

MAFPEN... RÉTROSPECTIVE

FRANCINE DUGAST-PORTES*

Résumé

En 1982, dans l'académie de Rennes comme ailleurs, la formation continue n'était vraiment organisée que dans le premier degré. Il fallait créer des synergies, et transformer à terme les modalités d'enseignement sans renoncer aux contenus disciplinaires. La MAFPEN fonctionna hors hiérarchie. Le travail collectif avança par de larges consultations et la recherche de consensus, non sans difficultés et échecs. Les principaux acquis furent la création de groupes pluriels chargés de définir les formations à l'écoute des terrains : de groupes de secteur et de groupes de recherche ; d'équipes départementales aidant les établissements ; le double programme de formations transversales et d'actualisation des connaissances. L'interdépendance avec la formation initiale apparaissait déjà clairement.

Abstract

In 1982 in the académie of Rennes like in other académies, inservice training was only really organised for primary school teachers. Synergies had to be created and finally teaching methods had to be transformed without overlooking subject content. The MAFPEN started functioning outside the hierarchy. Collective work progressed thanks to wide consultation and the search for a consensus; this did not go without difficulties and failures. The main benefits were the creation of plural groups in charge of defining the different trainings by analysing the needs on the spot; of local groups and research groups; of district teams helping the schools; the double program consisting of cross-disciplinary training and of updating of subject knowledge. The interdependence with preservice training already appeared clearly.

25

* - Francine Dugast-Portes, Université Rennes II.

Me voici conduite à rappeler dans ces pages des souvenirs anciens, dont j'espère qu'ils ne trahiront pas les faits avérés. Je les ai contrôlés auprès de quelques partenaires de l'époque... Ces pages ont surtout pour but de resituer les principes et l'enthousiasme, qui ont guidé la MAFPEN de Bretagne, dans les trois premières années de son existence ; de détailler aussi quelques processus qui me paraissent avoir relativement réussi.

Le contexte...

Les Missions académiques pour la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), créées en 1982 au moment où Alain Savary était ministre de l'Éducation nationale, étaient issues de rapports et d'enquêtes sur la formation (particulièrement les réflexions d'André de Peretti). Les mesures prises depuis plusieurs années en matière de formation permanente, au niveau national et dans tous les secteurs d'emploi, avaient fait obligation d'organiser la formation continue au-delà de la formation initiale – en raison notamment de la rapidité et de l'ampleur de l'évolution des savoirs. La prise en compte de cette nécessité devenait urgente dans le domaine de l'éducation où la formation permanente était inégalement assurée. Or, l'évolution rapide des connaissances, notamment dans le domaine des technologies nouvelles, la transformation des publics aussi par l'accès de presque tous les enfants au second degré, demandaient des moyens d'analyse et des méthodes d'enseignement spécifiques. Les formations initiales étaient encore inégales, et certains enseignants, recrutés dans l'urgence au cours des années 50, n'avaient pas de formation initiale (ce type de situation n'existe plus). Le travail des sciences humaines dans le domaine de l'éducation était mal passé dans le cursus de professionnalisation, et celui-ci tenait compte presque exclusivement, pour le secondaire, des acquisitions dans la discipline, sauf au Centre pédagogique régional (CPR). La formation des instituteurs était beaucoup mieux conçue sur ce point.

26

Fondamentalement, le changement politique intervenu en 1981 suscitait une volonté d'accentuer la démocratisation de l'enseignement et la transformation des méthodes d'enseignement – donc de préparer les enseignants à enseigner autrement. Un *aggiornamento* fut déclenché qui donna lieu pendant quelques années à une activité intense de transformation et de formation.

État des lieux

La formation continue existait évidemment déjà dans l'Éducation au moment de la création de MAFPEN : elle était solidement organisée dans les départements pour le premier degré, avec un plan de formation approuvé en CTP, des stages assurés par

les professeurs d'écoles normales (PEN) et les IDEN en général. Les instituteurs en formation étaient remplacés par les normaliens, selon un système subtilement construit dont on rêvait dans le second degré. Au même moment, la formation initiale des futurs instituteurs associait les PEN et les universitaires, dans les enseignements du DEUG dit « Enseignement du premier degré » ; cette collaboration était solidement instaurée dans notre académie, et les universitaires assuraient eux-mêmes dans les écoles normales une part de leur enseignement.

Cependant l'association qui avait été créée en formation initiale n'avait pas transformé les Plans départementaux de formation continue, qui demeuraient fermés sur l'offre de formation du premier degré, et s'organisaient à partir d'une juxtaposition de propositions, sans que les orientations générales (très bien conçues pourtant au moment du lancement des premiers plans) soient toujours réexaminées en fonction des évolutions.

Dans le second degré, la formation continue était beaucoup moins organisée, et ne donnait lieu à aucun système de remplacement. Elle était assurée principalement par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), à partir d'un plan de stages et des initiatives individuelles. Il s'agissait le plus souvent de journées ou de stages, dont l'Inspection au niveau national ou régional fixait les thèmes, axés sur l'enseignement des disciplines et très rarement sur la pédagogie. Quantitativement, les actions étaient de proportions diverses selon les domaines : tout dépendait de l'initiative prise par les IPR concernés. Ceux-ci faisaient appel ponctuellement à des intervenants universitaires.

Les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) rattachés au Centre national (CNDP), étaient souvent le lieu des stages, au siège de l'académie ou dans les antennes départementales (CDDP) ; c'est là qu'étaient utilisées les heures de décharge qui permettaient de libérer d'une partie de leur enseignement des enseignants, recrutés par l'Inspection, qui aidaient les IPR dans la formation (permanences, stages). Certains secteurs étaient très actifs, d'autres inexistantes. La formation des professeurs de l'enseignement technique était isolée de celle des professeurs de l'enseignement général.

Selon la personnalité des inspecteurs, l'accent était mis plus ou moins, dans les formations, sur le travail pédagogique. En histoire-géographie, en anglais, en technologie, les inspecteurs de notre académie avaient largement prospecté les méthodes nouvelles qu'ils pouvaient suggérer aux enseignants, et aidèrent fortement la réflexion de la Mission.

Il y avait peu de formations transversales ou pluridisciplinaires. L'essentiel des actions systématiques en matière de pédagogie étaient celles de l'inspecteur spécialisé dans

la vie scolaire, et celle que l'Équipe académique Vie scolaire (EAVS) assurait pour les chefs d'établissement. Certains membres de cette équipe, qui était particulièrement dynamique, furent d'excellents conseillers. Le secteur Culture organisait l'animation dans les musées, et encourageait des PAE (projets d'action éducative), ainsi que des actions dites « patrimoine », le tout souvent très réussi, mais peu systématisé. Aucun plan général n'était prévu dans le domaine de la santé scolaire, de la sécurité, etc.

Les personnels IATOS avaient leur propre système de formation, le CASFA, qui fonctionnait entièrement sous l'autorité de l'administration, selon des directives nationales. Les perspectives en étaient strictement professionnelles.

Cependant l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) fonctionnait selon un modèle radicalement différent : groupes de travail plus que stages, travail avec l'Université, structuration non hiérarchique. En éducation physique et sportive, des groupes de secteur se réunissaient selon des principes voisins. La présence auprès du chef de MAFPEN d'un collaborateur issu de ce secteur et de membres de l'IREM permit de concrétiser une généralisation du système.

Des stages étaient organisés au plan national, particulièrement par la Direction des écoles, et par les instances responsables de l'Enseignement technique. Les stagiaires étaient généralement désignés, directement ou indirectement, par les inspecteurs. Les programmes étaient définis de façon centralisée, en fonction des priorités nationales. Le financement s'effectuait en général sur les crédits de formation de l'académie. Ce secteur ne manqua pas de poser des problèmes à de nombreux chefs de MAFPEN : il échappait à la négociation régionale et il absorboit une bonne partie des finances. Je me souviens particulièrement des difficultés que souleva, dès la création des Missions, une série de stages organisés par l'INRP : ils concernaient notamment la vie scolaire en général (mise en place et gestion des emplois du temps souples, travail autonome des élèves, utilisation de la documentation, etc.) ; nous ne percevions pas toujours, en arrivant, l'enjeu de ces thèmes de formation, nous craignions d'y absorber nos maigres crédits, et nous étions bien en peine de désigner des représentants de l'académie assez efficaces pour répercuter à leur retour ce qu'ils avaient appris. Or ces thèmes-là s'avèrent par la suite porteurs de suggestions extrêmement utiles, et les instances locales n'avaient rien à offrir sur ces points... Mais nous restions en contact avec l'INRP, et ces domaines furent explorés en temps utile ; j'y reviendrai.

La MAFPEN avait pour partenaires dans l'entreprise de développement et de modification de la formation un ensemble impartant d'établissements : les trois universités de l'académie (une quatrième a été créée depuis), avec un centre de formation des maîtres à Rennes I et deux IREM, les quatre écoles normales, un centre de formation des professeurs d'enseignement général de collège, un centre pédagogique régional, le réseau des centres de documentation pédagogique.

Au CRDP étaient gérées les heures dites « Rancurel », du nom du signataire d'un texte qui avait créé des décharges permettant de rémunérer des formateurs (nous l'avons vu). Le dispositif était efficace dans quelques disciplines.

La politique d'ensemble concertée qu'allait mettre en place le ministre Alain Savary demandait un système de formation adapté aux objectifs. Or il était évident que l'ensemble manquait de cohérence, alors même qu'on cherchait à effacer les frontières qui séparaient les divers ordres d'enseignement, les disciplines, les instances de formation. Les synergies (le mot était très à la mode) restaient à créer.

En arrière plan apparaissait une transformation de la conception du travail des enseignants, qui accordait une place accrue aux problèmes de pédagogie, et imposait un type de formation débordant le cadre strict des disciplines. Nous avons été très attentifs dans l'académie à ce que celles-ci ne soient jamais abandonnées : nous avons constamment conservé le volume de formation qui leur était nécessaire pour l'actualisation des connaissances et des méthodes ; nous avons veillé à faire passer par les disciplines les modifications pédagogiques – pour le travail autonome des élèves par exemple, mais aussi pour les technologies nouvelles, secteur fascinant dans lequel la formation risquait de devenir une fin en soi (quelques formés sortis des stages longs nous quittèrent pour devenir informaticiens...).

Par ailleurs les quatorze années de remue-méninges qui avaient précédé la création des Missions rendaient urgente une modification des modalités de décision en matière de formation. L'évolution des esprits entraînait un certain nombre de dysfonctionnements liés au caractère hiérarchique de l'organisation. En fait la situation était très variable selon les secteurs, et selon les personnalités des inspecteurs, mais on regimboit sur le principe même de la confusion des fonctions de formation et de notation – cette dernière même étant fortement mise en cause. L'analyse des besoins était rarement menée de façon suffisamment méthodique et démocratique. Les évaluations étaient rares dans la plupart des secteurs. Une révision de l'ensemble s'imposait – tout dispositif demandant d'ailleurs à être périodiquement revisité et corrigé. Nous verrons cependant que les chasses étaient énergiquement gardées...

La mise en place de la MAFPEN

Il ne s'agissait pas de faire table rase des formations en place, mais de les réexaminer toutes et d'élaborer une politique d'ensemble, donc de bouleverser un certain nombre de dispositifs. J'avais été désignée comme chef de mission sur proposition du président de l'université en raison de mes activités en formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré (dans le domaine de l'enseignement du français). Le statut indépendant de l'universitaire, placé relativement

hors hiérarchie par rapport à l'ensemble de la profession, et la position de chef de MAFPEN, placé auprès du recteur d'académie, allaient permettre beaucoup de remises en cause et de négociations, le débat pouvant s'engager sur le fond des problèmes, en dehors d'une concurrence de pouvoirs dans laquelle les universitaires n'avaient pas d'intérêt propre. J'ai eu la chance d'avoir affaire à des recteurs particulièrement ouverts, novateurs, courageux et prudents, qui ont constamment appuyé l'élaboration d'une politique radicalement nouvelle et les ruptures qu'elle imposait.

Les textes créant les missions instituaient auprès du chef de mission une sorte de conseil, sans que les appartenances des participants en soient déterminées par avance. Dans l'académie de Bretagne, le recteur choisit de désigner les membres de cette Mission hors de toute représentation officielle d'un organisme. Certes il y avait des inspecteurs, des universitaires (issus de plusieurs disciplines), un formateur du CAFOC, un professeur d'école normale, un directeur académique de l'information et de l'orientation, etc., mais ils étaient là en tant que personnes connues pour leur compétence et leur investissement en formation. Des conflits vifs animèrent de ce fait les premiers mois de la vie de la Mission... Les secteurs des écoles normales et de l'Inspection notamment acceptaient mal la procédure.

Avec le recul pourtant, je peux dire que la Mission a dû à cette composition une remarquable efficacité: chacun était libre, dans sa participation aux travaux, par rapport à sa propre institution; tous les membres – mais les critères de choix avaient été précis sur ce point – avaient une vision générale des problèmes d'éducation et de formation et un souci très vif de transformation; le souffle du changement continuait à inspirer la plupart d'entre eux, et ils l'avaient constamment prouvé par leur militantisme au cours de la décennie précédente. Ils appartenaient à des familles de pensée très diverses, et se trouvaient en tant que personnes au carrefour de collectivités multiples, qui recoupaient à peu près tous les secteurs du monde de l'éducation et étaient ouvertes vers l'extérieur. Ils n'envisageaient pas la formation comme un terrain où ils devaient exercer leur pouvoir, sans pour autant perdre de vue les besoins et les compétences légitimes de l'institution dans ce domaine.

Ils savaient constamment accueillir la pensée divergente, de telle sorte que les dispositifs mis en place durent leur originalité efficace à l'intégration de très nombreuses suggestions. Ils avaient tous le goût d'aboutir à des consensus – non pas des consensus « mous » (cet adjectif stéréotypé tend fâcheusement à dévaluer la notion même, pourtant essentielle, d'accord concerté), mais des solutions qui permettaient la meilleure conciliation possible des points de vue. Le chef de MAFPEN lui-même, me semblait-il, devait avant tout convaincre, et non imposer – sauf cas d'espèce. Je crois pouvoir dire aujourd'hui que, même s'il y eut des moments difficiles, la plupart des interlocuteurs firent preuve de rigueur intellectuelle en acceptant de se laisser convaincre, de revoir leurs positions et de participer à l'élaboration de projets nouveaux.

Le fonctionnement de cette mission me semble *a posteriori* avoir prouvé que seul le travail de groupe permet de fonder des stratégies dans des domaines aussi complexes. Même si les décisions, à un moment, doivent être prises et exécutées par le responsable désigné, leur préparation ne saurait être individuelle. Et quelques affinités que soient les modes d'analyse, de programmation et d'évaluation, ils doivent être complétés, voire corrigés, par une écoute constante du terrain. Il fut beaucoup fait appel au cours de ces années de lancement à l'intuition des « missionnaires », et le travail collectif permettait de corriger les risques que fait courir en ce cas la subjectivité de chacun. Il fallait se défier des opinions passionnelles, de la spéculation intellectuelle pure, et des idées parfois un peu fixes que tout individu se forge sur le système d'éducation...

Avant d'achever le développement concernant la mise en place de la Mission, je dois signaler l'importance des réunions au niveau national, et de la création de la MIFERE (Mission pour la formation des enseignants et de la recherche) : nous avons une structure interlocutrice au Ministère. Les rencontres mensuelles permettaient un véritable brain-storming, et l'exposé des solutions élaborées par chacun dans son académie fournissait un extraordinaire échantillon d'idées que l'on pouvait adapter ensuite. J'ai un souvenir de très grande efficacité de cette structure souple, qui recevait des informations directes de toutes les directions ministérielles et constituait une réelle force de proposition (ses membres n'étaient pas directement engagés dans une carrière administrative, et conservaient une grande liberté de parole) ; mais il ne faut pas cacher que cette organisation, quelque peu parallèle, ne manqua pas de soulever des problèmes, dans certaines académies, entre les chefs de MAFPEN et les recteurs. La place des chefs de MAFPEN, « auprès » des recteurs, pouvait être source de conflit, dans un organigramme par ailleurs très vertical.

31

Le lieu central de concertation que constituait la MIFERE permettait, et cela fut esquissé, une collaboration entre académies : avec quelques collègues, nous avons projeté, et parfois réalisé, une association des académies de l'Ouest, pour échanger en particulier des formateurs, dans la mesure où nous n'avions pas toujours à l'intérieur d'une académie des spécialistes dans tous les domaines. Nous réinventons en quelque sorte un niveau national, mais par accord entre structures de base...

Fonctionnement

Les réunions mensuelles de la Mission, à Rennes et une fois sur trois à Brest, permirent dans un premier temps d'inventer un dispositif sur lequel je reviendrai plus loin. Les difficultés surgirent à partir du moment où les membres durent, pour assurer le démarrage des opérations et éviter le retour à d'anciennes pratiques, participer aux travaux des instances mises en place : cela permit de moduler et corriger les déci-

sions, mais la charge était épuisante, d'autant plus que les personnes choisies étaient déjà sur de nombreux fronts. Tout reposait sur le bénévolat, le volontarisme, avec les risques que cela comporte.

Le développement positif fut grandement aidé par les recteurs successifs, je l'ai dit : ils surent assumer les décisions sans craindre les conflits (avec le CRDP, avec les corps d'inspection, avec les directeurs d'écoles normales). Ils participaient de temps en temps aux réunions de la Mission, ce qui était vivement apprécié par les membres. Je dois souligner aussi la manière dont le secrétariat général du rectorat sut aider la Mission, dont il ne portageait pourtant sans doute pas toutes les options : la transformation des formations continues, dans un esprit très libre, pouvait susciter les réserves dans un secteur fortement hiérarchisé ; mais la Mission reçut là le soutien nécessaire aux orientations qu'elle avait choisies... Une Division Formation des Personnels (DIFOP) fut créée rapidement, des moyens en personnel (une douzaine de personnes au bout de quelques mois) et en matériel furent dégagés. La responsable de la division avait été choisie notamment en raison de son intérêt pour la formation, de son militantisme dans le domaine de l'éducation et de sa connaissance approfondie de l'académie : elle sut constamment inventer les procédures administratives qui pourraient permettre la mise en place de dispositifs souples, sans jamais enfermer la Mission dans un système d'organisation traditionnel de stages, qui eût pourtant bien facilité la gestion...

Les principales difficultés

32

Les problèmes de diplomatie furent parfois aigus, mais l'accord des recteurs leva beaucoup d'obstacles. Les inspecteurs d'académie furent associés sans problème à la mise en place des équipes départementales de formation (vois ci-dessous), à la négociation académique du plan de formation du premier degré. La mise en place à l'université, au cours de ces années-là, de stages de préprofessionnalisation pour les étudiants de DEUG se destinant à l'enseignement, les plaça au contact de l'enseignement supérieur. L'accueil des présidents d'université fut constamment bon, et le chef de MAFPEN participait à certains conseils d'université.

Les inspecteurs (IPR et IDEN), hostiles au départ, entrèrent dans le processus progressivement, et y trouvèrent leur place : participation aux groupes techniques de discipline, aux activités transversales (Presse/École avec le CLEMI, travail autonome des élèves, culture, langue et cultures régionales, rénovation des collèges...); participation à la désignation des enseignants-formateurs et des stagiaires, organisation de certaines formations, notamment sur les programmes et les examens, etc. Les trois quarts des inspecteurs environ collaborèrent avec la MAFPEN de façon positive, bien qu'ils aient perdu le monopole qu'ils exerçaient sur la formation. Les autres firent contre mauvaise fortune plus ou moins bon cœur.

Les écoles normales trouvèrent de même une fonction nouvelle avec la mise en place des équipes départementales de formation du second degré, qui furent souvent hébergées dans leurs murs, et les directeurs participèrent à des groupes de projet, au-delà des frontières du premier degré.

Globalement, une fois la réorganisation enclenchée, les relations s'améliorèrent avec les écoles normales et les corps d'inspection. La Mission eut des « invités permanents », qui étaient présents lorsqu'elle siégeait en formation élargie. Il y eut à partir de juin 1985 une double Mission : l'une étendue aux représentants des institutions, et une équipe opérationnelle qui conservait les principes des pionniers...

Le CRDP, privé par les mesures prises de la gestion des « heures Rancurel », devint grâce à son réseau un interlocuteur important : outre ses fonctions de documentation, il put servir de support actif aux équipes départementales, aux formations en audiovisuel et informatique, les secondes prenant de plus en plus d'importance au cours de ces années-là.

D'autres instances trouvèrent inégalement leur place dans la nouvelle organisation : si les associations de disciplines (associations des professeurs de langue, d'histoire et géographie, etc.) entrèrent sans trop de difficultés dans les nouvelles commissions d'élaboration de projets, les Mouvements pédagogiques ne prirent pas toute la place qu'on aurait pu prévoir. C'est un de mes regrets : sauf quelques collaborations ponctuelles, nous n'avons pas su utiliser les compétences accumulées dans ce secteur. Il est vrai aussi que le courant de rénovation pédagogique était fort dans l'académie de Bretagne, et que les idées dont les mouvements étaient porteurs étaient déjà pour une part passées dans les secteurs les plus actifs. D'autre part, les priorités de l'enseignement proprement dit, régionales ou nationales, imposant des efforts (notamment financiers) considérables, les secteurs considérés, sans doute à tort, comme périphériques furent un peu sacrifiés.

Les relations avec les syndicats ne furent pas toujours harmonieuses, malgré les convictions personnelles du chef de mission et de beaucoup de membres de la Mission... Dans la mesure où les demandes syndicales prenaient souvent la forme des réalisations acquises dans le premier degré, l'orientation de la formation dans l'académie pouvait dans un premier temps paraître décevante : elle ne privilégiait pas l'idéal des stages pris sur le temps de travail avec remplacement des enseignants, elle prônait pour une part l'autoformation, ou du moins la formation des enseignants les uns par les autres, elle ne permettait pas de valoriser les acquis par l'augmentation du nombre de journées/stagiaires. Il fut vertement observé en CTPA que les plans de formation étaient flous (nous verrons qu'en effet ils laissaient une place importante à l'initiative du terrain) ; il fut reproché à la MAFPEN de masquer l'insuffisance des crédits par son activisme. Par ailleurs, le fonctionnement était très lourd, puisque les choix de candidature devaient passer devant les structures de concertation à des dates précises.

L'élaboration et la gestion des plans de formation en étaient alourdies d'autant – mais il est évident que le souci de rendre transparentes les procédures était parfaitement justifié, dans un secteur où l'on avait dénoncé l'arbitraire de l'inspection. D'ailleurs les mises en garde étaient sur certains points fondées: il y eut beaucoup de volontarisme dans ces actions de la MAFPEN. Grâce à l'ingéniosité de la responsable de la DIFOP, on organisait des rencontres et des stages au moindre coût, dans des conditions de confort parfois précaires... Il fut largement fait appel au bénévolat, au moins partiel, des formés et des formateurs. Certes il s'agissait d'une « Mission », mais il est vrai que l'effort demandé à tous donnait au mot son sens plein, à un degré qui ne pouvait être maintenu trop longtemps. J'ai toujours pensé que la conjoncture avait été exceptionnellement favorable, et que ce rythme n'aurait pu être soutenu indéfiniment. En tout état de cause, le bilan final, tiré avec les représentants syndicaux, fut globalement positif, et il paraissait admis en 1985 que l'effet de rupture souhaité avait été réellement produit: la formation faisait partie du paysage; elle était de plus en plus considérée comme une nécessité professionnelle en soi, et comme une réponse à un certain nombre de problèmes. Certains dispositifs, qui avaient choqué au départ, étaient désormais admis par les représentants syndicaux: là se situaient les manifestations les plus intéressantes, me semble-t-il *a posteriori*, de l'inventivité de la MAFPEN.

Formation et transformation: l'appel à la base

34

Les membres de la Mission étaient tombés d'accord sur la nécessité de promouvoir un nouveau type de formations, faisant appel à l'activité des formés, rompant avec la passivité que risquaient d'entretenir les stages. Il fallait aussi adapter les formations aux besoins, sans que des instances hiérarchiques les définissent, mais aussi sans qu'on s'en tienne obligatoirement à la demande première non élaborée: le problème de l'analyse des besoins se posa vite. Il ne fallait privilégier uniquement ni les renforcements de formation disciplinaire ni la formation purement pédagogique. Vieille alternative: comment former John? Ou, plus savamment, que privilégier dans le triangle didactique: le savoir, l'enseigné ou l'enseignant? Il fallait aussi éviter la reprise en main par la hiérarchie sans refuser d'écouter ses demandes, décloisonner les formations, atteindre le plus grand nombre possible d'enseignants, aider à une évolution en profondeur par une action régulière et longue plus que par de rares regroupements ponctuels.

La réflexion, à la Mission, s'inspira des acquis des mathématiques et de l'éducation physique et sportive. Dans ces disciplines en effet existaient, comme je l'ai dit, et selon des modalités un peu différentes, des structures non hiérarchiques, unissant tous les ordres d'enseignants – université, premier et second degrés, enseignement technique, inspecteurs –, dans un travail régulier, faisant appel largement aux acquis

des sciences humaines. L'éducation physique et sportive s'était structurée de façon très décentralisée, et les IREM constituaient un modèle que toutes les disciplines enviaient (mais aucune n'avait paru aux ministères successifs aussi importante que les mathématiques, et n'avait obtenu les crédits nécessaires). On s'inspira donc abondamment des IREM, qui paradoxalement furent souvent en conflit avec la MAF-PEN, dans la mesure où la globalisation des crédits leur faisait perdre des moyens. On s'inspira aussi de l'EPS pour les méthodes de regroupement, le questionnement pédagogique large et l'art des économies spartiates...

Pour préparer la politique de formation et donc le PAF (Plan académique de formation), la MAF-PEN créa une série de commissions, appelées « Groupes techniques ». Il y en eut dans chaque discipline, mais elles étaient appelées à se retrouver par l'intermédiaire de délégués pour promouvoir des formations interdisciplinaires : cette perspective était une consigne donnée à chaque secteur, de manière à éviter le maintien du cloisonnement. Chaque Groupe technique regroupait des enseignants de tous ordres, des inspecteurs, des universitaires, des PEN et formateurs PEGC, des représentants des associations de spécialistes etc. Il y eut des Groupes techniques aussi dans le domaine de l'action culturelle, de la vie scolaire, des technologies nouvelles, audiovisuel et informatique – lieu d'une demande très importante en ce début des années 80. Afin d'éviter que ce secteur ne s'autonomise de façon dommageable pour l'enseignement, on introduisit dans les instances de réflexion une forte représentation des disciplines.

Pour la formation des chefs d'établissement et conseillers d'éducation, l'Équipe académique de la Vie scolaire fut constituée de manière à introduire un apport important de sciences humaines – les personnels du secteur information-orientation, les formateurs du CAFOC, furent très sollicités. Il s'agissait de former des personnels capables de répondre de façon souple et ferme à des situations nouvelles ; il fallait rompre avec le profil d'autorité qui prévalait au cours des années précédentes – c'était un point très sensible. Le travail accompli là fut remarquable.

35

Je ne détaille pas davantage la description de ces structures de concertation, qui permirent une analyse affinée des besoins du terrain ; elles procédèrent par sondages et par enquêtes (il y eut de nombreuses enquêtes), écoutèrent tous les avis – dans la plupart des cas, celui des inspecteurs, qui voyaient beaucoup d'établissements, fut très utilisé. Le résultat fut en général apprécié positivement sur le terrain. Je persiste à penser que ces Groupes techniques sont un lieu irremplaçable de réflexion collective. Mais la tâche est lourde pour les participants, et rien de tout cela n'est pris en compte dans les services.

Le Plan académique de formation était le fruit des réflexions de tous les groupes. Il fallait qu'il soit prêt très tôt, afin que le CTPA puisse donner son avis et que les

départs d'enseignants en stage, ou les plages horaires de regroupement, puissent être prévus dans les emplois du temps des enseignants à la sortie de juin, pour la rentrée suivante. On proposait donc certes des stages, dans tous les domaines où il s'agissait surtout d'information, de transmission de contenus. D'autres propositions étaient faites cependant, qui devaient pouvoir concerner un plus grand nombre de personnels, de façon plus durable.

Le Plan appelait ainsi à la création de « Groupes de secteur » comportant de 12 à 20 personnes, appartenant à plusieurs établissements différents, dans un secteur géographique restreint (il n'y avait aucun frais de déplacement, aucune perte de temps); ils étaient regroupés autour d'un thème disciplinaire ou transdisciplinaire qu'ils envisageaient de traiter pendant un an, en réunions régulières (des plages horaires étaient déterminées au plan académique pour ces réunions, de manière à ce que les emplois du temps tiennent compte de cette contrainte). Un coordonnateur, disposant d'une décharge d'une heure hebdomadaire et de quelques moyens financiers (courrier, photocopies) dépasés dans son établissement, était l'interlocuteur de la MAFPEN et de la DIFOP. Les groupes disposaient de deux journées de regroupement, et pouvaient faire appel, sur des questions qu'ils déterminaient au cours de leurs réunions, à des intervenants extérieurs, sur les crédits de la Mission. Ces groupes se révélèrent très efficaces, car ils permettaient aux enseignants d'analyser les problèmes liés à leur pratique quotidienne en utilisant leurs compétences diverses, de sortir ainsi de leur isolement, de dégager des solutions pédagogiques adaptées, de repérer les points sur lesquels ils avaient réellement besoin d'un apport extérieur (université souvent, et progressivement équipes départementales avec leurs composantes diverses). Nous avions fait le pari que les enseignants pouvaient trouver beaucoup de solutions par eux-mêmes, et évoluer ainsi plus efficacement: il s'agit le plus souvent de personnels dont la formation initiale n'est pas négligeable, et on peut faire confiance à leur capacité d'autoformation. Sur ce point les travaux du département « Ressources et communication » de l'INRP devaient confirmer nos intuitions au cours des années suivantes. Il ne fallait cependant pas courir le risque de remplacer la formation par des réunions qui risquaient à terme de tourner en rond.

L'IREM inspira à la MAFPEN une autre structure faisant également appel aux initiatives venant de la base: les Groupes de recherche. Le principe de base qui guidait cette mise en place était proche de celui qui conduisit à la création des groupes de secteur: il s'agissait de responsabiliser au maximum les enseignants de terrain, de valoriser leur expérience, de parier sur leur compétence et leur aptitude à théoriser. Nous considérons en outre que la participation à un travail de recherche était une excellente démarche de formation, et qu'il permettait de thésauriser des résultats tangibles: on devait à terme obtenir des conclusions rédigées, généralisables et diffusables. Les groupes comportaient 5 à 10 personnes, de statuts divers, que venait conseiller un universitaire. Ils étaient d'ailleurs obligatoirement rattachés à une uni-

versité. les participants obtenaient une décharge (entre une heure et 3 heures), et un crédit de fonctionnement (de 3 000 à 10 000 F). Les thèmes étaient suggérés par les groupes techniques de la Mission, mais pouvaient tout aussi bien émaner du terrain, ou de l'inspection, ou d'une université. Les équipes se constituaient à la base, et demandaient l'aval de la Mission. On souhaitait une problématisation rigoureuse, et un investissement possible dans les pratiques d'enseignement. Les liens avec la formation étaient d'autant plus nets que la participation des enseignants-relais (dont nous parlerons ultérieurement) aux groupes de recherche était vivement souhaitée. L'articulation avec les recherches de l'INRP devint progressivement effective, et le directeur de l'établissement s'attacha à la mise en cohérence du dispositif. Dans les années 90, un système d'appel d'offres devait améliorer encore la collaboration. Il ne fut pas très facile de faire entrer dans le réseau les recherches pilotées directement à l'époque par les directions ministérielles.

Les groupes techniques, les groupes de secteur, les groupes de recherche fonctionnent encore, en cette fin des années 90, tout comme le quatrième point fort du dispositif, les équipes départementales.

Établissements en rénovation, équipes départementales

Le ministre Alain Savary lança selon des modalités exemplaires une importante action de rénovation des collèges, modalités qui donnèrent dans l'académie des résultats tangibles. Il était demandé aux établissements eux-mêmes de prendre l'initiative de leur rénovation en définissant leurs problèmes, les solutions qu'ils compartaient y apporter, l'aide dont ils avaient besoin. Les dossiers, qui constituaient en quelque sorte des projets d'établissement, furent retenus tranche par tranche, et en quatre ans, tous les collèges étaient entrés dans une phase de réorganisation, en fonction de leurs propres problèmes et de leurs propres analyses. Une aide leur était accordée en moyens de concertation et de formation, ils étaient prioritaires dans la satisfaction des demandes de formation. Cette action lancée au plan national, relayée au plan régional, permit de susciter sur le terrain, au moins pour ce qui concerne les premières vagues d'établissements volontaires, des initiatives remarquables, et une réelle appropriation de nouvelles méthodologies. La première série de collèges que nous avons aidés a été choisie en fonction de leurs besoins, et les transformations furent effectives, avec des équipes d'enseignants particulièrement actives et imaginatives. Le volontariat suscité fut un ressort essentiel du changement. À leurs côtés la Mission disposait d'équipes départementales de formation, mises en place dans chaque département. L'étendue de l'académie, la position géographique décentrée de Rennes, l'importance des chefs-lieux et des villes moyennes impasoièrent de mettre à disposition des « bossins de formation » des intervenants assez proches, qui puissent se rendre dans les établissements. Les quatre équipes comportaient des

« enseignants-relais » spécialistes de chaque discipline, un chef d'établissement, un personnel de l'information-orientation, des spécialistes d'informatique, d'audio-visuel. Outre ses compétences disciplinaires, chacun avait développé des compétences dans un secteur utile pour la rénovation – travail autonome, réorganisation des emplois du temps, etc. Les relais pouvaient faire appel à des spécialistes auprès des organismes de formation. Les coordonnateurs d'équipes étaient d'origine diverse – au départ un IDEN, deux spécialistes de l'information-orientation, un inspecteur-professeur. De nombreux IPR travaillèrent volontiers avec ces équipes, mais on conçoit que d'autres y aient vu un empiètement sur le champ de leurs interventions d'animation. Le principe, nécessaire à un moment où on sortait d'une période de forte hiérarchisation, était que les enseignants demandeurs aient affaire à des pairs, dans une relation de proximité.

Les relais enseignaient en école normale, en collège, en lycée. Ils disposaient d'une décharge pouvant aller jusqu'à un mi-temps – jamais plus, car il fallait qu'ils gardent le contact avec le terrain. Ils avaient été choisis par appel à candidature, et sur choix effectué par la Mission, qui s'était entourée d'avis. Cela n'avait pas été sans difficulté, car un certain nombre de candidats étaient en situation de refus d'inspection, et il était difficile, quelles que fussent leurs qualités, de les faire entrer dans des structures où ils auraient à travailler avec les inspecteurs.

Ces équipes furent très militantes. Pour une part elles se formaient en même temps qu'elles aidaient les établissements. Il y eut sûrement parfois des frustrations parmi les formés, car même si la formation est essentielle, elle ne suffit pas pour trouver toutes les solutions... Les relais étaient prioritaires pour toutes les formations de formateurs (INRP, universités d'été, stages ministériels divers), et par la suite on essaya de privilégier leur inscription dans les DEA de didactiques des disciplines – à Paris VII, puis à Rennes II. L'idée était de mailler l'académie de personnels formés par la recherche, demeurant en contact avec les établissements. C'était une finalité importante pour les DEA créés, mais les ministères passèrent, et la didactique fut vilipendée avant d'avoir porté ses fruits : on avait pourtant bien pris soin d'organiser cette formation de troisième cycle en lien étroit avec les disciplines, et de ne pas la diluer dans la formation de sciences humaines – tout en leur donnant la place essentielle qui est la leur. Je garde le regret de n'avoir pas vu se réaliser ce projet d'instauration d'un réseau de formateurs, implantés dans des établissements des principaux bassins de formation, dotés de qualifications académiques validées. Il est vrai que ces formations académiques ne garantiraient pas la capacité d'invention et d'adaptation, l'aptitude à l'autoformation, dont surent faire preuve les relais de la première génération...

Sur tous les fronts : les champs divers de la formation...

Je viens de développer quelques aspects des dispositifs mis en place au cours des premières années de la MAFPEN : ils m'ont paru essentiels, dans la mesure où ils tiraient les conséquences d'une décennie de réflexion, particulièrement active dans l'université à laquelle j'appartenais, sur les modalités d'appropriation des savoirs : grâce à la manière dont la réforme des collèges avait été lancée, en interaction avec les terrains dont on suscitait l'initiative, une réelle transformation des pratiques était possible. Mais entre 1982 et 1985, il fallut faire face aussi à des mises à jour qui étaient de l'ordre de la formation initiale, de l'information ; il fallait répondre dans l'urgence à de nouveaux besoins.

L'irruption de l'informatique donna lieu au cours de ces années-là à une série de plans hardis qu'on a trop facilement omis dans les bilans de 1998 et 1999 : il y eut d'abord la mise en place dans chaque département de « relais » en informatique, qui répondaient aux demandes des établissements, par regroupements ou par intervention sur place. Ces relais avaient reçu une formation « lourde » au CREFFIB, et à l'IRISA, centres de formation en informatique de Bretagne implantés dans l'université de Rennes I. Ils accomplirent un travail considérable, sollicités qu'ils étaient en tous lieux.

Ce fut le moment du Plan « Informatique pour tous », qui mobilisa beaucoup d'énergie. Le Secrétariat général du rectorat fut sur ce point très vigilant, car il s'agissait de l'équipement des établissements, et des financements importants étaient en jeu. L'ensemble était piloté par le Rectorat, et la Mission assurait l'organisation de la formation : 3800 enseignants reçurent une initiation. Des centres de ressource avaient été créés dans le réseau CRDP-CDDP. Il est probable que cette organisation remarquable, lancée nationalement et relayée dans les académies, ne fut pas aussi féconde que possible, faute de suivi. Elle n'en avait pas moins suscité un certain enthousiasme, et beaucoup d'enseignants formés par les « relais » continuèrent à travailler avec leurs élèves en intégrant les nouvelles procédures.

Dans la même perspective fut organisée la formation en informatique des enseignants d'EMT, l'éducation manuelle et technique devenant enseignement de technologie. Dans le cadre de la MAFPEN, l'IPR spécialiste de Technologies nouvelles mit en place six centres de formation, les formateurs étant les enseignants de classes de TS. Le plan devait former en six ans l'ensemble des enseignants concernés. L'évaluation, en 1985, était positive, mais les enseignants en formation étaient pénalisés par la faiblesse de l'indemnisation et l'absence de validation. Les enseignants d'IUT se plaignaient de ne pas participer à la formation : les habitudes qui prévalaient au début conduisaient les organisateurs de la formation à faire appel à l'ENNA de Nantes plutôt qu'à l'IUT de Rennes... La suppression de l'EMT traditionnelle passait

par ailleurs un double problème : on pouvait regretter sa disparition dans les premières années de collège, pour des raisons strictement pédagogiques, et certains enseignants risquaient de ne pas s'adapter aux nouvelles formations.

Parmi les opérations lancées au plan national, il y eut aussi le renforcement de formation initiale des professeurs de collège qui n'avaient pas eu de formation supérieure : les universités mirent sur pied une formation adaptée qui permettait de préparer les personnels concernés au DEUG. Cela se faisait en partie par Enseignement à distance, ce que rendait possible l'existence d'un service universitaire d'enseignement à distance à Rennes II. La formation suscita une réflexion très féconde sur les cursus, qui inspira une révision des cursus de DEUG destinés aux étudiants se préparant à l'enseignement : ce fut l'option « Métiers de l'enseignement » à Rennes II, dont les cours reçurent un public considérable... En ce qui concerne les PEGC, les PEN et professeurs de lycée devaient accompagner la formation, à partir des cours universitaires – ce qui posa quelques problèmes pour la définition des missions, nul ne souhaitant assurer la fonction de simple « répétiteur ». Les personnels qui reçurent cette formation en furent très satisfaits.

D'une façon générale, la MAFPEN fut appelée de façon pertinente à tirer les conséquences des actions de formation continue pour l'organisation de la formation initiale : au plan national, les chefs de MAFPEN étaient représentés dans la commission présidée par le recteur Bancel, dont le rapport aboutit à la création des IUFM. La fusion des structures de formation initiale et continue était programmée.

40

Localement, la MAFPEN s'occupait de fait de la formation initiale : elle organisait avec les universités la préparation aux concours internes de l'enseignement du second degré ; elle organisait au nom du recteur les discussions entre universités et écoles normales sur la formation initiale des futurs instituteurs ; elle participait à la réflexion sur l'organisation de la préprofessionnalisation des futurs candidats aux concours de l'enseignement, dans les DEUG universitaires (modules assurés notamment par des PEN, stages d'observation organisés par les inspections d'académie). Le terrain se préparait pour l'IUFM, qui d'ailleurs dans l'académie de Bretagne tira une bonne partie de ses ressources de la MAFPEN... Ceci confirmait la cohérence entre formation initiale et formation continue. Un dernier exemple pour la démontrer : le directeur du CPR introduisait déjà dans la mesure du possible, au cours de l'année de stage, les formations que réclamaient les enseignants sur le terrain : cela permettait de devancer les demandes, et d'éviter à l'avenir les rattrapages de formation initiale.

Éléments pour un bilan

Je n'ai repris ici que les opérations les plus marquantes, et j'ai laissé de côté une foule d'organisations qu'il fallut mettre sur pied – dans le domaine en particulier de la vie scolaire, de la santé (on commença à systématiser les actions de prévention contre la toxicomanie).

Reste que l'appel au volontarisme fut probablement excessif : j'ai déjà dit combien les reproches de syndicats, trop marqués certes à l'époque par une conception dépassée de la formation, soulignaient cependant judicieusement les points vulnérables d'une organisation qui reposait à l'excès sur l'enthousiasme des pionniers. Notons cependant que toutes les actions étaient évaluées, et que les avis recueillis étaient le plus souvent très favorables.

Malgré tout en effet, au terme des trois premières années, l'initiative était donnée à la base, aux enseignants eux-mêmes, dans l'organisation de la formation. Le recours à des pairs fut une réussite, et la rupture là avec les habitudes était essentielle, même si d'autres accords se créèrent, qui intégrèrent l'inspection à de très nombreuses actions – les corps d'inspection avaient considérablement évolué. Le système était lourd pour les universitaires, et de retour dans mon université j'ai pu constater que les groupes techniques, par exemple, se réunissaient de plus en plus sans que les universitaires soient présents : retour au passé sans doute, mais les universitaires étaient de plus en plus requis par l'alourdissement de leurs propres charges en formation initiale, et rien n'avait été fait pour reconnaître spécifiquement les tâches accomplies en formation continue. Plus généralement, ce problème de reconnaissance se posait aussi en ce qui concerne les formés : il a été souvent question, à la Mission, de validation des formations qui aurait pu donner une valeur tangible aux efforts accomplis.

41

Par ailleurs la mise en cohérence était en partie réalisée : même les plans de formation du premier degré étaient examinés au plan académique, la concertation existait entre départements, les formations du premier degré s'ouvraient vers les autres secteurs de l'éducation, et il n'était pas interdit aux instituteurs de travailler avec des groupes du second degré. Cette ouverture a été maintenue. Les groupes de secteur et les groupes de recherche mêlaient les enseignants et personnels de tous ordres – les personnels IATOS n'étaient plus cantonnés dans les formations du CASFA, même s'ils ne s'aventurèrent que timidement hors de leurs frontières. Les cloisonnements entre enseignement technique et enseignement général s'estompèrent – de fait, au cours des années suivantes, c'est sans doute dans l'enseignement technique, en partie grâce à la réflexion suscitée par la mise en place du contrôle continu, que la transformation devait être la plus nette. J'aurais souhaité que les réflexions et méthodes de ce secteur se diffusent plus largement en collège et en lycée d'enseignement général.

Les formations « transversales » s'étaient considérablement développées. Certaines étaient pilotées au plan national, mais articulées avec l'académie – c'était le cas des formations du CLEMI, destinées à promouvoir les relations entre la presse et l'école; d'autres, d'initiative locale, consistaient à promouvoir la culture scientifique et technique, la fréquentation active des musées, l'organisation des actions patrimoine, des PAE, des formations liées la santé scolaire, aux préventions diverses, à la sécurité, etc.

Je conserve un sentiment persistant de gêne sur certains points. Malgré les efforts de collègues d'universités parisiennes et provinciales (ADMES : Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur), la formation continue des enseignants de l'enseignement supérieur n'a guère été envisagée. Par ailleurs, les formations du niveau régional et du niveau national n'étaient pas bien articulées en 1985: la Direction des écoles continuait à proposer des formations au plan national qui doublaient celles qu'organisait l'académie; dans certains secteurs (enseignement technique) on continuait à convoquer des enseignants sans tenir compte des relais choisis par l'académie. Nous avions besoin cependant des regroupements de formation de formateurs, très importants pour améliorer la compétence de nos personnes-ressources – sur ce point les universités d'été représentaient un outil remarquable. C'est là que se trouvait, me semblait-il, le rôle déterminant de l'INRP, et d'équipes spécialisées au plan national.

Le problème financier était considérable: les crédits, notoirement insuffisants, furent de plus en plus absorbés par les formations ordonnées au plan national (sans qu'il faille en contester la nécessité) et en particulier par les rattrapages de formation initiale, de sorte que la part de l'innovation locale s'amenuisait. Le budget accordé à la formation continue était très insuffisant, si on le rapporte au nombre de personnes concernées.

En guise de conclusion

J'insisterais surtout pour finir sur l'esprit qui fut celui des Missions: il fallait mobiliser et convaincre rapidement un grand nombre d'interlocuteurs, ce fut fait. Mais il fallait ensuite installer les dispositifs dans la durée: une mission est par définition limitée... Celle-là risquait de s'enliser en demeurant marginale, ou en devenant une division du rectorat parmi les autres. La Mission de Bretagne évita ces risques grâce à la vigilance de ses directeurs (qui avaient participé à sa mise en place).

Certains points me paraissent avoir été très importants – on aura compris, à me lire, que j'ai cru profondément à quelques dispositifs (même si, parfois, je les ai personnellement considérés au départ avec circonspection): la mise en place de structures

de réflexion plurielles et égalitaires, l'organisation décentralisée de la formation et de la recherche, la rénovation des établissements par des équipes élaborant leurs propres réponses. Il n'est pas pensable qu'un corps de métier aussi longuement formé, aussi affronté aux problèmes sociaux, ne puisse être partie prenante de sa formation... Tout a été fait dans l'académie pour lutter contre l'infantilisation des enseignants, mais aussi contre leur immobilisme, contre la conviction qu'ils ont parfois de disposer une fois pour toutes de l'intégralité des outils qui leur sont nécessaires. Il y eut là quelques années privilégiées où la contagion de l'esprit de mission fut remarquable (spécificité régionale?). La généralisation de la démarche contractuelle fondée sur l'égalité dans le débat, à tous les niveaux (et aussi bien avec les élèves), concrétisa le tournant pris au début des années 80.

Il me semble que les Missions ont atteint leur but, qu'elles ont donné à l'ensemble de la formation continue des personnels d'éducation la cohérence souhaitée, qu'elles ont aidé largement l'adaptation du système à ses nouveaux publics – sur ce point beaucoup reste à faire, mais que l'on songe à ce que représente l'absorption dans le second cycle du second degré d'un pourcentage considérable des classes d'âge. L'analyse effectuée par les Missions a permis de faire ressortir les besoins de mise à jour qui ont inspiré la définition des nouvelles formations initiales. La cohérence entre formation initiale et formation continue est devenue une réalité. Il n'est pas choquant, me semble-t-il, qu'elle se trouve concrétisée par la réunion des structures, dans un système qui me paraît avoir l'indépendance requise par rapport à des organisations plus hiérarchiques, et aussi une articulation importante avec les structures de l'enseignement supérieur et de la recherche – garanties d'indépendance intellectuelle et de mise à jour des savoirs.