

LOGIQUES DE FORMATION ET « ASSIGNATIONS IDENTITAIRES »

(À PARTIR DE L'ANALYSE DE L'OFFRE DE FORMATION CONTINUE DE LA MAFPEN DE LILLE À SES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ)

CLAIRE POUCHAIN-AVRIL*

Résumé

Il s'agit, dans cet article, d'une analyse des différentes logiques qui ont été repérées comme traversant l'offre de formation continue de la MAFPEN de Lille aux enseignants du second degré en prenant notamment appui sur le libellé des actions de formation qui composent les PAF successifs de 1982 à 1991. Cette analyse recourt à une grille à quatre niveaux inspirée de celle de J.-M. Barbier et M. Lesne et permet de repérer trois logiques ou « systèmes » selon la dénomination ici choisie :

1. Le système « organisation-usagers » correspondant à un premier ensemble d'actions visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école et donc relevant d'une volonté de démocratisation.

2. Le système « organisation-produit » correspondant à un second ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de modernisation.

3. Le système « organisation-agents » correspondant à un troisième ensemble se présentant comme relevant d'une volonté affichée de qualification des personnels enseignants.

Les MAFPEN disparues mais pos la formation continue des enseignants du second degré, les résultats demeurent, selon l'avis de l'auteur, toujours opérants.

Abstract

This paper presents an analysis of the different logics which have been found to run through the inservice training offered to secondary school teachers by the Lille MAFPEN; it particularly relies on the description of the training actions which composed the successive PAF

65

* - Claire Pouchain-Avril, Université Lille III/Laboratoire Proféor.

(Training Plans) from 1982 to 1991. This analysis resorts to a four-level grid inspired by J.-M. Barbier and M. Lesne's grid and makes it possible to distinguish three logics or "systems" according to this chosen naming:

1. The "users-organization" system corresponding to a first set of actions aiming to fight against inequalities in school achievement and thus linked with an intention of democratization.

2. The "product-organization" system corresponding to a second set of actions found to be linked with an obvious intention of modernization.

3. The "agents-organization" system corresponding to a third set linked with an obvious intention of professional qualification of the teaching staff.

The MAFPENS have disappeared but the inservice training of teachers continues; according to the author, the results are still effective.

Entre 1989 et 1992, l'opportunité m'a été donnée d'enquêter sur le terrain de la MAFPEN (1) de Lille dans le cadre d'une recherche sociologique pour une thèse de doctorat (2). Je me suis ainsi, pendant trois années consécutives, intéressée de très près au fonctionnement de cette institution et à ses acteurs depuis sa mise en place en 1982 (pose des premières bases de l'édifice par rassemblement des ressources existantes mais éparpillées; mise en cohérence de celles-ci; facilitation de l'émergence de nouvelles ressources; installation de la Mission académique dans le paysage régional intra- et extra-institutionnel) jusqu'à la période particulière et incertaine (selon ma perception de l'époque) de l'installation de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais en 1991-1992 par le second chef de MAFPEN tenu pendant quelque temps de porter, ce qu'il appelait lui-même, la « double casquette » en attendant la nomination de son successeur. Cette période de dix années (1982-1992) que j'ai étudiée couvre, par conséquent, la carrière de deux chefs de la MAFPEN de Lille sur trois (3). Il me semble, avec le recul, que cette période correspond à la période d'essor de la

1 - MAFPEN: Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale. Les MAFPEN étaient chargées de la formation de toutes les catégories de personnels et non seulement des enseignants. À remarquer toutefois que la formation des enseignants du 1^{er} degré (beaucoup plus ancienne: 1972) était assurée par l'inspection académique suite à un conflit de territoire.

2 - Cf. en bibliographie. Soutenance avril 1995 (dir.: J.-M. Barbier).

3 - 1982-1989: M. Jacques Decobert. 1989-1992: M. Joseph Losfeld devenu ensuite directeur de l'IUFM-Nord-Pas-de-Calais, aujourd'hui, recteur de l'académie de Nancy.

MAFPEN de Lille (et, probablement, de toutes les MAFPEN de France) (4) durant laquelle celle-ci était seule chargée de la formation des enseignants du second degré (continue et même initiale suite à la disparition des CPR) et avait réussi à prendre en charge (malgré de fortes résistances notamment au niveau du premier degré) une très grande part de la formation des personnels de l'Éducation nationale conformément à la volonté affirmée très tôt par l'évolution de sa dénomination (5).

Cette période est aussi celle qui a abouti à l'émergence de la formation sur site ou GFE (formation en établissement) dès 1988 et à son développement rapide à partir de 1989.

1992, date de mon retrait du terrain, constitue, selon moi, une année charnière. Cette année dessine déjà, suite au rapport Bancel (6), les contours d'un futur rapprochement MAFPEN-IUFM voire même de l'absorption qui s'est produite six ans plus tard (1998) de la première par le second.

En effet, c'est en 1992 qu'une part des ressources humaines (notamment celles de la première heure de la MAFPEN de Lille c'est-à-dire de 1982) rejoint l'IUFM perçu désormais comme le lieu d'avenir de la construction de la professionnalité enseignante.

Je n'avais pas d'*a priori* quand, en 1989, je suis arrivée sur le terrain. Ceci dit, progressivement, au cours de l'avancement de mon exploration, de ma participation aux diverses réunions de la MAFPEN et donc à sa vie et à son développement, j'ai été amenée à m'intéresser plus précisément à l'offre institutionnelle de formation continue adressée aux enseignants du second degré. Rapidement, je fis le constat que cette offre n'était nullement monolithique mais, au contraire, traversée par plusieurs logiques différentes voire contradictoires (que j'ai appelées « systèmes »). Il m'a semblé qu'il était important de les repérer, de les comprendre et d'en rendre compte pour saisir les objectifs poursuivis par la MAFPEN et, au-delà, par l'organisation Éducation nationale. J'ai également estimé qu'il pouvait être utile de prendre le parti pris du désenclavement, en premier lieu, en conduisant l'étude comme si elle portait sur n'importe quelle entreprise, publique ou privée, et sur n'importe quelle catégorie de personnel.

4 - Rapport Cuby 1997. Chute du budget de la formation continue comme indicateur non négligeable de son « déclin » relatif après 1992 :

1991 : 714 millions tous chapitres confondus.

1996 : 502 millions.

1996 : 1 500 F/agent.

5 - Les MAF avaient été créées par Alain Savary en 1982 hors hiérarchie, placées auprès du Recteur. Son successeur, J.-P. Chevènement, crée en 1985 les MAFPEN (décret du 25-7-85) et les place « sous l'autorité du Recteur ». Les MAFPEN adressent leur offre de formation à toutes les catégories de personnels de l'Éducation nationale.

6 - Le rapport Bancel est à l'origine de la création des IUFM.

Je présenterai donc dans cet article :

1. le cadre théorique de la recherche ;
2. le terrain et le recueil des données qui y a été accompli ;
3. le traitement des matériaux et les résultats c'est-à-dire la proposition d'une typologie des trois logiques qui semblaient traverser l'offre institutionnelle de formation aux enseignants du second degré.

Le cadre théorique de la recherche

La MAFPEN de Lille a dispensé pendant la période étudiée, et sans doute après, comme toutes les autres MAFPEN, une formation interne que l'on peut encore qualifier de « maison ». Elle constituait, surtout dans une très grosse académie comme celle de Lille, un centre de formation conséquent qui était à la fois commanditaire, maître d'œuvre et dispensateur de formation aussi bien initiale que continue à l'égard de diverses catégories de personnels de l'Éducation nationale et de la catégorie qui nous intéresse ici : les enseignants du second degré.

Au cours de l'enquête de terrain, l'intuition m'est venue qu'un tel déploiement d'activité, mobilisant l'énergie d'un aussi grand nombre d'acteurs et visant un nombre aussi impressionnant d'enseignants chaque année scolaire (7) avait un objectif sous-jacent et, sans doute prioritaire : la transformation des identités professionnelles et sociales des enseignants.

L'institution MAFPEN et, derrière elle, l'organisation Éducation nationale tout entière cherchait sans doute à modeler le profil professionnel de ses enseignants de manière à ce que ceux-ci puissent infléchir leur action dans les établissements scolaires dans le ou les sens recherchés au niveau politique. Autrement dit, il y avait de la part de l'institution des incitations voire des « assignations identitaires » adressées aux enseignants (8).

Ainsi donc, l'articulation formation/identité a constitué le cœur de la recherche menée.

Cette hypothèse formulée suite à l'observation du terrain supposait de la part des décideurs la conception d'un lien fort entre formation et identité. Elle supposait éga-

7 - Cf. mon article de la *Revue Innovations* cité en bibliographie.

8 - « Assignations identitaires » : terme emprunté à I. Taboada-Leonetti dans Camilleri et alii (1990). La formation continue, de mon point de vue qui s'inspire de celui de C. Dubar, est un lieu important de « négociation identitaire » c'est-à-dire un lieu où des « offres d'assignation identitaire » sont présentées à un public qui peut les accepter ou les refuser. Quand l'offre vise plutôt à convaincre qu'à imposer, on pourra parler d'incitation davantage que d'assignation.

lement que l'identité soit comprise comme un processus dynamique qui n'est jamais installé mais, au contraire, en perpétuel remaniement tout au long de la vie et ce, en lien avec les multiples interactions sociales que vit chaque individu et, parmi elles, celles qu'il est amené à vivre à l'occasion des actions de formation auxquelles il participe.

Autre hypothèse découlant de la première: la formation qui, à première vue, pouvait apparaître comme autonome était probablement surdéterminée par les politiques générales initiées au plus haut niveau de l'organisation.

Le niveau politique, en somme, influait, sans doute à travers des relais, sur l'« offre » de formation et il devait être possible de reconstruire l'ensemble des logiques.

L'engagement dans cette voie théorique m'a été facilité par les travaux antérieurs de J.-M. Barbier et M. Lesne (1987) suggérant que les phénomènes intéressant la formation peuvent être distingués sur différents champs :

- a) le champ des activités sociales ;
- b) le champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail, au déroulement des activités quotidiennes ;
- c) le champ des formes institutionnelles de formation ;
- d) le champ des activités pédagogiques.

Selon ces auteurs, les activités de formation, par exemple, ne s'effectuent pas dans le champ des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail, au déroulement des activités quotidiennes mais c'est par rapport à ce champ qu'elles prennent signification. Cette hypothèse de J.-M. Barbier et M. Lesne est à la base de la grille de lecture présentée ci-après qui a été construite pour analyser le dispositif académique de formation continue des enseignants du second degré de Lille et dont je pense qu'elle a conduit à des résultats originaux dans la mesure où les typologies françaises existantes (9) jusque-là concernent la formation conçue comme une activité autonome, sans lien avec les autres champs d'activité.

Terrain et recueil des matériaux d'enquête

Comme dit précédemment, le terrain de l'enquête fut celui de la MAFPEN de Lille. L'académie de Lille étant une grosse académie, on peut penser que la gestion de la formation y était plus délicate que dans certaines académies plus modestes numériquement.

9 - Cf. en bibliographie: I. Alçada, M.-C. Mourier-Lacrozaz, G. Adamczewski, L. Demailly, G. Ferry.

Un matériau primordial de notre enquête a été constitué par les différents plans académiques de formation ou PAF entre 1982 et 1990-91 avec un intérêt tout particulier envers le PAF 1989-1990 dans sa version détaillée où ont été puisés les exemples d'actions de formation, points d'appui de la typologie des logiques de formation (cf. ci-après les résultats.)

L'élaboration de l'offre : la primauté du niveau notional, néanmoins une marge de manœuvre académique

Chaque année (cela n'était pas particulier à la MAFPEN de Lille) un plan académique de formation était élaboré. Cette élaboration se déroulait en plusieurs phases. Tout d'abord avait lieu une présentation des principales orientations nationales aux chefs de MAFPEN ainsi que des principes conducteurs qui allaient devoir être ceux de la politique académique. Intervenait ensuite des groupes de travail comprenant des représentants syndicaux. Chaque groupe avait pour mission d'élaborer un « cahier des charges » dans son domaine spécialisé de la politique académique pour l'année à venir en fonction des objectifs visés, des priorités affirmées et hiérarchisées (public- contenus- démarche). Ces cahiers constituaient une base à l'appel d'offre lancé auprès de tous les responsables pédagogiques et un critère d'examen des dossiers de propositions d'actions. Le tout était ensuite présenté au Comité technique portitaire académique (CTPA) composé à parts égales d'institutionnels et de représentants des personnels. Les propositions de stage en retour étaient par la suite étudiées par les groupes de travail académiques de préparation du PAF chargés de faire des propositions à la MAFPEN.

On voit donc bien l'importance du sens descendant de circulation : national → académique. Il y avait incontestablement forte impulsion du niveau national, ce qui est traditionnel dans un pays encore hautement centralisé comme le nôtre. Ceci dit, il y avait tout de même une marge de manœuvre académique de sorte qu'a dû exister aussi une certaine originalité académique qui aurait nécessité une enquête auprès d'autres MAFPEN pour être appréciée.

Une diffusion de l'offre délicate qui n'a toutefois pas empêché son essor

Une fois l'offre constituée, le problème de sa diffusion la plus large possible se posait. Celle-ci s'est traduite les premières années par l'envoi de quelques exemplaires par établissement puis bientôt d'un exemplaire par enseignant d'un PAF qui, de tout petit fascicule en 1982-1983, était devenu au cours des années un gros catalogue (que l'on se plaisait à qualifier dans l'académie de catalogue de type « La Redoute ») avant d'être réduit dans sa version papier dès 1989-1990 à un journal de quatre pages pour cause de transfert sur minitel du détail des informations.

Ceci dit, le minitel n'a pas pour autant résolu le problème de l'accès effectif à l'offre car des obstacles certainement pas insurmontables mais néanmoins gênants se dressaient entre l'offre et ses destinataires :

- celui de la localisation rare du minitel dans la salle des professeurs, celui-ci étant le plus souvent placé dans le secrétariat ou même dans le bureau du chef d'établissement ;
- celui lié à la difficulté d'inciter les personnels à rechercher l'information ;
- celui lié au délai parfois limité et impératif de dépôt des candidatures ;
- enfin, celui lié au droit de veto accordé dans cette académie au chef d'établissement concernant le départ en formation de ses enseignants.

Malgré ces obstacles, sur notre période d'étude de terrain (1982-1992), nous avons observé un essor très important du nombre des actions proposées (1989-1990 = multiplication par 5 du nombre des actions 1982-1983 et par 2,5 du nombre des actions 1983-1984), la progression étant moins forte, il est vrai, au niveau de la réalisation.

L'apparition d'un rapport inversé entre l'offre et la demande

L'année de mon entrée sur le terrain (année scolaire 1988-1989) a aussi été celle, en ce qui concerne la MAPPEN de Lille, de l'émergence de la formation en établissement. Cela s'est traduit, pour un nombre grandissant d'actions concernant un nombre d'établissements en augmentation lui aussi, d'une mise en place plus résolue d'un rapport inversé entre offre et demande de formation.

Certes, pour le CFI ou Collectif formation-innovation chargé de cette « formation en établissement » émergente, il s'agissait de prolonger la logique des modes d'intervention élaborée par le dispositif de la Rénovation des collèges d'où étaient issus plusieurs de ses membres. C'est ce collectif qui, depuis 1987-1988 présentait déjà, dans son catalogue spécialisé, des offres d'actions aux établissements sans intitulé, « sortes de cadres vides ouverts à la négociation » (10). Néanmoins, c'est en 1988-1989, que le Groupe formation en établissement (GFE) se constitue en véritable réseau MAPPEN car une demande non négligeable émerge en provenance des établissements qui atteindra, dès octobre 1990, 254 établissements secondaires sur les 507 de l'académie (soit 50,09 %) (11) avec un avantage indéniable, en ce qui

10 - M. M. Cauterman, « Les actions de formation en établissement, un outil au service des équipes et du projet », *Revue Innovations* (CRDP Lille), n° 19-20, « Pratiques de formation », 1991, pp. 57-64.

11 - Au 19 octobre 1990, 508 actions dont 318 émanant d'établissements du Nord et 190 du Pas-de-Calais étaient déjà enregistrées pour l'année 1990-1991. Classement par thèmes :

- Appropriation de techniques et technologies nouvelles : 174 34,3 %
- Thèmes transversaux autour de l'apprenant : 203 soit 40 %

concerne le cadre, aux collègues, maillon sensible du secondaire et bénéficiaire privilégié des actions de la MAFPEN depuis sa naissance et, en ce qui concerne les contenus, aux thèmes transversaux c'est-à-dire aux problèmes non disciplinaires. Alors que certaines formations sur site classées COE (12) faisaient coïncider lieu de formation et lieu de travail par commodité (pour limiter les déplacements ou pour mettre à profit une dotation particulièrement intéressante en matériel d'un établissement), ce qui ne changeait pas l'ordre de la relation offre/demande, les formations de type GFE constituaient davantage des formations d'équipes, de collectifs de travail que d'individus et exigeaient, de ce fait, l'évolution du profil des formateurs vers celui de consultants.

En effet, les stages GFE étaient conçus comme de véritables stages « à la carte » combinant analyse de la demande, évaluation des rapports de force, conduite de négociations, animation incluant la prise en compte des tensions et introduction d'éléments de la méthodologie de la concertation ainsi que réflexion sur le travail en équipe. Il y avait là l'amorce d'un changement important du dispositif de formation continue.

Cependant, il faut remarquer que si cette inversion du rapport offre-demande s'est amplement développée dès 1988-1989 et surtout à partir de 1989-1990, c'est bien la logique de l'offre (offre-catalogue de type PAF) qui est restée largement majoritaire et, ce jusqu'au terme de la vie du dispositif académique.

Un complément non négligeable: l'écoute des acteurs et l'observation de leur action

72

Ce travail fastidieux mais, de mon point de vue, productif sur le contenu des PAF successifs qui a favorisé, à mon sens, mon imprégnation du terrain a été complété par les interviews d'une trentaine d'acteurs soit au niveau politique, soit au niveau opérationnel et pédagogique: chef de MAFPEN, membres des corps d'inspection, organisateurs, formateurs et prestataires de formations.

J'ai également pratiqué l'immersion au sein de stages divers de manière à ce que de dont je traitais appartienne un peu à mon vécu et ne reste pas complètement exté-

– Maîtrise et utilisations de la langue maternelle: 69 soit 13,6 %

– Actions centrées sur une discipline: 50 soit 9,8 %

Divers: 12 soit 2,4 %

Classement par établissement:

Nord: 110 CLG sur 206, 31 LP sur 61, 20 Lyc sur 49

Pas-de-Calais: 63 CLG sur 124, 17 LP sur 40, 13 Lyc sur 27.

Moyenne académique: 254 établissements sur 507 soit 50,09 %

Source: statistiques GFE-MAFPEN, Pierre Doise (document distribué en réunion de réseau GFE).

12 - COE: Offres d'établissement.

rieur et abstrait. J'ai ainsi assisté à deux stages de type PAF inscrits dans une logique de l'offre (un stage de français et un stage visant à améliorer la liaison école-collège) et à un stage GFE (formation en établissement) relevant d'une logique de la demande.

Tous les rapports que j'ai pu recueillir ici et là au cours de mes voyages au sein des réseaux MAFPEN ou des réunions MAFPEN ont été épiluchés et ont servi à approfondir mon immersion.

J'ai profité également largement de l'autorisation accordée par le chef de MAFPEN d'assister aux réunions telles que celles des chefs de réseaux, celles du réseau GFE ainsi qu'à une réunion annuelle de lancement du PAF.

Traitement des matériaux et exposé des résultats : les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

Présentation de la grille d'analyse : quatre niveaux

Pour analyser les matériaux et particulièrement les libellés d'actions de formation des différents PAF, une grille à quatre niveaux inspirée de celle de J.-M. Barbier et M. Lesne (1977) présentée précédemment a été construite comme suit :

- *Le niveau organisationnel : les champs des enjeux sociaux dominants*

Là sont affirmées des finalités globales à atteindre pour l'organisation grâce à la mise en route d'une dynamique de changement répondant à des enjeux organisationnels particuliers qui sont à relier à un contexte précis.

- *Le niveau des ressources humaines : le mode de mobilisation*

Celui des discours développés par l'organisation au niveau de la mobilisation identitaire à opérer et des enjeux identitaires que ces discours recouvrent : une transformation identitaire que l'on cherche à produire/une contrepartie implicite offerte à qui acceptera de se mobiliser en ce sens.

- *Le niveau des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail : l'espace de travail concerné par la formation*

La mobilisation des personnels enseignants par la formation concerne des espaces ou champs différents. Chaque espèce, chaque différenciation de cet espace s'articule à un profil identitaire différent.

- *Le niveau de la formation : les stratégies et les grandes tendances qui se dégagent*

Selon le profil identitaire visé, la formation mobilise divers acteurs, divers publics, différencie ses espaces-temps, ses stratégies et ses méthodes...

Présentation des résultats : les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

Les actions de formation continue du dispositif académique telles qu'elles sont apparues au PAF de 82 à 91 semblent pouvoir être classées en :

- *Un premier ensemble d'actions se présentant comme visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école et donc comme relevant d'une volonté de démocratisation : le « système organisation-usagers »*

Action n° 1 : 89 LET 16 M *

Évaluation : corriger les copies

Candidature avant le 6 mai 1989

Objectifs : corriger autrement pour :

1. améliorer les écrits
2. rendre la correction plus efficace et moins ennuyeuse pour prof et élèves.

Public : professeurs enseignants le français en CLG, lycée ou LP

Volontariat

Durée : Volume horaire 30 h continu fractionné 3 + 2S × 6 h

Candidatures avant le 6 mai 1989

Contenus :

1. corriger : sur quoi intervenir et comment le faire pour aider les élèves à améliorer leurs écrits
2. construire des démarches d'apprentissage. Comment utiliser erreurs et difficultés, construire exercices et démarches favorisant les acquisitions
3. produire des textes : quels exercices d'écriture/lecture proposer ? À partir de quels outils théoriques ?
4. méthodes : analyse de copies, de correction, construction d'exercices

Dates : 3 jours (L, Ma, Me) en nov.-déc. 89

2 jours (Je, Ve) en mars-avril 90

Lieu : selon origine géographique des stagiaires

Organisateurs : Université de Lille III (B. Delforce)

Rénovation des collèges (I. Delcambre)

Action n° 2: 89COE10M *

Offre d'action d'établissement

Projets d'établissement

Objectifs: aides à la mise en place de projets, méthodologie, objectifs évaluation

Public: équipe d'établissement

Action d'établissement

Durée: volume horaire: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Dépôt des demandes avant février 1990

Contenus: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Dates: à négocier entre l'établissement demandeur et le formateur

Lieux: Établissement demandeur

Organisateurs: Collectif Formation Innovation (CFI)

Action n° 3: 89ACL22M *

Formation d'animateur de club d'astronomie

Objectifs: développer le goût de l'univers et de la conquête spatiale, maîtriser une valise astronomique

Public: tous enseignants et documentalistes de collèges et de lycées de l'académie, soucieux de créer un club d'astronomie

Volontariat

Durée: 30 h

Contenus: Éléments d'astronomie (planètes, étoiles, système solaire, galaxie) et d'astrophysique. Maîtrise de la valise pédagogique en dépôt au CRDP, planétarium, télescopes, lunettes astronomiques, cosmographe, cartes du ciel, jumelles, diapositives, satellites artificiels et télédétection

Connaissance du système solaire à partir des missions de Voyager I et II

Usages des instruments d'optique dans l'observation céleste. Visite de l'observatoire

Organisateurs: Observatoire de Lille CAAC STI (IPR de sciences physiques et de sciences et techniques industrielles)

*code MAFPEN de Lille

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Dans ce premier ensemble, comme les exemples d'actions ci-dessus nous le montrent, les formations sont référées à divers espaces-temps du travail enseignant: espace-temps classe/discipline/temps de service (action 1); espace-temps établissement/temps de travail (action 2); établissement/temps hors-travail (action 3) en articulation avec deux grands modes d'organisation du travail qu'il est possible de désigner par les deux termes d'indépendance (travail dans des conditions d'isolement: actions 1 et 3), d'interdépendance plus ou moins lâche, plus ou moins étroite (travail en équipe disciplinaire, inter-transdisciplinaire, intercatégorielle... communauté éducative, communauté scolaire) (action 2).

En fait, toutes les dimensions telles que:

- *l'espace-temps de formation* qui peut être celui de la disjonction entre l'espace-temps de la formation et l'espace-temps du travail (cas des actions 1 et 3), voire même d'une forte extériorité (action 3) ou encore celui de l'établissement demandeur et du temps négocié (action 2);
- *les stratégies et méthodes déployées* qui peuvent viser à la prise de conscience concrète et pratique du contenu du poste de l'élève (action 1), emprunter la voie de l'intervention en établissement (action 2), pousser à l'approvisionnement à la source et à la constitution d'un bagage minimum (action 3), recourir à la forme interactive-réflexive (13): (action 1);
- *la composition des publics visés* qui peut être celle d'un public de spécialistes individuels (action 1) ou d'un public d'individus non spécialisés mais très motivés (action 3) ou encore d'un collectif pédagogique ou intercatégoriel et à compétence plus ou moins palitique (action 2);
- *l'identité des acteurs* c'est-à-dire des concepteurs, organisateurs, prestataires qui peut être celle de militants pédagogiques (action 1) ou de formateurs de terrain en évolution progressive vers le profil de formateurs consultants (action 2) ou encore de partenaires variés, gens de théâtre, de cinéma... sélectionnés par une commission contrôlée par la hiérarchie (action 3).

Toutes ces dimensions semblent étroitement liées aux caractéristiques des profils qui seraient assignés comme celui du « clinicien de l'apprentissage » (action 1) ou celui « du gestionnaire participatif de l'établissement » (action 2) ou de « l'animateur socioculturel plus ou moins concepteur » (action 3) etc. (cf. colonne A du tableau p. 83 à 86).

13 - Demailly L., *Le collège, crise, mythes et métiers*, PUL, 1991, 373 p., pp. 145-159.

Forme interactive-réflexive: « Forme foncièrement contractuelle » avec « faible délégation donnée à l'instance formatrice » dont la caractéristique est « la fabrication collective de savoirs nouveaux, de savoirs de métier pendant la formation », formation dont les démarches sont « liées à des résolutions de problèmes avec aide mutuelle des formés et en lien au milieu de travail ».

De grands traits permettent de caractériser ce premier ensemble :

- l'inscription de la formation plutôt dans le volontariat ;
- le recours fréquent à la transversalisation de la formation (transdisciplinarité, regroupement des grades et des catégories de personnels) ;
- le souci du rapprochement de la situation de formation de celle du travail tant au niveau de l'espace (formation en établissement) que du temps (alternance temps de formation/temps de travail, intersessions) que des contenus (réflexion sur les pratiques, théorisation des pratiques), que des acteurs (collectif de formation = collectif de travail) ;
- la recherche du développement de la dimension collective de la formation ;
- la poursuite du développement de la « forme interactive-réflexive ».

La volonté de démocratisation affichée semble se développer autour de trois axes principaux :

1. **la territorialisation** ou transfert de compétences de la Centrale aux établissements scolaires ;
2. **la différenciation pédagogique** en vue du traitement de l'hétérogénéité des publics scolaires associée à un « modernisme pédagogique » et « organisationnel » (14) ;
3. **la globalisation** ou prise en compte de l'élève global y compris donc dans sa dimension affective.

Finalement, la grande caractéristique de ce premier ensemble, semble être sa centration affichée sur l'élève, sur ses usagers dont la conséquence en est l'assignation pour l'enseignant à se convertir notamment à la foi en l'éducabilité, à devenir formateur (15) et gestionnaire de l'établissement.

14 - Demailly L., « La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français », in « La formation continue des enseignants », *Éducation Permanente*, n° 96, 1989, pp. 91-98.

Quelques « agencements idéologiques » : « modernisme pédagogique » : « assouplissement du rapport d'autorité, valorisation de l'extrascolaire, de la proximité dans la relation, diminution des méthodes de contrôle « tâtilonnes » du travail scolaire, laxisme face aux mauvaises classes ».

« Modernisme organisationnel » : Thèmes : « management participatif » des établissements scolaires, gestion du pédagogique assurée au niveau de l'établissement, prise en compte des aspects organisationnels et pédagogiques du travail d'élève, passage d'un modèle artisanal du métier d'enseignant à un modèle de cadre d'une société de service.

15 - Troussan Alain, *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question* (Préface de P.-H. Reynaud), Paris Hachette, Paris CNDP, 1992.

C'est sous le Ministère Savary que l'organisation s'est surtout affirmée, semble-t-il, comme cherchant à s'adapter à la diversité de ses publics.

Il est possible de constituer là, il nous semble, un premier « système » que nous dénommerons « organisation-usagers » dans lequel il s'agirait de mobiliser les enseignants en vue de l'accroissement de leur flexibilité en échange de laquelle ils disposeraient d'un espace accru de pouvoir et d'autonomie.

■ *Un second ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de modernisation: le système « organisation-produit » (voir tableau ci-après).*

Action n° 4: 89 STE 21 P

BEP tertiaires: pédagogie

Objectifs: délimiter le contenu des formations. Proposer des méthodes, des progressions

Utilisation de l'outil informatique

Public: PLP tertiaire

- volontariat -

Durée: volume horaire 18 heures

échelonné: 3 séances × 6 heures

Contenus: étude de référentiels

Mise au point de programmes et

Élaboration de cas professionnels

Utilisation de l'outil informatique pendant les séances réservées aux travaux professionnels

Dates et lieux: non déterminé par l'offreur de formation, M. de G

Organisateurs: M. de G, Inspecteur de l'enseignement technique

Action n° 5: 89 MAT 02 C

Mathématiques au collège

Objectifs : classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e et brevet des collèges

Public : enseignants au collège, titulaires ou maîtres auxiliaires

- volontariat -

Durée : Volume horaire : 32 heures

échelonné : 8 séances × 4 heures

Contenus : étude des programmes. Continuité. Réinvestissement activités et prérequis. Les sujets de brevet

Dates : lundi après-midi d'octobre à mai

Lieux : collège le Parc à Haubourdin

Organisateurs : Inspection pédagogique régionale

Action n° 6: 89 LET 30 M

Lire et écrire par ordinateur

Objectifs : renouveler les pratiques d'écriture grâce à l'ordinateur (utilisation du nanoréseau)

Public : utilisation du nanoréseau

Professeurs CLG - LP ayant déjà suivi un stage « français et informatique »

- volontariat -

Durée : volume horaire : 30 heures

Continu fractionné : 3 + 2 S × 6 heures

Contenu : présentation des nouveaux produits nanoréseau sur les thèmes de la lecture et de l'écriture. Bilan par les stagiaires de leur réalisation avec leurs élèves en ce domaine. Production de supports de cours, d'exercices grâce aux outils existant sur nanoréseau : traitement de texte (saylor/écrivain) nanobureautique...

Dates : Les dates seront précisées en cours d'année scolaire 89/90 pour 2 périodes ; une de trois jours : lundi, mardi, mercredi ; une de deux jours : jeudi, vendredi

Lieux : le lieu sera fixé après l'examen des candidatures

Organisateurs : le réseau informatique pédagogique CAFIP de Lille

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Dans ce second ensemble, comme les exemples d'actions ci-dessus nous le montrent, les formations sont référées aux contenus et aux techniques de leur transmission (médiats ou auxiliaires pédagogiques).

Dans ce cas, il n'existe qu'un seul mode d'organisation du travail, l'indépendance, l'isolement du professionnel dans l'espace classe/discipline/temps de service.

Alors des dimensions telles que :

- *l'espace-temps de formation* : celui de la disjonction temporelle et spatiale formation/travail (actions 4-5-6), celui du choix du lieu plutôt pour des raisons de commodités de type réduction des frais de déplacement et/ou dotation du lieu en matériel (actions 4-5), celui d'un centre spécialisé (action 6) ou celui du temps court et moyen (actions 4-5-6) ;
- *les stratégies et méthodes employées* : celles de la spécialisation disciplinaire (actions 4-5) ou de l'intégration à la discipline (action 6), du recours à la « forme scolaire » (16) (4-5-6) ;
- *la composition des publics visés* (surtout des spécialistes disciplinaires : action 4-5-6) ;
- *l'identité des acteurs* qui sont majoritairement issus de la hiérarchie pédagogique : (actions 4-5) ou membres d'un réseau MAFPEN travaillant en association étroite avec cette hiérarchie.)

Toutes ces dimensions semblent étroitement liées aux caractéristiques des profils assignés tels celui de « l'énonciateur-transmetteur de contenus institutionnels » (actions 4 et 5) ou de « l'agent du renouvellement pédagogique » (action 6). (cf. colonne B du tableau p. 83 à 86).

80

Les grands traits de ce second ensemble d'actions sont :

- le caractère individuel de la formation ;
- la spécification des publics (selon la discipline, selon le grade...) ;
- l'inscription de la formation dans la discipline ;
- la distanciation de la formation par rapport au travail ;
- la massification (formation systématique portant sur un nombre élevé d'enseignants) et le recours à la participation contrainte ;
- le recours important à la « forme scolaire ».

Cet ensemble paraît se présenter ainsi comme centré sur le produit-enseignement. L'enseignant est placé dans une certaine continuité identitaire, celle du détenteur-énonciateur de contenus.

16 - Demailly L (1991).

« Forme scolaire » : forme dans laquelle la « légitimité et l'utilité d'un savoir » est estimée « suffisante à fonder celle d'une formation ». Rapport instrumental institutionnel liant l'enseignant, l'élève, sa famille et la légitimité légale. Élève : objet de l'action éducative. Forme organisée autour de la contrainte.

Ce second ensemble semble relever d'une stratégie combinant :

1. maintien de la centralisation au sein de l'institution ;
2. priorité donnée aux contenus d'enseignement ;
3. « modernisme technologique » (introduction de médias dans le procès pédagogique) (17), stratégie qui s'est particulièrement affirmée, pensons-nous, sous le Ministère Chevènement. Ces actions constituent le second « système » que nous avons appelé « organisation-produit », étant donné le souci manifesté par l'organisation envers son produit - enseignement et la transformation de ce dernier en fonction des évolutions de l'environnement culturel, technologique, scientifique... auxquelles il s'agirait d'adapter le personnel enseignant.

En contrepartie, ce personnel bénéficierait d'une confirmation de son identité, d'une valorisation de son image sociale propre à le réassurer.

■ *Un troisième ensemble d'actions se présentant comme relevant d'une volonté affichée de qualification des personnels enseignants : le système « organisation-agents »*

Action n° 7

Plan DEUG licence/PEGC

EX : 89 DEU 07 C* Arts plastiques

Centre de Villeneuve d'Ascq

Journée hebdomadaire de regroupement :
mardi

Nombre de journées : 6

Prise en charge des frais de déplacement :
oui

Action n° 8

Parcours de formation au sein du dispositif
« Reconversion-Adaptation longue des
PLP »

Aucun objectif précis n'est affiché pour
cette formation hormis l'objectif global qui
sert de désignation au dispositif.

Cet objectif s'affiche ici comme un objectif
personnalisé fixé au cours d'une série
d'entretiens.

Extraits du PAF minitel 1989-1990

Dans ce troisième ensemble d'actions, comme les exemples ci-dessus nous le montrent, les formations ne font généralement pas référence aux contenus du travail. L'espace de mobilisation des personnels enseignants par la formation est ici l'espace de la valorisation sociale. Cela donne lieu, semble-t-il, à deux profils selon la nature de l'encadrement et le public visé :

1. sous un encadrement léger pour tout public : « l'enseignant qualifié voire promu » (action 7) ;
2. sous un encadrement lourd pour un public spécifié : le « PLP reconverti » (18) (action 8) (cf. colonne C du tableau p. 83 à 86).

17 - Demailly L. (1989).

18 - PLP : Professeur de lycée professionnel.

- les *espaces-temps de la formation*: un temps long voire très long (actions 7-8); un espace-temps négocié et renégocié au long du parcours (action 8); une coupure travail/formation dans tous les cas,
- les *stratégies et méthodes déployées*: le recours à des organismes prestataires et leurs méthodes variées et la mise en contact des enseignants avec d'autres publics (actions 7-8); la construction de parcours individualisés révisables (action 8);
- la *composition des publics visés*: un public sous-diplômé qui s'est élargi (action 7); un public restreint et sélectionné (action 8),
- l'*identité des acteurs*: l'université comme acteur de premier plan (action 7); le rôle essentiel de la hiérarchie pédagogique dans tous les cas semblent étroitement liés aux caractéristiques des profils assignés.

Les grandes tendances présentes dans ce troisième ensemble que nous appellerons « système organisation-agents » seraient alors :

- la coupure formation/travail ;
- le caractère individuel voire individualisé de la formation ;
- l'intérêt prioritaire accordé au diplôme ;
- le suivi individuel ou personnalisé du stagiaire à des fins de contrôle et/ou (selon l'affirmation des responsables) d'aide et d'accompagnement ;
- une mobilisation de toutes les ressources institutionnelles (notamment tous types d'établissements) ;
- un appui institutionnel plus ou moins important.
(Décharge horaire, remboursement frais de déplacement, journées de regroupement,... suivi individuel.)

82

Ces actions se sont développées, à ce qu'il nous semble, dans le prolongement des précédentes sous les ministères Chevènement et Monory. Il se serait agi prioritairement d'homogénéiser le corps enseignant constitué de grades trop diversifiés et inégaux et de le faire à la hausse, la contrepartie offerte étant la revalorisation sociale par celle du statut.

Ce troisième « système » semble se présenter comme centré sur l'offre de certification et de promotion. Dans ce cas, non plus, il n'y aurait pas de rupture mais bien davantage continuité statutaire et identitaire. L'enseignant est, semble-t-il, ici perçu par l'organisation employeuse comme un professionnel, détenteur de diplômes d'un certain niveau.

Les trois « systèmes » de formation continue du dispositif académique

	A	B	C
I. FORMATIONS CONCERNÉES	Actions se présentant comme visant à lutter contre les inégalités de réussite à l'école	Actions se présentant comme reposant sur le souci +/- explicite d'ajuster le produit enseignement à son environnement	Actions se présentant comme visant l'ajustement de l'ogent aux exigences de l'organisation en matière de conditions de recrutement
II. LE CONTEXTE			
A) Le discours tenu par l'organisation sur les finalités poursuivies			
1. Objectif général affiché	La « DÉMOCRATISATION »	La « MODERNISATION »	La « QUALIFICATION »
2. Stratégie organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> * Territorisation * La différenciation pédagogique en vue du traitement de l'hétérogénéité des publics scolaires (« modernismes pédagogique et organisationnel ») * La globalisation 	<ul style="list-style-type: none"> * Maintien d'une certaine centralisation * Priorité des contenus d'enseignement * « Modernisme technologique » 	<ul style="list-style-type: none"> * Mobilisation de toutes les ressources institutionnelles régionales * Un appui institutionnel important « sous condition » (Une « incitation forte » ?)
B) Contexte historique d'apparition et de développement du discours	Réémergence du local Combinaison de la territorialisation, « modèle communautaire » avec l'affirmation d'un « modèle de l'efficacité » (19) Ministère Savary (81-84)	Combinaison d'une centralisation déjà ancienne (« modèle de l'intérêt général ») avec (20) une modernisation valorisant particulièrement la culture technique. Ministère Chevènement (84-86) Éd. nat. comme « fer de lance de la modernisation » (21)	Un « accompagnement indispensable » pour « une France qui gagne » (22), un plan compensatoire et une « reconversion-adaptation longue » vers une « montée en qualification » générale. Ministères Chevènement puis Manory (84-88)

19 - Derouet J.-L., *École et Justice*, Métailié, 1992, 297 p. L'auteur distingue cinq modèles ou ensembles cohérents définissant à partir d'une conception de la justice, des savoirs, des relations sociales dans les classes et les établissements, une pédagogie, une organisation de l'espace. Les trois principaux sont :

1. « Le modèle de l'efficacité ». Le propre de la référence à l'efficacité est de rabattre toute métaphysique et de faire de l'éducation un problème technique. Priorité accordée aux mécanismes opératoires (interdisciplinarité) sur les savoirs. Pédagogie de l'efficacité : souci d'ancre les apprentissages dans le traitement de situations concrètes.
2. « Le modèle de l'intérêt général » : À l'école est valorisé ce qui est général d'où l'attachement aux savoirs abstraits et le soin apporté à la coupure école/vie. Point d'appui

C) Le sens des transformations organisationnelles engagées	Centration progressive sur l'usager Une organisation qui dit chercher à s'adapter à ses publics SYSTÈME « ORGANISATION - USAGERS »	Une organisation qui dit chercher à se moderniser SYSTÈME « ORGANISATION - PRODUIT »	La promotion de l'organisation par celle de ses agents Une organisation qui tient le discours de la qualification SYSTÈME « ORGANISATION - AGENTS »
<p>III. MODE DE MOBILISATION DES RESSOURCES HUMAINES</p> <p>A) Discours social de mobilisation</p> <p>B) Analyse des enjeux</p> <p>C) En contrepartie</p>	<p>« Faire en sorte que les profs se vivent comme des innovateurs pédagogiques, amener les profs à comprendre qu'ils sont éducateurs dès qu'ils ouvrent la bouche ». (discours d'un formateur)</p> <p>LA FLEXIBILISATION DES PERSONNELS</p> <p>L'ouverture d'un espace de pouvoir et d'autonomie</p>	<p>Perfectionner / Adapter / Recycler/familiariser avec activités nouvelles / Élargir / Approfondir / Renforcer/Enrichir/Intégrer TNE dans le cours... (PAF)</p> <p>L'ADAPTATION DES PERSONNELS</p> <p>La réassurance liée à la confirmation de l'identité et la valorisation de l'image sociale des professionnels par les nouvelles technologies</p>	<p>« Assurer la maîtrise (de la part des enseignants) des savoirs dans les disciplines enseignées » [circulaire 85-039 25-1-85]</p> <p>L'HOMOGÉNÉISATION du corps à la hausse au point de vue qualification Diversification postérieure et secondaire</p> <p>La revalorisation sociale par celle du statut professionnel statut réel/statut symbolique</p>

fondamental: le savoir. Désingularisation des rapports sociaux. Valorisation du mérite et de la sélection scolaires.

3. « Le modèle communautaire ». Modèle fondé sur le lien de personne à personne et sur l'enracinement dans le local. Principe organisateur: chaleur, confiance, proximité entre les êtres. Point d'appui fondamental: la personne en insistant sur sa globalité et sur son insertion dans le milieu.

Monde scolaire: univers politique très perméable à des valeurs comme l'affectivité, le corps, l'esprit d'enfance. Évaluer, sélectionner: distinguer, séparer, exclure.

20 - Voir note précédente.

21- Chevènement J.-P., *Apprendre pour entreprendre*, Livre de Poche, 1985, p. 55.

22 - Chevènement J.-P., *Apprendre pour entreprendre*, Livre de Poche, 1985, pp. 34-49.

<p>IV. ESPACE D'ACTIVITÉ CONCERNE</p> <p>Espace concerné/profil identitaire visé par la formation</p>	<p>Les espaces-temps du travail</p> <p>1. Dans l'espace temps contractuel (classe/discipline/temps de service) et selon le mode de l'indépendance « Du technicien au clinicien de l'apprentissage »</p> <p>2. Dans l'espace temps contractuel et selon le mode de l'interdépendance lâche : « L'agent de la continuité »</p> <p>3. Dans l'espace temps élargi (collectif de travail voire établissement/temps de travail) et selon le mode de l'interdépendance plus étroite : « Du partenaire interdépendant d'un collectif pédagogique au gestionnaire participatif de l'établissement »</p> <p>4. Dans l'espace temps de l'établissement/du hors temps de travail : « L'animateur socioculturel, socio-éducatif, quelque peu concepteur »</p> <p>5. Transversalement : le formateur</p>	<p>L'espace des contenus et des techniques</p> <p>1. Espace des nouveaux contenus (savoirs et savoir-faire) « L'énonciateur-transmetteur de contenus institutionnels »</p> <p>2. Espace des savoirs scientifiques à perfectionner et enrichir : « le spécialiste cultivé »</p> <p>3. Espace des contenus substitués « Le professeur reconverti dans la technologie au collège »</p> <p>4. Espace des techniques d'enseignement (médiats nouveaux) : « L'agent du renouvellement pédagogique »</p>	<p>L'espace de la valorisation sociale</p> <p>- Dans l'espace des qualifications</p> <p>- avec encadrement léger, pour tous « L'enseignant qualifié voire promu »</p> <p>- avec encadrement lourd, pour un public spécifié (les PLP) : « Le PLP reconverti »</p>
<p>V. GRANDS TRAITS CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS</p>	<p>1. Transversalisation</p> <p>2. Rapprochement formation/travail</p> <p>3. Dév. dimension collective de la formation</p> <p>4. Inscription préférentielle dans le volontariat</p> <p>5. Dév. « forme interactive-réflexive »</p>	<p>1. Caractère individuel</p> <p>2. Spécification des publics</p> <p>3. Inscription dans le disciplinaire.</p> <p>4. Distanciation formation/travail</p> <p>5. Certaine massification</p> <p>6. Recours non négligeable à la contrainte.</p> <p>7. Importance de la « forme scolaire »</p>	<p>1. Coupure formation/travail</p> <p>2. Individualisation de la formation, personnalisation des parcours ?</p> <p>3. Priorité accordée au diplôme</p> <p>4. Suivi affirmé des stagiaires</p>

VI. CONCLUSION A) Grande caractéristique du système	Centration du « système » sur le produit - usager (l'élève)	Centration du « système » de formation sur le produit-enseignement	Centration du « système » sur l'offre de certification et de promotion
B) Conséquence générale au niveau de l'identité enseignante	Enseignant invité à la conversion identitaire notamment à la foi en l'éducabilité (enseignant = formateur et cogestionnaire d'étabt.)	Enseignant placé dans une certaine continuité identitaire (enseignant = détenteur énonciateur de contenus)	Enseignant placé dans une certaine continuité identitaire et statutaire (enseignant = détenteur de diplômes)

Conclusion

Ainsi donc, les trois grandes logiques de formation (ou « systèmes »), juxtaposées plus qu'articulées, que j'ai pu observer au sein du dispositif MAFPEN de l'académie de Lille (1982-1992) offraient des profils très diversifiés sous-tendus par des « assignations identitaires » différentes voire même contradictoires. Les résultats obtenus apportaient bien confirmation à l'hypothèse principale de la recherche, c'est-à-dire celle de l'existence d'un lien étroit entre développement de la formation continue et désir organisationnel de transformation des identités professionnelles et sociales.

Un des premiers objectifs de cette recherche était, à l'époque, de tenter d'apporter aux décideurs une aide à la conception et au montage des plans de formation grâce à, notamment, une meilleure compréhension du terrain par le biais d'un éclairage des implicites, selon mon point de vue, préalable indispensable à l'action.

Un second objectif, non moins important, était d'apporter une contribution au désenclavement de l'Institution Éducation nationale (et de la formation continue ou FC des enseignants, formation essentiellement maison) en produisant une analyse découlant d'un regard porté identique à celui qui l'aurait été sur n'importe quelle entreprise, publique ou privée, et sur n'importe quelle catégorie de personnel.

Qu'en est-il aujourd'hui ? (23)

23 - On peut consulter le rapport de l'Inspecteur général, Jean-François Cuby rédigé à la demande du Ministre Bayrou : « La formation continue des personnels, enquête et étude sur l'utilisation des moyens dans les académies », N 97-0083, IGAEN.

Quelques termes du rapport :

« kaléidoscope de moyens », « maquis de dépenses », « le pire et le meilleur », « pilotage souvent défaillant ». « Formation traitée comme une variable d'ajustement et non comme un véritable investissement ».

Sur l'intégration des MAFPEN aux IUFM : rapport confidentiel de l'Inspecteur général Georges Laforêt et Circulaire du 3 juin 1998 : « Articuler plus étroitement la FI et la FC des enseignants ».

Depuis 1998 qui fut, comme on le sait, une « année noire » pour la formation continue des enseignants pour cause d'étranglement au nom de la lutte ministérielle contre l'absentéisme, les MAFPEN ont été absorbées par les IUFM, ce qui met fin, en ce qui concerne le second degré dont il était question dans la recherche, à la répartition des tâches de formation de type : formation initiale ou FI-IUFM/FC-MAFPEN.

L'IUFM a reçu, au moins, une double mission :

- Une mission d'intégration, notamment des différents corps : professeurs des écoles (PE), professeurs des différents types d'établissements du second degré (collèges-lycées-lycées professionnels), ce, notamment, par une préparation au métier comportant des modules communs.
- Une mission d'articulation, notamment de la FC et de la FI., qui constitue un point actuellement faible (avec un autre point qui est celui de la prise en compte de la FC dans l'évolution de la carrière enseignante).

En ce qui concerne le désenclavement de l'Institution, du personnel enseignant, de sa formation précédemment évoqué, on peut dire que, sans doute, il est raisonnable de procéder d'abord à une intégration avant d'envisager une ouverture. L'intégration constitue une tâche difficile et longue. Formulons le vœu que l'intégration en cours de réalisation ne donne pas lieu à un repli mais, qu'au contraire, elle soit une étape vers une ouverture bénéfique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI Georges (1988). – « Les conceptions et formes de la formation : vers une nouvelle typologie », *Recherche et formation*, n° 3.
- ALCADA Isabel (1989). – « L'implication des enseignants dans leur formation continue », communication dans les actes du colloque de Baumes-les-Aix, *Formation continue des enseignants des pays de la Communauté européenne*, pp. 71-76.
- BARBIER Jean-Marie, LESNE Marcel (1977). – *L'analyse des besoins en formation*, Éditions Jauze.
- CAMILLERI Carmel et al. (1991). – *Les stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- DEMAILLY Lise (1991). – *Le collègue, crise, mythes et métiers*, PUL.
- Éducation Permanente (1988). – « La formation continue des enseignants », n° 96.
- FERRY Gilles (1983). – *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- LASTRÉE DUBAR C., DUBAR E., ENGRAND S., FEUTRIE M., GADREY N., VERMELLE M.-C. (1989). – « Production et usage de la formation par et dans l'entreprise », rapport de recherche.

MOURIER-LACROZAZ Marie-Claude (1992). – *Les paradoxes de l'injonction au changement : la formation continue des instituteurs de l'enseignement public dans le département du Rhône de 1969 à 1988*, thèse pour le doctorat de Sciences de l'éducation (dir. : Philippe Meirieu).

POUCHAIN-AVRIL Claire (1991). – « Quelques données quantitatives sur la 'consommation' de formation continue des enseignants du second degré de l'académie de Lille », *Revue Innovations*, n° 19-20, « Pratiques de formation », CRDP Lille, pp. 43-54.

POUCHAIN-AVRIL Claire (1995). – *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles : Essai d'analyse des enjeux identitaires en formation* (cas de l'académie de Lille et des enseignants de collège), thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat « Formation des Adultes », CNAM-Paris (dir. : Jean-Marie Barbier).

Séminaire national des chefs de MAFPEN organisé par la DLC (1990). – *La formation des personnels de l'Éducation nationale : huit années d'expérience des MAFPEN*, CRDP Poitiers (Lyon, 25-26-27 janvier 1990).