit original de l'histoire de cette profession et de la politique de formation locale des Ufr-Staps. En effet, la préformation pédagogique y fait l'objet d'attentions particulières dès la 2^e année de DEUG, et se prolonge en Licence.

L'objet de cet article est de proposer un point de vue sur l'état d'avancée de la formation des étudiants en EPS de Besançon et Dijon. En soi, il ne constitue pas une recherche, mais une réflexion critique sur le fonctionnement de l'équipe des formateurs en 1^{re} et 2^e année d'IUFM (1). Le questionnement central qui s'offre à nous est de savoir « *comment favoriser l'aide à la décision du jeune enseignant d'EPS ?* » L'observation de celui-ci a en effet fréquemment montré qu'en l'absence d'une théorie de l'action pédagogique, son efficacité auprès des élèves demeurerait limitée. C'est à partir de ce constat que nous nous sommes interrogés sur les caractéristiques du dispositif de formation, pour ensuite nous demander quels peuvent être les cadres théoriques permettant de formaliser cette démarche expérimentale d'aide à la décision. L'étude du plan de formation établissant une continuité de DEUG II à la 2^e année d'IUFM permettra la mise en évidence du référentiel des compétences recherchées. Le passage d'une formation par compagnonnage vers une ingénierie didactique représente à ce titre l'articulation majeure et l'originalité de cette démarche locale.

CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF DE FORMATION

Ce dispositif est fondé à la fois sur des principes de continuité et d'alternance. En effet, si la formation initiale professionnelle débute dès DEUG II pour s'achever en 2^e année d'IUFM, elle présente les caractéristiques suivantes :

- **une articulation disciplinaire entre l'École, le Collège et le Lycée** est réalisée à travers des stages à ces niveaux d'enseignement. L'animation et l'enseignement de l'EPS aux Premier et Second degrés favorise ainsi la connaissance de l'élève tout au long du cursus scolaire ;

1 - Pour une revue de questions complémentaires sur ces questions, consulter Bourdoncle (1993).

- **une transversalité méthodologique et didactique**, quelles que soient les activités physiques et sportives-support, fait l'objet d'une réflexion théorique et pratique. La rénovation de la Licence STAPS a été, à cet effet, l'occasion de mettre en place des enseignements modulaires en didactique de l'EPS ;
- **une pluralité des enseignants-formateurs** est recherchée avec la création d'un « réservoir académique » de personnes – ressources issues de l'enseignement du Premier et Second degré. Par ailleurs, la complémentarité des compétences universitaires et professionnelles est recherchée. Dans ces conditions, et à partir de l'observation par l'équipe des formateurs du fonctionnement du jeune enseignant, quel est le cheminement envisageable pour accéder à des niveaux d'expertise croissants ? (Voir tableau I, page suivante.)

Si l'on voulait résumer le chemin à parcourir, l'objectif est de faire passer le formé d'un ajustement au coup par coup, dans l'urgence et forcément centré sur les contenus à enseigner, vers une gestion précise et pertinente de la variété des élèves. Ainsi, deux attitudes sont fréquemment enregistrées par les jeunes enseignants :

- **le rejet** en bloc des données théoriques suite à un constat de non adéquation parfaite entre celles-ci et les expériences pratiques vécues en situation d'enseignement ;
- **l'enfermement** dans une doctrine sclérosante s'appuyant sur des illusions théoriques, et entraînant le refus de toute remise en cause de sa pratique face aux dysfonctionnements et aux échecs.

Ces attitudes s'expliquent par le fait que le jeune enseignant dispose d'une faible variabilité de son répertoire, et fonctionne par conséquent plus sur des croyances que sur une véritable expérience critique ; tout se passe comme si la remise en cause, même mineure, de ces modèles implicites provoquait une réaction de défense, dont le rejet ou l'enfermement sont une manifestation. La réduction de la tension liée au dysfonctionnement repose sur une conception erronée de la nature des liaisons pratique/théorie et de l'acte éducatif. En effet, la pratique ne peut être directement déduite de principes théoriques empruntés aux données des sciences d'appui... De la même façon, toute tentative de figer des expériences de terrain positives dans une école pédagogique, aboutit souvent à la définition d'un modèle sclérosant rapidement inadapté. Dans ce cas, « *les enfants deviennent des êtres abstraits semblant n'exister que dans le cadre et pour la méthode qui convient de leur appliquer* » (Malglaive, 1975).

Dans ces conditions, et à partir de ce constat, quelles approches théoriques proposer ? Les données actuelles, et en particulier celles de l'**analyse systémique**, permettent de dépasser de telles conceptions et d'envisager l'acte éducatif non plus en terme de causalité simple, linéaire et directe, mais en terme d'échanges complexes (2)

2 - La **complexité** sera définie comme à l'interface de la variété, de la redondance, du sens et de la signification des informations. Atlan (1979) l'a définie de façon paradoxale comme étant « *l'information que l'on ne possède pas sur l'état d'un système* ». La **complication** n'exprime qu'un grand nombre d'étapes ou d'instructions pour décrire, spécifier ou construire un système à partir de ses constituants.

Tableau I. La formation professionnelle des enseignants d'EPS

	ANIMER, COMMUNIQUER	CONDUIRE DES APPRENTISSAGES	OBSERVER, RÉGULER	PLANIFIER SON ACTION	ÊTRE UN ENSEIGNANT
D E U G	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser le travail de la classe (temps, espace, formes de groupements...) - Répartir les tâches, les rôles, les responsabilités - Transmettre une information et s'assurer qu'elle est comprise. - Animer des groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les procédures d'apprentissage. - Identifier les variables situationnelles. - Définir le cadre et les acquis visés a priori. - Prévoir des comportements attendus. - Repérer la nécessité d'utiliser des règles simples liées à la logique interne de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à observer. - Obtenir des indicateurs d'observation. - Identifier les réactions des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les outils qui permettent la liaison entre une logique des APS et la conduite des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les exigences institutionnelles (IO, BO, notes, examens...) - Connaître le rôle et la responsabilité de l'enseignant d'EPS. - Connaître la place de l'EPS à l'école.
I L I C E N C E	<ul style="list-style-type: none"> - Faire participer et faciliter les interactions. - Rendre l'élève acteur des apprentissages. - Faire connaître des résultats et les utiliser. - Faire le point. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir et construire des situations d'apprentissage. - Connaître les logiques des APS. - Définir sa propre conception des APS. - Agir sur les variables de complexification/simplification de la tâche. - Construire une dynamique d'évolution des conduites (niveau de jeu, modification...). - Connaître les conduites typiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire et utiliser des grilles d'observation. - Prévoir les comportements des élèves. - Assurer la régulation par rapport aux comportements attendus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Établir un profil de classe. - Lier les trois axes : <ul style="list-style-type: none"> • logique de l'activité • support ; • logique de l'enseignement ; • logique de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les modalités des différents établissements d'enseignement. - Participer à la certification en EPS. - Établir des relations avec la vie scolaire. - Vérifier la présence des élèves, tenir le cahier de notes. - Participer à l'AS.
1^{re} année I U F M	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des situations problèmes. - Gérer un profil de classe. - Rendre l'élève acteur d'un projet. - Clarifier démarches et contenus pour les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer et noter les acquis. - Établir une cohérence entre la situation de référence / situation d'apprentissage ; l'évolution / la notation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le feed-back collectif aux productions de classe - Assurer une régulation a posteriori (bilan, séance suivante, les comportements attendus/non attendus). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser la progressivité des contenus d'enseignement (vers un projet d'EPS). - Élaborer un projet de cycle en rapport avec les IO, la certification, le programme. - Établir des bilans par comparaison du réel/prévu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualiser les cycles/projets d'EPS et d'établissement. - Connaître les différences filiales et niveaux. - Participer à la vie associative (AS ; FSE...).
2^e année I U F M	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser motivations et représentations du groupe, de l'élève pour enrichir les productions. - Mettre une classe en projet. - Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. - Traiter les cas atypiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire une approche transversale entre APS. - Identifier, différencier et/ou individualiser les procédures d'apprentissage. - Diversifier les modes d'évaluation et de notation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le feed-back individuel. - Assurer la régulation immédiate. - Permettre l'autoévaluation et l'autoévaluation individuelle ou en groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et construire une transversalité des contenus d'enseignement. - Partir des savoirs des élèves, de l'environnement et construire un projet EPS. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans un projet et dans la vie de l'établissement (CA ; CE ; CD ; PAE...). - Connaître les modalités de fonctionnement de l'EPS (critères ; relations au dehors...). - Connaître la vie scolaire des élèves.

entre des systèmes auto-régulés et auto-organisés. Cette approche renouvelée impose une réflexion critique sur la formation professionnelle habituelle des enseignants qui se caractérise le plus souvent par deux phases distinctes et consécutives :

- une phase d'acquisition au cours de laquelle les formateurs tentent d'apporter des réponses à de grandes catégories de problèmes (didactique de la discipline, évaluation, motivation, pédagogie différenciée, etc.) sous forme d'exposés théoriques, de solutions modèles ou de principes généraux ;
- une phase d'application pendant laquelle l'enseignant en situation tente d'appliquer ou au mieux de transposer ces données dans sa classe (cf. Champagnol, 1974).

L'acte éducatif, sa complexité

Dans une perspective systémique, l'acte éducatif est un ensemble ordonné selon un principe de cohérence pédagogique et didactique. C'est un système complexe, « un ensemble organisé ayant des échanges avec l'environnement, où les éléments se tiennent entre eux à chaque instant, et dont l'évolution se rapporte à l'organisation générale, même si celle-ci s'opère dans le sens de sous-organisations différenciées » (Lerbet, 1981, 1984). Une théorie de la complexité permet d'envisager l'enseignement comme un système évolutif dans lequel la phase de mise en œuvre est source de dissonances et de dysfonctionnements ; c'est là que le passage d'une démarche algorithmique à une « logique floue » permet à l'enseignant de décider en régulant son intervention. Celui-ci est donc amené à établir et à organiser des relations entre différents sous-systèmes constitués d'éléments en interaction : le savoir, l'élève, l'institution et lui-même (Guillon *et al.*, 1990).

Par exemple, l'élève en situation d'apprentissage à un instant donné est le résultat de son développement biologique et psychologique ainsi que de ses motivations, de ses savoirs, de ses pouvoirs moteurs et de ses représentations, etc. Chacun de ces éléments constitue au niveau de l'acte pédagogique une variable. Les choix effectués par l'enseignant, qu'ils soient conscients et explicites ou non, privilégient certaines interrelations et sont significatifs de son éventuelle centration sur un sous-système ou un autre. D'autre part, l'articulation des rapports entre ces différents sous-systèmes peut être organisée d'une façon plus ou moins complexe. Ainsi, les échanges limités consécutifs à une pédagogie impositive, causale et collective (Meirieu, 1985) n'ont rien de commun avec ceux générés par une pédagogie basée sur les méthodes actives. Dans une telle perspective, former un enseignant c'est lui permettre :

- **de gérer un nombre croissant de variables** (aspect quantitatif), et ce dans un temps toujours plus restreint : ceci lui permet, à l'aide d'automatismes, de réduire le coût décisionnel ;
- **d'organiser des relations entre éléments** de plus en plus complexes, en établissant des significations pertinentes entre faits observés et décisions d'intervention ;

- **de construire des outils et démarches de régulation** permettant de rendre compte d'une variété croissante et évolutive du fonctionnement des élèves.

Cette conception de l'apprentissage du métier d'enseignant, qui s'appuie sur une théorie systémique, tente de rendre compte d'un modèle de fonctionnement des enseignants.

Quel modèle pour la formation des enseignants ?

(Voir tableau II, page suivante.)

La pédagogie est avant tout une pratique : « *travail concret sur un objet concret* » et unique (cf. Malglaive, 1975, 1982) qui nécessite l'élaboration d'un projet pédagogique, sa mise en œuvre, son passage à l'épreuve des faits et éventuellement sa modification. Notre démarche de projet est organisée autour de thèmes d'étude qui s'intéressent à la cohérence et l'efficacité de l'enseignement. Afin que les professeurs stagiaires commencent à tendre vers une attitude de type expérimental, nous construisons avec eux un ensemble ordonné de questionnements à propos des faits éducatifs :

- *Quel modèle prévisionnel de référence (structurel et fonctionnel) ?*
- *Quel(s) constat(s) des faits ? Quelle(s) hypothèse(s) explicatives(s) ?*
- *Quel degré de variété/adéquation tolérée ? Quelle gestion de l'aléatoire/atypique ?*
- *Quels niveaux et quelles modalités de régulations ?*

Dans cette perspective, le modèle actuel qui nous sert de guide peut être organisé autour de quatre grands thèmes.

72

■ L'enseignant concepteur

Nous ne reviendrons pas sur les éléments définis dans le paragraphe précédent, mais nous ajouterons simplement qu'un jeune enseignant planifie ses actions, le plus souvent en concevant un projet qui articule de façon directe des objectifs et des moyens (Malglaive, *ibid.*). En EPS, cette articulation se situe au point de rencontre de plusieurs logiques : celles de l'APS, de l'enseignant, de l'institution, de l'élève. La mise en œuvre pédagogique, à ce niveau, permet de juger de la faisabilité du projet et d'orienter les modifications à y apporter.

■ L'enseignant praticien

Nous entendons par « praticien » le pédagogue capable d'animer des leçons, mais également capable d'adapter, de réguler et d'évaluer ses actions face à des situations changeantes et évolutives. Cette notion de régulation nous semble essentielle. Elle comprend deux formes principales : l'une, immédiate, qui consiste à ajuster ses actions pédagogiques. La régulation en cours de leçon constitue, pour nous, un élément-clef du dispositif, car elle assure une adéquation permanente entre le système

Tableau II. L'enseignant d'EPS : le modèle en perspective

UN PRATICIEN	UN CONCEPTEUR DE SA PRATIQUE	UN AGENT DE SA PROPRE FORMATION	UN FONCTIONNAIRE, ACTEUR SOCIAL DU SERVICE PUBLIC
<p>Animer, réguler, communiquer</p> <p>Qui enseigne l'EPS en cohérence avec ses conceptions, dans le respect de la spécificité de l'EPS et de l'intégrité de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en s'appuyant sur des APS ; - en utilisant des situations pédagogiques pertinentes par rapport au public concerné (représentations, motivations, niveaux d'efficacité, développement cognitif et moteur, profils pédagogiques, etc.). <p>Gérer la problématique de l'acquisition et de la régulation des savoirs de l'EPS.</p> <p>Répondre efficacement à l'urgence du faire, de l'immédiété.</p> <p>Observer et analyser le sens que les élèves donnent aux situations.</p>	<p>Concevoir, construire, évaluer</p> <p>Qui structure le champ disciplinaire : Construire un projet pédagogique, une programmation d'APS en rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un plan local, - un projet d'établissement ; - le projet d'AS. <p>au plan des textes officiels, les objectifs spécifiques de l'EPS (I.O., programmes...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - au plan de la discipline, - la logique interne des APS ; - prendre en compte le sens que les élèves donnent aux APS. <p>Choisir des procédures d'apprentissage différenciées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - renvoie à la problématique transversalité/progressivité au plan des contenus d'enseignement ; - renvoie à la détermination puis au choix des savoirs de l'EPS dans le contexte de l'école. <p>Des APS au projet d'EPS dans un établissement scolaire donné.</p>	<p>Réguler, se transformer, adapter</p> <p>Qui problématisé sa pratique, c'est-à-dire dépasse le descriptif, le normatif, pour appréhender la compréhension et pour agir sur les interrelations des composantes de l'acte éducatif.</p> <p>Définir des hypothèses d'action pédagogique, pour réarticuler les différents éléments de l'acte pédagogique, voire en changer l'organisation.</p> <p>Éclairer, analyser sa pratique à partir des données théoriques, donc incorporer des connaissances.</p> <p>Définir des besoins de formation, s'engager à long terme dans une formation professionnelle continue.</p> <p>Dans le domaine de la formation : passer d'une problématique du désir à une problématique du besoin, clairement identifiée.</p> <p>D'un enseignant objet de la formation à un enseignant acteur de sa formation.</p>	<p>Être responsable, s'impliquer</p> <p>Qui s'implique dans la vie de l'établissement (coordination, conseil d'enseignement, AS, conseil d'administration, UNSS, PAE, foyer socio-éducatif...).</p> <p>S'inscrire et contribuer à une dynamique de projet.</p> <p>Se regrouper et coopérer avec les partenaires éducatifs (vie scolaire, les autres disciplines, les parents...).</p> <p>Remplir les exigences administratives (bulletin, horaire, absence, règle d'usage, matériel...).</p> <p>D'un enseignant présent à un enseignant acteur du système éducatif.</p>

de contraintes/ressources dont dispose l'élève. C'est à travers cette mise en relation que s'expriment véritablement les présupposés de l'apprentissage qui sont les nôtres. La seconde forme de régulation s'opère *a posteriori*. Elle vise, à partir des éléments relevés sur la leçon, à en tirer les conséquences pour définir les leçons ultérieures.

Dans cette optique, un « enseignant concepteur et praticien », capable d'analyser, de réguler sa pratique et de reformuler son projet pédagogique devient, de ce fait, « agent de ses propres transformations » (Lesnes, 1977).

■ L'enseignant agent de sa formation

Permettre au professeur stagiaire d'établir lui-même une démarche de régulation pratique par ce système d'alternance, c'est lui offrir l'occasion et le temps de gérer ses transformations en développant ses capacités d'observation et d'analyse. Ainsi, l'enseignant peut construire des règles de gestion de son comportement qui lui permettront éventuellement de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière. « Système intelligent susceptible de modifier son modèle de l'enseignement en fonction de son expérience » (Fayol, 1981), le futur enseignant devient capable de s'auto-former et s'insérer dans une formation continue nécessaire et fructueuse.

■ L'enseignant acteur social

Il s'agit d'un adulte qui s'implique réellement dans la vie de l'établissement (coordination, conseil d'enseignement, association sportive, conseil d'administration, projet d'action éducative, foyer socio-éducatif...), qui coopère avec les partenaires éducatifs au travers de la vie scolaire (enseignants des autres disciplines, parents...). Le processus consiste à passer d'un enseignant « présent » à un enseignant « acteur du système éducatif ». De ce point de vue, les cours communs prévus dans les IUFM nous semblent un des supports intéressants pour cet objectif de formation. La condition à remplir pour le succès de cette entreprise suppose qu'on laisse à l'équipe de formateurs le temps de construire un *curriculum* original pour ce type de cours. On éviterait ainsi les caricatures s'attaquant à la formation commune pour cause de « didactisme » ou d'absence de contenus disciplinaires. Ici, dix années de recul nous paraissent être l'unité minimale pour effectuer une évaluation critique et constructive.

Notre conception de l'apprentissage du métier d'enseignant ainsi que l'analyse de l'acte pédagogique nous ont permis de définir un cadre théorique pour la formation de l'enseignant. Celui-ci se construit dans et par l'adaptation à un milieu contraignant et variable. Quel type de dispositif peut concourir à l'atteinte de ces objectifs ?

LA FORMATION PAR ALTERNANCE

Régularité et succession...

Alternier ne signifie pas « juxtaposer », mais suppose l'établissement de rapports entre les différents temps de la formation en vue d'un enrichissement mutuel. On obtient ainsi une succession régulière entre des temps de formation et des temps de pratique concrète.

Abordons ici les rapports entre la pratique et la théorie. Lorsque l'enseignant débutant commence son stage professionnel, ses séquences pédagogiques sont conçues et réalisées à partir de « savoirs spontanés », issues d'expériences diverses d'encadrement d'élèves et de connaissances théoriques. Le premier système de fonctionnement mis en place est constitué par ses pratiques antérieures. Ce système s'enrichit progressivement grâce à des apports tels que de simples « recettes » qui feront place progressivement à des connaissances plus objectivées.

Dans un premier temps, le jeune professeur en situation d'enseignement constate des imperfections auxquelles des pairs, c'est-à-dire des personnes confrontées aux mêmes types de situations que lui mais plus anciens dans le métier, peuvent apporter des réponses sous forme de solutions toutes prêtes. Ce « prêt à porter » didactique, véritables règles d'action professionnelles, constitue une masse de savoirs pratiques qui permettent notamment de résoudre des problèmes d'animation et qui sont directement utilisables à l'issue de ces entretiens-bilans. Un premier type d'ajustement s'établit ainsi par expérimentation de solutions en réponse à des problèmes ponctuels et factuels posés par la pratique.

Dans un deuxième temps, ces difficultés et ces questionnements permettent de dégager les difficultés les plus souvent rencontrées dans la pratique (3). Celles-ci, organisées en problématiques, font l'objet d'un traitement lors des stages de formation complémentaire sur la didactique et la pédagogie des APS. À ce niveau, l'alternance est un moyen contribuant à résoudre à la demande des problèmes particuliers, mais concourt également à la formulation des besoins de formation.

Dans la perspective d'une véritable alternance, les données nouvelles, les concepts et les démarches proposés dans ces stages ne sont pas livrés uniquement sous forme d'informations, mais sont aussi construits par les professeurs stagiaires lors de situations simulées d'enseignement. En d'autres termes, il s'agit de permettre à des informations de devenir des connaissances réellement intégrées par l'enseignant (cf. Monteil, 1985 et sa distinction entre informations, connaissances et savoirs). Nous retrouvons cette même démarche d'appropriation active des savoirs lors des travaux

3 - Pour des développements sur ce thème, on peut consulter également Huberman (1986), Cotin-Martinez (1993) et Pieron (1993).

pratiques dans les journées de formation. À cette occasion, les jeunes professeurs élaborent collectivement un cycle de travail, proposent des tâches d'apprentissage où l'analyse de la situation de départ est constituée par des observations effectuées en situation difficile. Ensuite, ces situations sont mises en œuvre, effectivement, sur le terrain. Ce travail pratique, exploitant concrètement les notions de modèles de l'activité, critères de réussite, règles et principes d'action, variables... permet de montrer les utilisations possibles de ces outils et leurs limites (cf. Gréhaigne, Cadopi, 1990 ; Gréhaigne, Guillon, 1991).

En résumé, les apports théoriques viennent en réponse à des questions soulevées par la pratique professionnelle, mais ne constituent, en aucun cas, un temps séparé d'où l'on va déduire des préceptes théoriques et des solutions pratiques. Pas de formation *a priori*, mais une « approche situationnelle » fondée sur la relation du sujet aux situations éducatives dans lesquelles il est engagé (cf. Ferry, 1983) et aux niveaux décisionnels qu'il est amené à prendre lorsqu'il tente d'adapter son enseignement. Mais tout ne fonctionne pas toujours de cette manière.

LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT

Les professeurs stagiaires succombent fréquemment au mythe de « la bonne leçon », à l'illusion de la séance réussie. Bien souvent l'essentiel de leur cadre d'analyse est constitué par des souvenirs et de conceptions latentes peu définies. À un instant donné, cet ensemble très complexe constitue une représentation que nous nous risquerons à qualifier de conjoncturelle. Dans ce cas, cette « représentation conjoncturelle » est composée par ce qu'il y a de résiduel et de résistant dans les pratiques d'un sujet. Elle se caractérise par une mise en relation d'une représentation au sens de Richard (1990) (4) et de connaissances qui se trouvent dans la mémoire à long terme. Bien souvent ces connaissances ont été construites en dehors de toute volonté d'apprendre (par « apprentissage fortuit ») et fonctionnent implicitement chez le sujet. Elles sont donc extrêmement difficiles à faire émerger, et donc à faire évoluer car leur principale caractéristique est la résistance aux changements.

Comment caractériser ce *sens* que les jeunes professeurs attribuent aux tâches d'enseignement ? Cette notion pourrait être définie de la façon suivante : c'est une « évocation particulière de la situation par le sujet », en partie liée à des marqueurs socio-culturels, et en rapport avec une conception/représentation de la logique de l'élève, de l'apprentissage, et de la discipline d'enseignement. Les ressources affectives du maître débutant sont également importantes à prendre en compte dans ce domaine.

4 - « Les représentations sont des constructions circonstancielles faites dans un contexte particulier à des fins spécifiques dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours », (Richard, 1990). Sur ce thème, on peut consulter également David (1993).

En un mot, c'est la mise en relation de cet ensemble qui organise la finalité des actions de l'enseignant, et risque par ailleurs de le désorienter en le détournant de son objet.

La notion de « sens que le professeur accorde aux situations » devient alors centrale. Elle renvoie à la formalisation implicite ou explicite que le sujet se donne des observations et des consignes de la tâche (Houdé, 1992). À ce propos, Gréco (1988) distingue le « calcul » et le « sens ». Le calcul renvoie aux opérations cognitives, qu'il s'agisse d'opérations définies en référence au **contexte normatif** (typologie des opérations logico-mathématiques piagésiennes) ou au **contexte pragmatique** (typologie des calculs symboliques du néostructuralisme). Quant au sens, il renvoie au mode personnel d'appréhension et d'appropriation implicite ou explicite que le sujet assigne aux observables avant de les traiter. Ceci postule l'existence d'une typologie des modes d'organisation des connaissances et nous amène à proposer un mode de formation original à l'interface du compagnonnage et de l'ingénierie didactique.

DU COMPAGNONNAGE À L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE

L'objectif fondamental consiste à faire passer la formation des enseignants de la tradition orale, et/ou de « l'apprentissage sur le tas » comme moyen de formation, à un véritable **compagnonnage** et à l'**ingénierie didactique**.

Pourquoi l'idée de « compagnonnage » ? Il nous semble que cette forme d'organisation de la formation présente de multiples avantages. En premier lieu elle vise l'excellence. Le fait de mettre en relation un expert et un novice pendant un temps assez long n'est pas fortuit, mais au contraire procède d'une volonté de tirer le meilleur parti du débutant en exploitant les ressources de l'expert. C'est une école de la volonté et de la réussite, pas de la facilité. Enfin, c'est une formation au plein sens du terme, avec une transmission de valeurs du travail bien fait, de la solidarité et de l'entraide. Cette démarche correspond bien à celle de l'École actuelle qui se doit de mettre à la disposition des élèves des normes et des valeurs de la Société française. Après une décennie « d'ère du vide » (Lipovetsky, 1983) ou d'éloge de l'individualisme contemporain, un retour sur les valeurs de l'École nous paraît s'imposer avec l'aide de ce « creuset du compagnonnage ».

Pourquoi alors parler de « ingénierie didactique » ? Ce pâle nous semble représenter l'autre élément équilibrateur du système de formation. En effet, le travail d'ingénierie consiste à engager sa responsabilité dans l'étude d'un projet, et nécessite un travail de synthèse et d'équipe. Il coordonne les apports des technologies et de différents champs scientifiques, et tente de répondre par des innovations contrôlées à des réalisations pratiques. Dans cette perspective, la didactique se présente alors comme une « science s'intéressant à la production de connaissances » ou encore comme « la théorie des conditions de commande que l'on peut volontairement organiser pour

provoquer les apprentissages de connaissances constituées » (Brousseau, 1978, 1988).

Le mémoire professionnel de 2^e année d'IUFM, le système de questionnement mis en place, le modèle en perspective... sont autant d'occasions d'innovation contrôlée. Elles permettent d'envisager de déboucher ensuite sur une attitude expérimentale, ou tout au moins un « *empirisme objectif vis à vis des faits pédagogiques* » (Fabre, 1972).

Enseigner c'est gérer, c'est-à-dire concevoir, construire puis animer, réguler, évaluer ; l'enseignant est tour à tour concepteur et praticien. Mais c'est aussi gérer le singulier et le collectif, ainsi que les différences interindividuelles selon leurs degrés de variété, en relation avec la nécessaire différenciation des pédagogies. Enfin, c'est tenir compte des rythmes d'apprentissage pour que chacun puisse s'adapter et se transformer.

Le lot quotidien du formateur repose dès lors sur un travail d'aide à la décision, de conseil, de régulation de projets qui sont si caractéristiques de l'ingénieur et du maître-artisan. Dans la plupart des cas, les modifications des comportements spécifiques d'enseignement fondées sur ce type de travail se sont avérées fructueuses. La variabilité interindividuelle des formés, ainsi que leurs réactions particulières aux divers moyens de modification employés, montrent la nécessité d'un traitement souple et personnalisé. Toutefois, il apparaît que tous les comportements, toutes les attitudes nouvelles, ne se maintiennent pas nécessairement au niveau atteint pendant la période de stage : ils ne sont pas automatiquement réutilisables dans d'autres situations. Il en découle l'obligation, inhérente à la condition d'enseignant, d'un perfectionnement et d'une formation continue (Pieron, 1989, 1993). Voilà pourquoi, tout cet ensemble complexe forme une réalité mouvante, évolutive et dialectique, qui ne donnera sa pleine mesure que dans la durée et au hasard des équipes pédagogiques et des élèves rencontrés.

78

CONCLUSION

L'objectif de ce travail était d'exposer la logique de formation des jeunes enseignants d'Éducation physique et sportive. Les principales conclusions que nous pouvons tirer à l'issue de trois ans de fonctionnement sont à relativiser en raison du faible recul que nous avons par rapport à ce type de formation. De nombreux problèmes restent posés, notamment l'évaluation à moyen terme de l'impact réel de cette expérience. Le temps de formation est en effet relativement court, et les stagiaires ont quelques difficultés pour s'approprier les démarches d'analyse et de transformation, et pour stabiliser de nouveaux comportements. Néanmoins, c'est à cette condition que l'on peut espérer tendre vers un enseignant qui se construit et devient l'agent de ses propres transformations, sans perdre de vue une exigence d'efficacité !

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. (1991). – « Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles », Thèse (nouveau régime), Université Paul Sabatier de Toulouse III.
- ATLAN H. (1979). – *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G., GREGLARD D. (1988). – « La régulation d'un curriculum : problèmes pratiques et théoriques », IREM de Bordeaux.
- COTIN-MARTINEZ C. (1993). – « Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS », Thèse (nouveau régime), Université de Montpellier I.
- CHAMPAGNOL M. (1974). – « Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes », *Revue Française de Pédagogie*, 28, pp. 21-27.
- DAVID B. (1993). – « Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby », Thèse (nouveau régime), Université Paris-Sud.
- FABRE A. (1972). – *L'école active expérimentale*, Paris, PUF.
- FAYOL M. (1981). – « Former des maîtres. Proposition pour une stratégie », *Revue Française de Pédagogie*, 55, pp. 7-12.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de la Formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- GRECO P. (1988). Préface. In J. BIDEAUD, *Logique et bricolage chez l'enfant*, Lille, PUL.
- GREHAIGNE J.F., CADOPPI M. (1990). – « Apprendre en éducation physique », in AEEPS (Éds), *Éducation physique et didactique des APS*, Paris, pp. 18-24.
- GREHAIGNE J.F., GUILLON R. (1991). – « Du bon usage des règles d'action », *Échanges et controverses*, Paris.
- GUILLON R., GREHAIGNE J.F., ROCHE, J. (1990). – Centre pédagogique régional et formation en alternance. Actes du Colloque de Grenoble *Liaison Formation-Recherche*, Grenoble, IFM, pp. 96-109.
- HOUDE O. (1992). – *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF.
- HUBERMAN M. (1986). – « Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- LEON A. (1975). – « Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de formation ou instrument de formation des maîtres », *Revue Française de pédagogie*, 30, pp. 5-13.
- LERBET G. (1981). – « Système - alternance et formation d'adultes », *Mésosance*, 4, III.
- LERBET G. (1984). – « Approche systémique et sciences de l'Éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 67, pp. 29-36.
- LESNES M. (1977). – *Travail pédagogique et formation d'adulte : éléments d'analyse*, Paris, PUF.

- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- MAHUT N. (1994). – « Discours et pratiques ludiques en éducation physique sous la IV^e République », Thèse (nouveau régime), Université de Strasbourg II.
- MALGLAIVE G. (1975). – « La formation alternée des formateurs », *Revue Française de Pédagogie*, 30, pp. 34-48.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1982). – « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, 61, pp. 17-27.
- MEIRIEU Ph. (1985). – *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- MONTEIL J.M. (1987). – *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Éditions Universitaires, UNMFREO.
- PIERON M. (1989). – « Pédagogie des activités physiques : acquisition des habiletés d'enseignement », *Science et motricité*, 8, pp. 38-46.
- PIERON M. (1993). – « Éducation physique et sport. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner », Dossier 16, Paris, EPS.
- POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- RICHARD J.F. (1990). – *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.

PARTENARIAT ET FORMATION DES MAÎTRES

LE DISCOURS DE L'INSTITUTION

JACQUES CRINON*

Résumé

Cet article analyse les contextes d'emploi des mots dénotant le partenariat et la formation des enseignants dans un corpus de textes officiels du Ministère français de l'Éducation nationale. On a ainsi dressé le lexique des mots du partenariat et décrit le système des notions qu'ils recouvrent dans le discours de l'institution, où, par exemple, l'intervenant (personne définie par sa compétence) se distingue du partenaire (que rien ne définit si ce n'est sa relation « naturelle » avec d'autres), où le partenariat (qui désigne souvent une relation entre décideurs) se définit de façon différente de la collaboration (qui renvoie à la sphère de l'action et des acteurs de terrain)... Ce système est cependant loin d'être stable et cohérent, et le partenariat, dans les textes officiels, est signe ostensible d'une volonté multiforme de modifier les relations entre l'école et son environnement plus que notion dotée d'un contenu précis. Quant à la formation au partenariat, elle reste presque entièrement à définir.

Abstract

This article analyses the contexts in which words denoting partnership and teachers' training are used, in a corpus of official texts from the French Ministry of Education. A lexicon of words dealing with partnership has thus been drawn up and the system of notions it covers in the discourse of the institution has been described: for example, the contributor (a person defined by his/her competence) is different from the partner (whom nothing defines apart from his/her "natural" relationship with other people); partnership (which often refers to a relationship between decision-makers) is defined in a different way from collaboration (which refers to the sphere of action and actors in the field...). However, this system is far from being stable and coherent, and partnership in the official texts is a conspicuous sign of a multifarm wish to alter the relations between schools and their environment rather than a notion endowed with a precise content. As for the training for partnership, it remains almost entirely to be defined.

81

* Jacques Crinon, IUFM de Créteil et Université Paris VIII.

Cet article reprend les principaux éléments d'une étude menée dans le cadre de la recherche de l'INRP sur « *la collaboration entre institutions dans la formation des enseignants* » (1). Les pratiques partenariales se développent, sur le terrain et en formation. La référence au partenariat est de plus en plus fréquente dans toutes sortes de textes officiels. Le but de la présente étude est de mener une investigation sur les textes officiels concernant notre sujet afin de répondre à la question : y a-t-il un discours cohérent de l'institution en matière de partenariat et de formation en/au partenariat et quel est-il ?

UNE MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DE DISCOURS

Les textes officiels étudiés sont tirés du *Recueil des Lois et Règlements de l'Éducation nationale* (RLR), qui rassemble la réglementation en vigueur (des mises à jour régulières y font entrer les nouveaux textes, en retirent les textes caducs et donnent les nouvelles versions des textes modifiés). On a ainsi procédé à une coupe synchronique, qui peut être prise comme l'expression de l'institution au moment de la collecte (fin 1992). Un repérage du thème du partenariat (externe) dans le RLR a donc été faite, et un premier corpus de textes sélectionné. La sélection s'est opérée à partir des critères suivants : présence des mots partenaires ou partenariat ou de mots considérés comme équivalents en première analyse ; référence à des intervenants extérieurs à l'institution scolaire ; évocation d'actions concertées. Ce premier ensemble comprend 154 textes.

On a alors sélectionné dans ce premier ensemble les textes évoquant, de près ou de loin, la formation des enseignants. On obtient un corpus réduit à 44 textes qui va être le matériau du travail (2). J'ai choisi d'interroger ce corpus selon une méthodologie d'analyse de discours à point de départ lexicométrique. Afin de mettre à jour le réseau des unités lexicales, on réorganise la surface textuelle à partir d'unités graphiques de découpage (Lebart & Salem, 1994 ; Bonnafous & Tournier, 1995) : les mots partenaires, partenariat, formation, une liste de termes ressentis intuitivement

1 - Recherche coordonnée par Danielle Zay, INRP, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation ». Voir Zay (à paraître) ainsi que Zay (1994a) et Zay (1994b). On pourra se reporter également aux Actes du colloque de janvier 1993 (Zay et Gonnin-Bolo, 1995), qui outre une centaine de contributions de spécialistes de la question, contient une importante bibliographie française et étrangère.

Je remercie vivement pour leur concours J. Hiu et M. Tessard, qui ont largement contribué à la constitution du corpus de textes, J. Hiu pour sa participation à leur analyse, et J.-P. Houillon, qui a opéré les traitements informatiques.

2 - Voir la liste et les références de ces textes en annexe 1. Ce second ensemble se trouve être représentatif du premier, tant du point de vue des domaines concernés que des porteurs impliqués.

comme proches de ceux-ci lors de la lecture des textes (et dont la proximité sera interrogée par l'analyse elle-même) et d'autres mots, ajoutés en cours d'analyse, parce qu'ils se révélaient liés aux mots de départ.

Un premier travail, qui ne sera pas évoqué ici, a permis d'établir les fréquences de chacun de ces mots, et de les mettre en relation avec certaines caractéristiques des textes (émetteurs, dates, domaines concernés...). Une seconde étape a consisté à mesurer la fréquence des cooccurrences de ces mots dans une même unité-phrasale et à établir ainsi une constellation de leurs affinités.

Je ne rendrai compte que de la troisième étape, qui consiste à étudier la place des mots, ou formes-pôles, les plus fréquents dans les phrases où on les rencontre. On obtient ainsi des concordances ou listes exhaustives des contextes. Les concordances sont exploitées pour dévoiler l'organisation distributionnelle des termes étudiés et, de là, construire leurs réseaux sémantiques. Il s'agit de définir des emplois, de comprendre comment se structure le champ lexical, et de mettre à jour des systèmes de valeurs et des représentations des pratiques. L'analyse utilise une grille qui permet de classer les éléments de contexte de chaque occurrence en fonction des relations syntactico-sémantiques qu'ils entretiennent avec la forme-pôle (3). On a également recherché les segments répétés, ce qui permet de quantifier les associations récurrentes. Voici quelques-uns des résultats issus de cette analyse des distributions.

INTERVENANTS : DES PERSONNES EXTÉRIEURES DÉFINIES PAR LEUR COMPÉTENCE

Les intervenants sont une espèce collective : le mot est très rarement au singulier. Ce sont « les intervenants » [29] (4), voire « tous les intervenants » [6], plus rarement « des intervenants » [4]. Le déterminant « les » les définit tantôt comme une nébuleuse collective implicitement connue (« les différents intervenants », « les divers intervenants »), tantôt comme une catégorie précisée par ailleurs dans le contexte (on trouve également une fois « ces intervenants »).

Le contexte peut alors indiquer :

- qui ils sont, soit par la présence de mots équivalents : « formateurs », « personnels », « spécialistes », « parents, bibliothécaires, écrivains, professionnels du livre », « éducateurs », « partenaires extérieurs », « médecins, économistes, psychologues, professionnels notamment de la communication et de la formation » ;
- soit par la présence de qualifiants : « du secteur culturel » [3], « culturels », « des

3 - Grille adaptée de Sarrazin (1992), et dont nous donnons une partie en annexe 2.

4 - Dans la suite de l'article, les nombres entre crochets indiquent le nombre d'occurrences d'une forme ou d'un segment.

- arts et de la culture », « extérieurs » [16], « spécialisés » [4], « relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports », « universitaires », « bénévoles » [3], « professionnels » [3], « issus des différentes structures associatives, territoriales ou administratives » [2] ;
- qui ils ne sont pas, soit par les mots qui leur sont opposés : « stagiaires », « maîtres » ; soit par les mots associés au sein de listes d'acteurs et qui définissent donc implicitement en négatif les « intervenants » : « maîtres » [4], « enseignants » [4], « formateurs » [2], « enseignants, agents de service, personnels de prévention », etc.

Au fil des ans, les textes s'enrichissent à cet égard et l'ensemble « intervenants » devient de plus en plus précis. Individu (même s'il est toujours considéré comme catégorie collective) (5) et non pas institution (même s'il peut en être « issu »), il est en général extérieur à l'Éducation nationale ou alors c'est qu'il appartient au secteur de l'AIS (et il sera alors « intervenant spécialisé »). Sa caractéristique principale est d'être un « professionnel » et un professionnel « qualifié », « compétent » ou « expérimenté ». La notion de compétence est centralement liée au terme d'intervenant. Elle est extrêmement présente dans le contexte. « Intervenant » apparaît fréquemment dans des syntagmes comme : « la compétence des intervenants » [5], « la qualification des intervenants », « le niveau de formation des intervenants », « les intervenants dont la compétence professionnelle se doublera d'une expérience du travail avec les enfants », « les intervenants ayant l'expérience de la pratique culturelle », ou dans des phrases comme : « les intervenants ont les compétences requises », « les intervenants seront des personnes dont la compétence aura été vérifiée ». Les intervenants sont ainsi, contrairement aux partenaires, naturels, imposés par les faits, des personnes que l'on « choisit », auxquelles on « fait appel », que l'on soumet à « agrément » [4], dont on « vérifie les compétences ».

84

La formation (terme statistiquement lié à intervenant dans l'étude des cooccurrences, tout comme compétence) apparaît à un double titre. D'abord parce qu'il faut renforcer la compétence de certains de ces intervenants. On évoque plusieurs fois des « formations communes » ou des « formations décloisonnées » destinées à des enseignants et à des intervenants. Ensuite parce que les intervenants sont souvent des formateurs appelés aux côtés des formateurs institutionnels. Et la présence d'intervenants peut « contribuer à la formation personnelle » des enseignants en formation autant qu'« aider à diversifier [leurs] méthodes pédagogiques ».

Mais l'intervenant n'est pas seulement celui dont on vérifie les compétences, c'est aussi celui qui travaille « avec » d'autres [5]. Les textes oscillent entre le verrouillage et l'ouverture, entre l'établissement de limites, de conditions, de garde-fous aux

5 - Une seule exception : un texte évoque aussi des « personnes morales ayant passé une convention ».

dérappages auxquels pourraient donner lieu l'appel aux intervenants (ces garanties sont en particulier « le cadre du projet d'école » ou la « responsabilité générale » de l'enseignant qui reste maître de la collaboration, et la limitation des appels aux intervenants qui se justifient « dans des domaines très spécialisés ou dans le cadre de projets d'école ») (6) et l'idée des projets communs, de la « collaboration », qui les « associe » ou les fait « participer » à des « équipes » de travail (ces quatre termes sont, avec « compétence » et « formation », les plus liés statistiquement à intervenants dans l'étude des cooccurrences). Et, nouvelle oscillation des textes, ils sont tantôt objets, tantôt acteurs de la collaboration.

En effet, intervenants est rarement sujet d'un verbe conjugué. Il figure souvent dans des énumérations, et le plus souvent comme complément prépositionnel dans un syntagme nominal : les intervenants ne participent pas, on évoque leur « participation », ils n'interviennent pas dans une formation, mais il y a « intervention de » ceux-ci. Les langues de bois font grand usage de la nominalisation qui chosifie et la langue des textes officiels, certes, est une langue de bois. Une langue qui tend à retirer leur statut de sujet aux acteurs. Lorsqu'un texte parle de « l'intervention des divers (ou différents) intervenants », la transformation nominale dénie aux intervenants leur statut d'acteur, de sujet (et pas seulement de sujet grammatical). Les intervenants sont même agis par une abstraction, le projet : « C'est le projet pédagogique qui prévoit les objectifs [...], les contenus, les modalités d'intervention des différents intervenants compte tenu de leurs compétences » (texte 16).

À l'autre extrémité de l'oscillation, les intervenants sont sujets, ou objets mis sur un pied d'égalité avec les enseignants. On ne parlera plus seulement de « l'appui des intervenants » ou de les « associer aux formateurs de l'Éducation nationale », mais d'« associer des formateurs et des intervenants » (le passage du « à » au « et » est d'autant plus significatif qu'il correspond à une évolution diachronique). Les intervenants « animent » [3], « développent des initiatives communes », « font le point de l'évolution du jeune », « contribuent à définir les sujets... », « peuvent souhaiter que... », « élaborent conjointement... ». On parlera alors de la réflexion pédagogique des « équipes d'enseignants et d'intervenants extérieurs engagés dans des projets importants tels que la conduite d'ateliers de pratique artistique [...], les classes culturelles... » (texte 18).

6 - Un texte officiel est là de toute façon pour légiférer, fixer les limites, enjoindre. À preuve dans les contextes d'« intervenants » (comme ailleurs), la présence constante des termes « doit », « peuvent », « nécessite », « exige », « exigence », « nécessité ». Un spécimen de ce cette prose injonctive : « l'exigence de compétence est une nécessité pour tous les intervenants » (texte 10).

PARTENAIRES : UN MOT À TOUT FAIRE

Qui est partenaire ? Derrière l'évidence du « les » qui l'accompagne généralement (97 fois contre 16 fois l'indéfini « des » et 12 fois le singulier « le », et ce « les », dans la majorité des cas, n'a pas valeur anaphorique, mais généralisante, indiquant une classe d'objets connue et parfaitement déterminée), partenaires (le plus souvent employé au pluriel) recouvre des réalités contradictoires.

Un terme de relation

Dans la langue, « partenaire » implique l'idée d'une relation, d'une communication, qu'il s'agisse d'affaires, de sport, de sexe... ou de grammaire. Dans nos textes officiels, tantôt il désigne l'ensemble de ceux qui collaborent avec l'institution scolaire sans y appartenir, qu'il s'agisse de personnes ou d'institutions. La liste est longue. C'est une nébuleuse, où reviennent très souvent les parents, les collectivités locales, les personnes compétentes ou qualifiées « participant à la mission d'éducation », les associations, les entreprises, les élèves. L'évocation d'un seul partenaire est rare, mais le plus souvent, on évoque une liste de partenaires, et une liste non close, terminée par des points de suspension ou « etc. » et parfois précédée de « notamment », « en particulier ». Tantôt la forme « partenaires » désigne la réunion de cet ensemble et d'un ensemble de catégories d'acteurs du système scolaire qui ont à collaborer avec les premiers (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissements, formateurs, équipe pédagogique, personnels de santé, personnels de service...). Ainsi, dans les énumérations de partenaires qui accompagnent souvent l'apparition du terme, seront par exemple alternativement inclus ou exclus les enseignants et les personnels de l'Éducation nationale.

86

Cette particularité peut s'expliquer par le fait que « partenaire » est un terme de relation, à l'instar des termes de parenté (7). On aura donc dans nos textes tantôt un emploi relatif de partenaires (« les partenaires de l'école », « les partenaires des enseignants »), tantôt un emploi absolu (« les partenaires », c'est à dire tous ceux qui ont des relations les uns avec les autres, enseignants et personnes ou institutions extérieures à l'école), et il est fréquent alors qu'on rencontre les segments « tous les partenaires » [10], « chacun des partenaires » [1], « l'ensemble des partenaires » [7], « les différents partenaires » [11], « les divers partenaires » [4]. Toutefois, comme je l'ai dit, l'emploi de l'expression « les partenaires » sans plus de détermination est la plus fréquente. Le terme relationnel ne précise plus avec qui il y a relation, et c'est la liste des termes mis en équivalence et celle des termes associés ou opposés qui permettent de comprendre l'emploi relatif. C'est le point de vue de

7 - Les termes de parenté ont été décrits comme « subjectifs » par Lévi-Strauss (1958), et comme « relationnels » par Kerbrat-Orecchioni (1980).

l'énonciateur (l'institution Éducation nationale) qui prévaut et on pourrait parler d'un emploi déictique (8) de portenaires.

Ce point de vue énonciatif de l'Éducation nationale est une constante dans notre corpus. Peu de textes y échappent (le texte 09 et quelques textes émanant conjointement de plusieurs ministères). On peut alors rencontrer des énoncés de ce genre : « les actions concertées que les deux ministères mettent en œuvre avec les collectivités locales et d'autres partenaires », ou, cas exceptionnel, assister à une décentration qui amène à parler du point de vue des professionnels de la culture : « un large partenariat entre les professionnels des arts et de la culture et les partenaires concernés par les activités des enfants sur et hors temps scolaire » (texte 32), ou même, dans un des textes les plus récents du corpus (texte 40), à confier explicitement le leadership aux collectivités locales : « Les collectivités locales sont les institutions les plus adéquates pour assurer en partenariat avec les établissements scolaires, le mouvement associatif et les institutions culturelles, des politiques d'ensemble cohérentes avec des projets éducatifs locaux au bénéfice des enfants et des jeunes ».

À propos de « partenaires éducatifs »

L'examen des qualificatifs accolés à « partenaires » peut donner un prolongement à cette réflexion. Si l'on reprend la distinction initiale entre l'emploi relationnel (les partenaires des enseignants) et l'emploi englobant (tous les partenaires), il faut constater que c'est presque toujours dans le premier emploi que « partenaires » se voit précisé par un adjectif ou un complément déterminatif. Deux grandes catégories rendent compte de la majorité des qualificatifs.

■ **Les uns** précisent le domaine d'intervention ou l'origine des partenaires : ils ont la même fonction que les énumérations de partenaires : préciser de qui on parle. Partenaires « du secteur culturel » ou « culturels » [8], « du livre », « de la vie locale », « du quartier », « de l'intégration », « de la prévention », « des mouvements associatifs et des mouvements complémentaires de l'école », « du monde économique, associatif et des collectivités locales », etc. On distingue ainsi, tout en les regroupant, les partenaires « institutionnels et associatifs », « publics et privés ». On peut également rattacher à cette catégorie l'emploi fréquent [17] de « partenaires extérieurs ».

■ **La deuxième catégorie** de qualificatifs précise à qui on réfère la relation : partenaires « de l'école » (15 fois, et l'expression devient de plus en plus fréquente dans les textes les plus récents), « du système éducatif » [5], « des enseignants » [4], « de l'équipe éducative », « de l'institution scolaire », « du service public ».

8 - On appelle « déictiques » des mots dont la référence est relative à la situation de l'énonciateur. Par exemple, « ici » désignera un lieu proche de l'énonciateur, ou « papa » son père...

Mais que dire de l'invocation de « partenaires éducatifs » [4], ou de partenaires « à l'action éducative » ? Cette insistance ramène encore une fois aux hésitations de nos textes à jouer pleinement le jeu du partenariat, c'est à dire de la relation avec l'autre, l'autre qui ne nous intéresse que parce qu'il est différent, et qui ne peut collaborer que dans sa différence, sauf à devenir lui-même un pseudo enseignant, un suppléant de l'école. En faisant référence à des « partenaires éducatifs », ces textes semblent dire au contraire que le bon partenaire est celui qui a au départ des objectifs éducatifs, celui qui ressemble à l'école. Difficulté de nouveau à se décentrer, à renoncer au même pour aller vers l'autre.

Le partenaire extérieur est-il un acteur ?

Parmi les mots en relation d'équivalence avec partenaires (prédicats ou apposés), il en est, nombreux, qui en détaillent l'extension (en énumérant les partenaires) mais il n'y en a qu'un qui englobe la notion, et il est peu employé ici (2 occurrences), alors même qu'il est fréquent dans le corpus : c'est le terme d'acteurs. Les partenaires sont alors englobés dans une énumération d'« acteurs » ou d'« acteurs du système éducatif ». En revanche, à trois reprises, les termes d'acteurs et de partenaires sont opposés et renvoient nettement à des catégories bien distinctes. Dans un de ces cas, ce sont même trois catégories qui sont distinguées : les acteurs, les usagers et les partenaires.

On peut y voir l'expression d'une hésitation entre une conception concentrique des relations du système scolaire et de son environnement et une conception proprement partenariale. Conception partenariale au sens plein : le partenaire est un acteur, et les textes lui reconnaissent autonomie, capacité d'initiative et d'action, l'école et les partenaires extérieurs « élaborent conjointement le projet » [2], en « établissent en commun le dossier de présentation » (parallélisme et égalité entre « l'équipe enseignante » porteuse d'un « projet pédagogique » et le « partenaire culturel » porteur d'un « projet culturel ou artistique propre »), les partenaires extérieurs « mènent » ou « animent des activités » [3], font des « propositions » [2] et examinent celles de l'Éducation nationale. Les partenaires ont « leur vocation propre » [2] et se dotent d'une politique « définie et cohérente ». Ils « s'adjoignent » dans des instances d'élaboration aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement. Autre indice de la réciprocity et de l'égalité dans le travail en commun, l'emploi de la préposition « entre » pour introduire partenaires (9 fois : par exemple, « le projet est contractualisé entre les partenaires, le responsable de la ZEP et les établissements »). Et de souligner « qu'il ne peut y avoir de projet efficace sans la conviction de tous les acteurs ». Ces contextes d'emploi qui caractérisent des partenaires extérieurs acteurs se trouvent rassemblés dans des textes évoquant trois types de projets : le domaine artistique et culturel, l'intégration des enfants handicapés et les ZEP (9).

9 - Notons cependant que « partenaire », même lorsqu'il est sujet sémantique, n'est jamais le « thème » de la phrase, mais il est agent d'un verbe passif, génitif subjectif dans un syntagme nominal, sujet du verbe d'une relative, ou détermine un objet administratif : le projet, le dossier, etc.

À l'opposé, la conception concentrique est celle où l'école et ses personnels ont seuls la responsabilité (« les maîtres, seuls responsables du projet ») et l'initiative des actions d'enseignement et d'éducation : l'environnement de l'école peut apporter une aide, lorsqu'il est sollicité. À chacun sa place et sa sphère d'action : « Le point sur la situation de l'école fera apparaître : d'une part les questions d'ordre proprement pédagogique qui appellent des actions de régulation portant sur l'organisation de l'école et de la classe, ainsi que sur les techniques et méthodes d'apprentissage ; d'autre part les difficultés d'ordre socioculturel qui nécessitent un effort coordonné avec les partenaires de l'école... » (texte 29 sur le projet d'école). À l'équipe enseignante l'initiative, aux partenaires extérieurs de venir en renfort... et aux élèves de... participer ! « Fondés sur l'initiative des équipes pédagogiques, sur la participation active des élèves et sur la collaboration des partenaires extérieurs (organismes culturels, artistiques, scientifiques) les PAE sont l'expression de la politique d'action culturelle que le ministère de l'Éducation nationale entend développer dès l'enseignement préélémentaire et élémentaire. » Et de fait, si on analyse les constructions syntaxiques où on trouve le mot, les partenaires extérieurs sont l'objet d'actions dont le sujet est l'enseignant ou l'institution scolaire : on les « associe » [12], des conventions peuvent « lier l'Éducation nationale à des partenaires » [2], on les « consulte », on les « sensibilise », on les « implique », on « sollicite des moyens » ou on « recherche des concours » auprès d'eux, on les « rencontre », on peut se les « adjoindre ». On parlera des partenaires « pressentis », « retenus »...

De nouveau, il faut constater que les textes officiels sont centrés sur l'école et ils expriment un partenariat inégal. Les textes qui échappent à cette représentation sont minoritaires. Comment expliquer malgré tout leur présence ? Influence de rédacteurs ayant l'expérience d'un partenariat de terrain ? Engagement d'un ministère (la Culture) qui met son poids (et ses moyens) dans les projets conjoints ? Question de prestige et de statut social du partenaire ?

Le statut ambigu des élèves et des familles

Au rang des partenaires sont placés souvent les familles, d'une part, les élèves d'autre part. Usage extrêmement flottant, qui constitue une autre source de flou dans l'emploi du terme « partenaires ». Cités fréquemment dans la liste des partenaires, les « parents », « parents d'élèves » ou « familles » sont même qualifiés de « premiers » ou « principaux » partenaires, ou encore de « partenaires permanents de l'école ». Contentons-nous ici de regarder de près un texte, la loi d'orientation de 1989 (texte 25), qui offre un raccourci des ambiguïtés de tout le corpus. Les parents sont des partenaires extérieurs, est-il d'abord dit («... les relations avec les partenaires extérieurs [parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs] »). Les partenaires de l'école ne font pas partie de la communauté éducative, est-il dit ensuite («... le projet d'établissement dont l'élaboration nécessite la participation de toute la communauté éducative et de tous les partenaires de l'école ») ; et on retrouve plusieurs fois par ailleurs cette distinction entre d'une part

la communauté éducative et d'autre part les partenaires). Les parents sont « membres à part entière de la communauté éducative », affirme-t-on enfin ! (Inclusion que l'on retrouve ailleurs à propos des conseils d'école et des conseils d'administration : « les partenaires de la communauté éducative [enseignants, parents d'élèves, représentants des collectivités locales] »). Bref dans la distinction entre l'interne et l'externe, on ne sait pas bien où mettre les parents, et par la même occasion, puisqu'on qualifie les parents de partenaires, on ne sait plus non plus si les partenaires sont vraiment toujours extérieurs à la communauté éducative. Ambiguïté qui accompagne le passage à une école plus ouverte sur son environnement : on éprouve le besoin de bien délimiter toujours l'intérieur et l'extérieur tout en introduisant avec les partenaires de nouveaux « acteurs de la vie des établissements », et en rendant par là même la frontière entre l'intérieur et l'extérieur (10) plus difficile à établir.

Quant aux élèves, ils apparaissent rarement en équivalence avec le terme « partenaires ». Une fois à propos des stages des élèves en entreprise : partenaires est alors pris dans un emploi non relatif, et les trois partenaires en présence sont cités : les élèves, les enseignants et les entrepreneurs. Dans les trois autres occurrences, ce sont les thèmes de la démocratie et de son apprentissage ou de la responsabilisation des jeunes qui sont par là convoqués : évocation des délégués élèves, des conseils d'enfants, ou affirmation que les adolescents doivent « devenir des partenaires de la prévention » (texte 34).

Et la formation ?

90

La forme « partenaires » est peu associée à l'évocation de la formation. Deux fois à propos de la venue de partenaires dans des stages de formation « en tant que formateurs et que stagiaires ». Et trois fois dans la formule « l'information et la formation des enseignants et de leurs partenaires ». On nous dit enfin, à propos du projet d'établissement, que « la formation concerne tous les partenaires : les enseignants pour l'exercice de leur profession, les parents d'élèves et les délégués élèves pour l'exercice de leur mission ».

Cela nous conforte dans l'analyse que « partenaires » n'est pas un terme lié précisément à des actions. Terme flou, terme porte-drapeau d'une volonté d'ouvrir l'école, il est au cœur des difficultés et des contradictions que suscite cette ouverture. Pur relationnel, il symbolise l'existence de relations nouvelles de l'école avec son environnement. Aussi est-il finalement assez peu lié à l'idée de formation, de même qu'il est peu lié à l'évocation des apprentissages (alors même que ces thèmes sont très

10 - Et entre l'interne et l'externe. Dans nos textes, « extérieur » semble désigner plutôt ce qui est extérieur au système scolaire (en particulier dans les 17 occurrences du segment « partenaires extérieurs ») ; « externe » englobe aussi ce qui est extérieur à un établissement scolaire (autre établissement, CIO).

présents dans ces textes). Le partenaire **est** plus qu'il ne **fait** et sa principale qualité est d'être visible, et connu. Aussi le terme d'information est-il souvent présent dans le contexte de partenaires. Mais, nouvel indice de l'importance du terme comme porte-drapeau de l'idée d'ouverture, c'est de tous les termes étudiés, celui qui est le plus central par rapport à la fréquence des cooccurrences avec d'autres termes de la liste, et par là même aussi le plus redondant : avant tout, les partenaires sont avec, collaborent, participent, se rencontrent, se coordonnent, se lient et s'associent dans des relations contractuelles.

PARTENARIAT : POLITIQUE ET PRATIQUES

L'être partenaire

Partenariat est un nom récent, dérivé du nom partenaire. Le néologisme est formé par analogie avec des paires déjà existantes dans la langue, comme professeur/professorat, novice/noviciat, mécène/mécénat... De quelle signification le suffixe -at (et ses variantes -iat ou -ariat) est-il porteur ? Il indique d'abord la fonction ou la condition sociale (le professorat, c'est la fonction de professeur). À cela, il faudrait ajouter un autre élément de signification : l'organisation, l'institution. Le mécénat, ce peut être la qualité de mécène, mais aussi plus généralement l'existence instituée de ce qui fait l'activité du mécène : protéger ou subventionner les artistes. Le décanat, c'est l'institution du doyen. De là, le dérivé en -at vient à désigner tantôt une collectivité (l'actionnariat pour l'ensemble des actionnaires), tantôt tout simplement un phénomène, une existence (l'actionnariat, c'est l'existence d'actionnaires, le mécénat l'existence d'un ou de mécènes). Parler de partenariat, c'est évoquer simplement l'existence de partenaires. **Le partenariat, c'est l'être partenaire.**

91

On vient de mettre en évidence que le terme de partenaire lui-même était souvent sémantiquement vide, pur relationnel marquant l'existence d'un lien. Les partenaires sont cités, mais ne sont guère agissants. Parler de partenariat, c'est donc renchérir encore sur cette présence qui n'agit pas, dire l'existence de partenaires qui eux-mêmes ne se caractérisent que par le fait qu'on invoque leur existence.

D'où sans doute l'emploi fréquent de partenariat dans des titres et sous-titres, et pour résumer un dispositif, une situation, une démarche par un mot globalisant (« ce partenariat », « le partenariat instauré entre... », « cette démarche, fondée sur le partenariat »).

Décideurs et acteurs

On voit cependant s'esquisser une spécialisation du mot, distingué alors de collaboration. « Enrichie par un véritable partenariat avec les collectivités locales et les services extérieurs de l'État et par une collaboration étroite avec les différents organismes (association culturelles, sportives, organismes sociaux...) travaillant déjà sur

le site ou déterminés à le faire, l'action éducative en zone d'éducation prioritaire... » (texte 28). Le partenariat, semblerait-il ici, serait de l'ordre de la relation entre les administrations, les commanditaires de l'action, les décideurs, et la collaboration de l'ordre de ce qui se passe entre les forces engagées concrètement dans l'action sur le terrain. Deux autres textes confirment cette interprétation : « La politique de partenariat ci-dessus évoquée [entre le ministère de l'Éducation nationale, le ministère des Affaires sociales et l'Agence française de lutte contre le SIDA] est fondée sur une participation de l'Agence aux actions engagées par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports en matière de prévention du SIDA. » (texte 36, formulation identique dans le texte 41). D'un côté, une convention-cadre passée entre des ministères et un grand organisme parapublic au niveau national et qualifiée de partenariat ; de l'autre, le travail de terrain, et c'est la participation ou la collaboration. On retrouve là l'écho de la double nature du partenariat déjà étudiée par ailleurs (Crinon, 1993) : un partenariat de gestion, nouveau style de fonctionnement des services publics, se caractérisant par des financements croisés et la mise en synergie des institutions ou des services travaillant sur un même objet ; un partenariat de formation, réunissant des acteurs, à partir d'un projet et d'une idéologie de l'ouverture de l'école.

Cette distinction entre les deux termes est cependant beaucoup moins nette ailleurs, et on trouve aussi le terme partenariat accolé à ceux de collaboration, de participation et d'ouverture sans qu'apparaisse clairement ce qui distingue ces notions. L'opposition entre décideurs et acteurs est pourtant présente d'une autre manière. Partenariat est souvent [21] élément d'un syntagme nominal du type « x de/du partenariat ». On peut, au sein de ces constructions, en distinguer deux en distribution complémentaire : « politique de partenariat » et « pratiques de partenariat » (ou des équivalents comme « travail en partenariat » ou « actions de partenariat »). Le premier est associé à l'évocation de partenaires décideurs, le second à celle de partenaires acteurs.

92

Distinction solide donc dans les textes dépouillés entre un partenariat des décideurs et un partenariat des acteurs, que l'un soit désigné par le terme de partenariat pour réserver à l'autre celui de collaboration ou qu'on oppose politique de partenariat et pratiques du partenariat.

Textes officiels et réalité du terrain

« Partenariat » est plusieurs fois associé à des verbes indiquant un progrès ou un renforcement nécessaire : « diversifier et multiplier les actions en partenariat », « développer et approfondir le partenariat », le « renforcer », l'« améliorer »... Si l'on ajoute que les autres verbes complétés par cette forme appartiennent au champ sémantique de l'action qui commence (« instaurer un partenariat », « viser à un partenariat »...), on pourra voir dans ces textes le reflet d'une réalité : le partenariat reste encore sur le terrain une idée et une pratique inégalement partagées.

L'analyse des emplois des mots collaboration, concertation ou participation renforcerait encore cette interprétation. Parler d'« étroite collaboration » [7] ou de « participation active », c'est demander une collaboration plus étroite, une participation plus active. Une collaboration qui dépasse les déclarations d'intention pour s'inscrire dans les faits. La collaboration, c'est quelque chose qu'« il faut » « développer » [4], « faciliter », « renforcer », « élargir », « multiplier et approfondir ». Ces textes visent à généraliser des innovations, qui ne sont encore ni solides, ni répandues sur le terrain. L'injonction ou l'incitation à faire sont donc présentes, explicitement ou implicitement, à chaque détour de phrase.

La formation

Autre syntagme intéressant : « un travail de réflexion sur le partenariat ». S'il n'apparaît qu'une fois, on peut en rapprocher « la réflexion sur la pratique du partenariat » et « les équipes analyseront leur expérience du partenariat » [2]. Le lieu de cette réflexion sur les pratiques, c'est, dans trois des quatre cas, le stage de formation. Apparition donc dans les textes officiels, à côté de l'information sur les partenaires relevée plus haut, d'une formation au partenariat caractérisée par l'analyse des pratiques.

L'idée apparaît également à propos des inspecteurs et des chefs d'établissement (texte 43) à qui on propose, en formation initiale et continue « des actions qui concernent la connaissance des milieux difficiles, celle du partenariat, et la réflexion sur les rôles des chefs d'établissement, de leurs adjoints et des corps d'inspection dans ces milieux difficiles ». Là encore, le passage de la connaissance des partenaires à celle du partenariat est à relever (11).

OUVERTURE : PHILOSOPHIE, PROGRAMMES, DISPOSITIFS

L'ouverture, c'est d'abord ici une finalité sur laquelle repose le partenariat ou la collaboration, le principe de « l'ouverture de l'école » [9] : « la collaboration favorisera l'ouverture de l'école », « les actions innovantes favorisant... », « des thèmes favorisant... » [3], « des actions d'animation et de valorisation fondées sur... », « contribuer à l'ouverture » [2]. On parle alors de « palitique d'ouverture », d'« esprit d'ouverture », de « volonté d'ouverture ». On se situe au plan des principes, comme l'indiquent les modulations apportées par la citation suivante : « l'ouverture de l'école sur son environnement, la prise en compte de besoins nouveaux doivent respecter les principes fondamentaux de l'école » (texte 17).

11 - Mais cette évolution concerne plutôt les personnels non enseignants que les enseignants, comme l'établit aussi l'analyse thématique (voir le rapport de recherche).

Le contenu de l'ouverture, exprimé souvent à un haut niveau de généralité (« ouverture de l'école sur la vie », « sur l'environnement » [6], « sur l'environnement culturel, social et économique ») revêt un double aspect, celui de la rencontre avec l'extérieur et celui des programmes d'enseignement : « une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique ». Ainsi des segments comme « ouverture de l'élève sur le monde », « aux cultures du monde », « aux relations internationales » apparaissent clairement liés à l'évocation de contenus d'enseignement (comme les langues vivantes à l'école), de même que « l'ouverture des formations technologiques vers l'économie, des formations non scientifiques vers les technologies ». À l'inverse, « l'ouverture à des partenaires extérieurs », « sur la vie économique et sociale locale » « vers le milieu industriel » marquent les contacts entre l'établissement scolaire et l'extérieur. Au fil du temps, on voit apparaître de plus en plus nettement ces emplois plus précis des mots « ouverture » et « ouvrir », à côté de l'affirmation, toujours présente, du principe de l'ouverture. La préoccupation concernant les contenus enseignés amène des expressions comme « domaine de l'ouverture » ou fait apparaître l'ouverture comme un des « secteurs de l'activité scolaire », élément du projet d'établissement.

Quant aux relations avec l'environnement proche de l'établissement, elles se manifestent par l'apparition de plus en plus fréquente du segment « ouverture des établissements » ou « de l'établissement », qui particularise autant que « l'ouverture de l'école » généralise. On parle alors d'« opération », de « stratégie », de « démarche », de « dispositif », d'« actions » d'ouverture. On est bien alors du côté des mesures et des dispositifs concrets, parfois détaillés : « conférences et expositions, visites et stages d'élèves mais aussi de professeurs, participation des enseignants à la formation des salariés de l'entreprise » (texte 09), « PAE, actions éducatives innovantes, ateliers de pratique artistique, classes culturelles ». Dans ce continuum qui va de l'esprit d'ouverture à l'ouverture des portes, on touche à l'aspect le plus concret des choses lorsqu'on évoque l'ouverture plus large des musées ou des théâtres au public scolaire ou l'ouverture des BCD et des CDI « en dehors des heures de classe », « sur le quartier aux familles ». Dans le domaine de la formation des formateurs, on retrouve la même double valeur du terme ; l'ouverture est thème de stage et on vise à y créer un état d'esprit vis à vis de l'environnement culturel (textes 18 et 26), l'ouverture est dispositif (on ouvre « les stages d'enseignants à d'autres formateurs »).

Mot commode donc qu'ouverture avec son sens concret et son sens abstrait, puisqu'il permet de noter d'un même mouvement, sans qu'on puisse bien souvent les séparer, trois éléments fondamentaux de l'action éducative : valeurs, contenus d'enseignement et dispositifs.

COLLABORATION : UNE ACTION

Collaboration est un mot rarement employé sans complément. On parle de « collaboration entre..., de..., avec... ». Inutile de dresser la liste de ces compléments. On y retrouve la liste des partenaires déjà cités lors de l'étude de ce mot. Le terme de partenaires lui-même est en bonne place dans cette liste : « la collaboration avec les partenaires extérieurs » [6], « avec les partenaires locaux » [2], « des partenaires du secteur culturel », etc. Terme d'extension très large, il apparaît chaque fois qu'il y a participation à une tâche commune de personnels ou d'institutions différentes : ce peut être simplement la collaboration que tel personnel apporte au responsable d'un service ou d'un projet (la notion de partenariat est alors absente), parfois un travail entre enseignants (ainsi la liaison entre maternelle et primaire) ou entre formateurs et formés, et, dans la majorité des cas, une collaboration entre l'Éducation nationale et d'autres, entre des enseignants et d'autres. Parler de collaboration, c'est souvent, on l'a vu plus haut, se situer du côté de l'action. Si on trouve trois fois le segment « situations de collaboration », qui indique simplement l'existence de la relation, on trouve beaucoup plus souvent collaboration accolé à « action » [4] et à « projet » [7], voire à « démarche », à « chantier » à « aide technique ». On établit les « principes » [2] et les « objectifs de la collaboration » [3], ses « modalités » [5] et ses « conditions » [4].

Le terme est souvent associé à un autre dans un balancement binaire : « des situations de communication et de collaboration » [3], « partenariat et collaboration », « la rencontre et la collaboration », « la collaboration et la concertation » [3]. Là encore on peut trouver la trace d'une opposition entre le parler et le faire, la collaboration se situant du côté du faire. Opposition qui n'est cependant pas stable, puisqu'on trouve aussi : « de collaboration et d'intervention conjointe », ou c'est au contraire collaboration qui est du côté de l'énoncé le plus vague d'un lien.

Formation apparaît dans le contexte proche de collaboration dans deux cas. D'une part, à propos de la formation initiale des instituteurs, pour insister sur la collaboration entre professeurs d'école normale et formateurs du terrain (IDEN, IMF), entre enseignants d'école normale et enseignants d'université, sous le signe de la préparation au métier, et d'autre part, pour évoquer la nécessité comme condition de la collaboration, d'une formation (« complémentaire ») des enseignants et de leurs partenaires.

CONCERTATION : DES PAROLES ET DES ACCORDS

On rencontre concertation le plus souvent dans les mêmes contextes que collaboration. Dans les mêmes constructions, en particulier « en concertation avec », « la concertation entre », et avec les mêmes éléments en position de complément, qu'on évoque la concertation entre les enseignants ou la « concertation avec les parte-

naires ». La même liste de portenaires est détaillée. En position objet, il accompagne des verbes comme « développer » ou « entreprendre ». La concertation, tout comme la collaboration, doit être « étroite » [3] et effective, et aussi « accrue et rationalisée », « grande », « nécessaire », « générale », mais encore « préalable » [2] et « permanente », ce qui amène une autre nuance, celle des discussions qui précèdent ou accompagnent l'action, des réunions de concertation.

Cette valeur apparaît mieux encore si on examine la liste des syntagmes qui accompagnent concertation en position d'équivalence : « action cohérente », « première étape de réflexion », « une analyse des besoins locaux », « recherche collective des solutions », « suivi régulier de sa mise en œuvre », « la confrontation créative ». Évoquons aussi le segment : « temps de concertation prévu », ou la mention d'une concertation avec les syndicats ou avec l'Association des Maires de France. Concertation, contrairement à collaboration renvoie non pas à l'action menée en commun, mais à l'information mutuelle, à la discussion, à l'échange d'avis (« réciproque » éprouve-t-on même le besoin de dire), bref à tout ce qui rompt avec des pratiques d'isolement, de cloisonnement et de circulation verticale de l'information. D'où des segments comme : « dans la concertation et la complémentarité des interventions » où l'on voit bien les deux éléments de la collaboration, celui qui relève de la parole (l'élaboration des projets), celui qui concerne l'intervention éducative.

La concertation aboutit souvent à un document écrit à valeur officielle : « plan de formation » et (à cinq reprises) « conventions », « accords contractuels. » Soulignons que ces engagements juridiques sont le résultat d'une « concertation », mais jamais d'une « négociation », mot quasi absent du corpus (une occurrence).

PARTICIPATION : UNE MODALITÉ DE LA POLITIQUE D'OUVERTURE

La notion de participation est considérablement plus large, et si la liste de ceux qui « participent » inclut la liste des protagonistes de la collaboration ou de la concertation, elle la dépasse largement. Le verbe « participer » est fréquent, surtout à l'infinitif (avec 77 occurrences, il est plus fréquent que le substantif, contrairement à « collaborer », très rare, et « se concerter », absent). On rencontre participer et participation avec quatre valeurs dans le corpus : la « participation sociale », élément de la formation des élèves ; la « participation active » des différents acteurs de la vie scolaire ; la participation financière ; et enfin la participation modalité de collaboration ; c'est l'emploi le plus fréquent, et le seul que je prendrai en compte ici.

Si « participation » est parfois un mot cheville permettant de nommer des portenaires (l'expression figée « avec la participation de » [4] est l'équivalent de « en collaboration avec » ou « en concertation avec »), c'est beaucoup plus rare que pour les formes précédentes. Plus souvent, la participation est une modalité de la colla-

boration, une « traduction » de la politique d'ouverture : « la collaboration avec... se traduit par la participation... » [3] ; « la politique de partenariat ci-dessus évoquée est fondée sur une participation de l'Agence aux actions engagées par le ministère de l'Éducation nationale... ».

D'où sa proximité avec « intervenants » (les cooccurrences entre les deux termes sont d'ailleurs fréquentes). On peut d'ailleurs noter qu'aussi bien les sujets du verbe participer que les génitifs subjectifs qui accompagnent généralement son dérivé « participation » (« la participation de X ») représentent plutôt des personnes ou des personnels que des institutions (dans une proportion de 1 à 10). La participation est bien, dans l'immense majorité des emplois, la participation physique d'un professionnel à une action en présence d'élèves ou de formés ou à une réunion, une instance de concertation : « la participation de formateurs de l'Éducation nationale à des actions de formation organisées par d'autres ministères », « des parents d'élèves à la vie scolaire », « du médecin scolaire à l'élaboration du projet santé de l'école », etc.

Participation s'applique souvent aussi à la formation de formateurs, qu'il s'agisse de ceux qui suivent les formations ou de ceux qui les encadrent, des personnels de l'Éducation nationale ou des professionnels extérieurs. Mais si l'on nous dit qui participe, rien de très précis sur la nature et la spécificité des formations conjointes. Dans un texte, en revanche, il ne s'agit plus de la participation à une formation, participation et formation sont mis en parallèle, la participation à une action donne une compétence au même titre que la formation : « L'instituteur aura préalablement acquis une compétence dans le domaine concerné, par une formation spécifique ou par sa participation à un projet d'action éducative, à des activités périscolaires. » (texte 27). Peut-être avons-nous là la clé de la doctrine qui régit implicitement les rapports entre partenariat et formation des enseignants dans la plupart des textes officiels. Point n'est besoin de spécifier la nature des formations qui seront assurées par un partenaire (le professionnel extérieur à l'Éducation nationale ou l'enseignant sur un terrain extérieur) : c'est une formation dans le domaine de ses compétences, dans une discipline. Quant au reste, c'est dans l'action que se forme la compétence (comme bien souvent en ce qui concerne les compétences proprement professionnelles de l'enseignant !).

COORDINATION : UNE MISE EN ORDRE

Coordination est parfois une simple variante des termes précédents comme l'attestent des contextes qui nous sont familiers : « une étroite coordination des... » [2], « une meilleure coordination », « favoriser la coordination ». Le français écrit n'aime pas les répétitions, ce qui explique bien des approximations. Mais « coordination » possède deux valeurs spécifiques. La coordination est une modalité de mise en œuvre de la collaboration (une autre modalité que la participation), qu'il s'agisse du

travail entre enseignants ou entre des enseignants et leurs partenaires extérieurs. Ainsi voit-on apparaître coordination au sein de listes de modalités, éventuellement après un titre « Modalités de la collaboration » ou « Modalités d'action ». On met en place un « dispositif de coordination » [2], on définit des « tâches » [2] ou un « rôle » [3] de coordination. De même pour le verbe coordonner (9 occurrences à l'infinitif) : « la tâche de coordonner », « a été chargé de coordonner ». (Toutefois, le verbe, contrairement au substantif, renvoie aussi parfois à la définition d'une politique de partenariat : « coordonner les politiques de plusieurs ministères »). En fait et concrètement, la tâche ou le rôle de coordination, lorsqu'il est précisé, consiste à animer des groupes de travail et des réunions entre partenaires. Coordination se trouve alors souvent associé avec un petit nombre de termes récurrents définissant des rôles souvent associés : « tâches de coordination et d'impulsion », « rôle d'impulsion, de coordination et de conseil », « impulsion et coordination », « l'impulsion, la coordination, l'évaluation », « la programmation, la coordination, l'évaluation », « la coordination et l'information ». Rôle qu'on exerce par délégation d'une autorité, par exemple, celle du recteur.

Dans d'autres emplois, coordination dénote, non plus des tâches concrètes, mais une notion abstraite : celle d'« articulation », de mise en cohérence des différents échelons à l'intérieur de la lourde machine de l'Éducation nationale : ainsi par exemple, « Chaque recteur envisagera, en liaison avec les inspecteurs d'académie concernés, la mise en œuvre des mesures nécessaires à une coordination des actions conduites dans chaque département, notamment pour les problèmes de formation et de recherche » (texte 18) ; « la coordination indispensable des services ». Ce peut être aussi la coordination entre différents dispositifs partenariaux : « une nécessaire coordination avec les autres actions d'accompagnement scolaire » (texte 30).

98

Dans la dialectique ouverture/contrôle qui caractérise ce corpus de textes officiels (voir plus haut), participation se situait du côté de l'ouverture, de l'appel à l'initiative de tous. Coordination, qu'il s'agisse de son premier emploi ou du second, se situe sur le pôle du contrôle, de l'autorité, de l'ordre et de la rigueur. Participation et coordination sont comme les deux faces d'une attitude ambiguë quant au pouvoir des acteurs de terrain. L'image même de l'acteur, si présente dans nos textes, n'est-elle pas elle-même ambiguë ? Elle suggère le dynamisme et la prise d'initiative, mais l'acteur au théâtre n'est que l'incarnation d'un rôle déjà écrit, même si, comme dans *la commedia dell'arte*, on prévoit une grande souplesse dans l'interprétation et même dans la création du texte...

CONCLUSION

Si l'analyse que j'ai menée dans ce chapitre permet bien de conclure que la notion de partenariat est loin d'être claire et univoque dans le discours de l'institution, l'hypothèse, selon laquelle ce flou sur l'ensemble est le résultat de la juxtaposition de cohérences portielles, n'est pas vérifiée. On a certes établi, dans cette tentative pour clarifier les significations et les rapports entre les mots du partenariat, des tendances d'emploi (tel terme est plutôt employé lorsqu'on évoque les relations avec tel portenaire, dans tel domaine), des systèmes locaux de structuration du champ sémantique, mais ces systèmes bougent, à l'intérieur même d'un texte ou d'un groupe de textes concernant le même domaine. Il est caractéristique que les mots hésitation et oscillation soient revenus si souvent sous ma plume. Le portenaire est un élément encore peu stable d'un système scolaire en mutation.

En revanche, une seconde série d'hypothèses, qui concernait la formation, est confirmée : le thème de la formation au/en partenariat y est d'une grande pauvreté. Le partenariat, dit Perrenoud (1993), est une réponse à la complexification des tâches de l'enseignant. C'est une réponse, pourrait-on dire d'une autre manière, au sentiment des enseignants eux-mêmes, devant telle ou telle difficulté, de ne pas être « formés pour ça ». Cependant la mise en place d'un partenariat ne fait souvent que déplacer les problèmes : peu d'enseignants sont préparés à la relation de travail avec d'autres, d'une autre complexité à maîtriser que la tâche d'enseigner seul. Dans un cas sur trois, les textes qui définissent le partenariat possèdent un volet consacré à la formation (c'est ce critère qui a d'ailleurs permis de constituer le corpus étudié) et abondent en professions de foi sur l'importance de la formation (12). Plusieurs des termes les plus centraux dans le champ sémantique (partenariat, collaboration, intervenants) sont fortement reliés à la formation, et on rencontre fréquemment les segments « formation conjointe », « commune », « formation intercatégorielle », ou encore « inter administrations ». Mais la nécessité de la formation est invoquée plus que la formation n'est définie. L'idée d'une formation au partenariat par l'analyse des pratiques partenariales apparaît, mais fugitivement. Si une doctrine du partenariat commence à se dessiner, même de manière floue et contradictoire, dans les textes officiels, ceux-ci ne donnent qu'un bien timide commencement de réponse à la question de la formation au partenariat.

12 - Par exemple : Il y a « deux domaines prioritaires » dans la « politique d'ouverture » du ministère de l'Éducation nationale : « Formation des personnels et projets d'action éducative ». Ou encore : « L'action prioritaire est la formation des enseignants ».

BIBLIOGRAPHIE

- BONNAFOUS S. et TOURNIER M. (1995). – « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique », *Langages*, n° 117.
- CRINON J. (1993). – « Le partenariat, pour former ou pour gérer ? », Colloque « *Établissements et partenariats* », Paris, INRP, 15-16 janvier 1993.
- CRINON J. (1994). – « Un aperçu de l'état des lieux, la formation continue des instituteurs », In Zay D. (dir.), *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). – *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LEBART L., SALEM A. (1994). – *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.
- LÉVI-STRAUSS C. (1958). – *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- PERRENOUD P. (1993). – « La division du travail pédagogique à l'école primaire », in Henriot-Van Zanten A., Plaisance É, Sirota R. (dir.), *Les transformations du système éducatif*, Paris, L'Harmattan, 29-46.
- SARRAZIN M. (1992). – *Le débat sur la laïcité de l'enseignement primaire (décembre 1880 – mars 1882). Analyses de vocabulaire et de discours*, Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- ZAY D. (dir.) (1994a). – *Enseignants et porteurs de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles et Paris, De Boeck et INRP.
- ZAY D. (dir.) (1994b). – *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale*, Paris, PUF.
- ZAY D. (dir.) (à paraître). – *Formation au partenariat et professionnalisation des enseignants*. Paris, INRP, Rapport de recherche.
- ZAY D., GONNIN-BOLO A. (dir.) (1995). – *Établissements et partenariat. Stratégies pour des projets communs*, Actes du colloque de janvier 1993, Paris, INRP.

ANNEXE 1

Corpus « Textes officiels, partenariat et formation »

(C : circulaire. – NS : note de service. – L : lettre.)

- 1 C. 75-212 du 11 juin 1975 : Lutte contre la toxicomanie dans les établissements scolaires.
- 2 C. 79-188 du 15 juin 1979 : Stage en industrie des professeurs titulaires de CET.
- 3 C. 80-322 du 28 juillet 1980 : Stage en entreprise des enseignants titulaires.
- 4 NS. 81-223 du 9 juin 1981 : Les projets d'activités éducatives et culturelles des écoles normales.
- 5 C. 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982 : Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.
- 6 Protocole d'accord du 15 février 1983 : ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Environnement...

- 7 Protocole du 25 avril 1983 : ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture...
- 8 C. 84-360 du 1 octobre 1984 : Action conjointe E.N. – Culture dans le domaine de la lecture (BCD)...
- 9 L. du 28 février 1985 : Éducation nationale – Entreprises...
- 10 C. 85-126 du 1 avril 1985 : Aménagement du temps scolaire dans le 1^{er} degré. Liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux...
- 11 L. CAB/11 n° 161 du 22 avril 1985 : Lutte contre l'illettrisme.
- 12 C. 85-136 et 85-208 du 29 mai 1985 : Plan informatique pour tous.
- 13 C. ES 85-76 et 85-293 du 21 août 1985 : Scolarité des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant de protection judiciaire.
- 14 NS. 86-179 du 27 mai 1986 : Séjours d'activités scientifiques et technologiques à la cité des sciences et de l'industrie de la Villette...
- 15 C. 86-274 du 25 septembre 1986 modifiée par C. 88-282 du 7 novembre 1988 : Mise en œuvre de la formation des élèves-instituteurs instituée par l'arrêté du 20 mai 1986.
- 16 C. 87-124 du 27 avril 1987 : Enseignement de la natation à l'école primaire.
- 17 C. 87-194 du 3 juillet 1987 : L'Éducation physique et sportive à l'école primaire.
- 18 NS. 88-167 du 22 juin 1988 : Action culturelle dans le premier et le second degré : les PAAC. Année scolaire 1988-1989.
- 19 NS. 88-209 du 31 août 1988 : Projets d'action éducative des écoles : dispositions relatives à l'année scolaire 1988-1989.
- 20 L. du 6 juillet 1988 : Fonds d'aide à l'innovation dans les écoles, collèges et lycées (publics et privés)
- 21 C. 88-217 du 8 septembre 1988 : Projets d'établissement.
- 22 Protocole d'accord du 25 janvier 1989 : Défense-Éducation nationale.
- 23 Instruction 89-98 du 13 avril 1989 : Rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires ; préparation de la rentrée de 1989.
- 24 C. 89-119 du 18 mai 1989 : Mise en œuvre au sein des établissements scolaires d'une politique d'information et de prévention en matière de santé et notamment de SIDA.
- 25 Loi 89-486 du 10 juillet 1989 : Loi d'orientation sur l'éducation.
- 26 NS. 89-242 du 21 juillet 1989 : Action culturelle dans le premier et le second degré : les programmes académiques d'action culturelle (PAAC). Année scolaire 1989-1990.
- 27 C. 89-279 du 8 septembre 1989 : Partenariat Éducation nationale-Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles.
- 28 C. 90-028 du 1 février 1990 : Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993.
- 29 C. 90-039 du 15 février 1990 : Le projet d'école.
- 30 C. 90-103 du 10 mai 1990 : Animations éducatives périscolaires (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère mises en place par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.
- 31 C. 90-108 du 17 mai 1990 : Projet d'établissement.
- 32 C. 90-154 du 18 mai 1990 : Aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires : Préparation de la rentrée de 1990.
- 33 C. 90-230 du 23 juillet 1990 : Information sur la mise en œuvre du programme Lingua.

- 34 Note du 30 octobre 1990 : Mise en place des comités d'environnement social.
- 35 NS. 91-015 du 23 janvier 1991 : Mise en œuvre du protocole d'accord relatif à la petite enfance.
- 36 Convention du 11 mars 1991 : Éducation nationale - Jeunesse et Sport - Affaires sociales - Agence française de lutte contre le SIDA.
- 37 C. 91-148 du 24 juin 1991 : Missions et fonctionnement du service de promotion de la santé en faveur des élèves.
- 38 C. 91-202 du 2 juillet 1991 : Contenu et validation des formations organisées par les IUFM.
- 39 NS. 91-247 du 6 septembre 1991 : Action culturelle dans les premier et second degrés : les PAAC. Année scolaire 1991-1992.
- 40 C. 91-258 du 20 septembre 1991 et Instruction 91-163 du 26 septembre 1991 : Les contrats d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes : l'espace éducatif concerté ; préparation de l'année scolaire 1991-1992.
- 41 Convention du 10 décembre 1991 : Éducation nationale - Affaires sociales - Comité français d'éducation pour la santé.
- 42 C. 92-129 du 30 mars 1992 : Les jumelages.
- 43 C. 92-360 du 7 décembre 1992 : La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires.
- 44 C. 92-073 du 3 février 1992 : Projet de service public de quartier.

ANNEXE 2

Extrait de la grille d'analyse des contextes

102

(Exemple des substantifs)

- Prédéterminant et préposition
- Équivalents sémantiques ou syntaxiques repérables dans le contexte proche
- Qualifiants
- Opposés
- Associés (coordonnés et juxtaposés)
- Actions de (syntagmes verbaux où la forme-pôle est agent ou équivalents : génitifs subjectifs)
- Actions sur (syntagmes verbaux où la forme-pôle est agie ou équivalents : génitifs objectifs)
- Autres syntagmes nominaux qualifiés
- Prédicats

BASSE TENSION PÉDAGOGIQUE DANS UN PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE UNE ANALYSE DE JOURNAUX D'ÉTUDIANTS

ALAIN QUATREVAUX*

Résumé

Une trentaine d'étudiants d'un groupe de travaux dirigés d'un premier cycle scientifique fut conviée à rédiger des journaux de formation. L'analyse de ces derniers révèle que, si le modèle pédagogique universitaire traditionnel constitue bien une cause majeure de malaise, les « innovations » pédagogiques laissent pourtant les intéressés indifférents.

Les nombreux travaux de groupe couplés à la mise en œuvre de nouvelles techniques de communication dont ces étudiants furent en l'occurrence bénéficiaires ne les ont pas détournés en effet d'une constante préoccupation : celle que s'établit une relation pédagogique plus symétrique que complémentaire.

Le temps n'est-il pas alors venu de définir des enjeux spécifiques pour les formations de premier cycle ?

Abstract

About thirty students from a first year science tutorial group have been asked to write some reports about their training. An analysis of these reports reveals that, even if the traditional university teaching model does constitute a major cause of uneasiness, these students still remain indifferent to teaching "innovations".

The numerous group activities coupled with the implementation of new communication techniques which these students have been offered have not diverted them from a constant preoccupation; namely their wish to establish a symmetrical rather than complementary teaching relationship.

It may well be high time to define specific goals for the first and second year of university.

103

1 - Alain Quatrevaux, Université de Reims.

Depuis quelques années, des universitaires affichent la volonté de recourir à certaines « innovations » pédagogiques sans demander aux principaux intéressés, c'est-à-dire aux étudiants, si elles répondent à leurs attentes. La lecture de journaux de formation rédigés par les étudiants d'un groupe de travaux dirigés de Techniques d'Expression d'un premier cycle scientifique confirme l'existence d'un certain malaise. Mon objet sera de découvrir si l'introduction de « nouvelles » méthodes, tout en ayant contribué à révéler cette situation, n'a pas pour autant dissimulé les causes profondes de son apparition.

LE CADRE DE L'ANALYSE

■ Ce fut celui d'un module optionnel d'Expression orale, baptisé TNT et proposé au troisième semestre du premier cycle, à l'UFR Sciences de l'Université de Reims. L'expérience rapportée se déroula au cours de l'année scolaire 1992-1993. Son enjeu était de s'initier aux genres et styles de communication orale qui ont cours dans le monde du travail et qui furent l'objet d'un enseignement sous la forme à la fois :

- d'analyses de documents audiovisuels ;
- de simulations, parfois enregistrées pour être commentées après coup, de réunions, entretiens, exposés, présentations de soi variées, etc.

Parallèlement, mais toujours sur le thème de cette formation, chaque étudiant avait à rédiger un journal personnel, diffusé occasionnellement auprès de l'ensemble du groupe, et où il devait finalement s'exercer à une forme d'ethnographie de la communication. J'avais indiqué que les situations de formation connues à l'Université pouvaient constituer un terrain d'analyse : elles se révélèrent un thème de prédilection pour beaucoup d'étudiants du groupe considéré, quatre seulement ne l'ayant abordé sous aucun de ces aspects.

104

J'ajoute que ces journaux ne furent jamais rédigés quotidiennement, mais avec une fréquence et une longueur extrêmement variables des contributions, et quelquefois pour un même journal. Même variation pour les sujets abordés, avec, librement associées au thème de la formation, des descriptions de situations de communication orale publiques ou plus ou moins privées (vie familiale, activités de loisir, activités professionnelles temporaires et vie associative) ayant parfois donné lieu à des réflexions de portée générale sur les comportements humains.

■ **Présentation du groupe.** Trente et un des trente-cinq étudiants initialement inscrits remirent un journal en fin de parcours, soit vingt-trois étudiantes pour huit étudiants, alors âgés de dix-neuf à vingt et un ans à l'exception de deux qui n'avaient que dix-huit ans et d'un autre alors âgé de vingt-deux ans, et d'une étudiante zairoise de vingt-six ans, bachelière à vingt-trois, la seule (avec K...) à avoir été inscrite dans la même filière pour la quatrième année consécutive.

Quatre étudiants, tous titulaires d'un bac D, préparaient le DEUG de Biochimie-Biologie après un double échec en PCEM (pour deux étudiants). Les vingt-sept autres préparaient tous un DEUG de Mathématiques. Si les deux tiers avaient préalablement obtenu le bac C, cinq, toutes étudiantes n'étaient titulaires « que du bac D », et trois, tous étudiants, « que du bac E ». Une seule étudiante enfin, était titulaire d'un bac A1, rarissime exemple d'une littéraire tentée de devenir mathématicienne. Une autre étudiante préparait simultanément un DEUG de Mathématiques et un DEUG de Psychologie. Par ailleurs, quinze étudiants n'étaient inscrits dans la même filière que pour la deuxième année consécutive : les quatre étudiants de Biochimie-Biologie et onze étudiants de Mathématiques. Une autre, quant à elle, suivait des cours de licence et ne lui manquait qu'un seul module optionnel pour être titulaire d'un DEUG. Une dernière, enfin, ayant craint un moment le pire, avait entamé quelques semaines auparavant une seconde année de préparation à un BTS de comptabilité, interrompue peu après.

Sept étudiants déclaraient désirer devenir enseignant, « prof de math » – les autres n'ayant pas exclu cette éventualité. Une seule exception, catégoriquement formulée, celle de R..., qui espérait travailler « dans l'aviation » et celle de deux étudiantes qui affirmaient préférer devenir professeur d'école maternelle. D'une façon générale, aucun des vingt et un étudiants qui abardaient ce sujet ne semblaient avoir fait ce choix par « vocation ». Ils désiraient devenir « scénariste de dessins animés », « chevrrière dans les Pyrénées », « monitrice de ski », « gérante d'une ferme-auberge », « dessinateur de B.D. », ou bien « golden boy »...

LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE HORS QUESTION

105

Il y a cinq ans, dans un article intitulé « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », Annie Bireaud établissait une sorte de « catalogue de recettes pratiques » (pour reprendre une expression de Alain Trognon) actuellement en vogue... Dans la mesure où il s'est trouvé que les étudiants du groupe avaient fait spontanément référence à certaines d'entre elles, je me suis d'abord posé la question de leur impact. Anticipons la réponse : celui-ci se révéla faible.

■ Avant de traiter des « innovations » pédagogiques, considérons, à la suite d'Annie Bireaud, le **modèle pédagogique universitaire traditionnel**, que plusieurs étudiants prennent directement pour cible.

L'un, par exemple, remet en cause le principe même de ce modèle quand il reproche aux « excellents chercheurs » qui lui donnent cours, de ne respecter aucun ordre d'exposition, et s'adressent à leurs étudiants comme ils le feraient à peu près avec des collègues – propos qui montrent à quel point la formation attendue en premier cycle correspond peu à l'enseignement universitaire classique. Dans le même ordre d'idées, une étudiante se déclare « révoltée » par l'obligation récente d'obtenir une licence (ce qu'elle considère comme une perte de temps) pour devenir professeur

d'école. Quant à une troisième, elle trouve le contenu du module TNT plus intéressant parce que plus concret et directement utilisable : traiter de la communication et du comportement lui paraît plus important que de « connaître la limite d'une série ou d'une intégrale, ou l'opérateur d'inertie d'un système matériel ». Enfin, un dernier conteste la pérennisation des cours magistraux, au moins pour certains modules.

Aucun étudiant ne fait référence à des carences possibles qui auraient entaché leur formation générale. Deux d'entre eux estiment en revanche que beaucoup d'étudiants manquent d'autonomie, ce qui n'empêche pourtant pas le premier de déclarer, non sans contradiction : « *Ce qui est dur à la fac, c'est que l'on n'est pas suivi ; il faut que l'on se démerde par soi-même* ».

Enfin, deux autres mettent en cause l'absence d'enjeux clairement définis de nombreuses activités, sans toutefois exprimer nettement l'attente de voir s'instaurer une « pédagogie par objectifs ».

■ En ce qui concerne les nouvelles méthodes pédagogiques, dans l'ordre suivi par Annie Bireaud, j'écarterai ici celles que cette dernière présente comme formant à l'exercice d'une profession spécifique, telle que les stages par exemple, du fait que les étudiants concernés, inscrits dans un cycle « d'études universitaires générales », n'ont pas eu *a priori* la possibilité d'en faire l'expérience.

Les méthodes destinées à réduire le taux d'échecs et d'abandons font, en revanche, l'objet de certaines remarques. Celles concernant **les stratégies d'apprentissage** restent toutefois plutôt conventionnelles puisqu'il n'y est jamais question de dominantes sensorielles d'apprentissage par exemple, mais seulement de diversification de modes d'exposition. C'est l'une des préoccupations de S..., qui a déjà une petite expérience de l'enseignement, car elle donne depuis deux ans des cours particuliers de mathématiques à un collégien.

Trois étudiants rappellent la nécessité de procéder à des explications claires et bien structurées ou bien encore de tenir compte, dans la mesure du possible, des centres d'intérêt des étudiants. Dans le même ordre d'idées, une étudiante estime que certains enseignants excessivement soucieux d'être le plus complet possible, deviennent vite confus et obscurs.

■ Les situations susceptibles d'aider les étudiants dans leur travail personnel (méthodes d'utilisation de documents, guidage personnalisé de l'organisation de son temps de travail, etc.), ainsi que les nouveaux outils que constituent l'audiovisuel et l'informatique (avec l'EAO) n'ont fait l'objet que de remarques anecdotiques.

En revanche, les situations qui introduisent **des travaux de groupe** comme facteur de motivation et de développement de l'autonomie, en s'appuyant le cas échéant sur de nouvelles techniques de communication, sont fréquemment décrites et critiquées,

tout comme les pratiques d'individualisation, telles que le travail en groupe avec appel aux conseils des enseignants par exemple. C'est que le recours à de telles situations et procédures de travail constituait l'un des objectifs majeurs du module TNT.

C'est d'ailleurs en fonction de celui-ci que j'avais introduit un certain nombre de jeux de rôle, méthodes de cas et techniques d'animation (buzz group, Phillips 66...), qu'Annie Bireaud rattache aux méthodes pédagogiques formant à l'exercice d'une profession, et auxquels certains étudiants ont pu occasionnellement faire référence.

En fait, un autre module optionnel, disparu entre temps, avait servi de cadre à une formation assez analogue. Il s'agissait d'un module de « préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement », suivi l'année auparavant par une étudiante qui en garde un souvenir assez ému, puisque c'est là qu'elle décida d'embrasser la carrière d'enseignante. Le groupe de TD ne comportait qu'une quinzaine d'étudiants, nombre propice à un travail en groupe. Les enseignants y auraient surtout aidé les étudiants à réfléchir en les conseillant personnellement, en les critiquant de façon toujours constructive, en créant une ambiance motivante, « rare à la fac ».

Mais revenons au module TNT (module optionnel d'Expression orale). Les réflexions partant sur les méthodes pédagogiques que j'avais mises en place sont rares. Non que les étudiants n'aient pas évoqué les situations concernées, mais ils se sont avant tout contentés de procéder à la critique de leurs performances expressives personnelles, sans se soucier de juger les activités proposées pour elles-mêmes, ce à quoi je les avais pourtant souvent conviés. Tout au plus quelques-uns reconnaissent-ils l'intérêt pratique que celles-ci présenteraient à plus ou moins long terme, hors de l'école. Un seul émet une considération d'ordre directement pédagogique, lorsqu'il affirme que les activités en question permettent aux étudiants « timides » d'acquérir un peu de confiance, en leur offrant un auditoire prêt à les écouter. Pourquoi ce désintérêt quant aux méthodes pédagogiques ? C'est que d'abord mon propre comportement a beaucoup focalisé l'attention des étudiants. À quoi s'ajoute une autre raison, que révèle une lecture même superficielle des journaux : l'existence du journal lui-même comme instrument de formation. La singularité de celui-ci, d'ailleurs non catalogué par Annie Bireaud, et la difficulté d'en rendre compte en quelques paragraphes font que je reviendrai sur ce sujet dans un article ultérieur.

De toutes les activités que j'avais proposées, un court jeu de rôle semble emporter la majorité des suffrages ; il consiste à s'introduire auprès d'un autre étudiant jouant le rôle d'un cadre d'entreprise et à décliner son identité : quelques actes simples, exigeant pourtant une grande capacité d'adaptation, comme l'ont bien compris trois étudiantes.

Ce travail sur l'image de soi était relayé par le court récit d'une anecdote par laquelle le narrateur devait chercher à se mettre en valeur. Appréciée par certains

pour son caractère concret, cette activité a d'abord été en revanche vivement critiquée par C..., qui en trouvait le principe « *puéril et enfantin voire artificiel* »... pour reconnaître plus tard que ce refus était dicté par l'angoisse alors éprouvée. O..., quant à lui, préfère l'exercice de l'exposé, dont la longueur lui semble mieux permettre de révéler toutes les facettes d'une personnalité. Dans le même ordre d'idées, l'interview est d'autant plus prisée par certains, qu'elle met à contribution les capacités d'écoute et d'à-propos de l'interlocuteur.

Les travaux de groupe, le plus souvent des analyses de cas, ont suscité un vif intérêt, si l'on s'en tient au nombre des commentaires les concernant. Mais une fois de plus, un seul étudiant s'est engagé dans une réflexion d'ordre pédagogique, en tentant de dégager les règles de « bonne participation », ou si l'on veut, « d'implication constructive sans déclenchement d'agressivité ».

Il est une dernière activité qu'on désignerait d'ailleurs mieux comme moment actif de l'accomplissement de chacune des activités précédentes ; je veux dire, le moment de l'analyse, moment de distanciation critique quant aux situations de communication proposées, moment de préparation autant que de réflexion après coup, moment souvent passé en petits groupes plus ou moins informels. Si deux étudiants sont particulièrement sensibles à ses effets, rares sont les étudiants qui ne l'ont pas évoqué. Certains mettent plutôt en valeur sa dimension dialectique, connaissance de soi/ouverture au monde. Mais un seul rappelle la perspective ethnographique dans laquelle j'avais proposé avec insistance qu'il s'inscrive pour la rédaction des journaux...

BASSE TENSION PÉDAGOGIQUE

Le recours à des recettes pédagogiques signifierait-il une béance, que ne pourrait pas même pallier la mise en place de situations pédagogiques nouvelles ; ressortiraient-elles du travail en groupe ou, à l'inverse, du préceptorat ?

Tout en tenant compte du contenu de la formation suivie qui peut certes exacerber une sensibilité aux difficultés interpersonnelles, la lecture de journaux de formation comme ceux rédigés par les étudiants du module TNT révèle néanmoins un évident malaise. C'est ce qu'Annie Bireaud reconnaissait à sa façon en évoquant, à la fin de l'article qui m'a jusqu'à présent servi de matrice, « une pédagogie du projet », ou bien encore Daniel Chevolet, avec une « pédagogie institutionnelle » devant répondre « à des besoins socio-affectifs, étalés de l'affiliation à la reconnaissance » (p. 79). Ce sont de ces « besoins » que je vais maintenant traiter, ou plutôt de l'expression de ceux-ci. Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de mes propos ! Il ne s'agit pas de contester l'intérêt de mettre en place de nouvelles méthodes pédagogiques, et des situations introduisant en priorité des travaux de groupe, mais de faire entendre plus distinctement une parole que beaucoup d'entre nous, enseignants, ne

désirons peut-être pas vraiment entendre... puisque c'est la relation pédagogique elle-même, perçue comme trop fonctionnelle, qui est mise en cause.

■ Non que les portraits campés à l'occasion soient d'ailleurs tous à charge ! On trouve en effet quelques **figures évoquées avec ferveur**, comme celle de cet enseignant de mathématiques décrite par S..., qui, contrairement à ses collègues, à peine entré dans la salle le jour de son premier cours, ne se contente pas d'inscrire son nom au tableau pour poursuivre immédiatement avec « Chapitre 1 », mais préfère entamer une discussion de vingt-cinq minutes, rappelant à son auditoire (dont il provoque alors le rire), que lui aussi avait été étudiant et avait pensé que le cours était inutile. Pour la première fois, S... a « *l'impression qu'il n'y avait plus de barrière entre le prof et les étudiants* », et s'était enfin sentie à l'aise. Sentiment sans doute partagé par les autres étudiants, puisque dans l'amphithéâtre, « *on n'entendait pas le traditionnel bourdonnement de paroles à voix basse, mais on écoutait ce berger qui semblait faire attention à ses brebis* ». Le portrait s'assombriera ultérieurement quelque peu – l'intéressé parlant parfois trop vite et d'une voix monotone, ou se répétant souvent là où quelques illustrations bien choisies auraient été préférables. Quoi qu'il en soit, conclura-t-elle à son propos, sa simplicité d'apparence et de contact « *nous a mis en confiance, et j'ai eu pour la première fois l'impression qu'un prof de math en fac avait envie qu'on réussisse, comme si sa vie en dépendait* ».

C..., quant à elle, campe les portraits de deux enseignantes, l'une de latin et l'autre de sociologie. La première, passionnée de Virgile, captive son public : « *C'est en oubliant la situation matérielle, concrète, scolaire, que cette prof. a su établir un contact avec nous, éviter cette distance, ce froid, trop souvent présents entre enseignants et étudiants. Elle a pu ainsi nous faire entrer dans son univers, le faire vivre pour nous, autour de nous, avec nous* ». La seconde, souriante, sait instaurer une sorte de « *convivialité* » en reprenant avec humour les propos parfois superficiels tenus devant elle, en cherchant toujours à trouver un aspect positif à ces derniers afin d'encourager la réflexion...

109

V... évoque de la même façon un de ses enseignants de PCEM à la passion contagieuse, voire dominatrice. A... se réjouit de l'absence de cette « barrière » (déjà évoquée par S...) entre l'un de ses professeurs et ses étudiants. D... mentionne un enseignant de mathématiques perçu comme « *solidaire* » et J... brosse des portraits de personnages emprunts de franchise, de simplicité et de sens de l'aparté ! ...

Pour être exhaustif, il faudrait aussi mentionner ces images de plusieurs professeurs du secondaire ayant laissé un souvenir vivace, souvent non sans rapport avec l'émergence d'une vocation – professeurs toujours très impliqués, soucieux de l'avenir de leurs élèves et ouverts au monde.

■ À ces figures « *bonnes* » se trouvent presque toujours associées les « *mauvaises* », autant d'exemplaires du **portrait à charge** du professeur type, assez différent de

celui qui, par exemple, est esquissé à travers certains propos rapportés par Alain Coulon dans le contexte universitaire de Paris VIII. Celui qu'une étudiante décrit comme « *le prof robotisé* » : blouse blanche comme marque de la différence professeur-étudiants, comme autre symbole de cette barrière dressée entre eux ; attitude rigide « *donnant l'impression d'avoir à faire à une machine immobile* » ; monotonie de la voix. En bref, « *une personne désabusée, mais qui ne changera d'attitude pour rien au monde, comme si elle avait été programmée* ». Et à propos d'un de ses professeurs – une enseignante peu soucieuse d'être ou non comprise d'un public qui ne ferait plus que « copier » sans comprendre – S... conclura ainsi son évocation : « *Lorsqu'elle est au tableau, elle est toute seule* ».

Plusieurs autres étudiants se montrent également sensibles à la composante analogique de la communication pédagogique, sous ses aspects aussi bien prosodique que kinésique ou proxémique.

C... par exemple, après les portraits des deux enseignantes de l'UFR Lettres, croque ainsi deux enseignants « scientifiques » (au sujet desquels on ne peut s'empêcher de remarquer que leur identité sexuelle les oppose aux deux figures qu'elle avait précédemment évoquées...) : l'un « *abrutirait* » son public avec son débit incessant et trop rapide ; l'autre, très distant, demeurerait totalement immobile, « *caché derrière son rétroprojecteur* ». L'usage du rétroprojecteur est d'ailleurs fréquemment condamné : l'écran peut en cacher un autre ! Mais l'usage du tableau noir n'est pas pour autant considéré comme un remède par S... ou J..., puisque l'enseignant écrit souvent en même temps qu'il parle, sans regarder son public, ou bien seulement celui des premiers rangs. Au-delà de ces détails qui pourraient apparaître comme seulement matériels, comprenons bien que l'enjeu est « socio-affectif » et que ces étudiants regrettent qu'on s'adresse à eux « *comme à des étrangers* », pour reprendre leurs termes.

■ **Les jeunes enseignants** constituent une des cibles privilégiées, compte tenu bien sûr d'une relative inexpérience qui leur fait accumuler les maladresses ; et peut-être aussi parce que le peu de différence d'âge les désigne plus spontanément comme cibles.

Selon certains étudiants, ce qui caractériserait le nouveau « prof. », c'est qu'il attendrait toujours l'approbation de son discours et de sa manière de faire. Un peu plus tard, il passerait par « *une période désabusée ou dégoûtée* » ; c'est beaucoup plus tard qu'il se transformerait en une « *machine à énoncer* » uniquement capable de ne s'enthousiasmer que pour la beauté d'un résultat ou celle d'un théorème. Pour C..., qu'ils soient jeunes ou vieux, les enseignants sont finalement tous « *renvoyés dos à dos* » ; jugement qu'elle justifie en évoquant deux enseignants présentant une génération d'écart et aux apparences pourtant radicalement opposées, le plus jeune portant jean et le plus vieux costume et cravate. Mais il se révélerait que le premier ne serait « *pas aussi décontracté qu'il voudrait le paraître* », avec sans doute « *plus*

l'habitude d'être entouré de machines que d'élèves ». Quant au second, manifestement plus à l'aise, il ne se rendrait même pas compte du caractère confus de ses explications quand ses étudiants le regardent « *soupirant, l'air hagard, découragé* ». C'est « *comme s'il se faisait cours à lui-même* » ajoute C..., qui conclut ces deux évocations en déclarant que tous deux lui donnaient « *l'impression d'être inexistante, eux-mêmes paraissant en revanche satisfaits d'eux-mêmes* ».

Une autre étudiante, C... campe longuement le portrait d'une jeune enseignante à laquelle elle reproche surtout de vouloir créer un « *écart* » entre elle et ses étudiants, de chercher à se distinguer radicalement d'eux au lieu de leur faire profiter de son expérience, encore récente, d'étudiante. Son premier cours semble exemplaire à ce titre : elle posa bruyamment ses affaires sur une table « *comme pour se faire remarquer* », s'exprima sèchement pour paraître sévère et autoritaire, et montrer que « *c'était elle qui dirigeait* ». C... remarque par la suite qu'elle s'adressait sur un tout autre ton aux autres enseignants. Au cours des TD suivants, son manque de confiance en elle éclata au grand jour, lorsqu'elle n'osa pas interrompre quelques étudiants bavardant à la fin des séances ; qu'elle évita de reconnaître des erreurs de calcul au tableau ou qu'elle rougit quand un étudiant lui soumit une solution différente de celle qu'elle avait prévue. Même déception pour O... d'abord content d'avoir pour enseignante une allocataire, donc elle-même encore étudiante, puisqu'elle n'avait pas achevé de rédiger sa thèse. Mais « *ce symbole de réussite professionnelle dans son département* » aurait à la longue révélé une personnalité obtuse, ce qui aurait nui à l'intérêt qu'on portait à son enseignement.

■ L'interaction enseignant-étudiant relève donc dans le cadre qui fut le nôtre du modèle complémentaire « **dominant-dominé** ». De nombreux étudiants ne se privent d'ailleurs pas de faire mention de cette catégorie d'analyse de la communication, reprise en l'occurrence dans l'ouvrage de Watzlawick (*et alii*) dont j'avais recommandé la lecture. L'un d'eux, déclare à l'occasion, sur un ton irrévérencieux qui semble contredire son propos, qu'il ne faut pas hésiter à paraître sérieuse, voire « *lèche-cul, car la note à la tête du client se fait encore beaucoup. En fait, je peux émettre une idée, et si elle ne vous plaît pas, il vous suffit d'émettre votre veto pour la réfuter. Vivement que je sois prof pour ne plus jamais avoir tort !* » Après avoir noué des relations extrascolaires avec un de ses anciens enseignants, pas beaucoup plus âgé que lui, A... pour sa part, confirme indirectement ce genre de propos relatifs à une certaine attitude conditionnée par l'institution avec un portrait dans lequel se reconnaîtra qui veut... : « *À travers tout ceci, je démystifie les profs, car on a tendance à croire qu'ils ne sont pas comme nous, qu'ils sont rangés, cons, stupides et tout quoi... Alors qu'en fait pas du tout ! S'ils se donnent cette image, en dehors de leur lieu de travail, ils sont comme nous, fêtards, etc.* » Confirmation indirecte de S..., qui fait référence à un enseignant se déclarant un jour désolé de n'avoir pas terminé un exercice à la fin d'un TD ; ou priant une autre fois deux étudiants de l'excuser pour leur avoir demandé de se taire afin qu'il puisse mieux se concentrer : paroles inhabituelles dans la bouche d'un « *prof* », au point « *d'avoir surpris* » tous

les étudiants présents. S... ajoute : « *Un enseignant devrait chercher à plaire aussi bien par sa façon de se conduire que par celle de mener son cours* ». C'est à une conclusion analogue qu'aboutit A.S..., qui, une fois devenu professeur (du secondaire), espère trouver « *une image plus originale et plus agréable que toutes celles que j'ai vues défiler* ».

CONCLUSION

La « pédagogie universitaire » pourrait-elle constituer la panacée des problèmes de formation qui se passent principalement dans les premiers cycles ? En ce qui concerne les premiers cycles scientifiques, je crois pouvoir répondre que non. En effet, ce que mon analyse manifeste, c'est que les « innovations » pédagogiques ne retiennent que médiocrement l'attention des étudiants, davantage préoccupés par les attitudes adoptées par leurs enseignants et qui ne répondent pas à leurs attentes : ils regrettent ce qu'ils dénoncent comme une sorte de barrière toujours dressée entre chaque partie, et souhaiteraient, pour la majorité d'entre eux, que la relation évolue sur un mode plus « *symétrique que complémentaire* ». Les portraits des jeunes enseignants brossés à cette occasion (et souvent aussi moins jeunes) sont d'ailleurs à ce titre particulièrement significatifs. C'est comme si ces derniers cherchaient plus ou moins confusément à se conformer à des modèles de comportement si ce n'est autoritaire, en tout cas « *faisant autorité* », modèles anciens, aux origines archaïques et mal adaptés à la mentalité estudiantine actuelle.

L'état qui s'instaure, qu'on pourrait appeler état de « **basse tension pédagogique** », est assez fort pour parasiter le bon déroulement du processus de formation, mais insuffisant pour provoquer par lui-même quelques changements conséquents. Une telle situation amène alors à se poser une question décisive, sur laquelle nous concluons : allons-nous continuer d'incriminer les étudiants concernés de ne pas « *s'adapter aux conditions d'acquisition du savoir, de manquer de maturité, d'être mal orientés* »... ? Ou sommes-nous enfin prêts à définir des enjeux spécifiques pour les formations de premier cycle ?

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO Jacques (1983). – « L'huile et le feu ou le miroir aux alouettes rénové de la pédagogie universitaire », in *Perspectives universitaires*, vol. 1, n° 2, pp. 263-269.
- BIREAUD Annie (1990). – « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, INRP, pp. 13-23.
- CHEVROLET Daniel (1987). – « L'Université, lieu d'insertion sociale », in *Pour*, n° 113, pp. 75-81.
- COULON Alain (1990). – *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'État, Université Paris VIII.
- DEVEREUX Georges (1966). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- KAËS René (1973). – « Fantasmagorie de la formation et désir de former », in Kaës, Anzieu et alii, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, pp. 1-75.
- TROGNON Alain (1987). – « Y a-t-il place pour la pédagogie à l'Université ? », in *Pour*, n° 113, pp. 83-88.
- WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet, JACKSON Don D. (1972). – *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.



NOTE DE SYNTHÈSE

POUR AIDER LE LECTEUR À FAIRE FACE À L'INFLATION DES PUBLICATIONS, CETTE RUBRIQUE PROPOSE DE FAIRE LE POINT SUR UNE QUESTION DÉTERMINÉE EN REPÉRANT, CHOISSISSANT ET ANALYSANT LES TEXTES QUI LA TRAITENT ET EN MONTRANT SON ÉVOLUTION.

UNE REVUE DES TRAVAUX SUR LA FORMATION DES FORMATEURS – 1970-1989

Matériaux pour la recherche

L'évolution de l'organisation et des fonctions de la formation des adultes en France depuis 1970 se répercute directement sur la perception de la tâche et du rôle des formateurs, entraînant de nouvelles conceptions et de nouvelles pratiques de la formation des formateurs.

Cette évolution peut s'appréhender soit à partir d'une expérience personnelle capitalisée, soit à travers l'expérience des autres, relatée dans divers discours dont il s'agira alors de faire la synthèse pour en dégager les principales tendances.

Seule la seconde démarche sera développée ici. C'est de ma position d'enseignante en IUFM – de formatrice de professeurs des écoles – que j'interrogerai la formation des formateurs et en proposerai une lecture partielle, peut-être partielle, orientée par un regard institutionnellement extérieur au champ exploré (1).

Cette extériorité du regard, loin de constituer un obstacle majeur à la connaissance de son objet, peut au contraire être érigée en principe méthodique, à condition toutefois que des moyens d'approche rigoureux et fiables viennent garantir la validité des hypothèses proposées.

Ainsi, pour décrire l'évolution du champ de la formation des formateurs sur une période relativement courte et récente – de 1970 à 1989 – je me propose d'interroger les travaux produits au cours de cette période, tels qu'ils sont répertoriés dans une banque de données bibliographiques élaborée par une équipe de chercheurs de l'INRP : « *Inventaire des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs* » (dite « Prof. »).

La fonction d'une banque de données bibliographiques est d'opérer le repérage et d'assurer le signalement de tous les documents existant sur la question traitée. Plus la banque sera spécialisée, plus son champ sera délimité de manière précise, et plus elle

1 - La transformation des Écoles Normales en IUFM développe la dimension professionnelle de la formation des enseignants et souligne ses analogies avec la formation des adultes. Un enseignant en IUFM peut donc prétendre avoir une certaine expérience de cette dernière.

pourra satisfaire à l'exigence d'exhaustivité qui l'anime. Toutefois, l'exhaustivité est un idéal seulement régulateur, jamais atteint, puisque les spécialistes estiment que l'on doit considérer comme satisfaisante une couverture réalisée à 75 % (2). Quels que soient le soin et la vigilance apportés au repérage, les références bibliographiques qui constituent le point de départ de ce travail seront nécessairement incomplètes.

De surcroît, la démarche adoptée introduit un biais qui doit être explicité. Les critères qui conduisent à retenir ou rejeter un document, dans une banque de données bibliographiques, sont soit d'ordre purement matériel (nombre de pages, origine géographique, langue...) soit d'ordre existentiel. L'existence de ce document concerne ou ne concerne pas le champ, sans aucune considération de sa valeur intrinsèque ou de sa signification. De ce point de vue, seront mis sur le même plan et traités de la même manière, sans sélectivité, des documents de nature et d'importance très variables au regard des acteurs du champ.

Ce parti pris génère une distance qui permet de souligner certains aspects, apparemment insignifiants ou secondaires, inaperçus, méconnus, oubliés des acteurs eux-mêmes. Une telle lecture peut renvoyer aux principaux intéressés une image d'eux-mêmes qu'ils jugeront peut-être déformée au point de s'y reconnaître difficilement. Leur réticence sera d'autant plus justifiée que le miroir qui leur est ainsi tendu fonctionne comme miroir déformant, à double titre : l'image en question n'est pas une image de la réalité, mais une image du discours sur la réalité ; et ce discours n'est pas restitué de manière objective mais interprétative. En brossant à grands traits les tendances de l'évolution de la formation des formateurs telles que j'ai pu les repérer à travers mes lectures, il s'agit bien pour moi de chercher à situer les formateurs, dans une relation à la fois de familiarité et d'étrangeté, par rapport aux enseignants, dont je fais partie.

116

La banque de données « Prof. » présente l'avantage d'être conçue en fonction d'un champ précis, dont elle définit *a priori* les limites, à la fois quant à l'objet : « **la formation des enseignants et des formateurs** », et quant à la durée : **à partir de 1970**. Elle constitue ainsi un instrument d'observation qui permet d'appréhender l'évolution - aussi bien en extension qu'en compréhension - de la production documentaire dans les limites indiquées.

Les documents répertoriés, par un dépouillement systématique des sources primaires et secondaires pour la période considérée, représentent des matériaux de nature hétérogène, tant par la complexité du champ étudié (formation des enseignants et formation des formateurs) que par la diversité des supports (articles, livres, thèses, rapports de recherche et colloques) (3).

On peut néanmoins soumettre l'ensemble de ces matériaux à une analyse de type bibliométrique, c'est-à-dire commencer par les considérer sous leur aspect quanti-

2 - Van Dijk M., Van Slype G. (1969). - *Le service de documentation face à l'explosion de l'information*. Paris : Les éditions d'organisation.

3 - Bourdoncle R. (dir.) (1991). - *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs - Bibliographie signalétique (1970-1988)*. INRP.

tatif, en négligeant leur contenu, afin d'obtenir une mesure de l'activité de recherche et de production textuelle déployée dans le champ étudié. Cette première approche, à travers les données chiffrées, devrait permettre de voir émerger quelques points de repères à partir desquels il sera alors possible d'entreprendre un premier débroussaillage des matériaux bruts et de commencer à structurer une analyse thématique de l'évolution de la formation des formateurs entre 1970 et 1989.

Pour ces 20 années de référence, la banque « Prof. » a recensé et indexé à ce jour 1 108 documents, dont presque un quart concerne la formation des formateurs (248 documents).

Les créateurs de cette banque de données ont voulu associer les deux champs de la formation des enseignants et de la formation des formateurs, en raison de leur histoire en partie commune et de la proximité de leurs objets, de leurs fonctions et de leurs finalités. Cela n'exclut pas cependant la possibilité de considérer le champ de la formation des formateurs comme un champ largement autonome par rapport à celui de la formation des enseignants.

Si, jusque dans les années 70, nombreux sont les formateurs issus du monde enseignant, dix ans après la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, il n'en va plus de même : les formateurs d'adultes ont su baliser leur propre itinéraire de formation et définir des qualifications professionnelles spécifiques.

La banque « Prof. » offre ainsi un double intérêt :

- elle couvre une période charnière qui voit apparaître et se constituer progressivement le nouveau métier de « formateur » (ou les nouveaux métiers de la formation) ;
- elle permet, à une époque de mutation des institutions de la formation des enseignants, de mettre en perspective, l'une par rapport à l'autre, l'évolution des champs de la formation des enseignants et de la formation des formateurs.

BILAN DESCRIPTIF : L'ÉVOLUTION D'UN POINT DE VUE QUANTITATIF

Le découpage temporel : 1970-1989

1970 ne constitue pas l'année zéro de la formation de formateurs : la formation des adultes est indissociable des mouvements d'éducation populaire dont on peut voir l'origine dans le compagnonnage, et l'on s'accorde à attribuer la paternité du concept d'éducation permanente à A.N. Condorcet. En filigrane, la question de la formation des formateurs a toujours été incluse dans celle de la formation des adultes – ce qui fait qu'il est souvent difficile de tracer les frontières entre le champ de la formation des formateurs et celui de la formation des adultes dont l'évolution retentit bien évidemment sur la formation des formateurs.

La loi de 1971 sur la formation professionnelle continue va pourtant donner une impulsion nouvelle et sans précédent au développement de la formation de formateurs, en favorisant, à travers l'organisation sociale de la formation des adultes,

l'apparition de spécialistes de la formation des adultes. Cette loi marque donc une avancée capitale pour la formation des formateurs et justifie le commencement assigné à notre travail.

1989 : une banque de données bibliographiques ne présente d'intérêt, pour les chercheurs, que si elle peut, en permanence être actualisée et mise à jour. Arrêter le bilan aux travaux publiés en 1989, se justifie cependant de deux façons :

- d'une part, cette période de 20 ans définit un objet bien identifiable, à la fois suffisamment restreint pour pouvoir être étudié en profondeur, et suffisamment riche et complexe pour mériter qu'on s'y arrête ;
- d'autre part, une distance de cinq années par rapport à l'actualité n'est pas inutile pour échapper à l'ardeur des débats et se mettre à l'écart des conflits qui animent le champ de la formation des formateurs, même si ce recul risque de faire apparaître comme obsolètes certaines de nos remarques.

Panorama d'ensemble

Pour appréhender l'évolution de la masse des documents à traiter, nous avons décidé d'opérer leur regroupement par périodes de cinq années, de manière à permettre l'émergence des phénomènes dominants de chaque époque, sans les avoir construits *a priori*. En rassemblant ainsi les documents, nous faisons l'hypothèse que des problématiques particulières peuvent se manifester autour de concepts majeurs, sans pour autant prétendre rendre compte de l'intégralité de la production documentaire des 20 années concernées.

On peut ainsi commencer par comparer globalement la production documentaire des deux principaux champs composant la banque, la formation des enseignants et la formation des formateurs :

118

FE/FF	1970-74		1975-79		1980-84		1985-89		TOTAL	
	FE	FF	FE	FF	FE	FF	FE	FF	FE	FF
Ouvrages	33	4	40	8	46	8	50	13	169	33
Articles	52	26	92	29	114	50	168	58	426	163
Thèses	12	0	18	2	46	4	22	8	96	14
Rapports	8	1	8	2	17	11	18	19	51	33
Colloques	8	0	4	0	5	0	24	5	41	5
Total	113	31	162	41	226	73	282	103	783	248

FE = Formation des enseignants ; FF = Formation des formateurs

(NB. La différence entre 1 108 (nombre total de références) et la somme des références concernant la formation des enseignants et celle des formateurs (783 + 248 = 1 031) s'explique du fait que certaines notices (77) traitant à la fois de l'un et l'autre champs ont été classées dans une rubrique spéciale. Par ailleurs, on attendrait des effectifs plus importants pour la dernière période : leur faiblesse relative s'explique par l'inachèvement du repérage qui est en cours.)

On remarque que la production documentaire dans le champ de la formation des formateurs reste bien inférieure, on ne s'en étonnera pas, à ce qu'elle est dans le champ de la formation des enseignants : ce phénomène s'explique par l'inégal développement des institutions de formation dans l'un et l'autre domaine, et il ne faut jamais l'oublier lorsqu'on propose une telle comparaison. On peut noter cependant que cette production est en progression constante et significative (x3) pour tous les types de documents, y compris les documents témoignant d'une activité de recherche (thèses et colloques).

Répartition dans le temps

L'analyse année par année de la production documentaire permet de constater que son accroissement est loin d'être régulier. Si la formation de formateurs, en 1989, apparaît bien comme un objet suscitant la production de documents, il semblerait que ce champ ne soit pas encore institutionnalisé de manière suffisante pour en assurer le flux régulier.

FF	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
	4	5	3	4	15	7	4	4	13	13

FF	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
	6	18	14	17	18	22	8	26	28	19

(Pour les raisons indiquées plus haut, les chiffres de 89 ne sont donnés qu'à titre indicatif et provisoire.)

119

Certaines années présentent des pics remarquables par rapport aux années environnantes :

- 1974 : 15 documents (en 1973 : 4 et 1975 : 7)
- 1978 et 79 : 13 et 13 documents (en 1976 : 4 et 1980 : 6)
- 1981 : 18 documents (en 1980 : 6 et 1982 : 13)
- 1983, 84, 85 : 17, 22, 16 documents (en 1982 : 14 et 1986 : 8)
- 1987 et 88 : 26 et 28 documents (en 1986 : 8 et 1989 : 19)

Si l'on recherche en amont les raisons de cet accroissement de la production documentaire, on trouve à chaque fois dans les deux ou trois années précédentes des faits d'ordre législatif organisant la formation des adultes dans ses dimensions économiques et sociales. Ainsi :

- 1974 : la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle permanente ;
- 1978 et 79 : les pactes pour l'emploi des jeunes de 1975 ;
- 1981 : la loi de juillet 1978 relative au congé individuel de formation et au rôle des entreprises dans la formation en alternance des jeunes de 18 à 25 ans ;

- 1983-85 : le plan de 1982 pour la formation et l'insertion des jeunes de 16-18 ans ;
- 1987 et 88 : la loi du 24 février 1984, sur les contrats de qualification pour les jeunes jusqu'à 25 ans, et la réforme de la formation continue dissociant le congé formation individuel du plan de formation de l'entreprise (4).

La production documentaire apparaît bien alors comme un indicateur du mouvement créé par les différentes réformes dans le champ de la formation des adultes, en même temps qu'elle témoigne de la dépendance du champ de la formation des formateurs à l'égard des événements législatifs et de son ancrage dans l'univers social.

Répartition par types de documents

On peut rappeler que selon son type, un document connaît un mode de diffusion particulier et atteint par conséquent un public différent. Les documents de recherche (thèses, rapports, colloques) s'adressent plutôt à un public restreint et spécialisé tandis que les articles et les ouvrages visent un public plus large.

Or, Raymond Bourdoncle remarque que « *les travaux sur la formation des formateurs sont beaucoup plus des articles (62,3 %, contre 50,5 % pour la formation des enseignants) et des rapports (12 % contre 9,2 %) que des thèses (5,1 % contre 13,5 %) ou des ouvrages (18,8 % contre 20,2 %)* » (R. Bourdoncle, 1991) (5). Les documents qui concernent la formation des formateurs sont donc davantage des documents de large diffusion, plus accessibles et s'adressant à un public plus nombreux (articles) que des documents de recherche (thèses, colloques).

Certes, les forces en présence - le poids en hommes comme les ressources - de ces deux secteurs ne sont guère comparables et cela n'est pas sans conséquence sur le nombre de personnes susceptibles d'entreprendre des thèses ou des recherches sur leur activité. Par ailleurs, si les universités - qui ont longtemps été tenues à l'écart de la formation des enseignants - ont investi sur le plan de la formation des adultes en développant des missions de formation continue et ont favorisé une importante activité de recherche dans ce domaine, la recherche a porté davantage sur la formation des adultes que sur la formation des formateurs. Toutefois, l'erreur serait de « prendre la carte pour le territoire » et d'interpréter la discrétion relative des manifestations de la recherche dans le champ de la formation des formateurs comme le signe d'un manque de vitalité de ses agents en la matière.

120

4 - S'il n'est fait ici aucune allusion à la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation du 30 avril 1988, c'est qu'elle n'apparaît pas encore dans les documents que nous avons traités pour cette période, à ce jour.

5 - Bourdoncle R. (1991). *De la formation continue des adultes à la formation initiale des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris VIII.

La proportion des ouvrages consacrés à la formation des formateurs reste faible, et le monde de l'édition semble ne pas avoir encore rencontré son public. On peut formuler l'hypothèse que la littérature sur la formation des formateurs, mis à part les articles de périodiques, est essentiellement une « littérature grise » à usage interne (rapports), destinée à un public restreint de spécialistes, et que les auteurs producteurs de textes sont aussi les premiers lecteurs de ce type de documents. On peut également supposer que la masse critique de lecteurs potentiels de cette littérature – à l'inverse de celle des ouvrages consacrés à la formation des enseignants – n'incite pas encore suffisamment les éditeurs à publier.

Enfin, bien que les thèses soient en augmentation constante selon une progression arithmétique (0, 2, 4, 8), elles restent en très petit nombre. Ici encore, deux hypothèses (peut-être complémentaires) peuvent être envisagées :

- d'une part la formation de formateurs a pris son essor au cours d'une période encore récente ; or, il faut compter de 10 à 15 ans pour monter un laboratoire de recherche et pouvoir commencer à en percevoir les effets ;
- d'autre part, étant donné la dispersion de l'origine des thèses (6), il semblerait qu'elles relèvent plus d'une stratégie de promotion individuelle de formateurs dans le but d'une reconnaissance universitaire de leurs acquis professionnels que de l'institutionnalisation d'une réelle activité de recherche en ce domaine. Ce qui suit contribuera à conforter cette interprétation.

Les auteurs

■ Les organismes producteurs de documents

L'index des organismes (cf. Bourdoncle, 1991) fait apparaître que deux types d'organismes occupent la scène :

- d'un côté des organismes spécialisés qui produisent majoritairement des documents ayant trait à la formation des formateurs : tels l'ADEP (17 documents sur la formation des formateurs sur un ensemble de 21) ou le CNAM (5/7) ;
- d'un autre côté, ceux qui n'en produisent qu'occasionnellement et dont la formation de formateurs n'est pas la préoccupation première : tels le Conseil de l'Europe (1/13) ou l'UNESCO (1/19).

La plupart des organismes qui ont pour objet la formation des enseignants ne s'intéressent pas du tout à la formation des formateurs (tels l'INRP, Media-Formation ou le ministère de l'Éducation Nationale), alors que le contraire n'est jamais vrai : tous les organismes spécialisés dans la formation de formateurs produisent également au moins quelques documents ayant trait à la formation des enseignants ou aux relations entre les deux.

6 - Voir annexe p. 131.

Les universités tiennent une place à part parmi ces organismes. En effet, la loi de 1971 les introduit sur le marché de la formation (Barrau, Ginoux, Lagier, 1975), mais elles accomplissent leurs tâches de formation à travers des missions de formation continue, des instituts, voire des associations, qui restent marginaux par rapport au mode de fonctionnement traditionnel des universités (7). Cela ne les empêche cependant pas d'avoir, directement ou indirectement, une pratique réelle de la formation de formateurs, essentiellement par le biais des sciences sociales et des sciences de l'éducation (Beillerot, Lesne, Minvielle, 1981). Cette pratique les conduira progressivement à jouer un rôle capital dans la qualification, la certification et la professionnalisation du métier de formateur.

Toutefois, si l'on écarte l'exception représentée par la thèse de Fritsch en 1969 (8), ce sont les premières thèses, en 1978, (Malgloive, Paris V et Rembert, Paris X) qui marquent le début de la reconnaissance par l'université de la formation de formateurs comme objet de recherche.

À partir de cette date, s'il est possible de repérer quelques universités qui se distinguent par leur intérêt particulier pour la formation de formateurs : Paris VIII (4 références), Paris V et Lille (3), puis Paris X, Aix-Marseille, Caen et Nancy (2), il semble difficile de déceler une nette concentration de la production des thèses dans certaines universités qui en feraient leur préoccupation majeure.

Bien que les attentes des formateurs à l'égard des universités soient de plus en plus manifestes et précises, il faut bien reconnaître qu'elles ne jouent, en 1989, qu'un rôle encore modeste sur ce terrain, aussi bien pour offrir des actions de formation de formateurs que pour inciter au développement de la recherche sur la formation des formateurs (Foudriat, 1988).

122

■ Les personnes

Sur les 970 auteurs répertoriés dans la banque, 228 ont produit au moins un document concernant la formation des formateurs. 6 ont écrit un seul article de cette nature parmi d'autres traitant de la formation des enseignants. 160 sont signalés pour un seul et unique document portant sur la formation des formateurs.

À côté de ces auteurs occasionnels, il reste 62 auteurs qui offrent deux références ou plus dans ce domaine. Mais il n'y a que 11 auteurs qui présentent 3 références ou moins.

7 - Il faudra attendre 1984 (Loi Savary) pour que la formation continue s'intègre juridiquement au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur sous la forme de « Services communs d'éducation permanente ».

8 - Fritsch P. (1971). - *L'éducation des adultes*. Paris : La Haye, Mouton.

À travers ces personnalités qui vont assurer la dynamique de la recherche sur l'ensemble du champ, ce sont aussi leurs institutions d'appartenance qui vont faire valoir leurs intérêts et leurs préoccupations prioritaires. Ainsi, par exemple, pour l'ADEP, Claude Bapst (13 réf.) et Élisabeth Beauvallet (10) ; au CNAM, Jean-Marie Barbier (16), Marcel Lesne (7) et Gérard Malglaive (13), etc.

LES PRINCIPALES COMPOSANTES DU CHAMP DE 1970 À 1989

Il nous a semblé pertinent de conserver le découpage arbitraire par périodes de cinq années pour baliser la structuration thématique progressive de la formation des formateurs, tout en sachant que l'évolution des idées n'est jamais simplement linéaire et cumulative et qu'il faut toujours envisager des avancées ou des reculs possibles par rapport à celles qui paraissent dominantes pour une période considérée.

Par ailleurs, dans le cadre de ce court article, l'appareil des preuves sera réduit au minimum et prendra la forme d'un simple renvoi entre parenthèses à tel ou tel auteur. Ce justificatif demanderait bien entendu à être davantage développé et explicité.

1970-1974

La loi de 1971 légifère sur une pratique sociale déjà existante, mais elle a pour effet de souligner une distinction institutionnelle – voire une rupture – latente mais non explicite jusqu'à ce jour, entre la formation initiale et la formation continue, entre l'enseignement et la formation proprement dite.

Dès lors, la formation se définit surtout, à travers les discours des formateurs, par la nature du public auquel s'adressent les actes de formation, à savoir : les adultes.

123

Former : enseigner à des adultes

En pratique, les préoccupations des formateurs, qu'ils soient issus du monde enseignant, de l'éducation populaire ou de l'entreprise, seront d'abord d'ordre pédagogique.

Les emprunts aux psychosociologues américains devraient permettre d'adapter et de perfectionner les techniques de transmission de connaissances et d'animation de groupe (Le Batef, 1971).

L'effort de théorisation de cette pratique de formation – à partir de la sociologie (Fritsch, 1971) ou de la psychologie (Léon, 1971) – cherchera à clarifier les processus, les difficultés et les effets de la formation.

De nouveaux modèles de formation

À ce modèle de formation qui s'inscrit encore dans le prolongement de la formation initiale s'en opposent d'autres, plus ou moins en concurrence, qui se veulent prospectifs et qui se mettent à l'écoute des besoins sociaux pour tenter d'y répandre par

l'innovation et la recherche. On peut évoquer ici celui de la promotion sociale, celui de l'éducation populaire, ou celui de l'entreprise... Tous affichent leur volonté de rupture avec l'Éducation nationale (Fritsch, 1971).

Ainsi compris, le développement de la formation des adultes doit entraîner une refonte de l'ensemble du système éducatif (Scheffknecht, 1972).

Le conflit entre ces différents modèles de formation est exprimé également par Malglaive (1973) qui oppose un modèle traditionnel et hiérarchique reposant sur la séparation des tâches entre les cadres, le bureau d'études et les enseignants-exécutants, et un modèle novateur et régulateur répartissant les tâches entre une cellule d'animation pour la gestion de la formation et une cellule d'enseignement pour la réalisation pratique des cours.

Diversité des situations professionnelles et typologies

Toutefois, ces nouveaux modèles restent une vue idéale, car la réalité du terrain montre le formateur en véritable « homme-orchestre ». Il doit assumer des fonctions multiples et contradictoires, être tout à la fois « agent de changement » et « dispensateur de savoir ». Il joue divers rôles dans l'entreprise et reste responsable aussi bien de la formation professionnelle que de la formation personnelle ou générale, etc. (Bonnet, 1973).

Devant cette diversité des tâches et des situations professionnelles – Le Boterf et Viallet recense une centaine de termes pour désigner les formateurs (1974) – des tentatives de rationalisation de cette réalité empirique se font jour avec la construction de nombreuses « typologies des formateurs ». Leur développement foisonnant peut surprendre, mais il s'agit de tenter de réduire la diversité en hiérarchisant et articulant les différentes tâches que les formateurs assument. Produire un inventaire raisonné des fonctions des formateurs semble être une condition préalable pour résoudre la question de l'identité professionnelle des formateurs que la loi de 1971 a propulsés sur le marché du travail sans leur donner de véritable statut (Scheffknecht, 1974).

La loi de 1971 – en impliquant davantage les entreprises dans la formation permanente – a pour effet immédiat (contre l'option humaniste souhaitée par les formés – Malglaive, 1974) d'ouvrir la voie à une option technocratique de la formation qui fait prévaloir les aspects méthodologiques sur les aspects psychologiques de la relation pédagogique. En prenant ainsi la mesure de son rôle économique et social, le formateur est amené à s'interroger sur la signification de sa pratique : s'agit-il d'un « métier » ou d'une « fonction » ? (Beillerot, 1974).

Les formateurs existent, ils sont nombreux et partout présents dans une société industrielle en expansion, mais ils apparaissent comme une catégorie floue, dont l'identité professionnelle est incertaine, flottante et mal définie.

1975-1979

Les formateurs et la pédagogie

Avec le développement de la formation des adultes apparaissent des techniques et des pratiques qui lui sont propres, comme l'« analyse des besoins » (Lesne, Barbier, 1976, 1977).

Mais la problématique de la formation des adultes ne saurait se réduire à des questions de méthodes, de techniques ou de procédés pédagogiques. Bien que l'intervention du formateur reste de nature pédagogique, la prise en compte des différents rôles sociaux du public auquel il s'adresse caractérise son action. Selon la manière dont il articulera savoir et pouvoir, le formateur s'inscrira dans l'un des trois « modes de travail pédagogique » définis par Lesne : « transmissif », « incitatif » ou « appropriatif » (Lesne, 1977).

C'est encore en termes de pédagogie que Malglaive cherche à définir la spécificité du rôle du formateur, lorsqu'il préconise, entre une « pratique pédagogique enseignante » et une « pratique pédagogique politique », le développement d'une « pratique pédagogique progressiste » ogissant pour la transformation de la société au service des luttes sociales (Malglaive, 1978).

Les formateurs et l'entreprise

Les formateurs se distinguent surtout par le lieu d'exercice de leurs pratiques, à savoir : l'entreprise. Or, les rapports des formateurs et des entreprises sont complexes et non dépourvus de contradictions. D'un côté, le formateur est souvent mal perçu par l'entreprise, pour laquelle il constitue un frein à la production (AFPA, 1978), tandis que d'un autre côté, le formateur ressent le poids du système à l'encontre de ses tentatives d'innovation (Cousty, Nehmy, Sainsaulieu, 1978). En tout état de cause, le rôle du formateur en entreprise est ambigu. En travaillant à la formation permanente, selon la loi de 1971, le formateur, croyant se mettre au service des travailleurs, accomplit en fait les finalités de la classe dominante. Pour échapper à cette illusion, il lui faut articuler sa lutte pour une pratique progressiste de la formation à la lutte des autres travailleurs, et pour cela, parvenir à conquérir un statut qui lui permettra de mettre en place des dispositifs de formation non subordonnés aux règles du profit (Malglaive, 1978).

La formation des formateurs

Affirmant la spécificité de leurs pratiques, les formateurs peuvent alors prétendre à une formation appropriée. Les caractéristiques d'une telle formation de formateurs se transféreront à la formation des adultes (Lesne, 1978). La pédagogie de l'alternance, à condition qu'elle ne se contente pas d'être une utopie généreuse ou une forme commode d'exploitation d'une force de travail, pourrait fournir le modèle d'une « pratique réfléchie » articulant formation théorique et formation pratique (Malglaive, 1975).

Cependant, étant donné le faible degré de professionnalisation et le statut souvent précaire des formateurs, les modalités de formation des formateurs restent elles-

mêmes inégales et disparates et sont loin de satisfaire aux exigences qu'elles devraient remplir pour constituer une véritable formation professionnelle (Scheffknecht, 1978).

L'Université et la formation de formateurs

La loi de 1971 introduit les universités sur le marché de la formation au même titre que n'importe quelle entreprise en leur imposant d'autofinancer leurs actions de formation continue et de négocier avec les employeurs (Barrau, Ginoux, Lagier, 1975). Les universités vont être doublement concernées par la formation : d'une part, elles développent des actions de formation continue en direction des adultes ; d'autre part, elles participent à la formation des formateurs, par la mise en place de nouveaux diplômes (par exemple, le DUFA de Lille, Foudriat, 1974 ; « DESS des problèmes de formation », Marquart, 1979).

Mais les ambiguïtés du rôle du formateur de terrain se retrouvent à l'université. En effet, comment trouver un équilibre entre la transmission des savoirs théoriques et l'animation du groupe ? Ces deux tendances de la formation conduisent à une remise en question permanente des formés comme du formateur et les engagent dans un processus de recherche perpétuelle qui devient le moteur de la formation. Formateurs et formateurs de formateurs ne peuvent faire l'économie d'un questionnement sur leurs pratiques et sur les institutions dans lesquelles ils travaillent (Maisonneuve, 1979 ; Beillerot, 1979 ; Besnard, 1979).

1980-1984

De la formation à l'insertion : alternance et tutorat

126

À l'expansion économique et au développement technologique qui caractérisent les années 70 succèdent la récession et le chômage. Au cœur de l'entreprise, les formateurs doivent renoncer à l'illusion d'être des « agents de changement » et assumer le rôle de « gardien de chômeurs » que leur assigne l'État (Hébrard, 1980).

Le public de la formation est de plus en plus constitué d'exclus ou de groupes minoritaires plus ou moins laissés pour compte : les jeunes « dits de bas-niveau » (Hédoux, 1982, 1983, 1984), les femmes (Breton et al., 1984), les immigrés (Ribamar Ribeiro, 1981)...

C'est dans ce contexte que le plan gouvernemental de 1982 en faveur des jeunes de 16 à 18 ans met en place un dispositif de formation dans lequel les stages d'insertion tendent à prendre le pas sur ceux de qualification. Ce plan de formation, qui répond dans l'urgence à une situation d'urgence, a pour originalité de s'accompagner d'un dispositif de recrutement et de formation des formateurs. Ces formateurs-jeunes sont soit des formateurs appartenant à des organismes de formation, soit des « tuteurs » travaillant en entreprise. Les différences entre ces deux catégories de formateurs - quant à l'âge, au passé professionnel, au profil psychosociologique, au statut - entraînent des divergences quant à la conception de la formation. C'est surtout lors de la mise en place de l'alternance, clé de cette formation des jeunes, que

ces conceptions divergentes risquent de creuser un fossé entre le monde de l'école et celui du travail (Bapst, Beauvallet, 1983). L'une des stratégies pour éviter un tel écueil sera de développer une analyse du principe d'alternance dans la formation professionnelle de manière à pouvoir définir clairement le rôle et la responsabilité des tuteurs (Vincent, 1981). Puisque le tutorat n'est pas un métier mais une fonction, le tuteur doit d'abord être un « bon professionnel », dont le savoir-faire pédagogique, à la fois sur le plan relationnel et sur le plan de la transmission de son savoir technique, permettra l'insertion progressive des jeunes dans le milieu socioprofessionnel (*Éducation et Société*, 1983).

Ainsi, l'alternance n'est pas seulement une démarche pédagogique se référant au domaine professionnel comme modèle (Vincent, 1983), elle est également une pratique de socialisation qui tend à articuler apprentissage et vie professionnelle (Bercovitz, 1982).

La qualification des formateurs et le savoir de la formation

La priorité accordée à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes entraîne un renouvellement de la conception de la formation – qui doit prendre en compte les problèmes locaux, socio-démographiques et socio-économiques (Fritsch, 1983) – et, par contrecoup, un renouvellement de la formation des formateurs – qui doit être capable de s'adapter aux transformations technologiques et économiques (Théry, 1983).

Le développement des actions 16-18 ans a pour conséquence la multiplication des « formateurs-occasionnels », « formateurs-jeunes » et « tuteurs », dont les statuts mal définis accroissent la précarité du métier. Plusieurs études soulignent l'existence de solidarités et de proximités sociales entre les formateurs et leurs publics (Feutrie, Hédoux, 1984). Si l'on peut voir dans cet isomorphisme de situation et d'itinéraire une des conditions de la réussite des stages d'insertion destinés aux jeunes, on peut aussi s'interroger sur les limites d'un tel dispositif qui serait reconduit et prolongé sans plus d'analyse (Weber, 1984).

Quels que soient leurs itinéraires et leurs formations antérieures, les formateurs acquièrent des compétences dans le domaine des technologies éducatives. Mais ils restent en quête d'une reconnaissance sociale appuyée par un statut juridique (Théry, 1983).

Il existe pourtant un champ d'action et des structures propres à la formation continue dont la particularité tient à son articulation à la logique des activités sociales. Il faut respecter et préserver la diversité et l'hétérogénéité des actions de formation (Bapst, 1983) mais elles ne doivent pas constituer un obstacle à la mise en place de formations qualifiantes pour les formateurs.

Le point commun à toutes les situations de formation continue serait que le projet pédagogique s'associe toujours à un projet politique (Malglaive, 1982). C'est en produisant les outils méthodologiques et théoriques nécessaires à l'analyse du processus de formation, en développant l'innovation et la recherche (Montalembert, 1983) que les formateurs produiront le savoir dont ils ont besoin, en élaborant leurs propres théories pédagogiques, qui seront aussi des théories d'action (Lesne, 1981).

La formation de formateurs semble permettre de bénéficier du recul réflexif nécessaire pour théoriser et rationaliser sa propre pratique, c'est-à-dire, la formation (Lesne, 1984).

La formation : métier ou profession ?

Le développement des formations de formateurs et des associations professionnelles témoigne de l'évolution et de l'organisation progressive du champ de la formation (Caspar, Vonderscher, 1984). Toutefois, la question est de savoir si ces indices de professionnalisation du métier de formateur sont suffisants pour définir une identité professionnelle stable et consistante. Si l'on s'attache à la description empirique des emplois de formation, la diversité et l'hétérogénéité des pratiques de formation sont telles que toute tentative pour les réduire et les maîtriser à travers l'élaboration de typologies apparaîtra comme plus ou moins illégitime (Mahé, 1984). Le débat qui s'instaure à partir d'une telle étude entre Mahé et Chanteloube d'un côté, et Jobert de l'autre, oppose en fait deux conceptions de la profession : les premiers s'en tiennent à un point de vue pragmatique, qui cherche à restituer la réalité diverse et multiple dans toute sa complexité et qui est celui des formateurs de terrain (Mahé, Chanteloube, 1984) ; tandis que le second développe une analyse à partir d'une approche théorique de la profession : dans cette perspective, la pluralité des tâches s'efface devant la constitution d'un ensemble de savoirs communs, enjeux de luttes sociales et catégorielles (Jobert, 1984).

La notion de « métiers » - au pluriel - conviendrait mieux, selon Mahé et Chanteloube, à décrire la réalité du travail du formateur, alors que celle de « profession » - au singulier - serait plutôt l'expression de la revendication, par les formateurs de formateurs, d'un statut juridique.

1985-1989

Les formateurs : un groupe social hétérogène

Il y a une demande sociale, il y a des besoins en formation, mais les formateurs restent un groupe social hétérogène dont il est difficile de préciser les compétences professionnelles (Vasconcellos, 1987). À cette époque, aucun texte législatif ne définit encore cette profession et les emplois de formateurs ne sont pas déterminés par un niveau de formation ou de qualification. Et pourtant, des fonctions spécifiques sont repérables, auxquelles on peut faire correspondre différents profils de formateurs (Chanteloube, 1987). On peut distinguer au moins deux fonctions de la formation, et donc deux types de formateurs : les uns, formateurs sociaux, visant à qualifier les sans emplois ; les autres, formateurs d'entreprise, ayant pour objectif d'accroître les compétences des actifs (Pollefoort, 1987).

Les premiers voient leur existence liée à la mise en place du dispositif transitoire pour l'insertion des jeunes. Peu formés, non qualifiés, leur statut et leurs conditions de travail précaires ne les incitent guère à une intégration forte dans les organismes employeurs (Dugue, 1985 ; Sorel, 1985). Les seconds sont les maîtres d'œuvre

d'une formation qui représente un véritable investissement pour l'entreprise. Souvent formés à l'université, de plus en plus diplômés, ils sont les tenants d'une ingénierie de la formation de pointe (Viallet, 1987). Beaucoup plus gestionnaires que pédagogues ils font valoir la domination de la perspective économique et technologique sur la formation (Chanteloube, Mattout, 1986).

Les mutations technologiques et organisationnelles que connaissent les entreprises exigent l'évolution des savoirs et des qualifications, mais aussi des attitudes et des mentalités. Il revient aux formateurs d'accompagner ces mutations en assumant la gestion des ressources humaines, d'une part, et en assurant la transmission des nouveaux savoirs et savoir-faire d'autre part (De Witte, 1987).

Mieux encore, par les pratiques d'audit et d'ingénierie, cette nouvelle génération de formateurs intègre et dépasse les deux modèles de la formation d'adultes qui se sont longtemps opposés : le modèle scolaire de l'expertise disciplinaire, centré sur la transmission des savoirs, et le modèle non directif, centré sur la relation et le développement personnel (Jobert, 1987).

Les formateurs : émergence d'un groupe professionnel

Quelle que soit l'hétérogénéité des formateurs, on peut néanmoins repérer des mécanismes qui assurent la cohésion et la permanence de ce groupe social. Une formation qualifiante sanctionnée par un diplôme, comme celle que dispensent désormais de nombreuses universités, venant s'ajouter à des compétences professionnelles antérieurement acquises, constitue un élément capital pour définir l'identité professionnelle d'un corps spécialisé (Vasconcellos, 1987, 1988).

Toute formation repose sur la codification d'un corpus de savoirs et de savoir-faire spécifiques et transmissibles ; et l'existence de possibilités de formation est un indice essentiel de la professionnalisation d'une activité (Liétard, 1987).

Si les universités peuvent jouer un rôle important dans la formalisation et la transmission du savoir des professions enseignantes, elles ne peuvent rendre compte entièrement de la spécificité du savoir de la formation. La formation est une pratique qui produit une sorte de savoir technique constitué de « lieux communs » au groupe des formateurs – « lieux communs » qui seront accessibles à travers des « récits de vie professionnelle » où se manifestera la particularité de ce savoir (Jobert, 1987).

Dans le contexte actuel de la production, la demande de formation est à interpréter comme une demande d'intervention qui doit contribuer à la résolution de problèmes de nature technique, économique ou sociale, mais non éducative. Le rôle du formateur, consultant, n'est plus alors de transmettre un savoir constitué, mais de permettre l'émergence des savoirs informels produits par les travailleurs face à la réalisation concrète de la tâche. C'est là que s'éprouvent les compétences propres aux formateurs, leurs capacités de recherche et d'invention et que se constitue leur « nouvelle professionnalité » (Jobert, 1987).

Au terme de la confrontation et de la mise en perspective de l'ensemble de la documentation produite pendant cette période de 20 années (1970-89), il nous apparaît aujourd'hui qu'une question traverse le champ de la formation des formateurs de

manière rémanente et insistante, c'est celle de l'identité des formateurs : qui sont les formateurs ?

La loi de 1971 crée le métier de formateur. Elle ouvre un marché de la formation. Mais elle ne donne pas pour autant un statut juridique en rapport avec les acquis professionnels et la qualification à ces nouveaux formateurs. Il faudra pour cela attendre la signature de la Convention Collective Nationale de 1988.

Entre école et entreprise, entre modèle scolaire et modèle professionnel, les formateurs ont dû définir leur domaine et leur rôle.

À travers le développement et la diversification de leurs pratiques, ils sont parvenus à conquérir une identité professionnelle en se donnant les moyens, dans des formations de formateurs qualifiantes, d'élaborer et de porter le savoir spécifique de leur pratique.

La littérature étudiée témoigne de ces enjeux et manifeste que la formation de formateurs fût et demeure un objet de luttes sociales. Dans cette formation, la « recherche », au sens universitaire du terme, apparaît comme un moyen au service de ces enjeux. Mais bien que la recherche soit de plus en plus présente et revendiquée, on doit néanmoins constater que la production de documents de recherche sur le champ de la formation de formateurs reste, en 1989, encore limitée.

Cette revue de littérature n'est pas complète, et elle ne se prétend pas objective. Dans quelle mesure les travaux étudiés expriment-ils ou déforment-ils la réalité de la formation des formateurs ? Le but de cet article n'était pas de le déterminer, mais seulement de souligner quelques unes des tendances qui se manifestent au travers des écrits. Nous espérons avoir ainsi indiqué quelques pistes qui pourront être ultérieurement explorées de manière plus approfondie.

Il convient toutefois de ne pas oublier que, si les travaux dans ce domaine traduisent assez étroitement l'évolution de la conjoncture, tous ses aspects ne sont pas également explorés, et ceux qui tiennent le plus au cœur de la profession le sont inévitablement bien davantage. Les livres servent à décrire et analyser la réalité, aussi bien qu'à l'amplifier ou à l'exalter, mais la réalité n'est pas toute entière dans les livres.

ANNEXE

LES THÈSES PORTANT SUR LA FORMATION DES FORMATEURS

(classées par années)

Malglaive (Gérard) ; Léon (Antoine) dir. - 1978.*Pratique et pédagogie en formation d'adultes : finalités et fonctionnement actuels de la formation continue des adultes. Proposition pour une autre pratique pédagogique.* Université de Paris V (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Rembert (Jean)** ; Maisonneuve (Jean) dir. - 1978.*Les stratégies des acteurs de la formation permanente. (Étude organisationnelle.)* Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en psychologie).**Dubus (Alain)** ; Louchet (Pierre) dir. - 1980.*Les conseillers en formation continue sont-ils ou peuvent-ils être des agents de changement pédagogique ? (1973-79) : 7 années de fonctionnement dans l'Académie de Lille.* Université de Lille III (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Hébrard (Pierre)** ; Claustre (Henri) dir. - 1980.*La place du formateur : représentation et réalités. Contribution à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente.* Université de Grenoble III (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Ribamar Ribeiro (J. de)** ; Avanzini (Guy) dir. - 1981.*Représentation de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes.* Université de Lyon II (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Manteil (Jean-Marc)** ; Wittwer (Jacques) dir. - 1982.*Savoir et systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conditions de production intellectuelle chez l'adulte.* Université de Bordeaux II (thèse d'État)**Rosas (Haydée)** ; Ferry (Gilles) dir. - 1984.*Le formateur et le système : la formation de formateurs dans une administration publique.* Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Barbier (Jean-Marie)** ; Mialaret (Gaston) dir. - 1985.*Analyser les phénomènes de formation. Présentation d'un itinéraire de recherche en formation d'adultes.* Université de Caen (thèse d'État en sciences de l'éducation).**La Rosa Vasquez (Graciela de)** ; Ferry (Gilles) dir. 1985.*L'entreprise et la formation des formateurs d'une entreprise produisant des biens et des services en informatique.* Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).**Le Baterf (Guy)** ; Guglielmi (Jean) dir. - 1985.*Pour une démarche participative en formation : la recherche-action et l'ingénierie éducative.* Université de Caen (thèse d'État en sciences de l'éducation).**Sorel (Maryvonne)** ; Camilleri (Carmel) dir. - 1985.*Propositions pour une formation des formateurs jeunes. Étude des caractéristiques des publics formateurs : formateur ou formateur de jeunes ?* Université de Paris V (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Belem (Edmond de) ; Bataille (Michel) dir. - 1987.

Formation de formateurs de migrants. Formation Continue Éducation Nationale Midi-Pyrénées : contribution à l'étude de l'appropriation d'une innovation en pédagogie. Université de Toulouse-Mirail II (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Luneau (Marie-France) ; Lourau (René) dir. - 1987.

Intervention socio-analytique et utilisation de l'image dans des processus de formation. Université de Paris VIII (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Malglaive (Gérard) ; Léon (Antoine) dir. - 1988.

Enseigner à des adultes : travail et pédagogie. Université de Paris V (thèse d'État).

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1970-74

1971

FRITSCH (Philippe). - *L'éducation des adultes.* Paris, La Haye, Mouton, 1971, 176 p.

LE BOTERF (Guy). - La formation des formateurs, l'autogestion pédagogique et la pratique de l'analyse. *Éducation permanente*, 1971, n° 12, pp. 107-126.

LÉON (Antoine). - *Psychopédagogie des adultes.* Paris, PUF, 1971, 186 p.

1972

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). - Le métier de formateur : éléments d'introduction à la pratique de la formation des formateurs. *Cahiers du CUCES*, 1972, n° 4, 57 p.

1973

BONNET (Charles). - 170 000 formateurs en 1976 : comment et par qui seront-ils formés ? *Objectif formation*. 1973, n° 1, pp. 36-47.

MALGLAIVE (Gérard). - Une expérience de formation de formateurs : la formation des animateurs de CIFFA. *Éducation permanente*, 1973, n° 18, pp. 43-60.

1974

BEILLEROT (Jacky). - Formateur : métier ou fonction ? *Éducation permanente*, 1974, n° 26, pp. 99-102.

LE BOTERF (Guy), VIALLET (François). - Les formateurs sont-ils en situation professionnelle ? *Éducation permanente*, 1974, n° 25, pp. 61-85.

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). - Pour une clarification des composantes d'un système de formation continue. *Éducation permanente*, 1974, n° 25, pp. 87-113.

1975-79

1975

BARRAU (Patrick), GINOUX (Jean-Claude), LAGIER (Robert). - Pour une méthodologie de la formation de formateurs « travailleurs sociaux » à l'Université d'Aix-Marseille II. *Éducation permanente*, 1975, n° 27, pp. 81-109.

MALGLAIVE (Gérard). – La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 1975, n° 30, pp. 34-49.

1976

LESNE (Marcel), BARBIER (Jean-Marie). – Une recherche dans les pratiques d'« analyse des besoins ». *Pour*, 1976, n° 46, pp. 51-64.

1977

BARBIER (Jean-Marie), LESNE (Marcel). – *L'analyse des besoins en formation*. Champigny, Robert Jauze, 1977, 255 p.

LESNE (Marcel). – *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris, PUF, 1977, 185 p.

1978

AFPA. Table ronde : la formation de formateurs occasionnels, des Persans à Paris. *Objectifs formation*, 1978, n° 22, pp. 35-45.

COUSTY (Paul), NEHMY (Rosa), SAINSAULIEU (Renaud). – Les formateurs affrontés au système de production. *Éducation permanente*, 1978, n° 45-46, pp. 119-141.

LESNE (Marcel). – *La formation des formateurs d'adultes. Traité des sciences pédagogiques*. Paris, PUF, 1978, tome 8, pp. 233-277.

MALGLAIVE (Gérard). – *Pratique pédagogique en formation d'adultes : finalités et fonctionnement actuels de la formation continue des adultes. Proposition pour une autre pratique pédagogique*. Paris, Université de Paris V, Thèse de 3^e cycle, 1978, 338 p.

MALGLAIVE (Gérard). – Enfin la formation au service des travailleurs. *Éducation permanente*, 1978, n° 42, pp. 35-44.

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). – La formation des formateurs en Europe. *Éducation permanente*, 1978, n° 12, pp. 5-31.

1979

BEILLEROT (Jacky). – Deux questions de sens à propos de la formation de formateurs. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 7-16.

BESNARD (Pierre). – Cinq ans à reculons dans le labyrinthe andragogique. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 101-107.

MAISONNEUVE (Paul). – Questions sur un itinéraire. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 129-142.

MARQUART (François). – Enjeux et avatars de la formation de formateurs à l'université : l'expérience d'un DESS des problèmes de formation. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 143-170.

1980-84

1980

HEBRARD (Pierre). – *La place du formateur : représentation et réalités. Contribution à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente*. Grenoble, Université de Grenoble, 1980, Thèse de 3^e cycle, 251 p.

1981

- LESNE (Marcel). - Sociologie et formation. *Pour*, 1981, n° 75-76, pp. 25-31.
- RIBAMAR RIBEIRO (J. de). - *Représentations de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes*. Lyon, Université de Lyon II, 1981, Thèse de 3^e cycle, 279 p.
- VINCENT (Francine). - Du côté de l'entreprise : à l'ombre des tuteurs. *Actualité de la formation permanente*, 1981, n° 55, pp. 78-86.

1982

- BERCOVITZ (Alain), CHOSSON (Jean-François), CRAYSSAC (Laurence). - *Éducation et alternance*. Paris, Edilig, 1982, 287 p.
- HEDOUX (Jacques), VERMERSH (Pierre), DELEDICQUE (Marie-Géo), NOEL (André), NOEL (Chantal). - *Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de « bas niveaux » et de leurs formateurs. Une recherche action sur les « formations jeunes » du CREFO*. Lille, CREFO-ORCEP, 1982, 491 p.
- MALGLAIVE (Gérard). - *La formation et la qualification des agents de la formation continue*. Paris, CNAM, 1982, 95 p.

1983

- BAPST (Claude), BEAUVALLET (Elisabeth), GUERIN (Michel). - *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?* Paris, ADEP, 1983, 105 p.
- BAPST (Claude). - Validation des acquis des formations de formateurs jeunes. *Courrier de l'ADEP*, 1983, n° 66, pp. 104-140.
- MONTALEMBERT (M. de). - Politiques universitaires en matière d'éducation d'adultes-formateurs. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1983, n° 3-4, pp. 45-53.
- THERY (Benoît). - Vers un statut de formateur. Formation en alternance et formation des adultes : quelques réflexions à partir de portraits de formateurs européens. *Actualité de la formation permanente*, 1983, n° 64, pp. 45-50.
- THERY (Benoît). - Pour une formation de formateurs adaptée au contexte économique et social. *Formation professionnelle*, CEDEFOP, 1983, n° 13.
- Les tuteurs dans le dispositif jeunes. *Éducation et société*, 1983, n° 4, 168 p.
- VINCENT (Francine). - *Les tuteurs en entreprise*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1983, 169 p.

1984

- CASPAR (Pierre), VONDERSCHER (Marie-Jeanne). - *Profession : responsable de formation*. Paris, Éditions d'organisation, 1984, 213 p.
- JOBERT (Guy). - Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? À propos d'une étude de l'association A3E. *Études et expérimentations*, 1984, n° 9, pp. 1-8.
- LESNE (Marcel). - *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig, 1984, 238 p.
- MAHE (Marie-Claire). - *Les métiers de la formation (qualification et formation professionnelle)*. Paris, A3E, 1984, 2 vol. 151 p. et 95 p.

MAHE (Marie-Claire), CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – Les formateurs d'adultes : des métiers ou des professions ? Réponse à Guy Jobert. *Études et expérimentations*, 1984, n° 10, pp. 27-30.

WEBER (Anita). – Les contenus des formations de « formateurs jeunes » : quelques questions. *Éducation permanente*, 1984, n° 74, pp. 93-101.

1985-89

1985

DUGUE (Elisabeth). – *Les formateurs d'Île-de-France intervenant dans le dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*. Paris, CNAM, 1985, 73 p.

JOBERT (Guy). – Processus de professionnalisation et production de savoir. *Éducation permanente*, 1985, n° 80, pp. 125-145.

SOREL (Maryvonne). – *Propositions pour une formation des formateurs de jeunes. Étude des caractéristiques des publics formateurs : formateur ou formateur de jeunes ?* Paris, Université de Paris V, 1985, Thèse de 3^e cycle.

1986

CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – *Pratiques professionnelles des responsables de formation en entreprises*. Paris, A3E, 1986, 161 p.

1987

CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles. Paris, *La documentation française*, 1987, pp. 111-127.

DE WITTE (Serge). – Nouvelle problématique de la formation. *Actualité de la formation permanente*, 1987, n° 90, pp. 105-112.

JOBERT (Guy). – Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Éducation permanente*, 1987, n° 87, pp. 19-33.

JOBERT (Guy). – La professionnalisation des formateurs. Quelle formation ? Quels formateurs ? Paris, *La documentation française*, 1987, pp. 129-138.

JOBERT (Guy). – *Les formateurs d'adultes : matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*. Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1987, 313 p.

LIETARD (Bernard). – Formation des formateurs d'adultes en France : situation actuelle. *Actualité de la formation permanente*, 1987, n° 90, pp. 121-124.

POLLEFOORT (Raymond). – Formateur demain, quel métier ? *Formation continue et développement des organisations*, 1987, n° 75, pp. 11-16.

VASCONCELLOS (Maria). – *Les formateurs : groupe social et identité professionnelle*. Paris, Université de Paris VIII, 1987, 78 p.

VIALLET (François). – *L'ingénierie de la formation*. Paris, Éditions d'organisation, 1987, 184 p.

1988

BEILLEROT (Jacky). – *Voies et voix de la formation*. Paris, Éditions Universitaires, 1988, 93 p.

BARREAU (Ginette). – La formation des formateurs, son évolution, ses enjeux. *Hommes et Migrations*, 1988, n° 1111, pp. 42-45.

- BRAUN (Agnès). – Enseigner et former : deux composantes du processus éducatif. *Éducation Permanente*, 1988, n° 96, pp. 121-130.
- CHAMBON (Françoise). – Le dispositif de formation des formateurs « jeunes » : les cycles longs qualifiants pluriannuels. *Études et Expérimentations*, 1988, n° 29, pp. 3-9.
- DE WITTE (Serge). – Essais de typologie des métiers de la formation. *Actualité de la formation permanente*, 1988, n° 95, pp. 75-83.
- DE WITTE (Serge). – Contribution à un débat sur les métiers de la formation. *Jeunes et Technologies*, 1988, n° 19, pp. 11-16.
- FIGARI (Gérard). – Se former à l'ingénierie de la formation par l'action et par la recherche. *Éducation Permanente*, 1988, n° 96, pp. 243-247.
- LIIETARD (Bernard). – Situation actuelle de la formation des formateurs en France. *Études et Expérimentations*, 1988, n° 22, pp. 1-9.
- FOUDRIAT (Michel). – L'Université et la formation des formateurs. *Formation, outil de développement*, 1988, Cahier n° 3, pp. 179-197.
- LE BOUEDEC (Guy). – *Les défis de la formation continue. Développement personnel ou développement professionnel ?* Paris, L'Harmattan, 1988, 278 p.
- MALGLAIVE (Gérard), LEON (Antoine) dir. – *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie.* Thèse pour le doctorat d'État, Université de Paris 5, 1988, 422 p.
- PIVOT (Sylvain), CHARLES (Béatrice). – *Les statuts professionnels des travailleurs de la formation professionnelle continue.* Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, 1988, 183 p.
- VASCONCELLOS (Maria). – Les formateurs, l'accès au métier. *Actualité de la formation permanente*, 1988, n° 94, pp. 102-106.

1989

- APEC. – *Les métiers de la formation.* Paris, APEC, coll. « Demain les cadres », 1989, 62 p.
- AUBEGNY (Jean). – *Formation et développement. Vers une ingénierie de la formation ?* Paris, L'Harmattan, 1989, 270 p.
- BARBIER (Jean-Marie), LUMBROSO (Max). – Évaluation en formation et formation à l'évaluation. *Bulletin de l'AECSE*, 1989, n° 6, pp. 36-43.
- BERBAUM (Jean). – Quelle connaissance de l'apprentissage pour les formateurs ou les enseignants ? *Éducation Permanente*, 1989, n° 97, pp. 113-117.
- CUEEP. – *Public du DUFA de Lille, 1974-1987.* Lille, CUEEP, 1989, 113 p.
- Dossier : Formations qualifiantes pour les formateurs. *Actualité de la Formation Permanente*, 1989, n° 103, pp. 17-98.
- LIIETARD (Bernard), BEAUMELOU (Fabienne). – Vers un formateur européen ? *Éducation Permanente*, 1989, n° 99, pp. 55-66.

Marie-Agnès ORSONI,
INRP / IUFM de Créteil

AUTOUR DU MOT « PROFESSIONNALITÉ »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSÉE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

PROFESSIONNALITÉ

Que signifie ce mot ? Inutile de recourir à son dictionnaire habituel : il n'y est pas. Le mot est trop nouveau et ses sens trop changeants, même pour les dictionnaires spécialisés, comme le souligne D. Weiss :

« Le concept italien de professionnalité, qui continue d'être, plus que jamais, au cœur même du débat entre les acteurs du système national de relations industrielles, conserve toujours une dose de mystère, due probablement au fait de n'avoir pas épuisé toutes ses potentialités.

Ce concept polyédrique, qui permet la lecture de diverses dimensions et la prise en considération de paramètres variés, est assez récent pour n'avoir pas trouvé encore, dans la plupart des dictionnaires, la traduction de ses significations multiples, sinon celles traditionnelles qui ne tiennent pas compte des processus socio-économiques amorcés dernièrement et désormais irréversibles. »

(Weiss D., 1983)

137

Face à cette pauvreté lexicographique, et pour tenir compte de la nouveauté du terme et de sa capacité évolutive, le mieux est de suivre sa trace dans le temps et dans l'espace. Nous aurons donc une approche à la fois historique et notionnelle, les deux étant indispensables en ces phases initiales où des mots neufs tentent de s'imposer à la faveur des événements et des circonstances.

Nous verrons d'abord l'histoire et la géographie de ce mot en retrouvant le moment et le lieu de son apparition, puis son acclimatation en France. Nous analyserons ensuite son caractère fondamentalement ambigu et instable, parce qu'il est lié à la fois à l'évolution des techniques de production et à celle des rapports sociaux dans l'organisation du travail. Rien d'étonnant dès lors si, comme nous le verrons ensuite, la professionnalité est, selon les partenaires sociaux, tantôt requise, revendiquée ou reconnue. Restera en conclusion à comprendre pourquoi ce mot mou est, comme bien d'autres de ses semblables, devenu à la mode.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE D'UN MOT

Une naissance italienne

Le vocable « professionnalité » n'a pas d'existence officielle en français, malgré son apparente consonance familière. Il a été créé de toute pièce, il y a vingt ans, sur le modèle du mot italien *professionalità*, mais avec deux « n ».

Comme le remarque M. Dadoy,

« En Italien, *Professionalità* est un substantif, défini comme "le caractère professionnel d'une activité économique" (Devoto, Oli, 1971), l'adjectif "professionale" renvoyant lui-même à ce qui est relatif à la profession, spécialement avec une référence aux aspects techniques et organisationnels et une allusion à un caractère de "spécialité" ou encore comme "le caractère professionnel d'une activité, par le fait que celui qui l'exerce en tire sa subsistance". » (Capuccini, Migliorini, 1961)

Il semble donc bien que le terme soit essentiellement le substantif de "professionnel", substantif qui précisément n'existe pas en français. Or l'adjectif "professionnel" est relativement banal en italien comme en français ; tout peut être professionnel : la formation des ouvriers comme celle des cadres, l'activité, la qualification, la conscience, le secret (professionnel), une maladie, bien que l'école professionnelle vise uniquement la formation des ouvriers.

Le vocable *professionalità* a surtout été massivement utilisé par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975. C'est à cette occasion qu'il est introduit en France, dans les années 1970, car toute l'Europe suit attentivement les luttes ouvrières italiennes dont les formes et les revendications sont relativement spécifiques (groupes homogènes, "encadrement unique" grilles des salaires). » (Dadoy M., 1986)

138

« Ce n'est que progressivement que les syndicats ont pu redonner une certaine unité théorique à l'ensemble de ce puissant mouvement de contestation de l'organisation capitaliste du travail, afin de renforcer le mouvement lui-même et de consolider le résultat des luttes et l'unité de la classe ouvrière, en réorganisant l'ensemble de ces formes d'actions et de revendications diverses autour de la notion centrale de "professionalità".

Dans cette analyse, la "professionalità" jouait à la fois un rôle tactique et un rôle stratégique. Dans la lutte quotidienne elle devenait un puissant catalyseur de l'unification de la classe ouvrière et tendait à faire pression sur le patronat pour imposer, au travers de mécanismes automatiques de la promotion ouvrière, une modification structurelle de l'organisation sociale du travail et donc de l'entreprise. »

(Barisi G., 1982)

Quelles définitions « officielles » de la professionnalité en Italie ?

« Lors d'une enquête effectuée parmi ses membres par l'Association italienne pour la direction du personnel (AIDP) et rendue publique lors de son dernier Congrès en mai 1982, il en est ressorti que pour 25,61 % des responsables du personnel interrogés, la professionnalité était entendue comme la somme des connaissances, capacités et expériences (assimilable, toutes proportions gardées, au traditionnel concept de capacité de bien faire son propre métier).

(...) et aux auteurs du récent Guide des relations industrielles d'ajouter que la professionnalité est, plus qu'une "donnée" à enregistrer ou vérifier, assimilable à une histoire (personnelle et sociale, technique et culturelle) dans laquelle se rejoignent étude et stages, caractère manuel et intelligence, projet et exécution, efficacité et créativité. »

(Weiss D., 1983)

Une acclimation française

Cette notion a été utilisée en France pour se démarquer des problématiques de la qualification et du métier :

« La notion de professionnalité, venue des travaux italiens sur la "professionalità", est utilisée depuis peu par des chercheurs, des consultants français comme moyen de réfléchir autrement au triptyque compétence/qualification/métier. »

(Courtois B. et al., à paraître)

Sur le sens donné à ce terme et sur ses proximités lexicales, les auteurs varient beaucoup :

« En français "professionnalité" a gardé le sens de capacité professionnelle (le premier sens de "professionalità" est le plus neutre). Très proche de "compétences", elle bénéficie d'une proximité avec "profession" qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession. »

(Courtois-Lacoste I., Dufour C., 1995)

« Si la professionnalisation recouvre 3 types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, "professionnisme" et "professionnalisme", les 3 états résultant de ces processus. Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. On peut appeler ce processus d'amélioration, le développement professionnel, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation. »

(Bourdoncle R., 1991)

Mais si le mot professionnalité n'existait pas en français, celui de professionnalisme est ancien. Or, la professionnalité italienne peut être traduite par professionnalisme, si l'on en croit la revue *Economia e lavoro*, qui traduit « professionalità in transizione », par « le professionnalisme en transition ».

Pourquoi la majorité des gens a malgré tout préféré transposer le mot en français plutôt que le traduire ? Fallait-il un mot nouveau pour désigner ou faire croire à une réalité nouvelle ? C'est ce que pense M. Dadoy :

« Qu'est ce que la professionnalité ? Le thème de la consultation précise indirectement la signification du mot : "capacités professionnelles, savoirs, culture et identité". Le terme reprend bien la signification première que lui donnaient les syndicats italiens : la professionnalité correspond à la capacité professionnelle. Mais il ne reste plus

grand chose de la problématique dans laquelle avait émergé la notion italienne : la notion de professionnalité est ici appréhendée dans une logique purement productive. Le choix du terme est plus guidé par des questions d'opportunité que par des considérations de fond. Il s'agit bien d'étudier la qualification professionnelle. Mais cette notion de qualification aurait perdu de son pouvoir émotionnel. Il faut des mots nouveaux pour analyser un monde nouveau. Or précisément, une thèse sous-jacente perce sous le libellé de la consultation, thèse d'ailleurs largement répandue dans les milieux de l'administration de la recherche depuis que... celle-ci s'est institutionnalisée, au début des années 1960 : la thèse de la mutation sociale. Dans les années 1960, la mutation était déterminée par le passage du système de travail taylorien au système technique du travail (Friedmann, Naville, Touraine), puis par l'imminence de la Révolution scientifique et technique ; aujourd'hui, la mutation est provoquée par les nouvelles technologies et la fin du système technico-organisationnel taylorien.

Ainsi la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des notions de qualification et de métier, trop chargées de connotations anciennes, donc négatives. Elle aurait également pour avantage, en français, de se focaliser plus nettement sur les savoirs et savoir-faire que la qualification, sans susciter d'interférences intempestives de la part de la question des classifications et des salaires. Mais cette connotation de neutralité par rapport au positionnement des capacités dans la hiérarchie des savoirs et des statuts n'est qu'une apparence. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail). Les évolutions actuelles dans le BTP (décloisonnement des anciens métiers, développement de la polyvalence, élargissement de l'espace d'autonomie) sont effectivement une incitation à une réflexion audacieuse pour un remodelage de la division du travail, dans le sens d'une réduction des distances entre les catégories professionnelles, notamment entre les ouvriers et les techniciens. Et il est vrai que ce thème est plus éclairé par la notion de professionnalité que par celle de qualification ou de capacité professionnelle. »

(Dadoy M., 1986)

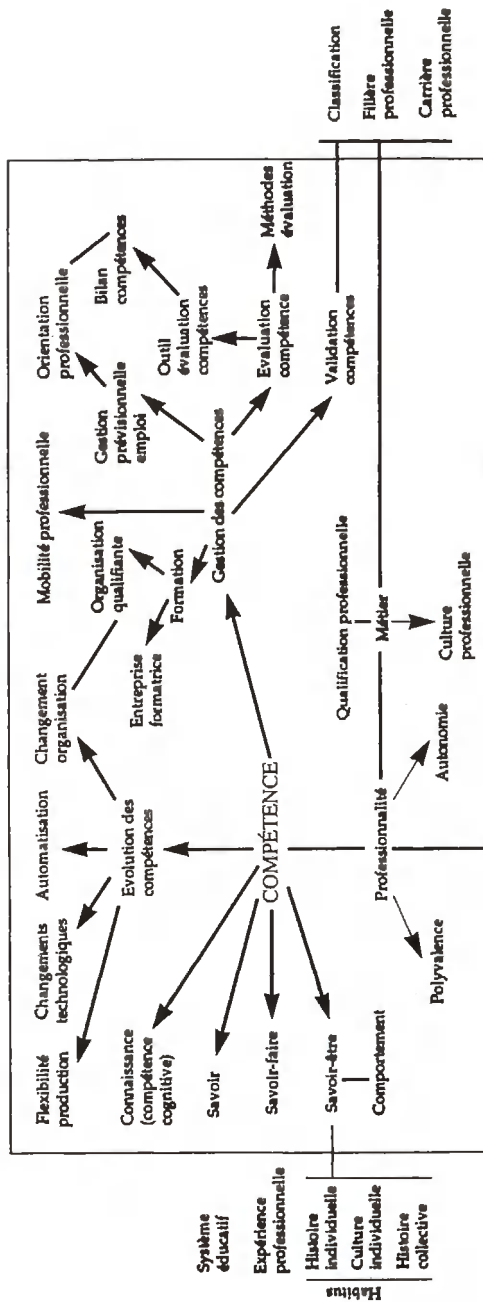
UN MOT FLOU

Comme le suggérait déjà ci-dessus M. Dadoy, cette notion est liée à un contexte de changements dans les contenus du travail et dans son organisation. Vouloir dire le changement, c'est forcément se vouer à l'instabilité. À cela s'ajoute l'ambiguïté que l'on a constatée dans l'évolution du mot qui, créé par les syndicats, a été récupéré par l'entreprise.

Une notion liée au champ actuel du travail

« L'insistance sur la dimension complexe de l'expertise conduit à faire référence à ce que l'on appelle la professionnalité. Le terme de professionnalité est relativement récent en France. Il date du milieu des années 60 en Italie. Durant les mouvements sociaux qui ont affecté l'industrie italienne à la fin des années soixante et dans les

Essai de schématisation du centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM
 in Dugué E., Maillebois M., 1994.



années soixante dix, il a beaucoup été utilisé, avec des sens d'ailleurs sensiblement différents. Mais globalement, il s'agissait en quelque sorte de faire reconnaître dans le système de classification ouvrière, notamment des ouvriers spécialisés (au sens français), les compétences diverses et multiples mises en œuvre, la professionnalité.

Derrière cette revendication, il y a plus globalement l'idée que :

- les métiers sont morts. L'ouvrier de métier est une figure du passé. Le fraiseur, le tourneur, l'outilleur... se comptent désormais sur les doigts de la main au sein d'un atelier ;
- le système de parcellisation des tâches à outrance est condamné à la fois pour des raisons techniques, économiques et sociales ;
- ce que l'on attend aujourd'hui d'un ouvrier, c'est qu'il soit autonome, polyvalent, maîtrisant un certain nombre d'interfaces d'un processus de production, la qualité, la sécurité, la gestion... donc un ensemble de savoirs que l'on désigne par professionnalité.

On voit comment la professionnalité se relie à la profession. Et lorsque l'on parle de professionnalisation de la société, c'est peut-être au développement de cette professionnalité que l'on fait allusion, donc à un certain enrichissement des tâches, au développement d'une certaine polyvalence des occupations, qui s'accompagnent très bien du reste du maintien de la division taylorienne des fonctions, entre conception et production ou exécution. »

(Aballéa F., 1992)

« Le terme de "professionnalité" est lié au modèle industriel actuel : structures décentralisées, petites unités privilégiées (même si elles dépendent d'un grand groupe), développement de la production de services, nécessaire réactivité de l'entreprise face aux changements rapides de la consommation, besoin de flexibilité, de souplesse, développement du travail collectif d'où, au niveau des personnes, décentralisation des responsabilités, décloisonnement des savoirs et des savoir-faire entre les métiers traditionnels, interdépendance des fonctions, développement des interactions, personnalisation, ouvriers moins nombreux et plus qualifiés, initiative personnelle et polyvalence (Bruhnes B., 1993), recul du mouvement syndical, pression exercée par la crainte du chômage. »

(Courtois B. et al., à paraître)

Une notion instable

« Ce contexte conduit à la prise en compte des ressources que représentent le gisement de compétences des travailleurs, ensemble de savoirs, savoir-faire, nouveaux ou non, qui, lorsqu'ils sont structurés et mobilisés par une personne ou un groupe, en fonction d'un but, dans un lieu et un temps donnés, souvent dans une situation nouvelle, constituent ce que l'on appelle de plus en plus fréquemment la "professionnalité".

Elle concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte même de travail ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise.

Ensemble de compétences (savoirs en actes, réels et réalisés), elle est sans interférences avec une grille de classification et un salaire, et parce que liée au local, au moment, à la situation, elle peut être dénoncée. Elle est donc soumise à épreuves, renouvelables dans le temps (Trépos J.Y., 1992).

Elle demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de reprofessionnalisation permanente. Liée aux interactions au sein du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire de l'individu (personnelle, sociale, technique et culturelle)... et contrairement à la qualification, elle fait explicitement appel à la motivation, au système de valeurs des individus, elle fait passer dans le domaine "professionnel" ce qui relevait d'un domaine considéré comme "privé". »

(Courtois B. et al., à paraître)

Une notion ambiguë

« Non formalisée et difficilement formalisable, la professionnalité, concept en cours de construction, évolue en fonction de l'histoire et des stratégies syndicales du moment. Elle évolue également en fonction des variations de tâches et d'associations d'individus, discontinues dans le temps et qui peuvent être socialement hétérogènes (Troussier J. F, 1990).

Elle est étendue et floue (M. Dadoy, 1989) donc plus manipulable, aussi elle définit une identité professionnelle structurellement instable. Souvent liée à une plus grande mobilisation de l'individu au service de l'entreprise ou des organisations, elle peut également contribuer à une valorisation de la personne par la reconnaissance de certaines compétences mises en œuvre dans le travail, le plus souvent non évaluées et difficilement évaluables, mais négociables. »

(Courtois B. et al., à paraître)

« Centrée davantage que la qualification sur les compétences des individus même s'ils travaillent au sein de collectifs, elle est à double tranchant : elle peut être à la fois l'occasion d'une revalorisation de leurs tâches et de leur image d'eux-mêmes (leur identité professionnelle se développant dans l'espace du travail et du métier) et un moyen de plus grande mobilisation au service de l'entreprise, leurs compétences se développant autour de l'entreprise et de sa culture. »

(Dugué E., 1993)

« Ainsi une tension existe entre son utilisation par les salariés (et leurs représentants), dans une logique de reconnaissance sociale de leurs compétences et dans le discours managérial qui oscille entre une logique uniquement productive et la prise en compte concomitante de l'évolution professionnelle du personnel, de la reconnaissance de ses capacités. »

(Courtois B. et al., à paraître)

Malgré ou peut-être à cause de son caractère instable et ambigu, la professionnalité est parfois requise par les entreprises, revendiquée par les salariés et reconnue dans leurs accords collectifs. C'est dire que, même si elle a pris son essor à la faveur de changements dans les techniques de production, cette notion vise une réalité plus sociale que technique, comme le reconnaît A. Monasta :

« Ce ne sont pas tant les progrès techniques qui nous poussent à reconsidérer la notion de "professionnalité", mais plutôt les transformations de l'organisation du travail. »

(Monasta A., 1985)

LA PROFESSIONNALITÉ REQUISE, REVENDIQUÉE, RECONNUE

La professionnalité requise

« Effectivement, la nouveauté ne se situe ni dans la nature du problème posé par la définition de la compétence – depuis longtemps il est de fait reconnu dans le discours pédagogique que la définition du bon enseignant excède celle de l'enseignant diplômé – ni dans la nature des composants de la définition : depuis longtemps l'enseignement est perçu comme un métier à dimensions relationnelles, organisationnelles et éthiques.

Où se situe donc la nouveauté ? Elle réside en ce que :

1. Ces qualités perçues autrefois comme un supplément d'âme sont maintenant perçues comme une nécessité vitale pour une sortie de crise du système éducatif.

2. Ces qualités perçues autrefois comme des caractéristiques individuelles relevant de "dons" naturels sont maintenant perçues comme des capacités collectives au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter et de former ses agents.

Un indice du changement de statut d'une qualité professionnelle passant de celui de "supplément d'âme" à celui d'élément de la professionnalité peut être trouver dans l'accentuation de son caractère obligatoire, ce qui, dans le système scolaire, prend la forme d'une institutionnalisation progressive. Par exemple, l'inscription, dans certains cas, du temps de concertation dans l'horaire de service, le développement d'une formation continue dont les thèmes sont largement programmés ministériellement et qui relève plus de l'obligation professionnelle que du droit individuel à l'éducation permanente, l'introduction (fort timide) d'un certain contrôle de l'implication par rapport au futur métier lors des concours d'entrée sont les signes d'un début d'institutionnalisation de la nouvelle définition de la compétence. »

(Demailly L., 1987)

La professionnalité revendiquée

« Il n'est pas sans intérêt de noter aujourd'hui l'émergence de la notion de professionnalité, certes dans une logique de production, mais également dans le contexte d'une revendication de métier. En effet, après quinze ans de crise de l'emploi, la principale préoccupation des familles et des travailleurs est de pouvoir s'assurer une relative autonomie par rapport au marché du travail. Les français ont assimilé la notion de mobilité, dans une conjoncture où la flexibilité est devenue le symbole de l'adaptation, mais la mobilité suppose un marché du travail très bien organisé, avec de véritables métiers de référence. Le thème de la professionnalisation constitue donc un point de convergence d'intérêts entre les entreprises, qui se situent dans une logique productiviste, et les travailleurs, qui s'inscrivent dans une logique de maîtrise de leur cheminement professionnel. »

(Dadoy M., 1986)

« En effet, paradoxalement, le retour de l'attachement au métier se développe parallèlement à la déstructuration des métiers traditionnels. (...)

Pouvoir dire "on est du métier" renvoie à une image globalisante préservant un ensemble de pratiques, de réseaux constitués de "ceux qui sont des mêmes métiers". »

(Courtois B. et al., à paraître)

« Parler métiers, c'est constater et mettre en évidence un vocabulaire, des savoirs et savoir-faire spécifiques communs à un ensemble d'individus, face à des problèmes techniques, économiques et sociaux, des modes de formation bien identifiés, conduisant à des validations reconnues, des normes, des codes de références, des signes d'appartenance et de reconnaissance sur le marché du travail... c'est évoquer l'idée de professionnels. »

(Caspar P., 1994)

« Ainsi la transformations des organisations "engendre l'aspiration à une identité de métier ou du moins à une spécialisation" (E. Dugué, 1993), celle-ci s'exprimant lorsque, "aucun métier clairement identifié n'étant disponible, un travailleur veut dire son attachement, non à son entreprise mais à ce qu'il fait" (Kramarz, 1991). »

(Courtois B. et al., à paraître)

La professionnalité reconnue

En Italie, dans l'Accord « *Italsider* » de 1970,

« À chaque travailleur sont garanties la promotion jusqu'au niveau le plus élevé existant dans sa configuration professionnelle et la possibilité de passer à un autre type de configuration professionnelle, lorsque la première rencontre un blocage du développement de la capacité professionnelle. »

(Barisi G., 1982)

« La codification sociale des compétences apparaît comme un problème qui concerne avant tout les emplois qualifiés ; l'un des effets des transformations des situations de travail est de faire surgir cette question pour les emplois peu qualifiés. Former n'est donc pas seulement développer des compétences, mais les démontrer et les garantir. »

(Merle V., 1992)

« Plusieurs accords collectifs de branches ou d'entreprises montrent qu'une régulation négociée, inspirée de près ou de loin par une logique de compétence est possible. (...)

Employer l'expression d'organisation qualifiante vise précisément à souligner que les compétences individuelles ou collectives font l'objet d'une reconnaissance, d'une valorisation dans une échelle. Parler d'organisation qualifiante c'est indiquer des liens entre compétences et organisation, salaire et organisation, mais aussi marquer la référence à des normes collectives, les qualifications. (...)

Le CEREQ et la DRT ont constitué une base de données d'accords d'entreprises et de branches. On peut avoir ainsi une vision statistique des accords mettant en œuvre une logique des compétences (...) Lamotte et Troussier ont extrait de cette base 6 ou 7 accords innovants pour en faire une étude approfondie. Parmi ceux-ci on trouve naturellement les textes devenus classiques d'Usinor-Sacilor (A cap 2000), de Renault (À vivre et compléments de salaire) et de Pêchiney (changements d'organisation). »

(Amadiou J.F., Cadin L., 1994)

Pourtant est-il si sûr que l'on puisse reconnaître, certifier et rétribuer la professionnalité. Certains autres auteurs émettent des doutes, car :

Comment « une professionnalité, locale, instable, toujours en cours de construction, soumise à épreuves renouvelables, dans un contexte d'apprentissages permanents, individuels et collectifs, pourrait-elle faire l'objet d'une reconnaissance sociale ? »

(Courtois B. et al., à paraître)

« On aurait pu s'attendre à ce que la révélation de compétences insoupçonnées pèse en faveur des capacités acquises par les travailleurs. Or les usages actuels des notions de compétence ne semblent pas s'orienter dans ce sens.

1. Les compétences mobilisées au travail sont retraduites en profils de postes, en capacités requises.

2. Dans les pratiques d'emploi, et notamment dans la sidérurgie, la "logique des compétences" tente d'individualiser les modalités de la qualification. Techniquement, elle rencontre les plus grandes difficultés à définir des critères indépendants des normes scolaires et de la logique des postes. Le problème reste toujours de définir un référentiel pour "interfacer" compétences acquises et requises. Le résultat de cette *job evaluation* n'est rien d'autre qu'une liste de tâches précédées de "être capable de". Les grilles font intervenir des typologies qui renvoient à des savoirs hiérarchisables, lesquels renvoient à des tâches (capacité à...). Pratiquement, l'imprécision de ces critères et les tentatives de recompaser des familles de métiers contribuent à infléchir les conditions de la négociation collective.

3. Les "portefeuilles" et bilans de compétences ou le recours aux "arbres de connaissance" (Authier et Lévy, 1992) s'annoncent comme de nouvelles grilles pour évaluer toute la gamme des aptitudes individuelles. Mises en concurrence avec l'étalon scolaire, elles peuvent contribuer à le dévaloriser ou servir de critères de sélection supplémentaires.

Les technologies cognitives ont mis en évidence l'importance de capacités insoupçonnées, marcher, parler, reconnaître des couleurs ou des formes. Personne n'aurait songé, jusqu'ici, à s'en prévaloir. Les différences entre des hommes et des machines ne sont pas banales, mais elles sont banalisées sur le marché du travail ; elles ne suffisent pas à distinguer les travailleurs entre eux. Les capacités les plus communément partagées y deviennent invisibles, c'est à dire littéralement inqualifiables. Aussi est-il particulièrement aventureux de faire miroiter la possibilité pour des individus d'y valoriser de telles compétences. »

(Stroobants M., 1994)

LA MODE ET LES MOTS MOUS OU LES ENJEUX SOCIAUX D'UNE NOTION FLOUE

Faut-il conclure avec l'ouvrage collectif du CNAM sur un constat d'incertitude et d'instabilité quant au sens de la professionnalité ?

« Ses définitions sont fluctuantes, largement dépendantes d'enjeux sociaux et il n'est pas possible de préjuger de son évolution ; cependant, même si son utilisation est de courte durée, on ne peut que constater qu'elle réactualise le contenu de la "qualification" et du ou des "métiers(s)". »

(Courtois B. et al., à paraître)

Faut-il au contraire espérer qu'en plus d'une reconnaissance verbale, qu'elle a plus que largement acquise si l'on en croit le nombre toujours croissant de ceux qui l'emploient, elle puisse bénéficier d'une reconnaissance sociale plus tangible en terme de statut ? La reconnaissance de la professionnalité spécifique d'une activité peut-elle lui conférer les privilèges d'une profession ? Non, car malgré leur proximité linguistique, profession et professionnalité sont découplées par plusieurs auteurs :

« Constituer une profession n'est pas une fin en soi. En revanche définir une professionnalité originale, donc une expertise spécifique et une déontologie ou plus globalement un système de références propres garantissant l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle, du travail social, peut constituer sans doute, loin des revendications corporatistes, une ambition légitime. »

(Aballéa F., 1992)

Car, comme le souligne encore F. Aballéa,

« J'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu ou à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience.

En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est à dire notamment sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. »

(Aballéa F., 1992)

À défaut d'une reconnaissance trop ambitieuse de la professionnalité par l'acquisition d'un statut de profession, peut-on au moins espérer un minimum de reconnaissance par le salaire. La rubrique précédente nous a montré que là aussi les avis divergeaient. Dès lors, comment conclure, sinon par le rappel que les mots qui partent de forts enjeux sociaux sont soumis à des tentatives souterraines de captations et de glissements de sens divers.

147

Notion instable parce qu'elle veut dire le changement, ambiguë, parce que née des luttes syndicales italiennes, elle a été largement reprise par les gestionnaires d'entreprise, la professionnalité nous laisse dans l'incertitude quant à son sens et sa fonction dans le discours social. Le succès des mots étant souvent à la mesure de la diversité des intérêts qui s'en saisissent, nul doute que ce mot ambigu connaîtra encore une belle fortune, malgré ou plutôt à cause de la multiplicité de ses connotations.

Raymond BOURDONCLE,
Université Charles de Gaulle – Lille III

Catherine MATHEY-PIERRE,
Centre d'études de l'emploi

BIBLIOGRAPHIE

Textes utilisés et cités

- ABALLÉA F. (1992). – « Sur la notion de professionnalité », *Recherche sociale*, 124, pp. 39-49.
- AMADIEU J.F., CADIN L. (1994). – « Les organisations qualifiantes existent-elles ? » Communication au séminaire : *le Travail : marché et organisation*, CNAM, 6 mai.
- BARISI G. (1982). – « La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie », *L'emploi, colloque de Dourdan*, Paris, Maspéro, pp. 379-394.
- BOURDONCLE R. – « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines » :
1. (1991) « La fascination des professions », *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
 2. (1993) « Les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 1993, n° 105, pp. 83-119.
- COURTOIS LACOSTE I., DUFOUR Ch. (1995). – *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail*, Synthèse documentaire, Paris, INTD-CNAM.
- COURTOIS B., MATHEY-PIERRE C., PORTELLI, P., WITTORSKI R. (à paraître). – « Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise », in Barbier J. M., Berton F., Boru J.J. (coord. par). – *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.
- DADOU M. (1986). – « À la recherche de la notion de professionnalité », *Cahier du Plan Construction*.
- DEMAILLY L. (1987). – « La Qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, 39 (1), pp. 59-69.
- DUGUÉ E. (1993). – *Les employés peu qualifiés face à la compétence*, Thèse de doctorat, Univ. des Sciences et Techniques de Lille, sous la dir. de C. Dubar.
- DUGUÉ E. (1993). – *Les employés peu qualifiés et la logique de la compétence ; mobilisation ou démobilité au travail*, Paris, CNAM.
- DUGUÉ E., MAILLEBOUIS M. (1994). – *Autour de la compétence : les notions, les pratiques, les enjeux*, Paris, CNAM.
- KRAMARZ F. (1991). – « Déclarer sa profession », *Revue Française de Sociologie*, 32, pp. 3-27.
- MERLE V. (1992). – « La reconversion des adultes peu qualifiés : dimensions sociales, dimensions psychologiques », in Ginsbourger F., Merle V., Vergnaud G. (ed.). – *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, La Documentation Française, pp. 29-58.
- MONASTA A. (1985). – « Définir une nouvelle professionnalité », *Éducation permanente*, 81, pp. 55-67.
- STROOBANTS M. (1994). – « La visibilité des compétences », in Ropé F., Tanguy L. (dir.). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-203.
- TRÉPOS J.Y. (1992). – *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires.
- TROUSSIER J.F. (1990). – « Expertise et analyse du travail. CERREQ. – Les analyses du travail, enjeux et formes », *Coll. des études*, 54, pp. 75 à 78.
- WEISS D. (1983). – « Du concept de professionnalité dans les relations industrielles italiennes », *Relations industrielles*, 38 (2), pp. 369-379.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

CAREIL Yves (1994). – *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexions sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris : PUF – 268 p.

Instituteur pendant de nombreuses années dans différentes écoles de l'agglomération nantaise, l'auteur nous livre dans son ouvrage quelques-unes des réflexions développées dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Fort d'une situation particulière – à la fois enseignant dans ces écoles et doctorant – Yves Careil a approché de manière singulière les pratiques des instituteurs des « cités HLM ». Comme annoncé dans l'avant propos, l'auteur entend en effet nous livrer « *quelques secrets de cette boîte noire qu'est l'école primaire* » en analysant les propos pédagogiques de ce corps professionnel en fonction de leur origine sociale. Pour l'auteur, il s'agit avant tout de comprendre le décalage, énoncé comme explicite, entre l'offre et la demande pédagogique dans les quartiers dits difficiles.

Dans un premier temps, Yves Careil expose le centre de son questionnement : l'innovation et la transformation des pratiques au regard de la démocratisation du système éducatif. Dans cette optique, la question de l'ouverture de l'école – et plus particulièrement l'ouverture en direction des parents – est exposée comme un point capital de cette recherche. Pour travailler cette réflexion, un questionnaire distribué auprès de 180 instituteurs, répartis sur 29 écoles, a servi de base de travail aux études des représentations sociales véhiculées par ces acteurs. Différents entretiens (auprès de responsables syndicaux, d'enseignants,...), des analyses de textes (en général des écrits syndicaux ou politiques) sont venus enrichir les analyses. Une forte participation des enseignants à ce travail (le taux de réponse au questionnaire a dépassé les 50 %) a permis d'établir un « état des lieux » relativement précis sur le sujet, réflexions développées dans la troisième partie de l'ouvrage, cœur du propos d'Yves Careil.

L'auteur s'est livré ici à une analyse assez fine des caractéristiques socio-professionnelles des instituteurs étudiés. Si certaines d'entre elles sont relativement classiques (origine sociale, sexe, poste occupé,...), d'autres le sont moins (en particulier

l'appartenance syndicale). Point par point le chercheur nous invite donc à observer et à comprendre qui sont ces enseignants travaillant dans ces quartiers. Sans entrer dans le détail, notons par exemple qu'ils ne sont pas aussi jeunes et inexpérimentés qu'on se complaît parfois à le dire. Notons également que l'indice de satisfaction est particulièrement élevé : 86,5 % des instituteurs interrogés se déclarent tout à fait ou plutôt satisfaits de travailler dans ces écoles. On retrouve ici une donnée sociologique importante liée à d'autres professions : plus les conditions de travail sont difficiles, meilleurs sont les liens entre collègues. Il n'en demeure pas moins vrai, comme le souligne parfaitement Yves Careil, que plus l'ancienneté augmente plus l'insatisfaction se développe.

Mais cette « Radioscopie des instituteurs de cité HLM » met surtout en avant l'hétérogénéité des professionnels et la diversité du rapport au métier qu'entretiennent les enseignants. On retrouve sur cette question la prégnance du discours sur le positionnement « idéologico-pédagogique » dans l'analyse des facteurs constitutifs de ce rapport au métier. Un clivage est nettement souligné et régulièrement mis en avant : les institutrices (teurs) issues des classes supérieures et les instituteurs issus des classes populaires ou moyennes semblent se distinguer assez nettement. Cette « effet d'origine » tendrait à se manifester dans les phénomènes de désyndicalisation, d'appartenance à des mouvements pédagogiques et donc à la pratique professionnelle.

Cette perception de la situation amène Yves Careil à saisir « qui fait quoi dans la classe ? » (chapitre IV) et à poser de manière brutale une réflexion : « ... plus ils (elles) ont eu l'occasion de fréquenter l'enseignement supérieur avant ou après leur entrée dans le métier, plus ils (elles) ont tendance à se positionner comme novateurs... au risque de commettre, en matière de non-respect du programme une "révolution partielle" dont on ne peut ignorer qu'elle aura forcément des conséquences néfastes au niveau des élèves » (p. 124). Se profile ici une réflexion qui n'est pas sans poser question : les « traditionalistes » issus des lieux populaires seraient-ils plus efficaces en matière de transmission de savoirs auprès des enfants de milieux populaires ? Yves Careil semble apporter ici une réponse positive à ce questionnement. On retrouve d'ailleurs le même débat à propos des parents et de leur intervention dans l'acte éducatif, même si, dans ce contexte un double consensus paraît exister : un premier, centré sur la thèse du handicap socio-culturel, et un second qui s'exprime par une volonté de réconciliation entre deux mondes (les enseignants et les parents). De manière quelque peu paradoxale d'ailleurs, l'auteur souligne que ces enseignants « modernistes » ne sont sans doute pas les plus enclins à voir les parents prendre une place importante dans la construction d'un système éducatif différent alors même qu'il réclame un véritable débat (interne ?) sur les pratiques pédagogiques dans les écoles.

L'ouvrage d'Yves Careil pour intéressant qu'il soit, ne va pourtant pas sans poser un certain nombre d'interrogations. La première est liée à un discours ou à des propos parfois mal définis. Ainsi très régulièrement revient dans l'exposé, l'expression d'une « nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage » (liée le plus fréquemment aux

jeunes enseignants) sans que l'on sache, concrètement ce que recouvre ce label. Mais surtout, et ce sera notre deuxième remarque, l'auteur a parfois certaines difficultés à se démarquer d'une approche plus idéologique que scientifique. On peut sans aucun doute penser qu'il s'agit d'une des faiblesses inhérentes à l'exercice, qui fait passer un enseignant de la fonction d'instituteur à celle de chercheur.

Patrick BOUVEAU, INRP Centre Alain Savary

DUPONT P., OSSANDON M. (1994). – *La pédagogie universitaire*.

PUF : Que sais-je ?

Enfin un *Que Sais-je ?* sur la pédagogie universitaire. Voilà qui hausse cette dernière au rang de thème scientifique digne d'une synthèse dans cette illustre collection. Tous ceux qui s'intéressent à cette question ne peuvent que se réjouir. Hélas, cette joie est de courte durée, car la lecture de cet ouvrage est très décevante.

Sans doute le texte, à travers les cinq chapitres que comporte l'ouvrage, évoque-t-il un certain nombre de problèmes qui concernent les universités et partant la pédagogie universitaire. Ainsi, nous trouvons des informations sur les « métamorphoses » notamment quantitatives, que connaît l'Université. Les facteurs de réussite des étudiants sont analysés d'après les travaux des auteurs qui énumèrent, tout en en développant divers aspects, les indicateurs de l'insertion universitaire : indicateurs intellectuels, motivationnels, institutionnels et psychologiques. Un certain nombre d'exemples de formes originales d'organisation universitaire : universités du Limbourg, de Provence, de Mons Hainaut, ainsi que d'initiatives ponctuelles de changement, sont donnés. Enfin, le dernier chapitre affirme fortement la nécessité de « penser le changement » dans l'université en tenant compte de sept paramètres ainsi définis : l'apprentissage par la recherche, le savoir transdisciplinaire, la flexibilité des universités (la présence d'adultes), l'impulsion européenne, le capital humain des universités, la pédagogie de la rencontre et enfin les défis de toujours, c'est-à-dire ceux de l'interculturalisme, du sens et de l'errance.

Néanmoins, ce travail appelle trois séries de remarques critiques.

Les auteurs connaissent mal l'institution universitaire, ce qui en fait la spécificité, notamment la forte association recherche/enseignement dans le statut du personnel enseignant ; leur analyse en termes systémiques de l'organisation universitaire à travers laquelle l'université n'apparaît guère différente de toute autre institution éducative, souligne cette ignorance ; par exemple, ils ne prennent pas en compte dans cette analyse l'existence ou la non existence de la sélection. Sans aller jusqu'à la lecture de Lyotard, celle de l'ouvrage de Friedberg et Mucelin « En quête d'Universités » ou de celui de Bienayme « L'enseignement supérieur et l'idée d'Université » aurait pu les éclairer ; l'article, cité, de C. Pages aurait pu être mieux exploité dans cette direction, etc.

Ils ne semblent pas connaître beaucoup mieux, la pédagogie, sujet de leur ouvrage. En tout cas, ils ne se donnent guère la peine de la définir ni en général ni dans sa

spécificité en tant que pédagogie universitaire. Au fil des pages, on glane quelques indications. Ainsi, page 15, la pédagogie est « prise sous l'angle des méthodologies utilisées » ; ce terme revient page 95 où il est question du champ pédagogique qui « souvent compris dans les instructions universitaires comme celui de l'enseignement devrait comprendre, en outre, la pédagogie propre à un enseignement universitaire avec notamment des stratégies et des méthodologies appropriées » : les auteurs semblent opposer pédagogie à enseignement ; quelles sont ces stratégies et ces méthodologies ? On en cherche en vain les éléments dans l'ouvrage dont c'était pourtant l'objet. Par ailleurs, on apprend page 27 que le point de vue pédagogique c'est « l'efficacité de l'enseignement » et page 101 est évoquée une pédagogie universitaire innovatrice, une pédagogie universitaire nouvelle dont la nécessité est fortement affirmée, mais dont on ignore toujours les composantes.

Enfin, nous ne pouvons que remarquer, à propos des différentes questions développées, de fâcheuses lacunes dues à une méconnaissance d'un certain nombre de travaux récents, notamment ceux qui ont été effectués en France. Nous prendrons les exemples les plus marquants. A propos des « métamorphoses » de l'Université, il est étonnant que ne soit pas évoquées les transformations de cursus en fonction de la demande sociale, c'est-à-dire la professionnalisation des filières avec les conséquences pédagogiques que cela entraîne, la pédagogie de l'alternance notamment. A propos de la notion de réussite, de sa relativité, des facteurs qui expliquent réussite ou échec, la bibliographie est bien limitée, on regrette que ne soit pas cités les travaux de Paul Arnaud, ceux de Marie Duru et ceux d'Annie Noirfalise par exemple. Sur l'insertion des étudiants à l'Université, il est dommage que les très importants travaux d'Alain Coulon sur le métier d'étudiant soient aussi complètement ignorés. Dans le chapitre 3, les auteurs évoquent les tentatives d'évaluation des universités : on ne peut que regretter que l'expérience française soit si pauvrement décrite, à travers un seul rapport et pas même le plus récent ; le compte rendu des évaluations conduites par Ardoino et Berger (« *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes* ») aurait pu être cité d'autant plus qu'il ne concerne pas seulement des universités françaises mais aussi la FOPA à Louvain. Que dire de la pauvreté de l'analyse de la notion de changement ? Il aurait certainement mieux valu consacrer ces pages, puisque l'on sait qu'elles sont comptées dans la collection *Que Sais-je ?*, à développer, préciser, analyser les exemples donnés entre les pages 79 et 89 qui, tels qu'ils sont présentés restent incomplets et trop souvent abstraits ; une réflexion approfondie sur ces exemples aurait peut-être permis aux auteurs de définir ce qu'ils entendent par pédagogie universitaire et surtout par « *nouvelle pédagogie universitaire* ».

Pour terminer, on ne peut qu'exprimer une forte déception ; sur un sujet aussi sensible et propre à susciter tant de polémiques, une maison d'édition comme « les Presses Universitaires de France » aurait été bien inspirée de faire appel pour rédiger cet ouvrage à des spécialistes qui ne manquent pas en France.

Annie BIREAUD
Université Paris XIII

LETHIERRY Hugues (dir.) (1994). – *Feu les Écoles Normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan, 460 p.

Il est vraisemblablement impossible de présenter de manière satisfaisante l'ouvrage qu'a « monté » Hugues Lethierry pour saluer la suppression institutionnelle des Écoles Normales primaires. L'objet n'est pas sans faire penser à ces « mélanges » qu'une communauté universitaire ou scientifique offre à un éminent collègue qui part en retraite. Ce qui compte alors n'est pas tant le propos tenu par chacun des contributeurs que le signe de reconnaissance intellectuelle qu'ils lui envoient, l'acte d'affiliation amicale qu'ils posent à son égard. Il ne s'agit pas en effet de bâtir un livre cohérent, ni même un « tombeau » à la Mallarmée.

On ne cherchera donc pas ici les fruits d'une réflexion – collective – aboutie, ni même une étape de cette réflexion. On trouvera en revanche des pièces rassemblées dans un dossier volumineux, mais nécessairement incomplet. Trente-sept contributions, de longueur très variable (de 2 à 60 pages), ont été distribuées par Hugues Lethierry en sept parties qui sont censées se suivre en fonction d'une chronologie qui va de la préhistoire des Écoles Normales jusqu'à des éléments de prospective sur les Instituts universitaires de formation des maîtres.

Les trente-huit contributeurs adoptent des points de vue si différents qu'il n'est pas sûr qu'ils parlent de la même chose, même si tous emploient, évidemment, le mot « École Normale ». Les uns prennent la posture de la science (histoire, sociologie) et cherchent à établir une distance épistémologique avec leur objet d'étude. D'autres acceptent la subjectivité affective du témoignage, la nostalgie du récit de vie : ils peignent leur École Normale au détour du roman de leur formation, qui n'est pas réductible à une formation au métier d'instituteur. D'autres spéculent et disent leurs craintes, leurs déceptions ou leurs espoirs.

153

Tous ont vraisemblablement été, d'une façon ou d'une autre, des acteurs de la « saga » des Écoles Normales. Certains jouent encore un rôle dans la création des Instituts universitaires de formation des maîtres. De ce point de vue, on peut regretter que trop peu d'informations soient données au lecteur sur l'identité des auteurs : d'où parlent-ils donc ceux-là qui sont PIUFM ou « enseignants-chercheurs » après avoir été PEN, éventuellement impliqués dans l'action syndicale ? C'est précisément l'intérêt et la force de la dizaine de témoignages vécus et livrés ici en tant que tels que de constituer de passibles documents pour un travail à poursuivre.

On notera enfin que l'ouvrage paru en 1994 rassemble des textes écrits sans doute en 1992. Il était alors encore trop tôt pour évaluer sérieusement les chances des Instituts universitaires de formation des maîtres à peine naissants. On prendra donc le titre second « *feu les IUFM ?* » pour un de ces jeux avec les mots qu'apprécie Hugues Lethierry.

D.G. BRASSART
Université Lille III

PAPADOPOULOS Georges (1994). – *L'OCDE face à l'éducation : 1960-1990*. Paris : OCDE – 223 p.

On sait l'importance des travaux de l'OCDE sur les enseignants. Dans ce domaine qui peut paraître si spécifique, si lié aux histoires et aux traditions nationales, l'OCDE a contribué à faire prendre conscience aux pays qu'il regroupe, de la similitude d'une grande partie de leurs problèmes, à faire circuler parmi leurs hauts fonctionnaires et leurs chercheurs un vocabulaire et des analyses communes et suggérer des tentatives de solutions ou à faire connaître celles qui étaient jusque là restées étroitement confinées dans les idiosyncrasies locales.

G. Papadopoulos, ancien directeur-adjoint pour l'éducation, propose, à partir de la masse impressionnante des publications de l'OCDE, une récapitulation historique des activités menées par cette organisation depuis son origine vers 1960 jusqu'en 1990, période du trentième anniversaire de l'Organisation. Nous pouvons ainsi, grâce à ses très nombreux travaux qui ont été souvent précurseurs, voir se succéder les conjonctures et politiques qui ont marquées ces trois décennies. Ainsi la Conférence de Washington annonçait la période heureuse où l'on croyait au mariage sans nuage de l'économie et de l'éducation, toute croissance de la première étant réputée favoriser celle de la seconde. L'avènement de l'enseignement de masse qui s'en suivit a obligé à aider les gouvernements à faire face, notamment par la planification, à l'explosion des constructions scolaires et des recrutements d'enseignants, puis très vite, en 1965, à évoquer l'adaptation nécessaire, notamment par l'innovation, des programmes et des méthodes aux nouveaux publics scolaires. La récession des années 1970 a restreint les ressources de l'éducation, accentué la pression sur son efficacité et réorienté son action sur l'emploi. Les années 1980 ont cherché à améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation, pris en compte des besoins des défavorisés, une exploration des conséquences éducatives de la restructuration économique et une recherche prioritaire de la qualité de l'éducation.

On ne peut qu'être impressionné par la multiplicité et la variété des travaux effectués par l'OCDE, en même temps que par leur profonde continuité, chaque thème traité étant redéfini, approfondi et retraité en fonction des évolutions de la conjoncture. Impressionné aussi par les méthodes de travail de l'organisation démarrant chaque décennie par une conférence des ministres de l'éducation qui fixent les priorités et la poursuivant par un investissement de travail à la fois massif et diversifié dans tous les aspects de chaque priorité. L'axe principal de ce fonctionnement semble relever d'une culture de la synthèse entre les différents pays, les différents secteurs de l'activité économique et sociale dont s'occupe l'OCDE, entre les différents acteurs concernés, dont certains, les organisations syndicales et patronales, ont un rôle consultatif institutionnalisé, entre les différents travaux enfin, souvent synthétisés par thèmes en fascicules de moins de 150 pages. Ce livre constitue une parfaite illustration de ce fonctionnement : voilà 223 pages qui synthétisent 30 ans de travail, des milliers de

réunions internationales et des dizaines de milliers de pages et qui, ce faisant, nous donnent une grande leçon d'histoire et de politique éducative contemporaine.

Raymond BOURDONCLE
Université Lille III

BREVES

DE LANDSHEERE Gilbert (1994). – *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck – 192 p.

Piloter un avion, c'est le conduire à la destination choisie en utilisant pour cela les informations données par les instruments de bord. Piloter l'éducation, c'est prendre des décisions au niveau macroscopique (c'est-à-dire du système éducatif) ou microscopique (c'est-à-dire d'un établissement ou d'une classe), sur la base d'indicateurs, c'est-à-dire d'informations relatives à l'état, au fonctionnement ou aux produits du système.

Après une réflexion générale sur la nature du pilotage, et sur ce qu'est un indicateur, sont présentés différents exemples d'indicateurs nationaux (la *National Assessment of Educational Progress* américaine, l'évaluation du *Curriculum* national anglais, les enquêtes de la DEP française, puis des indicateurs canadiens, suédois, australiens) et internationaux (enquêtes de l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire et indicateurs de l'OCDE). Des réalisations de micropilotage sont indiquées avant de conclure sur les bénéfices et les dangers de ces instruments. Des annexes techniques complètent utilement cet ouvrage.

R. B.

155

OCDE (1994). – *La qualité de l'enseignement*. Paris : OCDE – 137 p.

Qu'entend-on par enseignant de qualité ? Quelle aide peuvent apporter les pouvoirs publics. Telles sont les questions auxquelles s'efforce de répondre ce rapport basé sur la coopération de 11 pays. Il établit d'abord un cadre conceptuel unifié où la qualité de l'enseignant est définie par cinq dimensions (connaissance de la matière, savoir pédagogique, pouvoir de réflexion, empathie, compétence gestionnaire), qui sont mises en rapport avec deux types de facteurs déterminant : les politiques à l'égard des enseignants et le contexte scolaire. Les 11 pays ont été ensuite invités à fournir trois sortes d'études : des études de cas d'établissements scolaires et d'enseignants choisis pour leurs excellentes performances ; des séminaires d'enseignants

pour débattre de défis et dimensions de la qualité des enseignants et enfin l'examen des programmes innovateurs de formation initiales.

La synthèse de ces études permet de conclure que la qualité des enseignants repose sur trois piliers : l'enseignant, l'établissement et l'environnement extra-scolaire. Les bons enseignants ont une profonde motivation professionnelle, une forte intelligence des interactions dans la classe et la capacité de s'adapter aux changements récents : diversité croissante des élèves, méthodes pédagogiques individualisées, collaboration plus grande avec les collègues. Les établissements de qualité ont : une vision claire de leur mission ; une volonté de perfectionner leurs enseignants ; un investissement dans des enseignants de qualité ; un engagement partenarial de l'administration. L'environnement favorable enfin est celui où les autorités éducatives centrales ont une politique claire envers les enseignants.

R. B.

BAUDOUX Claudine (1994). – *La gestion en éducation, une affaire d'hommes ou de femmes ?* Les Presses Inter Universitaires, Québec.

Le travail de recherche et d'analyse réalisé par Claudine Baudoux s'appuie d'abord sur un constat : la proportion des femmes occupant des postes de direction dans les commissions scolaires et dans les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec, a diminué à partir des années soixante. Parallèlement, la féminisation du corps enseignant reste importante, et au sein de la société québécoise les valeurs et les principes d'« égalité des sexes » sont mis en avant. Comment expliquer un phénomène aussi paradoxal ? L'auteur fournit des réponses en exploitant des matériaux d'ordre divers, données statistiques, documents administratifs, entretiens biographiques avec des femmes qui ont accédé à des postes de direction. Elle s'interroge sur le caractère sexué du type de gestion mis en œuvre dans les établissements et se demande s'il existe plusieurs « styles » dans ce domaine : les femmes assimilent-elles obligatoirement les modèles masculins, proposent-elles des comportements « différents » ? En France, ne l'oublions pas, les femmes, chefs d'établissement, représentent moins de 30 % du personnel ; l'ouvrage de C. Baudoux revêt donc aussi un grand intérêt sur le plan de la comparaison internationale.

Marlaine CACOUAULT
Université de Dijon, IREDU, Dijon

NOUS AVONS REÇU

- BERTSCH, Jean, LE SCAN, Christine (1995). – *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris : PUF. – 285 p.
- BÖHM, H., CURIEN, H., DECOMPS, B. et al. (1995). – *La formation supérieure des ingénieurs*. Paris : Jean-Michel Place. – 156 p.
- BOUVIER, A. (1994). – *Management et projet*. Paris : Hachette. – 272 p.
- DELEDALLE, G. (1995). – *John Dewey*. Paris : PUF. – 128 p.
- HAMELINE, D., JORNOT, A., BELKAÏD, M. (1995). – *L'école active. Textes fondateurs*. Paris : PUF. – 128 p.
- HOUSSAYE, Jean (dir.) (1995). – *Quinze pédagogues*. Paris : Armand Colin. – 280 p.
- LERAY, Christian, LORAND, Ernestine (1995). – *Dynamique culturelle et autoformation. Une histoire de vie en pays Gallo*. Paris : L'Harmattan. – 386 p.
- MARC, E., GARCIA-LOCQUENEUX, J. (1995). – *Guide des méthodes et pratiques de formation*. Paris : Retz. – 461 p.
- PAYET, J.-P. (1995). – *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck. 206 p.
- PRADERIE, Michel, PLASSE, Denis (1995). – *Les enjeux de la formation. La question de l'emploi*. Paris : Retz. – 123 p.
- PREVOST, Claude-M. (1995). – *Éducation et psychothérapie*. Paris : PUF. – 128 p.
- SOËTARD, M. (1995). – *Peztalozzi*. Paris : PUF. – 128 p.



ACTUALITÉS

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 (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

RENCONTRES ET COLLOQUES

AUTO-FORMATION

1^{er} colloque européen organisé du 17 au 19 novembre 1994 à l'Université de Nantes (département de la formation continue) à l'initiative du Groupe de recherches sur l'auto-formation en France (GRAF), le Réseau international de formation-recherche en éducation permanente (RIFREP), la revue « Éducation permanente » et l'Association « Peuple et culture » (G. Bouvalot).

Un symposium réunissant chercheurs et experts a précédé ce colloque qui rassemblait, outre les participants précédemment cités, des praticiens de la formation. Les deux manifestations comprenaient des chercheurs et des professionnels français, allemands, belges, espagnols, portugais, suisses et québécois.

Les débats ont tourné autour de la question « Quel sens attribuer à l'émergence des besoins d'auto-formation des sujets sociaux et à leurs demandes d'aides variées dans le cadre de leur "auto-formation permanente" ».

Le symposium qui réunissait les membres du GRAF et les experts associés a tenté une première approche conceptuelle de la notion d'auto-formation. Dans les faits, l'acceptation en est plurielle comme l'ont montrée les types de réflexion autour desquels se sont articulées les discussions.

Sans prétendre résumer ces rencontres importantes et qui vont donner lieu à des numéros spéciaux (parus ou à paraître) (1), on pourrait reprendre l'essentiel de quelques-unes des communications.

1 - Revue « *Éducation* », Lille, 1995, n° 2 paru et n° 3 à paraître.

Revue « *Entreprise et formation* », n° 81.

Revue « *Éducation permanente* », mai 1995.

Celle de Joffre Dumazedier, qui a bien montré comment, à l'heure de l'obligation scolaire pour tous, les pratiques actuelles d'auto-formation, avec des aides variées à cette formation, se démarquaient des pratiques anciennes d'autodidaxie ouvrière. Pour lui, ces pratiques d'auto-formation naissent d'une part de la difficulté des transferts des savoirs scolaires dans les pratiques de la vie quotidienne et d'autre part, de l'exigence des sociétés modernes, de plus en plus savantes et mutantes, qui sollicitent de la part de chaque individu une (auto) formation à tous les âges de sa vie... Ainsi, selon Joffre Dumazedier, une nouvelle sociologie qui se donne comme objet d'étude ces pratiques d'auto-formation considérées comme « un fait social total » devrait être intégrée à la sociologie de l'éducation encore très centrée sur l'école comme institution qui transmet des savoirs au lieu d'être une institution qui prépare à une auto-formation permanente.

Après l'intervention de Philippe Carré, qui a exposé les recherches américaines sur l'auto-direction en formation, Georges Le Meur a montré comment dans l'évolution présente du travail, beaucoup de chefs d'entreprise se forment par eux-mêmes par des voies originales de type néo-autodidactique qui les conduisent au succès, ce qui pourrait favoriser la naissance d'une praxéologie (pédagogie originale). André Moisan a souligné comment les entreprises déçues par les résultats de stages nés de la loi 1971, orientent leur politique de formation vers la voie de l'auto-formation par « les organisations apprenantes » du travail. Patricia Portelli a rappelé toutes les formes originales d'enseignement que les associations développent pour les sujets qui refusent les apprentissages scolaires traditionnels, en écho des Ateliers pédagogiques personnalisés s'adressant aux jeunes chômeurs en échec scolaire, étudiés par Pascal Galvani.

160

Jacques Perriault, Directeur de recherche au Centre de télé-enseignement, a souligné la croissance de la demande de savoirs à domicile et en même temps la nécessité d'organiser des réseaux de soutien aux pratiques d'auto-formation pour compenser la « distance ».

Nelly Leselbaum a souligné que les pratiques pédagogiques dans l'école, qui, depuis 1972, se sont développées sous des formules aussi différentes que « Travail autonome » ou « Aide au travail personnel de l'élève », avaient comme fonction d'initier et de préparer les élèves à une auto-formation permanente et devraient à l'heure actuelle se développer pour répondre aux besoins des jeunes devenus adultes.

Il a été rappelé que si les méthodes, souvent interactives, sont plurielles (recherche documentaire, histoires de vie, ateliers de pédagogie, entraînement mental, réflexion par, dans et pour l'action...), les pouvoirs de décision reviennent majoritairement au sujet qui s'autoforme seul ou en groupe et utilise ou non les institutions. Son rapport à celles-ci s'en trouve profondément modifié. L'objectif de la personne étant l'appropriation de sa formation, une approche transdisciplinaire convient davantage à l'appréhension de ce phénomène multiforme qu'un abord disciplinaire. Celui-ci, pris dans ses traditions, ne balaie pas l'ensemble du champ.

Cet espace d'études aux formes éclatées produit des pratiques d'auto-formation multiples et appelle à la poursuite des recherches : le GRAF annonce un rendez-vous à l'automne 1995 à Lille pour une nouvelle semaine avec rencontres et expression d'acteurs de l'auto-formation et un deuxième symposium.

Nelly LESELBAUM
IUFM Versailles et Université Paris X

Georges LE MEUR
GRAF, Université de Nantes

L'APPORT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES À LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Séminaire de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Jongny s/Vevey du 20 au 24 mars 1995

Quand les enseignants suisses vivent un séminaire pédagogique...

Quand les formateurs universitaires suisses organisent un séminaire de troisième cycle pour les instituteurs et professeurs helvétiques, le lieu d'accueil est un hôtel reconverti en centre d'accueil, superbement situé au-dessus de Vevey (proche de Lausanne), au bord du lac Léman et face aux Alpes françaises. Les organisateurs sont Mireille Cifali, Pierre Marc, Philippe Perrenoud ; mais ils se gardent d'intervenir eux-mêmes – somme toute, les participants les connaissent déjà puisqu'ils assurent des cours dans leurs universités respectives (Genève pour Cifali et Perrenoud, Neuchâtel pour Marc), ils invitent donc des Français ; le séminaire dure une semaine pleine (du lundi matin au vendredi 17 h) ; le climat relationnel est typiquement helvétique – paraît-il – donc un peu surprenant pour un Français : pas de conflit, pas d'éclat de voix, peu de contestation, beaucoup de recherche de consensus...

Un tel séminaire vaut autant par la qualité des échanges en petits groupes que par la densité théorique des interventions, et chacun sait bien qu'il y a là de l'intransmissible. Sinon pourquoi organiserait-on ces séminaires ? Il suffirait d'enregistrer sur cassettes les intervenants ! J'essaierai cependant de préciser ce qu'était la problématique de travail.

■ **Une semaine très dense** avec un dispositif de formation – discutable, certes, ils le sont tous – mais très riche et très construit. Denses, les horaires : 8 h 30 à 12 h, 14 h à 19 h, 21 h à 22 h 30, avec un journal qui paraissait tous les jours – ce qui implique quelques dépassements horaires du secrétaire, Philippe Lemièr, et des auteurs.

Denses aussi, les apports d'intervenants français – Philippe Meirieu, Jean-Pierre Astolfi, Francis Imbert et Régine Sirota –, qui chacun intervenait trois fois : exposé introductif, questions-réponses plus informelles en soirée, réponses aux questions dégagées par et travaillées dans les groupes.

Riche et construit, le dispositif. Du lundi midi au vendredi midi, chaque intervenant a disposé d'un cycle de 24 heures ainsi constitué : intervention d'une heure et quart à une heure et demie, suivie d'un bref débat avec deux discutants prévus et prévenus à cet effet ; puis travaux de groupes – l'intervenant participe à la réflexion dans l'un des quatre groupes ; soirée d'échanges plus libres ; à nouveau travail en groupes le matin ; enfin séance de synthèse avec l'intervenant en fin de matinée. Les quatre groupes, qui se réunissaient donc huit fois, disposaient d'animateurs choisis à l'avance parmi les participants, et faisaient librement choix de leurs rapporteurs : un porte-parole par journée d'intervenant et deux rapporteurs en continu pour préparer la synthèse finale.

Ces quatre groupes étaient munis d'une sorte de grille, intitulée « quatre axes de synthèse », ces axes étant :

1. Les pratiques de formation.
2. Les dispositifs de formation.
3. Les formateurs.
4. Le contrat didactique.

Autrement dit, pour tisser ensemble ces différents apports des sciences humaines :

1. Quelles pratiques de formation (mémoires ? études de cas ? critique clinique ? vidéo-formation ? etc.)
2. Au sein de quels dispositifs (dans quel cadre institutionnel, avec quelle articulation de la formation initiale à la formation continue) ?
3. Pour quels profits de formateurs (quels itinéraires, quelles expériences) ?
4. Disposant de quelles garanties éthiques – évaluation, individualisation, négociation – qui leur permettent de s'impliquer réellement dans leur formation ?

■ **Le repérage des apports jugés indispensables à la formation :** dans l'ordre d'intervention, la pédagogie avec ce qu'elle implique de choix éthiques et politiques, de bricolage au quotidien, de réflexion sur les contraintes du réel et les résistances du sujet qui apprend ; la didactique vue comme un îlot de rationalité au milieu des incertitudes et des risques de l'action pédagogique ; la psychanalyse, qui prend en compte l'existence du sujet du désir et la reconnaissance d'un sujet par un autre sujet, mais aussi qui pose comme thèse centrale : « *Pas de désir sans loi* » ; la (micro-)sociologie enfin, qui, intervenant en dernier, a tenu cette gageure d'imposer sa spécificité et en même temps de tisser des liens avec chacun des autres champs.

La réflexion pouvait en effet se développer dans deux directions : horizontalement, il s'agissait de tisser des liens entre ces différents apparts ; aucun intervenant ne s'est posé en détenteur d'un savoir supérieur aux autres, aucun n'a revendiqué une légitimité supérieure, chacun reconnaissait les limites de son propre apport – la métaphore du projecteur qui éclaire un aspect et dans le même temps occulte ce qu'il laisse dans l'ombre a beaucoup servi, même si Mireille Cifali en a pointé les limites – et verticalement (?), il s'agissait d'articuler ces savoirs théoriques avec les savoirs d'expérience issus de la pratique du terrain.

■ Des synthèses difficiles ; plus de questions que de réponses.

Pierre Marc s'est risqué (par écrit et pour le journal du séminaire) à exposer sa propre hiérarchisation de ces différents domaines, et je me limiterai à cette synthèse qui peut amener à réfléchir. Pour Pierre Marc, la priorité dans un plan de formation devrait être accordée à la psychanalyse (« *La priorité absolue, en matière éducative, est d'avoir un sujet avec lequel travailler* ») ; en second lieu, une réflexion politique et sociologique est indispensable : dans quelle structure travaillons-nous, sous quelles contraintes, avec quels choix (« *Ce savoir se condense en des phrases du type : dans tel canton, quand ils ont tel âge, x % des élèves se trouvent dans les sections pré-professionnelles, alors que leurs choix individuels, etc. [...] À laisser de côté ce type de contenu, on court à mon sens le risque de développer des "mensonges à soi-même" chez l'ensemble des acteurs institutionnels [...]* » car « *s'il n'y a guère d'impossibilité à ce que 90 ou 95 % des enfants maîtrisent un jour le théorème de Thalès, il reste impossible que tous ces enfants soient dans le contexte romand actuel titulaires un jour d'une maturité* ») ; ensuite interviendrait la didactique des disciplines (« *Une fois qu'un sujet existe et qu'on connaît au moins un peu les structures de l'institution où l'on travaille, alors le travail du maître passe fondamentalement par l'approfondissement d'une didactique des disciplines enseignées* ») ; enfin la pédagogie, comme un apport qui englobe le tout et y instaure une sorte de dynamique (« *Une didactique qui s'affine toujours plus à l'attention d'un élève-sujet, en construction dans une structure institutionnelle précise, voilà une définition acceptable de la situation d'enseignement. Ces variables ne prennent néanmoins un sens professionnel profond qu'animées par un projet pédagogique d'ensemble grâce auquel l'enseignant s'autorise à vivre en tant qu'éducateur plus qu'en fonctionnaire attendant sa retraite dans une sérénité relative [...]* Ce qu'amène la pédagogie, c'est une vision porteuse de signification pour chaque heure passée au contact de l'élève, c'est le refus de la tentation du non-sens »).

163

Quant à l'articulation des savoirs savants et des savoirs d'expérience, si chacun a pu l'opérer partiellement dans sa tête, il ne semble pas que la formulation théorique ait beaucoup avancé ! Les questions helvétiques sur ce point rejoignent les questions françaises. Un participant l'a formulé avec humour, interpellant ainsi en substance les universitaires organisateurs du colloque : « *Vous affirmez courtoisement que nos savoirs d'expérience ne sont pas en soi moins importants ni moins prestigieux que vos savoirs savants. Mais ici, c'est vous qui nous invitez à venir confronter nos savoirs d'expérience à vos savoirs savants, c'est vous qui êtes rémunérés pour organiser le stage, c'est nous qui devons payer la quote-part qui n'est pas prise en charge par la confédération. Supposons que l'an prochain nous inversions les rôles, que nous prenions l'initiative d'un séminaire et que nous vous y invitons : accepteriez-vous de payer pour confronter vos savoirs aux nôtres ?* ».

Par-delà la boutade, la question reste ouverte de l'articulation entre ces deux savoirs, question qui peut prendre aussi la forme suivante : comment des apparts d'information s'intègrent-ils dans une formation ? Comment les savoirs savants des sciences de

l'éducation peuvent-ils dépasser le stade d'un simple apport d'informations (même pertinent, cohérent, passionnant), pour irriguer l'expérience et s'intégrer à une formation professionnelle ? L'expérience professionnelle peut-elle produire des savoirs théoriques, formalisables, transmissibles ? L'analyse des pratiques fournit sans doute ici une charnière. En est-il d'autres ? Affaire à suivre...

Cécile DELANNOY
IUFM des Pays de Loire

PROCHAINES RENCONTRES

LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA BIOLOGIE

7^e rencontre de l'Association européenne de didactique de la biologie, organisée à Montpellier les 13, 14 et 15 septembre 1995.

Contact : D. Favre, CP 59, Université de Montpellier II, 34095 Montpellier cédex 05. Tél. : (16-1) 67.14.32.87.

L'ÉVALUATION DE ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé à Louvain-la-Neuve (Belgique) du 13 au 15 septembre 1995 par l'ADMEE Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation).

Contact : Colloque ADMEE - UCL - PSP - EDUC. Voie du Roman Pays, 20-1348 Louvain-la-Neuve. Tél. : (32.10) 47.43.86. et 47.44.67.

JOURNÉES DU CINQUANTAIRE DES « CAHIERS PÉDAGOGIQUES »

Organisées à l'Université de Lyon II les 28, 29 et 30 octobre 1995.

Contact : CRAP Cinquantaire, 10 rue Chevreul, 75011 Paris.

PRATIQUES D'AUTO-FORMATION ET D'AIDE À L'AUTO-FORMATION

2^e colloque européen sur l'auto-formation organisé par le GRAF (Groupe de recherche sur l'auto-formation en France) et le laboratoire Trigone (Équipe Open) CUEEP Lille I à l'Université des sciences et techniques de Lille, les 6 et 7 novembre 1995.

Contact : P. Carré ou G. Mlékuz, Département des sciences de l'éducation, CUEEP, Université de Lille I, 11 rue Auguste Angellier, 59046 Lille cédex.

3^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris du 18 au 21 avril 1996 par l'APRIEF (Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation), le CNAM, l'ENESAD (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon) avec la participation de l'ENFA, l'INJEP, l'INRP, le Centre INFFO.

Thèmes abordés dans les tables rondes et conférences :

1. Éthique, recherche et démocratie : sens, valeur et sujet.
2. Investissement d'éducation et de formation : la recherche – développement.
3. Égalité des sexes en éducation et formation.
4. Éducation permanente, autoformation et technologies nouvelles.
5. Jeunes, insertion, emploi.
6. De la prospective : un exemple, l'éducation et la formation.

Un appel à proposition de communication est lancé pour le 20 octobre.

Contact : INJEP – Biennale, 9-11, rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi –
Tél. 39.17.27.54.

DEUXIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Organisé par l'Université de Paris X-Nanterre (département des sciences de l'éducation et Centre de recherche éducation et formation), à l'initiative de l'AECSE (Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation) les 1^{er}, 2 et 3 juillet 1996.

Appel à communication : Nicole Lelard, Université Paris X-Nanterre, Département des sciences de l'éducation, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre.
Tél. : (1) 40.97.47.41.

IUFM-ACTUALITÉS

Consacrée aux relations entre la recherche et la formation des formateurs, la rubrique « IUFM Actualités » se devait de « donner la parole » à l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) qui rassemble un nombre important de chercheurs en Sciences de l'éducation. Nous avons donc décidé de publier, en conservant à ce texte son caractère « détaillé », une partie du compte rendu de l'AG du 25 mars 1995 portant sur « **La formation des maîtres, les IUFM et les départements de Sciences de l'éducation** » :

– Comment les départements de Sciences de l'éducation (SE) et les enseignants-chercheurs de SE en IUFM s'organisent-ils, interviennent, collaborent et quels sont les problèmes en suspens ? Pour reprendre ces questions, ont été prévus des témoignages à la fois d'enseignants en IUFM et d'enseignants dans les départements, en veillant à ce qu'ils n'appartiennent pas à la même académie. Le pari est d'éviter la langue de bois, d'avoir un débat contradictoire et constructif.

Bernard Charlot, introduisant le compte rendu de cette réunion animée par Françoise Cros et Régine Sirota, précise :

« Lors de ces témoignages, ont été évoqués, tout naturellement, des éléments qui tiennent à la position personnelle – types d'enseignements, de recherches... – de

celui qui s'exprime et aux relations interpersonnelles locales. Il ne sera repris, dans ce compte rendu, que ce qui peut faire sens et donner à penser au-delà de la stricte situation locale – et ce, à la fois pour des raisons de « faisabilité » et d'intérêt du compte rendu. La longueur du texte consacré à chaque témoignage variera donc, certains ayant été plus ancrés dans le local, d'autres plus "généralisants" ».

Intervention de Denis Meuret (IUFM de Rennes)

« Dans les IUFM nous faisons », dit-il, « des interventions d'enseignement souvent très brèves. Dans les départements, nous pouvons faire des enseignements un peu plus longs, ce qui est appréciable.

Nous pouvons, quand nous intervenons à la fois en IUFM et dans les départements, comparer les publics. La charge de la preuve n'est pas la même dans les deux cas. En IUFM, les publics sont plus triés, plus exigeants, nous devons apporter la preuve que notre enseignement va servir, alors qu'à l'université le cours est automatiquement utile puisque la sanction est construite d'après le cours. Cela veut dire que la tentation de la séduction est plus grande en IUFM, peut-être même un peu trop grande. »

D. Meuret fait sa recherche ailleurs, sans trop de lien avec le fonctionnement de l'IUFM. Ce qui est fait en recherche par les enseignants de l'IUFM (SE, psycho, socio) ne doit rien à leur position en IUFM. D. Meuret n'a pas demandé à pouvoir suivre des DEA et des thèses (non correspondance entre ses compétences et les travaux à suivre) et ne sait pas quelle aurait été la réponse.

« Il y a eu une négociation entre IUFM et département dans le cadre du concours de CPE, et dans l'intérêt réciproque des deux institutions. En revanche, sur d'autres points, les demandes adressées au département n'ont guère rencontré d'écho.

Il est bon pour la formation des enseignants de leur diffuser un enseignement de type universitaire, même s'il leur faut aussi de la pratique et de la réflexion sur la pratique. Ce qui menace actuellement les IUFM ce n'est pas l'hypertrophie de théorie, l'approche universitaire y est au contraire trop faiblement représentée. Mais l'enseignement universitaire en IUFM doit sans doute être différent de ce qu'il est dans les départements.

Que pourrait-on faire dans un département de SE qui puisse aider les enseignants de SE en IUFM ? En recherche, travailler très directement sur les thèmes liés à la formation des enseignants (la violence à l'école, les effets non marchands de l'éducation...). Intervenir dans les IUFM pour aider les universitaires qui y enseignent à desserrer le triple carcan du vécu, de la culture MAFPEN et de la culture École normale.

Quand nous sommes dans les IUFM », précise D. Meuret, « nous sommes parfois tenus pour des universitaires de second rang, et dans la situation actuelle ce n'est peut-être pas faux. Il y a un risque de sclérose. Mais le fait de pouvoir y imposer de "l'universitaire" dépend de nous et de l'aide que l'on peut recevoir de l'ensemble du milieu. La pression est forte pour que nous devenions des formateurs IUFM comme les autres et, pour résister, nous ne pouvons pas prendre appui sur un modèle fort. »

formateurs. Dans un premier temps nous avons souhaité que ceux-ci aient au moins une maîtrise, mais nous n'avons pas pu tenir longtemps cette exigence ; cependant, il y a également des doctorants qui travaillent avec nous. Nous avons également une charge importante en documentation.

Le trait d'union entre département et IUFM devrait être les étudiants et la préparation à l'IUFM, mais il n'est pas exploité, travaillé. Il ne faut pas oublier non plus qu'à l'IUFM on ne fonctionne pas comme dans un département, on appartient à une administration, avec son fonctionnement particulier.

Par ailleurs, l'IUFM est un objet d'étude pour de jeunes chercheurs liés au département. En revanche, nous ne sommes pas saisis pour nos compétences : aucun d'entre nous n'encadre d'étudiants.

Nous avons également un souci de reproduction : nous n'allons pas choisir nous-mêmes les nouveaux enseignants qui vont intervenir en IUFM ; or, nos critères et ceux du département ne seraient pas forcément les mêmes. »

Intervention de Bertrand Lechevalier (département de Lille III)

« Il ne faut pas oublier la taille et la démesure des structures : 3 universités à Lille, 6 universités sur le territoire de l'IUFM, 6 centres de l'IUFM pour une direction centrale, une ex-ENNA à intégrer, plus de 7 500 étudiants à l'IUFM... Notre idée était de former des formateurs, mais il s'est passé beaucoup de choses, très vite, très importantes, et on n'a pas eu le temps de voir. En outre, il y avait un corps de psychopédagogues de l'école normale ayant comme doctrine que les sciences de l'éducation n'existent pas alors que la philosophie existe, ce qui rend difficile d'obtenir des contenus "SE". »

Plusieurs problèmes se sont posés : celui de l'évolution des postes et du statut des directeurs d'études, celui de la formation des CPE, etc. Mais le problème essentiel a été celui des bac + 2. Il y a cinq ans, alors que l'IUFM manquait de candidats, nous avons décidé de prendre des bac + 2 de type BTS et DUT directement en licence. L'histoire de nos relations avec l'IUFM est l'histoire de cette audace. Il a fallu négocier pour leur accueil. Aujourd'hui, au contraire, il y a pléthore de candidats et se pose un problème de barème : les licences sont classées en A (avec subdivision en A1, A2, A3), B et C ; par exemple, une licence de maths-physique est en A1, de maths en A2 ; SE est classée en B. »

B. Lechevalier signale également que s'inscrivent en maîtrise des étudiants qui ont échoué dans leur tentative pour entrer à l'IUFM.

En ce qui concerne la recherche, Raymond Bourdonde précise que des professeurs du département participent au conseil de l'IUFM et que des recherches en commun (et un projet de colloque) existent.

Intervention de Marc Bru (département de Toulouse II)

« L'UFR contribue à la pré-professionnalisation et propose des enseignements de premier cycle que suivent des étudiants qui se destinent à l'IUFM. Elle participe à des formations dispensées par l'IUFM, mais il s'agit d'interventions ponctuelles (dans le cadre de la formation des CPE). En fait, les relations entre l'IUFM et le département passent par le CUFEF (Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs - service commun dans la plupart des universités). En outre, certains formateurs de l'IUFM préparent dans le département un DEA puis une thèse. Au total, le réseau n'est pas très dense, les relations passent plutôt par des personnes.

Lors de la mise en place des modules de pré-professionnalisation, il y a eu des négociations sur le contenu de ces formations. Les SE ont considéré qu'elles pouvaient participer à la pré-professionnalisation via le CUFEF, mais qu'elles n'avaient pas à s'engager elles-mêmes en tant qu'UFR. Cette négociation a été difficile. Difficile également la négociation sur l'accès à l'IUFM des étudiants issus de SE. Nous avons compris qu'il y ait un quota pour les étudiants issus de psycho, de socio et de SE, mais nous avons moins bien compris que les SE soient amalgamées aux deux autres. Aujourd'hui, les conditions de ce problème sont en train de changer car l'IUFM travaille à la mise en place d'un concours. Au total, les relations sont assez peu nombreuses et ne vont jamais très loin.

En ce qui concerne la recherche, l'UFR a un centre de recherche (le CREFI), qui regroupe plusieurs équipes et accueille des enseignants de l'IUFM. Mais l'IUFM de Toulouse a souhaité mettre en place son propre centre de recherche (le CERF). Celui-ci n'a pas été reconnu institutionnellement. Aussi une partie des enseignants-chercheurs de l'IUFM (au-delà des SE) a établi un dossier de jeune équipe, traité par le Conseil scientifique de l'université. Cela crée une confusion très gênante : officiellement, c'est une équipe de l'université, mais dans le paysage toulousain on parle de "l'équipe de l'IUFM". Il n'y a pas eu, pour l'instant, de négociation directe entre les deux équipes. »

167

Intervention de Joël Lebaume (Directeur d'études à l'IUFM d'Orléans-Tours)

Joël Lebaume intervient dans les modules de pré-professionnalisation. À l'IUFM, il n'intervient pratiquement pas dans le cadre des formations générales et communes, mais plutôt dans le cadre des formations technologiques. Il a également une mission sur l'ensemble de l'IUFM (communication) et coordonne un département au sein de l'IUFM. Il participe à un séminaire de l'université d'Orléans, mais sa recherche est liée au laboratoire de l'ENS de Cachan.

« Il n'y a pas de difficulté majeure de négociation entre les deux institutions. Mais parfois », explique-t-il, « certains ne savent pas très bien où nous sommes, à l'IUFM ou à l'université. La question brûlante est celle de la place des enseignants-chercheurs dans les IUFM mais elle ne se pose pas spécifiquement en SE. Il faut noter aussi que la représentation des enseignants-chercheurs au sein de l'équipe de direction est une question importante. »

Joël Lebaume relève également une tendance au resserrement de l'IUFM sur « l'ancien ». Il note par ailleurs la faible adhésion des étudiants à la formation générale ou commune. Il signale enfin que des départements disciplinaires ne se sont pas mis en place dans l'IUFM.

Intervention de Pierre-André Dupuis (département de Nancy II)

« À Nancy, il n'y a pas de CUFEP et le département est directement responsable de trois éléments de pré-professionnalisation (400 étudiants), avec une participation de conseillers pédagogiques et d'IMF (instituteurs maîtres formateurs). La licence n'est pas conçue pour la préparation à l'IUFM, mais elle fournit des conditions favorables pour cette préparation (en 1993-94, sur 234 étudiants reçus en licence de SE option "culture et société", 32 % sont entrés à l'IUFM Lorraine dans la filière "professeurs d'école"). Par ailleurs, un dispositif favorise l'accès des IMF à la licence (dont une partie peut être préparée dans le cadre de la formation continue).

Deux recherches du département, en liaison avec l'INRP, concernent directement ou indirectement la formation des maîtres ; dans les deux cas, il y a un partenariat avec l'IUFM. Un seul des trois enseignants SE de l'IUFM participe régulièrement aux labos de SE. Il n'y a pas de labo de recherche à l'IUFM, mais des séminaires de formation de formateurs sont organisés en co-responsabilité IUFM/université (dont 7 avec SE).

Il y a huit postes d'enseignants chercheurs en SE à Nancy II. L'un est à mi-temps directeur d'études à l'IUFM. Le président du conseil pédagogique de l'IUFM est un professeur de SE, par ailleurs chargé de mission "formation des maîtres" pour l'université. Trois des enseignants du département participent à la formation des CPE et un à la formation AIS.

Il existe un effort de coordination entre département de SE, IUFM et MFAPEN (organisation de journées, et préparation d'une université d'été).

Au total, il y a un socle de relations personnelles et institutionnelles – ce qui n'empêche pas que se passent parfois des problèmes. »

168

Intervention de Florent Gomez (IUFM d'Aquitaine)

« J'ai le sentiment », explique-t-il, « que nous avons commencé par quelque chose de convivial et de proche et que nous sommes arrivés à deux univers éloignés et indépendants : trois enseignants de l'IUFM participaient au labo du département, aujourd'hui il n'y en a plus qu'un ; un seul enseignant du département vient faire des cours à l'IUFM alors que ceux de l'IUFM vont faire des cours (plutôt des TD, d'ailleurs) dans le département.

À l'IUFM, nous sommes sept enseignants de SE (2 P. et 5 MC), c'est-à-dire que nous avons presque les effectifs d'un département. En outre, à l'interne nous bénéficions d'une reconnaissance de plus en plus grande, de sorte qu'aujourd'hui on se tourne vers nous plutôt que vers le département. Étant entendu qu'être reconnu n'est pas synonyme d'être estimé : on vient nous trouver quand on ne sait pas faire quelque chose, ce qui est à la fois décevant et important pour nous.

À l'IUFM, nous ne faisons pas de cours, que nous ne revendiquons pas (et qu'on ne nous propose pas...). Nous avons commencé avec de grands amphis, puis abandonné pour un travail par groupe sur la formation à l'observation. C'est une activité dont nous avons la maîtrise complète. Six enseignants de SE sur sept y participent. Ils sont aidés par une quarantaine de

Intervention de Patricia Tavignot (directeur d'études à l'IUFM de Rouen)

« Il existe des problèmes liés à la politique de recrutement de l'IUFM (notamment aux bac + 2 de type DUT et BTS) et plus généralement à la régulation des flux. Ces problèmes tiennent plus spécifiquement à la question des barèmes, qui ne favorisent guère les étudiants avant une licence de SE, alors que l'IUFM avait poussé les étudiants à aller vers une licence de SE, à travers des contrats de pré-allocation. En outre, la maîtrise donne des points au barème, de sorte que de plus en plus d'étudiants entrent en maîtrise en visant en fait l'IUFM.

Avant, il y avait deux institutions qui s'ignoraient complètement. Aujourd'hui il existe des tentatives de passerelles, à travers les étudiants (pré-pro, renforcement en mathématiques et en français), les personnels, les institutions elles-mêmes. Ainsi, c'est le département qui définit les profils de postes, mais le directeur de l'IUFM est invité à la commission de spécialistes, à titre consultatif, pour donner son avis.

En ce qui concerne la recherche, les collaborations peuvent se faire à travers un système de contrats. Par ailleurs, des formateurs de l'IUFM passent des DEA et des thèses. »

Intervention de Christian Andrieux (IUFM de Grenoble)

À Grenoble, il y a deux États : l'IUFM et le département, ce qui demande quelque compétence en matière de politique étrangère... Ch. Andrieux a été MC en SE dans le département, puis directeur adjoint de l'IUFM de Grenoble – ce qui veut dire, pour le département, une perte non compensée au niveau des postes, qui ne facilite pas les relations.

Dans l'IUFM, Ch. Andrieux a mis en place un département « Sciences humaines et sociales ». Par ailleurs, il y a des possibilités de recherche à l'intérieur même de l'IUFM.

« Le département de SE n'intervient pas dans l'IUFM. Aucune négociation directe entre l'IUFM et le département de SE n'a été possible ; mais c'est vrai pour toutes les disciplines. Il n'y a guère de relations, et certains membres du département considèrent que c'est très bien ainsi ; mais du même coup, les enseignants en SE de l'IUFM reçoivent peu d'aide du département. Il n'y a guère de perspectives d'évolution de la situation. L'IUFM a mis en place un groupe de travail inter-universitaire, et c'est à ce niveau que se font les négociations. Le fait qu'il faille gérer la misère au niveau des moyens rend les relations plus difficiles. »

Le débat

H. Lethierry (IUFM de Lyon) signale qu'à Lyon il y a beaucoup d'étudiants inscrits en SE mais que peu d'étudiants des IUFM viennent de SE. En outre, on ne pousse guère les enseignants d'IUFM à faire de la recherche. Les séminaires portent pratiquement sur tout sauf sur l'éducation.

G. Zarate (ENS de Fontenay Saint-Cloud) relève que le débat exprime une forme de souffrance professionnelle et note qu'il est très franco-français. La dimension

européenne des échanges (et le programme SOCRATES) change complètement les données du problème.

B. Charlot (département, Paris VIII) souligne la différence de logique entre les départements (logique de cohérence du département) et l'IUFM (logique administrative). Il retient notamment des interventions que les départements apportent peu d'aide aux enseignants de SE en IUFM et que la question de la recherche semble être une question clef (peu de possibilités de développer leurs recherches pour les enseignants SE en IUFM, peu de possibilités pour ces enseignants de participer à l'encadrement de mémoires ou de thèses).

P. Boumard (département de Rennes et, antérieurement, IUFM de Lille) considère que la question centrale est : peut-on faire du travail universitaire en étant en IUFM ? Sa tendance est de répondre *non* ; pourtant il était dans des conditions favorables à Lille. Dans un premier temps il s'est retrouvé en position de porter la parole officielle de l'IUFM dans les différents centres (travail plus administratif qu'universitaire). Puis, il s'est retrouvé dans un ghetto doré : faire ce qu'il voulait dans une ex-EN., sans que cela entre vraiment dans une politique de formation d'enseignants différente de celle d'avant. Maintenant qu'il est de l'autre côté, dans un département, il s'étonne qu'il y ait des départements qui ne considèrent pas les collègues en IUFM comme des ressources pour le département, avec des compétences spécifiques. (D. Meuret note que le problème est plutôt inverse : c'est plutôt celui de l'intervention des départements dans les IUFM).

M.-Cl. Dauvisis (secteur universitaire agricole, Dijon) rappelle qu'il y a d'autres lieux que l'IUFM où l'on fait de la formation des maîtres, note qu'on n'a pas parlé de la formation des étudiants par la recherche, souligne qu'il existe aujourd'hui un mouvement assez fort pour un nouveau type de recherche qui se développe à partir des IUFM, et demande si les SE occupent des postes de directeur de la recherche dans les IUFM.

171

B. Hostein (IUFM de Bordeaux) note qu'il y a beaucoup de choses dont on dit qu'elles sont propres aux IUFM et qui, en fait, ne le sont pas ; ainsi, même quand on est universitaire en université, on fait bachoter les candidats au CAPES ou au CAPET. Le problème est de savoir si « école professionnelle » doit être entendu en un sens étroit. Le problème est celui de la professionnalisation et il n'est pas spécifique aux IUFM (on le rencontre notamment dans les IUT et les IUP). Nous aurions peut-être intérêt à essayer d'élargir un peu notre réflexion.

M. Papier (IUFM, Dijon) rappelle que la recherche sur les IUFM a duré deux ans puis n'a plus été financée. Elle signale qu'actuellement, à l'IUFM de Dijon, les mémoires ne sont pas gérés par les SE mais par les conseillers pédagogiques et les ex-PEN. Les SE sont sollicitées pour les CPE et les documentalistes.

J. Beillerot (département Paris X) relève que ce qui domine le tableau ce sont les conflits, les tensions entre les deux instances. Nous confirmons ce matin que le poids des SE dans les IUFM est faible, alors que c'est la discipline qui est la plus proche de l'objet de cette formation. J. Beillerot fait une proposition : il y a aujourd'hui un très grand nombre de pôles qui produisent de la recherche en éducation, bien au-delà des SE et de l'université ; est-ce qu'il n'est pas devenu nécessaire de chercher à fédérer, organiser toutes ces instances locales qui produisent de la recherche en éducation, y compris pour négocier avec Bruxelles ? Sinon, c'est le libéralisme sauvage, qui écrase les plus faibles. Il n'y a pas aujourd'hui de politique régionale de recherche en éducation, où les cellules « Recherche » des IUFM auraient leur place.

D. Danetis (SEURF, service commun chargé des relations avec l'IUFM, Paris VIII) note que les étudiants qui viennent de SE sont fortement pénalisés pour les allocations, alors que les étudiants de SE et de psycho sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats quand ils se présentent seuls aux concours. Il faudrait, pense-t-il, qu'il y ait dans les universités une interface entre l'université et l'IUFM ; à partir de là les SE pourraient retrouver une place qu'elles ont perdu car, au niveau des IUFM, elles sont assimilées à une discipline. Il signale que Paris VIII a essayé de lancer une licence aménagée (acceptée par le conseil scientifique) pour l'équilibrage de la formation de ceux qui visent l'IUFM. Mais le Ministère n'était prêt à financer que des licences habilitées dans le cadre des licences polyvalentes que Paris VIII refuse. Ces licences aménagées vont se faire, financées par d'autres canaux ; dans de telles licences il y a une place pour les SE. Il note que la question de la pré-pro est très importante : celle-ci, par un phénomène d'auto-sélection, a accru la qualité de la préparation au concours. En ce qui concerne la recherche, il y a un problème institutionnel : un étudiant qui veut faire de la recherche en didactique des disciplines doit aujourd'hui choisir entre SE et sa discipline d'origine. Il faudrait qu'il existe là aussi des interfaces, du type SEURF-CUFEF.

172

Ch. Andrieux insiste pour que l'on sorte du débat très étroit IUFM/département de SE. Il faut ouvrir plus large, s'interroger sur la place des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants ; il s'agit de sciences humaines et sociales, et non de « formation générale », qui couvre aujourd'hui tout et n'importe quoi. Il signale également la création d'un réseau des enseignants de 70^e section en IUFM, dans le cadre de l'AECSE (cf. compte rendu de la rencontre de Caen).

B. René (département, Poitiers) pense que nous avons fait un mini état des lieux assez parlant. Il est frappé par les disparités très grandes, selon que l'on se trouve à Bordeaux (7 enseignants 70^e section en IUFM) ou à Poitiers (où il n'y a pas du tout de SE). Nous nous sommes implantés ici et là, comme nous avons pu, chacun se débrouillant dans son coin, sans plan de bataille, sans projet d'ensemble, sans politique. D'où la faiblesse, l'isolement, les stratégies individuelles. Sommes-nous capables de travailler là-dessus ? Qu'est-ce que les universitaires ont changé aux IUFM ?

R. Goigoux (IUFM, Clermont-Ferrand) signale que à Clermont-Ferrand aussi il y a isolement, faute d'un département de SE. Il pense qu'il faudrait travailler sur la question des contenus. Dans les départements, les SE se définissent par des objets de recherche ; pourraient-elles se définir dans les IUFM à partir d'objets d'enseignement ? Il faudrait prendre des positions stratégiques sur des objets à promouvoir dans les IUFM : quels sont les axes prioritaires sur lesquels la discipline SE peut avancer ?

F. Cros (IUFM, Versailles) note qu'il y a disparité selon les lieux, mais aussi disparité des statuts, avec de nouveaux collègues, « à cheval » entre université et IUFM.

Bernard CHARLOT
Université Paris VIII

La revue Recherche et Formation aura à cœur de continuer ce débat amorcé avec des partenaires exigeants, autour des questions suivantes :

- *La recherche universitaire, développée dans les départements de Sciences de l'éducation, irrigue-t-elle les équipes de formateurs dans les IUFM ?*
- *Comment construire une politique régionale de la recherche en éducation permettant à chacun de trouver sa place ?*
- *Comment, au moment où le Comité national de coordination de la recherche en éducation va s'installer, prévoir les éléments d'une véritable politique nationale de la recherche en éducation ?*

Références documentaires

Cette bibliographie sélective et analytique a été conçue pour aider les enseignants, les documentalistes et les partenaires du système éducatif à comprendre :

- ce que sont les sciences de l'éducation ;
- comment se structure l'école (ses lieux, ses acteurs) ;
- comment évolue la pédagogie, aussi bien en pratique qu'en théorie.

Elle présente une sélection de 179 ouvrages, parus entre 1987 et 1994, pouvant constituer une bibliothèque de base en éducation, une chronologie commentée et des extraits d'œuvres littéraires, un carnet d'adresses utiles (éditeurs, centres de ressources, etc.).

Pour élaborer la sélection des documents dans ce numéro de *Références documentaires*, le CNDP et l'INRP ont mis en commun leurs ressources respectives. Un groupe de travail composé de personnes aux compétences variées dans les domaines des disciplines et de la formation a défini les objectifs et les limites de ce document :

- sélectionner les ouvrages permettant à un enseignant de situer son action pédagogique dans un contexte de connaissances pluridisciplinaires ;
- ordonner ces références selon un plan structuré en fonction des grands domaines de l'éducation et de la formation ;
- proposer un guide d'orientation à travers les lectures.

Au moment où la pratique enseignante apparaît de plus en plus comme l'exercice d'une profession, ce document contribue à la constitution et au développement d'une culture professionnelle.

INRP/CNDP (Références documentaires)

1994 - 102 pages (format 21 x 29,7 cm) - Réf. : BB 039

France (TVA 5,5 %) : 81 F. - Corse, DOM : 78,39 F.
Guyane, TOM : 76,78 F. - Étranger : 84,50 F.

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 2 (1987) RR002			
N° 3 (1988) RR003			
N° 4 (1988) RR004			
N° 5 (1989) RR005			
N° 6 (1989) RR006			
N° 9 (1991) RR009			
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1996)

France (TVA 5,5 %) : **73 F. ttc** - Corse, DOM : 70,64 F.

Guyane, TOM : 69,19 F. - **Étranger : 76 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, 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.

Octobre 1995

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications -

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1996
France (TVA 5,5 %) : 207 F ttc - Corse, DOM : 200,33 F ttc
Guyane, TOM : 196,21 F ttc - Étranger : 264 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

RECHERCHE **et** FORMATION

Recherches sur les institutions
et pratiques de formation



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : J.-F. BOTREL, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Université de Lille III
D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP)

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),
A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission (INRP),
R. BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*. Professeur, Université de Lille III,
É. BURGUIÈRE : Maître de conférences (INRP),
R. FENEYROU : rubrique *Autour des mots*. Professeur (IUFM Nord Pas-de-Calais),
A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Chercheur (INRP),
A. LOUVET : rubrique *Études et recherches*. Chargé de mission
(ministère de la Jeunesse et des Sports),
R. SIROTA : Professeur des Universités (INRP),
M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),
J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,
G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,
F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air,
A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon,
M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,
L. DEMAILLY : Professeur des Universités (IUFM de Lille),
J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),
J. FENEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,
G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,
J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen,
J. HASENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP
W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),
M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),
H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),
G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),
L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,
N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),
C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),
L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,
A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),
M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),
W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge (Royaume-Uni),
F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),
M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),
J. WEISS : Chef du service de la recherche. IRDP Neuchâtel. (Suisse),
D. ZAY : Maître de conférences, Université de Paris VIII.

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderriere.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti
Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.

Quel est le poids des contraintes politiques, administratives et cognitives dans la création et le fonctionnement des établissements de formation d'enseignants et de formateurs ? Telle est la question centrale de ce numéro, que chaque auteur traite à sa manière.

Le rôle de l'État est-il semblable dans la France centralisée et l'Espagne des autonomies ? (P. Losego)

Ne subsiste-t-il pas de larges marges d'indétermination donc d'autonomie pour les acteurs ? (G. Boudesseul)

Le sens même des mots dans les textes officiels, ici les mots du partenariat, n'est-il pas quelque peu instable ? (J. Crinon)

Quelle est la place des différents savoirs dans le processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés ? (J. Brichaux)

Quelles sont les manières d'exposer ces savoirs dans les mémoires professionnalisés du travail social ? (M. Guigue-Durning)

Comment favoriser l'aide à la décision chez le jeune enseignant d'EPS, sinon en faisant évoluer la formation du compagnonnage vers l'ingénierie didactique ? (N. Mahut, J.-F. Gréhaigne, R. Guillon)

Que peut-on apprendre de la relation pédagogique dans un premier cycle universitaire à travers des journaux d'étudiants ? (A. Quatrevaux)

Quel bilan peut-on faire des travaux sur la formation des formateurs ? (M.-A. Orsoni)

Que signifie enfin la notion si utilisée de « professionnalité » ? (R. Bourdoncle et C. Mathey-Pierre)

Recherches sur les institutions et pratiques de formation



INSTITUT NATIONAL

DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tel. 49.14.90.00



ISBN 2-7342-0484-3 • ISSN : 0988-1824